

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

***Sozial- und kulturspezifischer
Textsortengebrauch***

Ein Vergleich brasilianischer und deutscher Schulaufsätze

Dissertation zur Erlangung
des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt
der Philosophischen Fakultät der
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften

von Alessandra Castilho Ferreira da Costa
geb. am 19.08.1972 in São Paulo, Brasilien

Halle an der Saale, Februar 2005

Gutachter: Prof. Gerd Antos (Halle)
Privatdoz. Stefan Pfänder

Verteidigungsdatum: 27.04.2005

urn:nbn:de:gbv:3-000010849

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A3-000010849>]

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
1.1	Einordnung, Problemstellung und Hypothese	6
1.2	Zum Begriff „Gebrauch von Textsorten“	11
1.2.1	Der schulische Hintergrund	11
1.2.1.1	Entwicklungsspezifischer Parameter	11
1.2.1.2	Geographischer Parameter	12
1.2.2	Sozial determinierter Gebrauch	14
1.2.3	Konsequenzen für die schulische Praxis.....	14
1.2.4	Textsortenvarianten.....	15
1.3	Vorgehen.....	17
2	Textsorten in der Schule.....	21
2.1	Das brasilianische Schulsystem	22
2.1.1	Einführende Informationen	22
2.1.2	Ziele und Entwicklung des Portugiesisch-Unterrichts.....	23
2.1.3	Textsorten in der brasilianischen Schule	27
2.1.4	Implizites Wissen.....	32
2.1.5	Textsorten in Schulbüchern	37
2.1.6	Fazit:	40
2.2	Textsorten in bundesdeutschen Lehrplänen (Berlin und Hamburg)	41
2.2.1	Übersicht über Textsorten in Schulen deutscher Länder	41
2.2.2	Gemeinsamkeiten in den Textsorten-Curricula	44
2.2.3	Unterschiede zwischen Textsorten-Curricula	46
2.2.4	Textsortenkompetenz nach Herkunft und Schulart.....	48
2.3	Deutsche und brasilianische Diskurstraditionen im Vergleich.....	50
3	Die Kategorien „Text“ und „Textsorte“ im Spiegel der textlinguistischen Literatur in Deutschland und in Brasilien.....	53
3.1	Einführung	53
3.2	Textlinguistik in Deutschland: Thematische Schwerpunkte.....	56
3.2.1	Überblick über Schwerpunkte.....	56
3.2.2	Schwerpunkt: Textsorten-Problematik	58
3.2.2.1	Modelle von Textsorten als laientheoretisches Konstrukt.....	58
3.2.2.2	Textsorten als Handlung	61
3.2.2.3	Textsorten als kognitive Muster.....	63
3.2.3	Integrative Ansätze	69
3.2.4	Schwerpunkt: Kulturelle und interkulturelle Diskurse- und Textsorten.....	74
3.3	Textlinguistik in Brasilien: Thematische Schwerpunkte	77

