

CERLIS Series
Volume 4

Cécile Desoutter, Dorothee Heller & Michele Sala (eds)

Corpora in specialized communication
Korpora in der Fachkommunikation
Les corpus dans la communication spécialisée

CELSB
Bergamo

This ebook is published in Open Access under a Creative Commons License Attribution-Noncommercial-No Derivative Works (CC BY-NC-ND 3.0).

You are free to share - copy, distribute and transmit - the work under the following conditions:

You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

You may not use this work for commercial purposes.

You may not alter, transform, or build upon this work.



CERLIS SERIES Vol. 4

CERLIS

Centro di Ricerca sui Linguaggi Specialistici

Research Centre on Languages for Specific Purposes

University of Bergamo

www.unibg.it/cerlis

CORPORA IN SPECIALIZED COMMUNICATION

KORPORA IN DER FACHKOMMUNIKATION

LES CORPUS DANS LA COMMUNICATION SPÉCIALISÉE

Cécile Desoutter, Dorothee Heller & Michele Sala (eds)

ISBN 978-88-89804-25-4

© CELSB 2013

Published in Italy by CELSB Libreria Universitaria

Via Pignolo, 113 - 24121, Bergamo, Italy

Indice

MICHELE SALA / DOROTHEE HELLER / CÉCILE DESOUTTER Introduzione	11
---	----

I corpora in contesti accademici

ALESSANDRA MOLINO

1. Compiling a Stratified Corpus for a Cross-cultural Study of Academic Writing: Methodological Challenges and Research Opportunities	27
---	----

PATRIZIA ANESA

2. Avoiding Plagiarism and Self-plagiarism through the Use of Corpora	55
--	----

GABRIELLA CAROBBIO / DOROTHEE HELLER / CLAUDIA DI MAIO

3. Zur Verwendung von Frageformulierungen im Korpus <i>euroWiss</i>	75
--	----

ANDREA ABEL / AIVARS GLAZNIEKS

4. „Ich weiß zwar nicht, was mich noch erwartet, doch...“ – Der Einsatz von Korpora zur Analyse textspezifischer Konstruktionen des konzessiven Argumentierens bei Schreibnovizen	101
--	-----

I corpora in contesti pedagogici

DENISE MILIZIA

5. Phrasal Verbs and Phrasal Units: Political Corpora
within the Walls of the Classroom135

CARMEN ARGONDIZZO / ASSUNTA CARUSO / IDA RUFFOLO

6. The Use of Specialised Corpora:
From Research to Pedagogy165

ALESSANDRA LOMBARDI / SILVIA MOLETTA

7. Von der Hochschule in die Berufswelt und wieder zurück.
Berufsbezogene Korpusarbeit im Unterricht *Deutsch als
Fachsprache*189

NATACHA S.A. NIEMANTS

8. L'utilisation de corpus d'entretiens cliniques (français / italien)
dans la didactique de l'interprétation en milieu médical209

I corpora in contesti legali

MARCELLO SOFFRITTI

9. Konjunktiv in deutschsprachigen Gesetzbüchern239

DORIS HÖHMANN

10. Zur Untersuchung erweiterter Nominalgruppen mit Hilfe
von Concrgrams. Eine sprachvergleichende Studie zum
deutschen und italienischen Umweltrecht267

CHIARA PREITE / SILVIA CACCHIANI

11. Traduire la normativité dans les arrêts de la Cour de
Justice de l'Union européenne :
le cas des dispositifs en français et anglais297

MARIE-PIERRE ESCOUBAS-BENVENISTE

12. Predicati giuridici e schemi argomentali nelle sentenze della Corte. Approccio bilingue francese-italiano323

I corpora in contesti professionali

MICAELA ROSSI

13. Définition de nouvelles terminologies et communautés de professionnels : analyse de corpus en ligne dans le domaine de la dégustation du vin359

ERIK CASTELLO

14. Exploring Existential and Locative Constructions in a Learner and in an Expert corpus of Promotional Tourist Texts385

EUGENIA DAL FOVO

15. The Language of Interpreters on Television: Characteristics, Tendencies And Idiosyncrasies411

CÉCILE DESOUTTER

16. La prise en compte linguistique des femmes dans les discours électoraux : une étude sur corpus435

DANIO MALDUSSI

17. Anisomorphisme et relation de converse à l'épreuve des corpus spécialisés : le couple "créance"/ "crédit" par opposition à "credito"465

4. „Ich weiß zwar nicht, was mich noch erwartet, doch ...“ – Der Einsatz von Korpora zur Analyse textspezifischer Konstruktionen des konzessiven Argumentierens bei Schreibnovizen

1. Einleitung

Hintergrund des Beitrags bildet die sowohl fachintern als auch öffentlich stark diskutierte Sprachkompetenz für die Ausbildung und den Beruf, insbesondere der Bereich der Schreibkompetenzen an der Schnittstelle Oberschule-Universität, und in diesem Zusammenhang eine aktuelle Studie, die sich mit dem Schreiben an eben dieser Schnittstelle beschäftigt. Die Studie nimmt daher die Kompetenzen in den Blick, die es SchülerInnen im Hinblick auf die Anforderungen in der Schule und vor allem im daran anschließenden Studium zu vermitteln gilt. Dazu zählt unter anderem die Argumentationskompetenz als Teil der Schreibkompetenz und dabei die Fähigkeit zur konzessiven Argumentation als ein herausragendes Kennzeichen argumentativer, insbesondere wissenschaftlicher Texte. Konzessivität gehört im Bereich der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999: 9; Ehlich/Graefen 2001: 373) zu einem Spektrum von Sprachmitteln, mit denen sich Lernende vertraut machen müssen.

Die folgenden Beispiele aus den Schülertexten der Studie mögen illustrieren, um welche Art von Phänomenen es im Beitrag gehen soll:

- (1) Er mag zwar Recht haben mit seiner Beschreibung von jungen Menschen, aber labil und unsicher zu sein gehört meiner Meinung nach zum Erwachsenwerden dazu. (ID1090)

- (2) Natürlich ist es nicht schlecht viele Sachen im Schrank zu haben, trotzdem ist die Sucht nicht bei jedem vorhanden! (ID1005)
- (3) Sicher machen Jugendliche in dieser Phase Fehler, laufen allen Trends nach usw doch gehört das nicht zur Jugend dazu? (ID1061)¹

In den aufgeführten Textausschnitten verwenden die SchreiberInnen zweiteilige Konstruktionen wie *zwar ...*, *aber ...* (siehe Beispiel (1)), die auch in Texten von ExpertInnen und StudentInnen „sehr häufig vorzufinden [sind] und [...] als prototypische Mittel des konzessiven Argumentierens in der Wissenschaftsdomäne aufgefasst werden [können].“ (Steinhoff 2007: 332). Daneben spielen auch Konstruktionen mit Modalwörtern wie *natürlich* oder *sicher* (siehe Beispiele (2) und (3)) eine wichtige Rolle (vgl. Steinhoff 2007: 359). Im Gebrauch solcher Konstruktionen zeigen sich typische Entwicklungsphänomene (vgl. Steinhoff 2007: 360); sie sind wichtig beim Auf- und Ausbau von Schreibkompetenzen.

Die Begriffe *Kompetenz* und *Schreibkompetenz* wurden und werden in vielfältigen Kontexten mit teilweise unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Im vorliegenden Beitrag dient ein Kompetenzbegriff als Grundlage, der in der aktuellen Bildungsdiskussion (z. B. PISA etc.) weit verbreitet ist und wonach Kompetenz „eine Disposition [ist], die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Klieme *et al.* 2003: 72). Daraus wird, wie in der Schreibkompetenzforschung durchaus üblich, eine pragmatisch konzipierte Schreibkompetenz, in der Sprache in einem sozialen Handlungskontext eine kommunikative Funktion übernimmt, als Teil einer – in der Wissenschaft bislang ungenügend definierten – allgemeinen, umfassenden Kompetenz abgeleitet (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 56).

1 Die Schreibweisen der Beispiele entsprechen dem Original. Selbstkorrekturen, Tilgungen o.Ä. werden in den transkribierten Beispielen aus Gründen der Lesbarkeit allerdings nicht wiedergegeben.