3.3.1	Überblick über Schwerpunkte.....	77
3.3.2	Schwerpunkt: Rolle der Textkohärenz.....	78
3.3.3	Schwerpunkt: Textsorten-Problematik	79
3.3.3.1	Textsorten als Sequenzen von Makro-Propositionen (ADAM 1990, 1992).....	81
3.3.3.2	Textsorten als „Textfamilien“ (SWALES 1990)	83
3.3.3.3	Textsorten als Mega-Instrumente zum Erwerb und Anwendung der Sprache (Bronckart 1995).....	83
3.3.3.4	Tradition der kritischen Analyse des Diskurses (FAIRCLOUGH 1992) .	85
3.3.3.5	Integrative Ansätze (HEINEMANN).....	87
3.3.3.6	Schwerpunkt: Mündliche Texte.....	88
3.4	Wie untersuchen deutsche und brasilianische Textlinguisten Texte bzw. Textsorten?.....	89
4	Theoretischer Rahmen der Arbeit	91
4.1	Kultur als Deutungssystem	92
4.2	Diskurs: die transtextuelle Determinierung von Textsorten	96
4.2.1	Diskurs und Diskurstraditionen: die Historizität von Textsorten	97
4.2.2	Diskurse und kollektives Gedächtnis.....	99
4.3	Die pragmatische Charakterisierung von Textsorten.....	102
4.3.1	Sprechakte und Texte.....	102
4.3.2	Probleme eines sprechakttheoretisch orientierten Ansatzes	104
4.3.3	Für eine pragmatische Charakterisierung von Textsorten	105
4.4	Die kognitive Dimension des Textes: die Rolle des Wissensbegriffes.....	110
4.4.1	Wissenssysteme und Wissensstrukturen.....	110
4.4.2	Der Rahmen-Begriff	116
4.5	Sprachliche Dimension	118
4.6	Text und Textsorte	120
5	Methodische Grundlage der Untersuchung	124
5.1	Beschreibung und Erhebung der Daten	125
5.1.1	Kriterien zur Auswahl der Daten	125
5.1.2	Schulaufsätze	126
5.2	Charakterisierung der Daten aus den Korpora.....	129
5.2.1	Morphologische Fehler	131
5.2.1.1	Zu den Identifizierungskriterien der morphologischen Fehler	131
5.2.1.2	Verteilung der morphologischen Fehler in beiden Korpora	132
5.2.1.3	Abweichungen und Homogenisierung der Korpora	134
5.2.1.4	Mündlichkeit und Schriftlichkeit im brasilianischen Korpus	137
5.2.2	Charakterisierung der Schulen.....	139
5.2.3	Charakterisierung der nicht berücksichtigten Daten.....	144
5.2.4	Probleme der Vergleichbarkeit der Daten.....	147

5.3	Analysenverfahren	150
5.3.1	Bi- bzw. Multilateraler Textvergleich.....	150
5.3.2	Beschreibung der Analyseverfahren.....	153
5.3.2.1	Kognitive Dimension	154
5.3.2.2	Pragmatische Dimension	157
5.3.2.3	Übersicht der Analyseverfahren	160
6	Interpretation und Analyse der Daten.....	166
6.1	Textsortenvariation im Korpus	166
6.1.1	Zu den Differenzierungskriterien der Textsorten	166
6.1.2	Verteilung der Textsorten in beiden Korpora	176
6.1.3	Textsortenvariation im brasilianischen Korpus	179
6.1.4	Textsortenvariation im deutschen Korpus	180
6.1.5	Charakterisierung der Daten in Bezug auf die Zugehörigkeit einer Textsortenklasse.....	182
6.2	Textfunktion.....	184
6.2.1	Textfunktionen und sprachliche Indikatoren	184
6.2.2	Verteilung der Textfunktionen in den Korpora	188
6.2.3	Verteilung der Textfunktionen im brasilianischen Korpus.....	194
6.2.4	Verteilung der Textfunktionen im deutschen Korpus.....	196
6.3	Argumentationsmuster	198
6.3.1	Zur Identifizierung der Argumentationsmuster in den Korpora	198
6.3.2	Verteilung der Argumentationsmuster in beiden Korpora.....	203
6.3.2.1	Ursachenmodus in beiden Korpora.....	204
6.3.2.2	Bewertungsmodus in beiden Korpora.....	206
6.3.2.3	Lösungsmodus in beiden Korpora	208
6.3.3	Argumentationsmuster: Fazit.....	210
6.4	Verteilung der Ausdrücke der sinnlichen Wahrnehmung von Gewalt	211
6.4.1	Brasilianisches und deutsches Korpus	211
6.4.2	Verteilung der Ausdrücke der SWG im brasilianischen Korpus	213
6.4.3	Verteilung der ASWG im deutschen Korpus.....	215
6.4.4	Gebrauch von ASWG im Kontext verschiedener Spannungsfelder ..	217
6.5	Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der sprachlichen, körperlichen, psychischen und strukturellen Gewalt in beiden Korpora	222
6.6	Verteilung der Ausdrücke des Verhältnisses Ort-Gewalt in beiden Korpora	226
6.7	Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität.....	232
6.7.1	Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität im brasilianischen Korpus	233
6.7.2	Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität im deutschen Korpus	235