Unter Schreibkompetenz verstehen wir im Folgenden die Fähigkeit zur Produktion von Texten. Dabei handelt es sich im Kern um eine spezifisch sprachliche Fähigkeit von mittlerer Komplexität, die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt. Konstitutiv ist die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind, also über Raum und Zeit zerdehnt werden können. Um das zu leisten, müssen sie sich ihren eigenen Kontext, ihre eigene Situation schaffen. Dazu bedarf es des Einsatzes spezifischer lexikalischer, grammatikalischer sowie pragmatischer Mittel. Wir haben es also mit einem besonderen lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Wissen zu tun. (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 57)

Beim schriftlichen Argumentieren, vor allem konzessiver Art, ist es im Besonderen nötig, Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und -integration an den Tag zu legen. Diese Fähigkeiten gelten als besonders anspruchsvoll (vgl. Rezat 2011: 50; Feilke 2010: 218; Leitao 2003: 272).

Konzessive argumentative Strukturen zeigen in elaborierter Form eine hohe Stufe der Schreibentwicklung an (vgl. Rezat 2011: 50; Leitao 2003: 272) und sind auch Indikatoren einer wissenschaftlichen Textkompetenz (vgl. Steinhoff 2007: 124). Es ist nicht Aufgabe der Schule, eine solche zu vermitteln, da wissenschaftliches Schreiben „eine Tätigkeit *sui generis*“ (Dittmann *et al.* 2003: 163) darstellt und Fähigkeiten sowie Kenntnisse inkludiert, die im schulischen Kontext nicht grundlegend sind (vgl. Steinhoff 2007: 2; Tente/Furchner/Ruhmann 1999: 62). Sehr wohl kann jedoch ein erstes Heranführen an wissenschaftliche Texte und Konventionen bereits in der Oberstufe etwa durch wissenschaftspropädeutische Arbeiten stattfinden.

„In pragmatischer Perspektive ist die wissenschaftliche Textkompetenz eine *Sprachgebrauchskompetenz*, eine Kompetenz zum Gebrauch einer fachübergreifenden, aber auch fachgebundenen Sprache“ (Steinhoff 2007: 2). Für die fachübergreifende Nutzung von Alltagssprachlichen Ausdrucksmitteln für wissenschaftliche Zwecke hat Ehlich (1993: 33) den Begriff der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ geprägt und meint „die fundamentalen sprachlichen Mittel [...], derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen“. Nicht zuletzt aus dieser Perspektive können Teilbereiche des wissenschaftlichen Schreibens, zu denen das konzessive Argumentie-

ren gehört, auch für den schulischen Kontext als relevant betrachtet werden, in dem gewöhnlich stärker mit dem Begriff der Bildungssprache als dem der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ operiert wird.

Bildungssprache kann sehr allgemein als „die Sprache [bezeichnet werden], in der Bildung in Einrichtungen und Institutionen gestaltet wird“ (Gogolin/Lange 2010: 9). Außerdem „bezeichnet der Begriff [der Bildungssprache] eine spezielle Ausprägung des Deutschen: Je weiter eine Bildungsbiografie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die sprachlichen Anforderungen in den Bildungseinrichtungen vom Repertoire der alltäglichen mündlichen Sprache“ (Gogolin/Lange 2010: 9). Die Bildungssprache kann auch etwas spezifischer als die Sprache beschrieben werden,

die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, dass sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können. [...] Sie wird durch die Funktion, Fachwissen in die einheitsstiftenden Alltagsdeutungen einzubringen, definiert. Die Bildungssprache ist ein Medium, durch das Bestandteile der Wissenschaftssprache von der Umgangssprache assimiliert werden. (Habermas 1981: 345-6)

Ein so eingegrenzter Begriff von Bildungssprache scheint dem der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ durchaus ähnlich (für eine weiterführende Diskussion s. Redder: im Druck). Konstruktionen und Routinen der Wissenschaftssprache, wie z. B. *einer Frage nachgehen, im Folgenden, kann man feststellen* etc. (vgl. Steinhoff 2007: 3) sind als solche keineswegs auf eine Gruppe von akademisch Gebildeten beschränkt, sondern durchdringen große Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, so auch den Bereich des schulischen Schreibens (vgl. Ehlich/Valtin/Lütke 2012: 25-27).

Zur Untersuchung sprachlicher Phänomene wie der eben vorgestellten können unterschiedliche Methoden bzw. Methodenkombinationen angewandt werden: Zum einen eignen sich qualitative, manuelle Analysen u. a. mittels Analyseraster (z. B. Nussbaumer/Sieber 1994), zum anderen kommen quantitative, (semi-) automati-

sche Analysen korpuslinguistisch aufbereiteter Texte mithilfe computerlinguistischer Werkzeuge zum Einsatz (z. B. Schröder-Lenzen/Henn 2009). Dabei können entweder eine hypothesentestende Vorgangsweise und die Untersuchung textsortenspezifischer Phänomene aufgrund von Vorgaben aus der Literatur oder eine explorative Vorgangsweise und die Untersuchung bestimmter oberflächensprachlicher Realisierungen (z. B. Verben mit Präpositionalphrasen) im Vordergrund stehen, die anschließend wiederum qualitativ ausgewertet werden können (vgl. Abel/Glaznieks im Druck).

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, ob spezifische, in der einschlägigen Literatur beschriebene, konzessive argumentative Strukturen (u. a. Steinhoff 2007) in Schülertexten überhaupt nachweisbar sind und wie sie in einem Schüleraufsatzkorpus mit computerlinguistischen Methoden systematisch untersucht werden können.

Nachdem die allgemeinen Ziele des Beitrags und durch die einführenden Erläuterungen die Bereiche, in denen er sich bewegt, abgesteckt sind, folgen in Abschnitt 2 Ausführungen zum konzessiven schriftlichen Argumentieren. In Abschnitt 3 werden die Pilotstudie, auf die der Beitrag Bezug nimmt, im Detail vorgestellt und dabei deren spezifische Ziele, aber auch das Gesamtprojekt sowie die Datengrundlage der Analysen, die verwendeten Methoden und damit erzielte Ergebnisse beschrieben. Schließlich zeigt Abschnitt 4 auch Bezüge zu anderen Studien auf und gibt sowohl einen Ausblick auf aus den Analysen ableitbare weitere Arbeitsschritte als auch Anregungen für die Didaktik.

2. Konzessive Argumentation

Konzessives Argumentieren, bei dem gegnerische Argumente eingeräumt werden, gilt, wie eingangs bereits angedeutet, als genuines Mittel der Perspektivenübernahme und ist Ausdruck konzeptionell schriftlicher Argumentationskompetenz (vgl. Schmidlin/Feilke 2005: 11; Rezat 2011: 50). Es ist nicht nur ein Kennzeichen argumentativer

Texte im Allgemeinen (z. B. Erörterung) und wissenschaftlicher Texte im Besonderen (Fokus: „Alltägliche Wissenschaftssprache“, vgl. Ehlich 1993, 1999; Steinhoff 2007: 124), sondern auch des elaborierten Schreibens sowie guter Argumentation insgesamt (vgl. Leitao 2003: 272).

Beim schriftlichen Argumentieren lässt sich der/die SchreiberIn auf eine virtuelle Diskussion mit einem vorgestellten Gegenüber ein. Die Argumentation erfordert „eine aufwändige ‚Simulierung einer Dialogstruktur‘ (Paek 1993: 17). Der möglichen Widerrede der Rezipienten muss vorgegriffen werden [...]“ (Steinhoff 2007: 124). Es wird die Fähigkeit vorausgesetzt, mögliche Einwände bzw. Gegenargumente von LeserInnen zu antizipieren und vorwegzunehmen. Damit ist eine Überleitung auf den spezifischen Bereich des konzessiven Argumentierens möglich:

Namensgeber ist hier die „concessio“ aus der rhetorischen Figurenlehre. Mit einer „concessio“ wird ein gegnerisches Argument aufgegriffen. Zugleich wird es aber entschärft, wodurch die eigene Argumentation letztlich gestärkt wird: „Wissenschaftliche Argumentation wird wirkungsvoller, wenn man auch die Gegenposition fair darstellt und mit Gegenargumenten widerlegt.“ (Kruse 2002: 173). (Steinhoff 2007: 124)