6.7.3	Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität	Fazit.....	236
6.8	Tempora		237
6.8.1	Verteilung der Tempora in beiden Korpora.....		237
6.8.2	Verteilung der Tempora im brasilianischen Korpus.....		239
6.8.3	Verteilung der Tempora im deutschen Korpus.....		241
6.9	Verteilung der Modi in beiden Korpora.....		243
6.10	Konzessivität.....		246
6.11	Verteilung finaler Sätze in beiden Korpora		249
7	Wie sozial- und kulturspezifisch ist der Gebrauch von Textsorten?		255
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....		255
7.1.1	Ausgestaltung der Textsorten: welche Textsortenmerkmale und welche Textsortenvarianten?		257
7.1.2	Textsortenfelder im Gebrauch: Welche Gebrauchsrestriktionen?		260
7.2	Fazit.....		263
7.3	Ausblick		264
8	Bibliographie		266
9	Anhang		

1 Einleitung

1.1 Einordnung, Problemstellung und Hypothese

Die linguistische Beschäftigung mit Textsorten hat in den letzten Jahrzehnten sowohl in Deutschland als auch in Brasilien an Bedeutung gewonnen. Die Textsortenforschung in Brasilien ist sogar mit Abstand dasjenige Gebiet, zu dem gegenwärtig die meisten textlinguistischen Arbeiten erscheinen: Neben einer theoretischen, vor allem von der französischsprachigen Semiotik beeinflussten Forschung¹ stehen vor allem didaktisch orientierte Untersuchungen („Lehren und Lernen von Textsorten“²) im Mittelpunkt des Interesses.

In Deutschland spielt die Textsortenforschung in der Textlinguistik bekanntlich von Anfang an eine wichtige Rolle (VAN DIJK 1980, BEAUGRANDE & DRESSLER 1982, VIEHWEGER & HEINEMANN 1991). In den letzten Jahren hat sich der Schwerpunkt auf die kulturelle Geprägtheit von Textsorten verschoben (FIX, HABSCHIED & KLEIN 2001; ADAMZIK 2001b; DRESCHER 2002; KAISER 2002).

Versucht man beide Forschungsströmungen trotz ihrer großen Unterschiede aufeinander zu beziehen, so könnte man folgendes feststellen: In Brasilien liegt der Schwerpunkt der Textsortenforschung zum einen auf der Frage, in welchen Diskursen bestimmte Textsorten verwendet werden sowie zum anderen auf der (didaktischen) Frage, **wie** bestimmte Schreiber **welche** Textsorten verwenden, um ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen. Anders ausgedrückt: Im Mittelpunkt stehen Fragen des (angemessenen) kommunikativen **Gebrauchs** von bestimmten Textsorten in bestimmten diskursiven Kontexten.

In Deutschland hingegen standen in den 70er und 80er Jahren vor allem Fragen der Klassifikation (SANDIG 1972, ROLF 1993) und die Bestimmung von Strukturmerkmalen im Vordergrund des Forschungsinteresses. Seit der Jahrtausendwende werden zusätzlich

¹ Vor allem die „Genfer Schule“ um BRONCKART (1995)

² vgl. BARROS (2001:102-103)

verstärkt Fragen der Interkulturalität und der Kontrastivität von Textsorten behandelt. Damit verschiebt sich der Akzent von einer eher strukturellen zu einer stärker funktionalen Betrachtungsweise.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich beide, so unterschiedlich scheinenden Forschungsströmungen miteinander verbinden. Gemeinsam ist zum einen die sozio-kulturelle Perspektive auf Textsorten(strukturen) und zum anderen die Frage, welche Rolle der Textsortengebrauch in den verschiedenen Kulturen spielt. Zusammengefasst ergeben sich daraus folgende erkenntnisleitende Fragen:

- Wie schlagen sich bestimmte sprachliche Aufgaben (“Inhalte”) in der Wahl und der Ausgestaltung bestimmter Textsorten nieder? (**Intrakulturelle** Fragestellung)
- Welche Textsorten für ähnliche sprachliche Aufgaben werden von Schreibern unterschiedlicher Kulturen ausgewählt, wenn man diese Gebrauchsweisen miteinander vergleicht? (**Interkulturelle** Fragestellung)
- Welche sozialen Unterschiede gibt es innerhalb **einer** bestimmten Kultur bei der schriftlichen Produktion von Textsorten im Kontext kommunikativer Aufgaben? (Soziale Unterschiede innerhalb einer Kultur)
- Wie lassen sich diese intrakulturellen sozialen Unterschiede im **interkulturellen** Vergleich aufeinander beziehen und bewerten?

Diese Fragen sollen am Beispiel eines kontrastiven Textsortenvergleichs brasilianischer und deutscher Schüleraufsätze diskutiert und empirisch analysiert werden. Dabei geht es hier nicht nur um den Vergleich zwischen konstituierenden Strukturmerkmalen von brasilianischen und deutschen Textsorten. Vielmehr soll diese Forschungsrichtung in einen übergreifenden Zusammenhang gebracht und danach gefragt werden, welche **typischen Gebrauchsrestriktionen** die **Wahl** von Textsorten in Brasilien und in Deutschland bestimmen.

Konkret geht es in dieser Arbeit somit um die Frage: Wie wählen, benutzen und gestalten deutsche bzw. brasilianische Schüler welche Textsorten, wenn sie über gleiche

oder ähnliche Themen kommunizieren? Um einen Vergleich in inhaltlicher Hinsicht zu gewährleisten, habe ich dabei ein Thema gewählt, von dem ich denke, dass es sowohl in Brasilien als auch in Deutschland für Schüler gleichermaßen relevant ist. Es handelt sich um das „globale“ und damit kulturübergreifende Thema: „Gewalt in der Schule“. Die Schüler verschiedener Schulen in Sao Paulo sowie in Berlin bzw. in Hamburg wurden im Rahmen einer Schulstunde aufgefordert, sich dazu schriftlich entsprechend zu äußern. Dabei wurden die Schüler gebeten, das Thema in Form einer Textsorte ihrer Wahl zu bearbeiten. Offenkundig wurde diese Aufforderung von den Schülern entsprechend der Aufgabenstellung so gut befolgt, dass u. a. auch Comics oder Tagebucheintragungen produziert wurden. Bei diesem Vorgehen sollte es also darum gehen, welche (unterschiedlichen) Textsorten brasilianische und deutsche Schüler für die Behandlung ein und desselben Themas wählen.

Bei dieser Aufgabe standen folgende methodische Fragen im Vordergrund:

1. Welche Textsorten werden von deutschen bzw. brasilianischen Informanten ausgewählt, um die gleiche kommunikative Aufgabe zu lösen?
2. Inwieweit verfügen gleiche oder vergleichbare Textsorten über unterschiedliche Merkmale in unterschiedlichen Kulturen?
3. Auf welchen Ebenen zeigen sich strukturelle, aber auch funktionale Unterschiede in vergleichbaren Textsorten?
4. Inwiefern kann das kulturelle, soziale bzw. schulische Umfeld eventuelle Unterschiede bei der Wahl von Textsorten erklären?

Welchen Erkenntnisgewinn soll die Untersuchung von typischen Gebrauchsweisen bzw. von der Textsorten(-wahl) für eine interkulturelle Textsortenforschung bringen? Wenn man den Gebrauch bzw. die Wahl von Textsorten zugrunde legt, dann kann die Kulturprägtheit von Textsorten in dreierlei Hinsicht näher beleuchtet werden:

1. Es scheint deutsche und brasilianische Textsorten zu geben, die ungeachtet der verschiedenen Sprachen sinngemäß oder aufgrund der gemeinsamen lateinischen Tradition (*narrativa*, *dissertação*) ähnliche Bezeichnungen

haben. Trotzdem gibt es aus der Interkulturalitäts-Forschung Belege dafür, dass sich ähnliche Textsortenbezeichnungen in verschiedenen Kulturen häufig als “falsche Freunde” erweisen: D.h. trotz scheinbarer Ähnlichkeit in den Bezeichnungen können sie sich in ihrer “Textsortenhaftigkeit” unterscheiden, also in den sie konstituierenden Merkmalen und/oder in relevanten kommunikativen Funktionen³.