Beim konzessiven Argumentieren geht es also darum, mögliche Einwände der Leserschaft anzusprechen und zu entkräften. Indem Gegenargumente berücksichtigt und widerlegt werden, kann die eigene Position an Plausibilität und Überzeugung gewinnen und dadurch gestärkt werden (vgl. Steinhoff 2007: 329). Damit dies gelingt, ist eine starke Orientierung am Adressaten nötig, was eine große kognitive Leistung darstellt. Beim Schreiben bedeutet das konzessive Argumentieren eine besonders große Herausforderung:

Im Gegensatz zum mündlichen Argumentieren wird die Perspektivenübernahme und damit das konzessive Argumentieren beim schriftlichen Argumentieren durch die Lösung vom Situationskontext (Dekontextualisierung) erschwert. Das Fingieren eines virtuellen Dialogs beim schriftlichen Argumentieren erfordert vom Schreiber Kontextualisierungskompetenz, die Antizipation und Entkräftung von Gegenargumenten sowie die Beherrschung der Mittel kontroversen und hypothetischen Argumentierens (vgl. Feilke 2010: 218; Leitao 2003: 276). (Rezat 2011: 50)

Voraussetzung für ein erfolgreiches konzessives Argumentieren ist eine flexible, textsortenangemessene Leseranpassung als Teil sozial-kommunikativer Schreibfähigkeiten (vgl. Jechle 1992: 55, 67; Steinhoff 2007: 330). Untersuchungen zur Schreibentwicklung haben gezeigt (z. B. Augst/Faigel 1986; Schneuwly 1988; Jechle 1992; Coirier/Golder 1993), dass sich elaborierte Formen des Argumentierens oder auch eine bewusste, differenzierte Hinwendung zum Adressaten erst im Übergang ins Erwachsenenalter entfalten (siehe dazu auch Steinhoff 2007: 330; Rezat 2011: 50-51). (Prä-) argumentative, einschließlich (prä-)konzessiver argumentativer, Strukturen sind allerdings bereits im Grundschulalter feststellbar, etwa in Form einer den Leser involvierenden Schreibweise mit einer Integration von antizipierten Argumenten und Gegenargumenten (vgl. z. B. Augst/Faigel 1986: 135ff.; Feilke 2003: 188; Augst *et al.* 2007: 204). In nachfolgenden Phasen der schulischen und akademischen Sozialisation werden solche Verfahren des leserorientierten Argumentierens weiter ausgebaut und verfestigt (vgl. z. B. Steinhoff 2007: 2, 330; Augst *et al.* 2007: 204). Den Fokus in diesem Beitrag bildet die Gruppe der (spät-)adoleszenten SchülerInnen.

Zum konzessiven Argumentieren sind verschiedene Verfahren möglich, die in der wissenschaftlichen Literatur ausführlich beschrieben werden (siehe für einen Überblick z. B. Rezat 2011, 2009; Steinhoff 2007). Grundsätzlich kann zwischen expliziten und impliziten Verfahren unterschieden werden, d. h. dass konzessive Strukturen an der sprachlichen Oberfläche mit verschiedenen Mitteln markiert werden können oder eben nicht (vgl. Steinhoff 2007: 331ff.; Rezat 2011: 53ff.). Häufig wird „zwischen den Zeilen“ konzessiv argumentiert. Solche impliziten Mittel sollen aus den folgenden Ausführungen ausgeklammert bleiben, da der Schwerpunkt auf korpuslinguistisch erfassbaren Oberflächenphänomenen liegt.

Explizite konzessive Konstruktionen können der Größe *Ausdruck* zugeordnet werden, die in Anlehnung an Feilke (1996: 65ff.) als

eine sprachliche Einheit [beschreibbar ist], die ein Wort, aber auch mehrere Wörter umfassen kann, z. B. Kollokationen oder grammatische Konstruktionen. Die Zeichenqualität des Ausdrucks besteht darin, dass er ein bestimmtes Gebrauchsschema indiziert. Die Kollokation ‚der Frage nachgehen indi-

ziert ein typisch wissenschaftliches Gebrauchsschema: Sie ist in der Wissenschaftsdomäne gebräuchlich und wird meist im Rahmen von textkommentierenden Abschnitten eingesetzt, zum Zwecke der Zielexplicitierung und thematischen Organisation. (Steinhoff 2007: 79).

Dieser Ansatz weist einen klaren Bezug zu Feilkes Theorien der „Common-Sense-Kompetenz“ (1994) und der „idiomatischen Prägung“ (1996) auf. „Der Common sense ist ein auf die ökologischen Bedingungen des menschlichen Handeln bezogenes und durch diese Bedingungen pragmatisch konstituiertes und stabilisiertes intuitives Wissen.“ (Feilke 1994: 66). Die entsprechende Kompetenz kann folglich als Fähigkeit beschrieben werden, typische, pragmatisch bewährte sprachliche Gebrauchsmuster zu verwenden (vgl. Feilke 1993; Steinhoff 2007: 88-91). Dazu zählt auch das Wissen über idiomatische Ausdrücke (auf syntaktischer, z. B. *von Haus zu Haus*, semantischer, z. B. *die letzte Ruhe*, und pragmatischer Ebene, z. B. *gut, dass ich Sie treffe*, vgl. Feilke 1996: 211ff.), die „offenbar als ‚Standardlösungen‘ für rekurrente Formulierungsprobleme“ (Steinhoff 2007: 104) verwendet werden. Solche Ausdrücke bzw. „idiomatische Prägungen“, auf die in der Kommunikation ständig zurückgegriffen wird, sind „selektive und sozial verbindliche Ausdrücke, deren (volles) Gebrauchspotential kompositionell nicht prädiktabel ist.“ (Steinhoff 2007: 108; vgl. Feilke 1998: 74; sowie Feilke 1993: 17f.). Bestimmte Ausdrücke, einschließlich solcher der „Allgemeinen Wissenschaftssprache“, sind Indikatoren für bestimmte Kommunikationsbereiche, z. B. für Wissenschaftstexte (vgl. Steinhoff 2007: 107).

Typische Ausdrücke des konzessiven Argumentierens in wissenschaftlichen Texten zeigen die folgenden Beispiele aus Expertentexten (aus Steinhoff 2007: 331):

- (4) [T] In Duisburg wie auch in vielen anderen Städten beruhte die Urteilsfindung damals noch auf der Befragung rechtskundiger Männer, die als Schöffen großes Ansehen hatten. [K] **Zwar** gab es im 14. Jh. schon Bemühungen um ein schriftgeleitetes Verfahren der Urteilsfindung [...], [P] **doch** wurden sie in der Praxis unterlaufen, indem man sich darauf berief, daß der konkrete Fall nicht im Buch geregelt sei [...]
- (5) [K] **Sicherlich** ist es nicht zwingend, bei der Lektüre eines Textes immer den Autor mitzubedenken. [FN] Strukturalistische oder andere Formen werkim-

manenter Textanalyse belegen dies zur Genüge. [T] **Allerdings** ist es eine gängige Praxis, so die Ausgangsthese der folgenden Überlegungen, literarische Texte (nicht nur aber auch) im Hinblick auf ihren Autor zu lesen.

Sie weisen übliche Elemente des konzessiven Argumentierens auf: „eine *These* des Verfassers (T), eine *Konzession* bzw. ein *Kontraargument* (K) und ein *Proargument* (P), das das Kontraargument entkräftet und die These des Verfassers stützt.“ (Steinhoff 2007: 331). Die Versprachlichung konzessiven Argumentierens durch explizite Indikatoren, u. z. durch zweiteilige *zwar*-Konstruktionen sowie durch Konstruktionen mit Modalwörtern – wie in den Beispielen (4) und (5) –, die als typisch für die Wissenschaftsdomäne gelten, sind, wie Steinhoff (2007: 332) gezeigt hat, in Experten- wie auch Studententexten häufig vorzufinden. Auch Rezat (2011: 53, weitere empirische Untersuchungen 2007, 2009) hat vergleichbare syntaktische Kombinationsmuster als prototypisch für konzessives Argumentieren beschrieben und in Experten-, aber auch in Schülertexten (Elementar- und Sekundarbereich) untersucht.

3. Die Untersuchung

Die in diesem Beitrag vorgestellte empirische Pilotstudie verfolgt dreierlei Ziele: Es werden Texte von OberschülerInnen ein Jahr vor der Matura bzw. dem Abitur auf das Vorkommen konzessiver argumentativer Konstruktionen hin untersucht. Beschränkt wird sich dabei auf Konstruktionen der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ mit der entsprechenden syntagmatischen Typik, die für argumentatives Schreiben charakteristisch ist. Weiterhin werden mögliche Zusammenhänge mit außersprachlichen Variablen, im konkreten Fall *Region*, *Schultyp* und *Geschlecht*, überprüft. Zuletzt geht es darum, Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz bewährter computerlinguistischer Methoden zur Unterstützung der Untersuchung zu testen bzw. ggf. nötige Überarbeitungsschritte in der Vor- und Nachbearbeitung zu (er)fassen.