2. Unterschiedliche Wahlen von Textsorten können ferner damit zusammenhängen, dass die jeweiligen Gebrauchsweisen mit interkulturell unterschiedlichen Gebrauchsrestriktionen verbunden sind. Das gilt – wie noch ausgeführt wird – einmal für das Verhältnis von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit in Brasilien und Deutschland⁴. Dies gilt aber vor allem für Unterschiede im Schriftlichen: So wird in brasilianischen Schulen das Verhältnis von „Literatur-“ zu „Zwecksprache“⁵ anders distribuiert (und bewertet) als in Deutschland (vgl. Kapitel 2).
3. Eine dritte Antwort könnte schließlich dahingehend gegeben werden, dass Schreiber z.B. aus unterschiedlichen sozialen Schichten das jeweilige Textsortenrepertoire der jeweiligen Muttersprache unterschiedlich rezipiert haben bzw. in unterschiedlicher Lage sind, ein bestimmtes Textsortenwissen

³ „Ein Franzose, der zu einer Besprechung ein "concept" mitbringen soll, wird eine Gedanken- oder Ideensammlung vorbereiten. Der Deutsche hingegen hat ein klar gegliedertes, wohldurchdachtes und mit Hintergrundinformationen versehenes "Konzept" dabei, das eher dem französischen "dossier" entspricht. Der französische Gesprächspartner wird sich fragen, warum er eine Ideensammlung vorbereitet hat, wenn sein Gegenüber alles schon fertig ausgearbeitet vorlegt. Der Deutsche bekommt den Eindruck, sein Gesprächspartner arbeitet nicht ernsthaft mit, obwohl beide ihr "Konzept" dabei haben. Will ein Deutscher ein Ergebnis "diskutieren", so ist diese Diskussion auf ein Ziel gerichtet. Der französische Gesprächsteilnehmer sieht eine "discussion" jedoch problemorientiert, d.h. um eine Meinungsverschiedenheit auszuräumen. Er wird also nicht diskutieren wollen, wenn er keinen Dissens sieht“ (MÜLLER-JACQUIER (2004) Vortrag: Deutsch-Französische Kommunikation - eine Fettnäpfchenparade? <http://www.dfg-hof.de/votr01.htm>. Das Brasilianische kennt hierfür beide Gebrauchsweisen, die jedoch in verschiedenen Kontexten unterschiedliches bedeuten: Wenn z.B. ein Mädchen sagt: „Ich habe gerade mit meinem Freund diskutiert“, so wissen Brasilianer, dass sich beide Partner gestritten haben. Verwendet man hingegen den Ausdruck *discutir* in Kontexten wie Schule, Uni, Wirtschaft usw., so kommt diese Verwendungsweise eher dem deutschen Gebrauch nahe.

⁴ In einer empirischen Untersuchung in 13 Schulen in São Paulo beobachtet CHIAPPINI (1997:26), dass die Produktion mündlicher Texte doppelt so groß ist wie die Produktion schriftlicher Texte.

⁵ LUDWIG (1988:442) unterscheidet zwischen folgenden Registern, die den Aufsatzunterricht in Deutschland historisch prägten: eine „Edelsprache“ der Dichter und Schriftsteller, eine „Zwecksprache“ der Wissenschaft, der Politik und Behörden, ebenfalls die Sprache der Zeitungen, des Handelns und allen öffentlichen Schriftverkehrs, eine „Umgangssprache“, d.h. die Sprache des täglichen Lebens, „Mundarten“ und eine „Ludersprache“.

für bestimmte kommunikative Aufgaben zu reproduzieren. Dieser Punkt wird für die Frage nach sozial bedingter unterschiedlicher Textsortenkompetenz wichtig werden (siehe unten).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich mein theoretisch-methodischer Ansatz durch folgende drei aufeinander beziehbare Hypothesen zusammenfassen:

Hypothesen:

1. *Textsorten sind nicht nur im Hinblick auf ihre **Textsortenhaftigkeit** (d.h. im Hinblick auf ihre konstituierenden Merkmale und Funktionen), sondern auch hinsichtlich **typischer** **Gebrauchsweisen** kulturell geprägt. Interkulturelle Analysen dürfen danach nicht nur strukturell-formale sowie funktionale Unterschiede berücksichtigen, sondern müssen auch kulturtypische **Gebrauchsweisen** in ihre Analysen mit einbeziehen.*
2. *Da individuelle Textsortenkompetenzen in bestimmten sozialen und kulturellen Rahmen erworben und entwickelt werden, sind typische **Gebrauchsweisen** insbesondere auf ihre soziale wie kulturelle Konstitution hin zu untersuchen.*
3. *Sozial wie kulturell bedingte Textsortenkompetenzen können sich zum einen in einer unterschiedlichen **Präferenz bei der Wahl** von Textsorten für vergleichbare Inhalte und zum anderen in einer sozial wie kulturell unterschiedlichen **Aneignung** (Erwerb und "Produktion") von bestimmten Textsorten manifestieren.*

Diese drei aufeinander aufbauenden Hypothesen sollen – wie schon angedeutet – anhand der schulischen Textsortenproduktion überprüft werden. Dahinter steht die Einsicht, dass sowohl die Auswahl als auch die (Re-)Produktion von Textsorten wichtige soziale und interkulturelle Rückschlüsse auf den Stellenwert und den Gebrauch von Textsorten in einer bestimmten Kultur zulassen.

1.2 Zum Begriff „Gebrauch von Textsorten“

1.2.1 Der schulische Hintergrund

1.2.1.1 Entwicklungsspezifischer Parameter

Der Begriff „Gebrauch von Textsorten“ umfasst im **schulischen Kontext** mindestens zwei Aspekte.

- Aspekt der kognitiven Entwicklung der Schüler im Hinblick auf ihre Schreibkompetenz
- Aspekt der sozialen Differenzierung

Beide Aspekte hängen natürlich zusammen. Entscheidend für die Entwicklung der Schreibkompetenz ist die jeweilige individuelle (und geschlechtsspezifische⁶) kognitive Entwicklung der Schüler. Diese kann in der vorliegenden Arbeit nur insofern berücksichtigt werden, als vergleichbare Klassenstufen betrachtet werden. Natürlich ist klar, dass innerhalb von Klassen, die Schreibkompetenzen zum Teil sehr deutlich auseinander gehen. Trotzdem bietet die Einstufung in bestimmte Schularten und vor allem: in vergleichbare Klassenstufen einen wichtigen Anhaltspunkt für die Einschätzung der Schreibkompetenzen. Dies zeigt sich u. a. darin, dass Schüler unterschiedlichen Alters – vor allem in einigen brasilianischen Schulen – in der gleichen Klasse „sitzen“. Das hat neben anderen auch den Grund, dass es zum Teil deutliche Abweichungen im Verhältnis von Schulklasse und Alter gibt (u.a. Problem des „Sitzenbleibens“). In Brasilien wird diesem Phänomen als „Taxa de Distorção Idade-Série“ (**Abweichungsrate Alter-Klassenstufe**) besondere Aufmerksamkeit geschenkt⁷. Aufgrund dieser Situation ist es durchaus sinnvoll, dass sich die Untersuchung an dem Kriterium der Einstufung in eine bestimmte Klasse orientiert. Anders ausgedrückt: Eine

⁶ Auf diesen Aspekt kann ich in dieser Arbeit nicht weiter eingehen, weil diese Variante schon allein so wichtig ist, dass für sie eine eigene Untersuchung notwendig wäre.