3.1. Datengrundlage und Methode

Die Datengrundlage bildet das deutschsprachige Lernerkorpus „KoKo“, das im Rahmen des Projekts „Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum (KoKo)“ entstanden ist. Das Projekt wird seit 2010 am Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit der EURAC in Zusammenarbeit mit Partnern der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen und des Instituts für Germanistik der Universität Innsbruck durchgeführt (vgl. Abel/Glaznieks im Druck). Es gliedert sich in die Initiative „Korpus Südtirol“² ein, innerhalb welcher Südtiroler Texte systematisch gesammelt, archiviert und korpuslinguistisch erschlossen werden, um sie der Allgemeinheit zugänglich zu machen und den Sprachgebrauch des Deutschen in Südtirol zu dokumentieren (siehe z. B. Anstein/Oberhammer/Petrakis 2011; Abel/Anstein 2011).

Das Lernerkorpus „KoKo“ enthält 1503 Texte und weist eine Gesamtgröße von 811.330 Tokens auf (ohne Satzzeichen, Stand: Dezember 2012); die durchschnittliche Länge der Texte beträgt folglich 540 Tokens. Die AutorInnen der Texte sind SchülerInnen allgemeinbildender und berufsqualifizierender Oberschulen mit deutscher Unterrichtssprache, ein Jahr vor der Matura bzw. dem Abitur, aus drei Regionen des deutschen Sprachraums, und zwar aus Südtirol (Italien), Nordtirol (Österreich) und Thüringen (Deutschland). Die TeilnehmerInnen der Erhebung wurden in jeder Region durch eine stratifizierte Zufallsstichprobe mit den Schichtungsmerkmalen *Schultyp* und *Gemeindegröße* ermittelt. Die regionale Verteilung der Daten lässt sich aus Tabelle 1 ablesen:

Subkorpus (nach Region)	Gesamtanzahl
Nordtirol (NTIR):	233.098 Tokens (457 Texte)
Südtirol (STIR):	222.209 Tokens (520 Texte)

2 S. <http://www.korpus-suedtirol.it/index_en> (letzter Abruf September 2013).

Thüringen (TH):	353.674 Tokens (521 Texte)
ohne Angabe	2.349 Tokens (5 Texte)
Gesamt	811.330 Tokens (1503 Texte)

Tab. 1. Regionale Zusammensetzung des Lernerkorpus „KoKo“.

Alle Texte wurden im Rahmen des regulären Unterrichts mit denselben Zeitvorgaben und unter vergleichbaren Bedingungen zu ein und demselben Thema verfasst. Die SchülerInnen sollten einen Erörterungsaufsatz zu folgendem Zitat von Hans Magnus Enzensberger schreiben und zum Thema auch persönlich Stellung nehmen:

Der deutsche Schriftsteller und Essayist Hans Magnus Enzensberger (*1929) hat in einem Interview vom 4. Mai 2001 mit der Wochenzeitung „Die Zeit“ unter anderem Folgendes gesagt:

„Aber wissen Sie, ich finde, die Jugend ist sowieso keine beneidenswerte Phase des Lebens. Ich verstehe gar nicht, warum die Leute so einen Kult damit treiben. Ein junger Mensch ist labil, unsicher, schwankend, hat keine Souveränität, macht jede Dummheit mit. Denken Sie nur an diese Klamottensucht, ein Leben in der Diskothek, schrecklich. Wenn der eine ein Motorrad hat, muss der andere auch eines haben. Das ist doch entsetzlich. Man muss froh sein, wenn man das überstanden hat.“

Über eine Fragebogenerhebung wurden umfassende Informationen zu soziolinguistisch relevanten Variablen der SchülerInnen erfasst, wie etwa zu Gemeindegröße, Schultyp, Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund, zur Sprachbiographie (z. B. Dialektgebrauch, Medienkonsum, Schreibgewohnheiten). Diese Informationen sind als Metadaten mit den Korpusdaten verknüpft und ermöglichen ein Filtern der Daten nach unterschiedlichen Variablen.

Die handgeschriebenen Texte wurde zunächst nach vorgegebenen Richtlinien mit einem XML-Editor transkribiert. Anschließend wurden die Daten korpuslinguistisch aufbereitet und abfragbar gemacht. Dazu wurden eine strukturelle und linguistische Annotation, und zwar eine Tokenisierung, eine Lemmatisierung und ein POS-Tagging (Treetagger, Schmid 1994) sowie nötige manuelle Korrekturen durchgeführt. Die Daten wurden für ein Korpusabfragesystem

(CQP, Evert 2009) indiziert und aufbereitet (Corpus Workbench IMS Stuttgart, Christ 1994). Außerdem wurden einige Perl-Scripts erarbeitet, die Filteroptionen und somit die Suche über Metadaten ermöglichen.

Die hypothesentestende, oberflächenorientierte Untersuchung im Hinblick auf das Vorhandensein von Indikatoren konzessiven Argumentierens basiert auf dieser Grundlage. In Anlehnung an Steinhoff (2007: 332ff.) wurden folgende Phänomene in die Analysen einbezogen:

Zum einen wurden *zwar*-Konstruktionen betrachtet. Der Adverbkonjektor *zwar* kommt, mit kataphorischer Verweisrichtung, vorwiegend in zweiteiligen Konstruktionen mit Konnektoren wie *aber*, *jedoch*, *trotzdem* etc. vor (vgl. Pasch *et al.* 2003).³ *Zwar* hat in solchen Konstruktionen eine einräumende Funktion, mit ihm wird zum Kontraargument hingeführt. Die Entkräftung der Konzession wird durch einen Konjektor der *aber*-Klasse eingeleitet (vgl. Steinhoff 2007: 333). Feilke (1996: 217ff.) zählt *zwar ...*, *aber*-Konstruktionen zur Gruppe der „syntaktischen Prägungen“. Sie dienen als formale Muster der Kommunikation mit Leerstellen für einzufügende Inhalte. Für das hypothesentestende Vorgehen wurden in der vorliegenden Pilotstudie die Korrelate *aber*, *jedoch*, *doch*, *dennoch*, *allerdings*, *ohne*, *trotzdem*, *hingegen*, *nichtsdestotrotz*, *dagegen*, *indessen*, *demgegenüber*, *gleichwohl* in die Untersuchung einbezogen. Solche Konstruktionen wurden in der Korpusstudie von Steinhoff (2007) in Experten- und Studententexten sowie in einer Pilotstudie von Rezat (2011)⁴ teilweise auch in Schülertexten nachgewiesen.

3 Zu einem kritischen Überblick bezüglich der grammatischen Konzessivität und deren Beschreibung in unterschiedlichen Grammatiken siehe z. B. Rezat (2007: 93-258).

4 Rezat (2011: 53) verweist darauf, dass im Deutschen eine Reihe von Mitteln zur Markierung konzessiver Relationen zur Verfügung stehen. Sie selbst nimmt auf der Grundlage ihrer empirischen Erhebung konzessiver Konstruktionen (Rezat 2007, 2009) anhand von Expertentexten z. B. eine Dreiteilung syntaktischer Kombinationsmuster vor, die unterschiedliche lexikalische und grammatische Einheiten enthalten. Diese umfassen dieselben Strukturen, die auch Steinhoff 2007 näher untersucht, doch bezieht sie auch weitere lexikali-

Zum anderen wurden Konstruktionen mit Modalwort näher analysiert. Modalwörter dienen dazu, die Einstellung des Sprechers zum Geschehen auszudrücken. Sie beziehen sich nicht auf einzelne Wörter, sondern auf einen ganzen Satz (vgl. Helbig/Buscha 1986: 504-505). Mit Modalwörtern „wird die Geltung einer Proposition explizit thematisiert“ (Steinhoff 2007: 347). Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich in Anlehnung an Steinhoff (2007: 348) auf die Modalwörter *freilich*, *natürlich*, *sicher*, *sicherlich*, *zweifellos*. Gemeinsam ist ihnen, „dass sie als *Gewissheitsindikatoren* verwendet werden [...]“ und „dass sie im Hinblick auf eine Aussage Sicherheit signalisieren“ (Steinhoff 2007: 348). Modalwörter können zur „Realisierung einer Konzession, anschließend zur Explizierung einer These verwendet“ (Steinhoff 2007: 348) werden. Sie werden oft auch „nicht explizit konzessiv verwendet, d. h. nicht in einem Zusammenhang, wo Gegenargumente explizit angeführt und entkräftet werden, sondern für bloße Einräumungen“ (Steinhoff 2007: 348). Häufig sind Modalwörter Teile von zweiteiligen Konstruktionen und werden ähnlich wie *zwar*-Konstruktionen mit Korrelaten der *aber*-Klasse verwendet, z. B. mit *aber*, *doch*, *jedoch* etc. (vgl. Steinhoff 2007: 349). Solche zweiteiligen Konstruktionen wurden in der vorliegenden Studie ebenfalls berücksichtigt.