⁷ 1996 betrug die Abweichungsrate Alter-Klassenstufe in Brasilien 47,0% in der Grundausbildung (*ensino fundamental*). Für das südöstliche Gebiet (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais und Espírito Santo) betrug sie 34,8% im Jahr 1996. (In: Castro, Maria Helena Guimarães de (1998): *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília: INEP.) http://www.inep.gov.br/download/cibec/1998/titulos_avulsos/avsisteduca.pdf.

zusätzliche Untersuchung, die zum einen die verschiedenartigen Entwicklungsstufen beim Schreiben berücksichtigen und zum anderen Schüler mit einer gleichen Schreibkompetenz als Probanden zusammenfassen würde, hätte die Arbeit überfordert. Methodisch wichtiger ist aber, dass damit auch die sozial determinierten Unterschiede bei der Schreibkompetenz weggefallen wären.

Da das Textsortenwissen der Schüler in fortgeschrittenen Klassenstufen stärker zugespitzt wird, d.h. es entsteht eine „Verbesserung“ von wenigen schulisch wichtigen Textsorten ab der Oberstufe (in Brasilien), wurden Informanten ab der 9. Klasse ausgeschlossen. Eine Standardisierung bzw. Normierung der Zuordnung von bestimmten „Inhalten“ zu bestimmten „Formen“ könnte im Extremfall dazu führen, dass alle bzw. die meisten Schüler die gleiche unspezifische Textsorte wählen würden. Auf der anderen Seite sollte der Erwerb alltagsnaher Textsorten (nach entsprechenden Lehrplänen und Erziehungszielen) zumindest ansatzweise schon als abgeschlossen betrachtet werden können.

Insofern wurden Daten bei Informanten aus der 8. Klasse drei verschiedener Schulen aus Brasilien und Deutschland erhoben, damit ein "Zwischenraum" einerseits zwischen dem Erwerb von vielen Textsorten und andererseits dem "Training" für Abschlüsse bestehen konnte. Bei der Zusammenstellung der Korpora wurde festgestellt, dass dieser Erwerb nicht bei allen Schülern abgeschlossen war, so dass zusätzlich eine Auswahl der Daten folgte (dazu näheres im Kapitel 5).

1.2.1.2 Geographischer Parameter

Die Datenerhebung in Brasilien wurde in drei Schulen der Stadt São Paulo durchgeführt. Da São Paulo die größte Stadt Brasiliens ist (mit ca. 10% der Gesamtbevölkerung), dient sie als wichtiges politisches, wirtschaftliches und kulturelles Zentrum des Landes. Hier potenzialisieren sich auch die sozialen Unterschiede. Natürlich ließen sich diese Unterschiede vergrößern, wenn man z.B. das Amazonas-Gebiet und nicht nur das Stadtgebiet an sich berücksichtigen würde. Aber eine

Datenerhebung, die alle Gebiete und damit alle Unterschiede in Betracht ziehen würde, wäre nicht möglich.

Neben der Auswahl der Stadt, in der die Datenerhebung durchgeführt werden soll, stellt sich die nicht unwichtige Frage nach der Auswahl des Stadtteils. In Brasilien spielt dies eine Rolle in der Differenzierung des sozialen Standes der Schüler. Aus diesem Grunde wurden die Daten in Schulen aus drei verschiedenen Stadtteilen São Paulos erhoben, die drei Großgruppen kennzeichnen: Unterschicht, Mittelschicht und Oberschicht. Die sich im Stadtteil "Parque Peruche" befindende "Escola Estadual Capitão Pedro Monteiro do Amaral" wird insbesondere von Schülern aus der Unterschicht besucht. Die "Escola de Aplicação da FEUSP" wird überwiegend von Schülern der Mittelklasse besucht. In das "Colégio Mackenzie-Tamboré" gehen vor allem Schüler der (weißen) Oberschicht.

In Anbetracht der Erhebung der brasilianischen Daten in einer Stadt wie São Paulo wurden die deutschen Daten in zwei "vergleichbaren" Großstädten Deutschlands erhoben: Berlin und Hamburg. Eine Differenzierung nach Stadtteilen ist jedoch in Deutschland nicht so ausgeprägt wie in Brasilien. Trotzdem spielt die soziale Herkunft der Schüler eine entscheidende Rolle für die Wahl der Schulart. Aus diesen Gründen wurden die Daten für das deutsche Korpus in einem Gymnasium, einer Realschule und einer Gesamtschule erhoben, nämlich: Königin-Luise-Stiftung (Berlin), Realschule Königstr. (Hamburg) und Robert-Junk-Oberschule (Berlin).