Für die Untersuchung wurden die Vorkommen mittels quantitativer, (semi-)automatischer Korpusabfragen und (Ko-) Okkurrenz-Analysen der korpuslinguistisch aufbereiteten Texte ermittelt, die jeweiligen satzgrenzenüberschreitenden Verwendungskontexte manuell geprüft (Kontrolle hinsichtlich der konzessiven Verwendung der extrahierten Phänomene, jedoch nicht hinsichtlich der kontextuellen Passung) und Vorkommenswahrscheinlichkeiten mit statistischen Maßen berechnet (Log Likelihood, vgl. Dunning 1993; Kilgarriff/Tugwell 2002).

sche Mittel der Einräumung in ihre Studie ein, wie z. B. *ich weiß, es stimmt*, *dass*, sowie Fälle, die unmarkiert bleiben. In der vorliegenden Pilotstudie wird bewusst ausschließlich ein kleiner, klar begrenzter Ausschnitt explizit markierter konzessiver Konstruktionen ausgewählt.

Die folgende Korpusabfrage zur Ermittlung von *zwar*-Konstruktionen mithilfe der CQP-Abfragesyntax dient der Veranschaulichung des Vorgehens:

- (6) [targetlemma="zwar"] []* ([targetlemma="aber| allerdings| dagegen| demgegenüber| dennoch| doch| gleichwohl| hingegen| indessen| jedoch| nichtsdestotrotz| ohne| trotzdem"]) within 2s

Die Abfragen bringen Ergebnislisten hervor, wie sie in (7)-(10) aufgeführt sind und die es weiter zu bearbeiten und untersuchen gilt:

- (7) ... Auch ein Leben in der Diskothek ist völlig übertrieben. Zwar steigt die Anzahl von Diskogängern in unserer Region erheblich, jedoch gibt es auch genug Jugendliche, die, wie ich ... (ID 1002)
- (8) ... nicht mehr an seinen Eltern, man wird selbstständig. Zwar nur in einem gewissen Maß, aber immerhin. Die argumente die Enzensberger gebracht hat, um ... (ID 1005)
- (9) ... von Hans Magnus Enzensberger nicht überein. Die Jugend hat zwar auch ihre tiefen aber es ist trotzdem eine wichtige Entwicklungsphase im Leben eines jeden ... (ID 1018)
- (10) ... Sachen zu entwickeln oder gar zu verbessern. Man ist zwar froh diese Zeit überstanden zu haben, mit ihren Höhen und Tiefen, aber wenn man erwachsen ist und selber dann Nachkommen hat, ... (ID 1019)

Außerdem wurden exemplarisch qualitative, manuelle Feinanalysen der Verwendungskontexte durchgeführt (u. a. Kontrolle hinsichtlich der Passung der extrahierten Phänomen im Verlauf der konzessiven Argumentation).

Die Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3.2. Ergebnisse

Insgesamt finden sich 389 *zwar*-Konstruktionen mit Korrelat in 320 von insgesamt 1503 Texten. Das bedeutet, dass 79% der Texte keine Vorkommen aufweisen. Wenn solche Konstruktionen vorkommen, dann werden sie durchschnittlich einmal, maximal jedoch viermal pro

Text verwendet. Die Untersuchung hat eine eindeutige Präferenz des Vorkommens von *zwar* in Kombination mit *aber* ergeben (222 von 389 *zwar*-Konstruktionen), gefolgt von *jedoch* (80 Vorkommen) und *doch* (61 Vorkommen) (vgl. Tabelle 2).

Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent
Gesamt	389	100
Anzahl Texte	absolut	Prozent
mit <i>zwar</i> & Korrelat	320	21
ohne <i>zwar</i> & Korrelat	1183	79
Gesamt	1503	100
Anzahl Vorkommen/Text	absolut	Prozent
4	2	1
3	6	2
2	51	16
1	261	82
Gesamt	320	100
Zwar	Korrelat	Anzahl Vorkommen absolut
Zwar	Aber	222
Zwar	Jedoch	80
Zwar	Doch	61
Zwar	Dennoch	12
Zwar	Ohne	6
Zwar	Trotzdem	4
Zwar	Allerdings	4

Tab. 2. Vorkommen (quantitativ) von *zwar*-Konstruktionen im Lernerkorpus „KoKo“.

In der vorliegenden Studie wurden einige Gruppenvergleiche durchgeführt. Dabei wurden die Vorkommenswahrscheinlichkeiten der *zwar*-Konstruktionen bezüglich ihrer regionalen Verteilung, nach

Schultyp und Geschlecht mithilfe von Log Likelihood-Maßen⁵ überprüft. Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, konnten in keinem Fall signifikante Unterschiede festgestellt werden; die größten Unterschiede gibt es zwischen allgemeinbildenden und berufsqualifizierenden Schulen in Nordtirol.

Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
STIR	107	28	STIR vs. TH	0,10
TH	177	46	STIR vs. NTIR	0,24
NTIR	105	27		
Gesamt	389	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
STIR AHS	60	56	STIR AHS-BHS	1,79
STIR BHS	47	44		
Gesamt	107	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
NTIR AHS	60	58	NTIR AHS-BHS	3,25
NTIR BHS	44	42		
Gesamt	104	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
TH AHS	136	77	TH AHS-BHS	0,25
TH BHS	41	23		
Gesamt	177	100		

5 * signifikanter Unterschied mit $p < 0.5$; kritischer Wert bei 3,84
 ** signifikanter Unterschied mit $p < 0.01$; kritischer Wert bei 6,63
 *** signifikanter Unterschied mit $p < 0.001$; kritischer Wert bei 10,83
 **** signifikanter Unterschied mit $p < 0.0001$; kritischer Wert bei 15,13. Zu den kritischen Werten siehe z.B. Rayson/Berridge/Francis 2004.

Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
STIR W	67	63	STIR W-M	0,07
STIR M	39	37		
Gesamt	106	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
NTIR W	62	62	NTIR W-M	0,23
NTIR M	38	38		
Gesamt	100	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
TH W	88	51	TH W-M	0,00
TH M	83	49		
Gesamt	171	100		

Tab. 3. Gruppenvergleiche (quantitativ) von *zwar*-Konstruktionen im Lernerkorpus „KoKo“ nach Region, Schultyp und Geschlecht⁶.

Zusätzlich zu den *zwar*-Konstruktionen wurden konzessive Konstruktionen mit Modalwort untersucht. 45% der Texte weisen solche Phänomene auf (gezählt wurden Vorkommen mit und ohne Korrelat). Diese Konstruktionen scheinen somit häufiger auf als diejenigen mit *zwar*. Die Vorkommen mit und ohne Korrelat halten sich in der vorliegenden Studie in etwa die Waage (47% vs. 53% der Vorkommen). Die am häufigsten verwendeten Modalwörter sind *natürlich*, *sicher* und *sicherlich*. Die Verwendung der Korrelate schließlich ist jener der *zwar*-Konstruktionen vergleichbar.

Einen Überblick über die Vorkommen der konzessiven Modal-konstruktionen gibt Tabelle 4. Die Vorkommen von Modalwörtern mit den entsprechenden Korrelaten werden in Tabelle 5 dargestellt.

6 Legende der verwendeten Abkürzungen: STIR = Südtirol, NTIR = Nordtirol, TH = Thüringen; AHS = allgemeinbildende Schule, BHS = berufsqualifizierende Schule; W = weiblich, M = männlich.

Anzahl Vorkommen	absolute	Prozent
Modalwort mit Korrelat	984	47
Modalwort ohne Korrelat	1096	53
Gesamt	2080	100
Anzahl Texte	absolute	Prozent
mit Modalw. & Korrelat	675	45
ohne Modalw. & Korrelat	828	55
Gesamt	1503	100
Modalwort	Vorkommen mit Korrelat absolut	Vorkommen ohne Korrelat absolut
Natürlich	597	549
Sicher	198	353
Sicherlich	189	189
Zweifellos	0	3
Freilich	0	2
Anzahl Vorkommen/Text	absolute	Prozent
5	6	1
4	11	2
3	51	8
2	155	23
1	452	67
Gesamt	675	100

Tab. 4. Vorkommen (quantitativ) von Modalwort-Konstruktionen im Lernerkorpus „KoKo“.

Natürlich	Korrelat	Anzahl Vorkommen absolut
Natürlich	Aber	287
Natürlich	Doch	164
Natürlich	Jedoch	85

Natürlich	Ohne	21
Natürlich	Dennoch	14
Natürlich	Allerdings	13
Natürlich	Trotzdem	10
Natürlich	Hingegen	2
Natürlich	Dagegen	1
Gesamt		597
Sicher	Korrelat	Anzahl Vorkommen absolut
Sicher	Aber	94
Sicher	Doch	61
Sicher	Jedoch	24
Sicher	Ohne	8
Sicher	Dennoch	4
Sicher	Trotzdem	3
Sicher	Allerdings	2
Sicher	nichtsdestotrotz	1
Sicher	Hingegen	1
Gesamt		198
Sicherlich	Korrelat	Anzahl Vorkommen absolut
Sicherlich	Aber	94
Sicherlich	Doch	44
Sicherlich	Jedoch	29
Sicherlich	Dennoch	7
Sicherlich	Trotzdem	6
Sicherlich	Ohne	6
Sicherlich	Allerdings	3
Gesamt		189

Tab. 5. Vorkommen (quantitativ) von Modalwort-Konstruktionen und Korrelaten im Lernerkorpus „KoKo“.

Die Gruppenvergleiche (Modalwort-Konstruktionen mit Korrelat) lassen – ebenso wie bei den *zwar*-Konstruktionen – keine signifikanten Unterschiede erkennen (siehe Tabelle 6).

Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
STIR	292	29	STIR vs. TH	1,24
NTIR	287	29	STIR vs. NTIR	0,61
TH	427	42		
Gesamt	1006	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
STIR AHS	156	53	STIR AHS-BHS	1,69
STIR BHS	136	47		
Gesamt	292	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
NTIR AHS	146	51	NTIR AHS-BHS	0,10
NTIR BHS	141	49		
Gesamt	287	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
TH AHS	321	75	TH AHS-BHS	0,00
TH BHS	106	25		
Gesamt	427	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
STIR W	180	63	STIR W-M	0,03
STIR M	108	38		
Gesamt	288	100		
Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
NTIR W	182	65	NTIR W-M	0,10
NTIR M	97	35		
Gesamt	279	100		

Anzahl Vorkommen	absolut	Prozent		log likelihood
TH W	228	55	TH W-M	0,53
TH M	186	45		
Gesamt	414	100		

Tab. 6. Gruppenvergleiche (quantitativ) von Modalwort-Konstruktionen mit Korrelat im Lernerkorpus „KoKo“ nach Region, Schultyp und Geschlecht.

Zuletzt wurden einige exemplarische Analysen des Verlaufs konzessiver Argumentation, in denen *zwar*-Konstruktionen aufscheinen, manuell untersucht – als Vorarbeit für künftige, zu vertiefende Untersuchungen⁷. Zunächst konnte dabei festgestellt werden, dass konzessives Argumentieren unter der Verwendung der genannten Indikatoren auf zwei Ebenen geschieht: Zum einen sind Reaktionen auf konkrete Argumente erkennbar, im konkreten Fall auf den Inputtext von Hans Magnus Enzensberger, wie das folgende Beispiel zeigt:

- (11) Auch ist die Pauschalisierung junge Menschen seien labil nicht richtig. Zwar sind viele Jugendliche anfälliger für Magersucht, Drogen und Sekten, jedoch ist dies nicht allein davon abhängig, wie alt ein Mensch ist, sondern [...]. (ID1156)

Zum anderen werden weitere, zusätzliche Argumente antizipiert, wie etwa in diesem Textausschnitt:

- (12) Viele ältere Menschen sagen, dass früher alles anders war. Doch wenn man von Erzählungen hört, war früher doch nicht alles anders. Zwar waren die Lebensverhältnisse und manche Einstellungen unterschiedlich, aber auch zu der Zeit wollte man in die Diskothek gehen oder den Klamottentrend nachgehen [...] (ID1234)

Ausschnitte aus einem Schülertext (siehe Tabelle 7) sollen beispielhaft den Verlauf einer konzessiven Argumentation und einen Analyseansatz verdeutlichen helfen.

7 U. a. in Rezat (2009) wurden Verfahren zur textbezogenen Argumentationsanalyse entwickelt.

Textstelle (thematische Einheiten)	Eingeständnis an HME	Argumentation contra HME	Untermauerung/Begründung zum vorhergehenden Satz
Zugegeben, in einigen Punkten kann man Herrn Enzensberger nichts vorwerfen.	X		
„Ein junger Mensch ist labil, unsicher, schwankend, hat keine Souveränität, macht jede Dummheit mit“			X
Diese Aussage ist <u>zwar</u> sehr verallgemeinernd und wirft alle Jugendlichen in einen Topf, ...		X	
... mag <u>aber</u> trotzdem auf viele Jugendliche zutreffen.	X		
Aber erstens ist jeder Mensch ein Individuum und unterscheidet sich somit von allen anderen ...			X
... und zweitens: Was ist schon so schlimm daran ?			X
<u>Natürlich</u> ist man unsicher wenn das erste Vorstellungsgespräch bevorsteht.	X		
<u>Natürlich</u> lässt man sich oftmals leicht verführen und beeinflussen, ...	X		
... <u>aber</u> was soll man dagegen tun, wenn man bislang noch keine Erfahrungen sammeln konnte und sich nur auf den eigenen Instinkt verlassen kann?		X	
Über welches Gesicht schleicht sich kein Lächeln , wenn man an die „guten alten Zeiten“ zurückdenkt und Erinnerungen vorbeiziehen, wie sorglos das Leben noch war und was für Dummheiten man manchmal machte .			X
<u>Natürlich</u> ist man als Jugendlicher bei jeder Dummheit dabei .	X		

Grenzen wollen erestet werden, man will Respekt und Prestige. Auch wenn man meist erst im Nachhinein realisiert, was man eigentlich getan hat, bzw. was man riskiert hat.		X	
Nach dem Motto: „Schlau war's nicht, aber geil!“			X

Tab. 7. Beispiel – Verlauf eine konzessiven Argumentation im Lernerkorpus „KoKo“.

Am Beispiel in Tabelle 7 zeigt sich, dass zunächst jeweils Eingeständnisse an Hans Magnus Enzensberger (HME) gemacht, anschließend Proargumente für die eigene These vorgebracht werden. Auch Untermauerungen bzw. Begründungen zu vorgebrachten Argumenten sind feststellbar. Bei genauerer Analyse fällt auf, dass es im dritten Satz („Diese Aussage ist zwar sehr...“) genau umgekehrt ist: Im *zwar*-Teil befindet sich die These gegen HME bzw. die eigene Position, während der *aber*-Teil das Eingeständnis enthält. Auffälligerweise wird im daran anschließenden Satz, der an dieser Stelle fälschlicherweise mit dem Konnektor *aber* eingeleitet wird, eine Begründung ausgedrückt, die im Grunde genommen die Gegenthese, also die Argumentation contra HME, stützt (nämlich, dass man nicht alle Jugendlichen in einen Topf werfen kann bzw. dass jeder Mensch ein Individuum ist, das sich von anderen unterscheidet). Ein Anschluss mit kausalem *denn* o. Ä. hingegen würde mit der restlichen Argumentation übereinstimmen. Zukünftige Analysen müssen zeigen, ob weitere Schwierigkeiten beim konzessiven Argumentieren im „KoKo“-Korpus auftreten.

4. Diskussion und Ausblick

Die vorgestellte Pilotuntersuchung zur Verwendung konzessiver Argumentationsstrukturen hat Folgendes gezeigt: Die expliziten *zwar*-Konstruktionen mit Korrelat werden nur in etwa 20% der Schülertexte

und darin durchschnittlich einmal pro Text verwandt. Dabei werden *aber*, *jedoch* und *doch* am häufigsten als Korrelat eingesetzt. Ähnlich verteilte Präferenzen zeigen beispielsweise auch die Vorkommen in den Experten- und Studententexten in der Untersuchung von Steinhoff (2007). In Steinhoffs Untersuchung wurden ebenfalls argumentative Texte untersucht, in denen Ausdrucksmittel der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ und Merkmale konzessiven Argumentierens zu beobachten sind. Allerdings ist zu betonen, dass ein direkter Vergleich mit seinen Ergebnissen keinesfalls zulässig ist, da sein Korpus aus Zeitschriftenartikeln professioneller Wissenschaftler und aus studentischen Hausarbeiten zusammengestellt ist, die folglich aus einer anderen Domäne stammen und außerdem durchschnittlich viel länger als die Schülertexte des „KoKo“-Korpus sind⁸.

Zwar-Konstruktionen mit Korrelat zur konzessiven Argumentation sind somit kein sehr häufiges, aber auf jeden Fall ein nachweisbares Phänomen in Texten von OberschülerInnen⁹. Zumindest für die *zwar...*, *aber*-Konstruktion ist dies nicht überraschend. Es gibt Hinweise darauf, dass die „Verwendung des Konnektivs ‚aber‘ [...] prototypisch für den Erwerb konzessiven Argumentierens zu sein [scheint]“ (Rezat 2011: 59). (Prä)konzessive Argumentationsstrukturen sind in Ansätzen bereits im Grundschulalter feststellbar. Dabei treten Strukturen mit *aber* vergleichsweise häufig auf (vgl. Rezat 2011; auch Augst *et al.* 2007), eine eindeutig konzessive Verwendung scheint in argumentativen Grundschultexten allerdings selten vorzuliegen. Dennoch spricht nach Rezat (2011: 59) „vieles für die Annahme, dass der Erwerb konzessiver literaler Prozeduren über adversative

8 Steinhoffs Daten stammen aus verschiedenen geisteswissenschaftlichen Bereichen. Das „Studententexte-Korpus“ umfasst 296 Texte (insgesamt 1.668.655 Wörter) mit jeweils durchschnittlich 5.637 Wörtern, das „Expertentexte-Korpus“ hingegen 99 Texte (insgesamt 863.084 Wörter) mit jeweils durchschnittlich 8.718 Wörtern. Außerdem wurde auf ein Vergleichskorpus mit journalistischen Texten aus Cosmas 2 des IDS Mannheim zugegriffen (siehe dazu Steinhoff 2007: 151ff.).

9 Bei Steinhoff (2007) weisen insgesamt 13% der Experten- und 21% der Studententexte keine Vorkommen solcher Konstruktionen auf.

literale Prozeduren – hier: ‚aber‘ – erfolgt. ‚Aber‘ bildet sozusagen, die Schaltstelle im Erwerb, die dann konzessiv ausdifferenziert wird.“

Weitere alternative Korrelate treten später hinzu, wenn auch häufiger konzessiv argumentiert wird. Rezat (2011: 60) beispielsweise weist in einer von ihr durchgeführten Pilotstudie solche Konstruktionen öfter in Sekundar- als in Grundschultexten nach; in den Texten der HauptschülerInnen stellt sie keine Vorkommen fest – im Unterschied zu denen der GymnasialschülerInnen¹⁰. Die Gruppenvergleiche der vorliegenden Studie haben hingegen weder bezüglich der unterschiedlichen Schultypen (AHS vs. BHS), der drei getesteten Regionen (Südtirol, Nordtirol, Thüringen) noch bezüglich des Geschlechts signifikante Unterschiede ergeben.

Was die Verwendung konzessiver Strukturen mit lexikalischen und grammatischen Einheiten betrifft, stellt Rezat in ihrer Untersuchung fest, dass in den Texten der GymnasialschülerInnen der „einräumende Teil der Konzession bis auf wenig Ausnahmen markiert [wird], und zwar durch lexikalische Mittel der Einräumung oder allgemeine Verstärkungsmittel des Gegensatzes.“ (Rezat 2011: 61). Am häufigsten treten solche Strukturen auf, in denen die Gegenbehauptung durch adversative Konnektive wie *aber, doch, jedoch, allerdings*, die Einräumung durch lexikalische Mittel wie *es ist mit Sicherheit so, dass ..., in gewisser Weise teile ich ihre Ansicht, vielleicht* etc. oder durch ein allgemeines Verstärkungselement wie *zwar, sicherlich, natürlich* markiert wird (vgl. Rezat 2011: 62).

Häufiger als adversative Konnektive konnten im „KoKo“-Korpus konzessive Konstruktionen mit Modalwort nachgewiesen werden. In Steinhoffs Studie (2007: 334ff.) ist hingegen eine gegenläufige Tendenz bemerkbar. Die am häufigsten verwendeten Modalwörter im „KoKo“-Korpus sind *natürlich, sicher* und *sicherlich*, dieselben, die

10 Bei diesem Ergebnis (Rezat 2011) muss jedoch die kleine Pilotierungsstichprobe berücksichtigt werden: Die Grundlage dazu bilden Texte zu argumentativen Schreibaufträgen von SchülerInnen unterschiedlicher Jahrgangsstufen (3,4,8,9) und Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Gymnasium). Das Korpus der GrundschülerInnen umfasst 47 Texte, das der SekundarschülerInnen 62 Texte (davon 14 von HauptschülerInnen). (siehe dazu Rezat 2011: 54; über die Textlänge gibt es in dem Beitrag keine Informationen).

auch in Steinhoffs Studentenkopus am häufigsten verwendet werden. In seinem Expertentexte-Kopus sind es *zweifellos*, *natürlich* und *freilich*. Er weist darauf hin, dass StudentInnen Modalwörter häufiger explizit konzessiv verwenden als ExpertInnen (Steinhoff 2007: 352). Dies lässt auf die Tendenz schließen, dass unerfahrene SchreiberInnen den/die LeserIn eher explizit durch einen Text führen, was teilweise an einer Übererfüllung der entsprechenden Konventionen erkennbar ist. Diese Annahme könnte auch das relativ häufige Vorkommen von Modalwörtern in konzessiven Argumentationen im „KoKo“-Kopus erklären.

Resümierend lässt sich festhalten, dass mit den angewandten Methoden in den untersuchten Schülertexten Vorkommen konzessiver argumentativer Strukturen nachgewiesen werden konnten. Die quantitativ ermittelten, auf die konzessive Verwendung hin überprüften Vorkommen lassen, wie erwähnt, keine signifikanten Unterschiede bezüglich Region (Südtirol, Nordtirol, Thüringen), Schultyp (allgemeinbildende vs. berufsqualifizierende Oberschulen) und Geschlecht erkennen. Es gibt hingegen unterschiedliche qualitative Ausprägungen der Vorkommen, die es näher zu untersuchen gilt. Während für die Abfrage lexikalischer und grammatischer Phänomene und dabei z. B. die Bewältigung großer Textmengen ein korpuslinguistischer Zugang Vorteile bringt, hat die Analyse längerer Textausschnitte (s. oben Tab. 7) gezeigt, dass für detailliertere Beobachtungen ein quantitativer, im Wesentlichen auf Kotexte beschränkter Ansatz nur bedingt geeignet ist.

Als nächste Schritte stehen daher umfassende Feinanalysen konzessiver argumentativer Strukturen an, die u. a. Einzeläußerungen sowie die kontextuelle Passung betreffen. Auch sollen Strukturen ohne explizite Markierung der Einräumung oder der Gegenargumente bzw. gänzlich ohne erkennbare lexikalische Indikatoren an der Textoberfläche in die Analysen einbezogen werden.

Einige Anregungen für die Didaktik sollen den Beitrag abrunden: Konzessive Konstruktionen, die sich des Ausdrucksinventars der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ bedienen, stellen für das Verfassen argumentativer Texte eine wichtige sprachliche Handlungsressource bereit, deren Nutzung die Bildungsinstitutionen vermitteln helfen sollen (vgl. Ehlich/Valtin/Lütke 2012: 25-27). Bereits ab der

Grundschule kann an argumentatives Schreiben herangeführt werden, während elaborierte argumentative Kompetenzen im Wesentlichen erst im frühen Erwachsenenalter entfaltet werden können (vgl. z. B. Feilke/Augst 1989; Becker-Mrotzek 1997; Pohl 2007; Steinhoff 2007: 43, 131). Ein produktiver *und* rezeptiver Umgang mit argumentativen Texten bildet eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau von Argumentationskompetenz (vgl. Garaté/Melero 2004). SchülerInnen der Oberstufe können bereits ansatzweise mit Handlungsmustern wissenschaftlicher Texte vertraut gemacht werden und erste Erfahrungen mit wissenschaftlichen Texten, z. B. durch das Schreiben einer Facharbeit, sammeln (vgl. Steets 1999, 2003). Dabei ist es möglich, die Aufmerksamkeit ganz bewusst auf bestimmte Teilbereiche des (wissenschaftlichen) Schreibens, u. a. auf konzessive argumentative Strukturen, zu lenken.

Literatur

- Abel, Andrea / Anstein, Stefanie 2011. Korpus Südtirol – Varietätenlinguistische Untersuchungen. In Abel, Andrea / Zanin, Renata (Hgg.) *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen-Bolzano: University Press, 29-54.
- Abel, Andrea / Glaznieks, Aivars im Druck. Wo Sprachkompetenzforschung auf Varietätenlinguistik trifft: Empirische Befunde aus dem Varietäten-Lernerkorpus „KoKo“. In Lenz, Alexandra / Glauninger, Manfred (Hgg.) *Variation und Varietäten des Deutschen in Österreich - Theoretische und empirische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang (i.D.).
- Anstein, Stefanie / Oberhammer, Margit / Petrakis, Stefanos 2011. Korpus Südtirol – Aufbau und Abfrage. In Abel, Andrea / Zanin, Renata (Hgg.) *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen-Bolzano: University Press, 15-28.
- Augst, Gerhard / Disselhoff, Katrin / Henrich, Alexandra / Pohl, Thorsten / Völzing, Paul-Ludwig 2007. *Text – Sorten – Kompe-*

- tenz. *Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Augst, Gerhard / Faigel, Peter 1986. *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Unter Mitarbeit von Karin Müller und Helmut Feilke. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael 1997. *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid 2006. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Christ, Oliver 1994. A Modular and Flexible Architecture for an Integrated Corpus Query System. In *Proceedings of COMPLEX 1994, 3rd Conference on Computational Lexicography and Text Research - Budapest, Hungary, July 7-10*, 23-32.
- Coirier, Pierre / Golder, Caroline 1993. Writing Argumentative Text. A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures. *European Journal of Psychology of Education VIII/2*, 169-181.
- Dittmann, Jürgen / Geneuss, Katrin A. / Nennstiel, Christoph / Quast, Nora A. 2003. Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hgg.) *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin – New York: de Gruyter, 155-185.
- Dunning, Ted 1993. Accurate methods for the statistics of surprise and coincidence. *Computational Linguistics* 19/1, 61-74.
- Ehlich, Konrad / Graefen, Gabriele 2001. Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 351-378.
- Ehlich, Konrad / Valtin, Renate / Lütke, Beate 2012. *Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“*. <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf?start&ts=1355928831&file=expertise_sprachfoerderung.pdf> (letzter Abruf September 2013).

- Ehlich, Konrad 1993. Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad 1999. Alltägliche Wissenschaftssprache. *InfoDaF* 1/1999, 3-24.
- Evert, Stefan 2009. *The CQP query language tutorial*. Technical report, Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung, Universität Stuttgart. <<http://cwb.sourceforge.net/temp/CQPTutorial.pdf>> (letzter Abruf September 2013).
- Feilke, Helmuth 1993. Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den gesunden Menschenverstand, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens. *Der Deutschunterricht* 6, 6-21.
- Feilke, Helmuth 1994. *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des ‚sympathischen‘ und ‚natürlichen‘ Meinens und Verstehens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth 1996. *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth 1998. Idiomatische Prägung. In Barz, Irmhild / Öhlschläger, Günther (Hgg.) *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 69-80.
- Feilke, Helmuth 2003. Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hgg.) *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 1. Paderborn – München – Wien – Zürich: UTB GmbH, 178-192.
- Feilke, Helmuth 2010. Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In Ágel, Vilmos / Henning, Mathilde (Hgg.) *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin – New York: de Gruyter, 209-231.
- Feilke, Helmuth / Augst, Gerhard 1989. Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hgg.) *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 297-327.
- Garaté, Milagros / Melero, Angeles 2004. Teaching How to Write Argumentative Texts at Primary Schools. In Rijlaarsdam, Gert et

- al. (Hgg.) *Effective learning and teaching of writing*. 2nd edition. Amsterdam: Kluwer, 323-337.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke 2010. Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hgg.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, 107-127.
- Habermas, Jürgen 1981. Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache. In Habermas, Jürgen (Hg.) *Kleine politische Schriften I-IV*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 340-363.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim 1986. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 12., unveränderte Auflage. Leipzig: Enzyklopädie.
- Jechle, Thomas 1992. *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht der kognitiven Schreibforschung*. Tübingen: Narr.
- Kilgarriff, Adam / Tugwell, David 2002. Sketching Words. In Corréard, Marie-Hélène (Hg.) *Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins*, Euralex, 125-137.
- Klieme, Eckhard et al. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Leitao, Selma 2003. Evaluating and Selecting Counterarguments. *Studies of Children's Rhetorical Awareness. Written Communication* 20/3, 269-306.
- Nussbaumer, Markus / Sieber, Peter 1994. Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In Sieber, Peter (Hg.) *Sprachfähigkeiten. Besser als ihr Ruf und nötiger denn je*. Aarau: Verlag Sauerländer, 141-186.
- Paek, Solja 1993. *Die sprachliche Form hypothetischen Denkens in der Wissenschaftssprache*. München: Iudicium.
- Pasch, Renate / Brauße, Ursula / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich Hermann 2003. *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin - New York: de Gruyter.
- Pohl, Torsten 2007. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

- Rayson, Paul / Berridge, Damon / Francis, Brian 2004. Extending the Cochran rule for the comparison of word frequencies between corpora. In Purnelle Gérard / Fairon Cédric / Dister Anne (Hgg.) *Le poids des mots: Proceedings of the 7th International Conference on Statistical analysis of textual data (JADT 2004), Louvain-la-Neuve, Belgium, March 10-12, 2004 (vol. II)*. Louvain: Presses universitaires de Louvain, 926 – 936.
- Redder, Angelika 2014. Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In Hornung Antonie / Carobbio, Gabriella / Sorrentino, Daniela (Hgg.) *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Rezat, Sara 2007. *Die Konzession als strategisches Spiel*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Rezat, Sara 2009. Konzessive Konstruktionen. Ein Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 3, 8-12.
- Rezat, Sara 2011. Schriftliches Argumentieren: Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. *Didaktik Deutsch* 17/31, 50-67.
- Schmid, Helmut 1994. Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees. *Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing* <ftp://ftp.ims.uni-stuttgart.de/pub/corpora/tree-tagger1.pdf> (letzter Abruf September 2013).
- Schmidlin, Regula / Feilke, Helmuth 2005. Forschung zur literalen Textkompetenz – Theorie und Methodenentwicklung. In Feilke, Helmuth / Schmidlin, Regula (Hgg.) *Literale Textentwicklung*. Forum Angewandte Linguistik. Bd. 45. Frankfurt/M.: Peter Lang, 7-18.
- Schneuwly, Bernard 1988. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Schründer-Lenzen, Agi / Henn, Dominik 2009. Entwicklung eines Computerprogramms zur Analyse der schriftlichen Erzählfähigkeit. In Lengyel, Drorit / Reich, Hans / Roth, Hans-

- Joachim / Döll, Marion (Hgg.) *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, 91-107.
- Steets, Angelika 1999. Schreiben in der Oberstufe – Überlegungen zu einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 3, 398-421.
- Steets, Angelika 2003. Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit. *Der Deutschunterricht* 3, 58-70.
- Steinhoff, Torsten 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Tente, Christina / Furchner, Ingrid / Ruhmann, Gabriela 1999. Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria / Ruhmann, Gabriela (Hgg.) *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, 61-72.