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass der geographische Parameter keineswegs nur „geographische“ Aspekte umfasst. Wie mir berichtet wurde, sollte in Deutschland die Frage, wo ein Kind in welche Schule geht, keine Rolle spielen. Trotzdem scheint für viele Eltern (vor allem in Großstädten) die Frage, in welchem „Viertel“ sich eine Schule befindet, von immer größerem Interesse zu werden. In Brasilien ist der Zusammenhang zwischen der Lage einer Schule und der sozialen Differenzierung aber noch viel stärker ausgeprägt.

1.2.2 Sozial determinierter Gebrauch

Kulturen sind nicht Kulturen *en block*, sondern immer „Heterokulturen“. Das heißt, die deutsche wie die brasilianische Kultur besteht wie jede andere Kultur aus vielen kulturellen Domänen und Subkulturen. Das wichtigste Differenzierungskriterium für Kultur scheint dabei, die soziale Differenzierung zu sein. Daher habe ich sowohl theoretisch als auch empirisch meinen Kulturbegriff ganz bewusst bis in den Bereich sozialer Subkulturen erweitert. Konkret: in Brasilien wurde das Thema „Gewalt in der Schule“ ebenso wie in Deutschland an drei unterschiedlichen Schulen untersucht, die sich im Hinblick auf die soziale Herkunft ihrer Schüler zumindest ansatzweise unterscheiden.

Gebrauch heißt immer auch ein sozial determinierter Gebrauch. Im Hinblick auf ein Thema wie „Gewalt in der Schule“ wäre es von der Sache her ebenso wie von der sozialen Differenzierung in Kulturen geradezu absurd nur Schüler aus einer bestimmten Schicht bzw. einer bestimmten Schule zu befragen. Daher wurde zumindest eine gewisse Streuung nach dem Kriterium soziale Herkunft versucht. Dies führt in methodischer Hinsicht dazu, dass die interkulturelle Perspektive sowohl in Brasilien als auch in Deutschland um die hier notwendig werdende Dimension der Sozialspezifik erweitert worden ist. Daher könnte man das Thema dieser Arbeit auch unter dem Titel „soziokultureller Gebrauch von Textsorten“ zusammenfassen. Da im deutschen aber unter dem Begriff „soziokulturell“ kaum die kontrastive interkulturelle Dimension mitgedacht wird, habe ich mich für die Titelformulierung „sozial- und kulturspezifischer Gebrauch von Textsorten“ entschieden.

1.2.3 Konsequenzen für die schulische Praxis

Vor dem Hintergrund der skizzierten entwicklungsspezifischen, schulischen und sozialen Differenzen, sind Unterschiede in der Schulpraxis nicht zu übersehen: Ich möchte diesen Punkt an unterschiedlichen Leistungen von Schülern zweier Schulen in São Paulo verdeutlichen: Es handelt sich einmal um die Schule CAPITÃO, in die

insbesondere Schüler aus der Unterschicht gehen. Auf der anderen Seite wurden auch Untersuchungen in der Mackenzie-Schule angestellt, die vor allem von Schülern der (weißen) Oberschicht besucht wird. Im Hinblick auf den Textsortengebrauch hatte ich den Eindruck (näheres dazu im empirischen Teil), dass die Schüler der Capitão über vergleichsweise viele Textsorten aktiv verfügen, aber nicht so gut wie die Mackenzie-Schüler über die Textsorte *dissertação*. Der Grund: in Mackenzie wird offenkundig mehr Wert darauf gelegt, dass Schüler einige **wenige** Textsorten durch Training besonders **gut** beherrschen. „Textsortengebrauch“ hat also auch etwas mit der guten oder weniger guten Reproduktion von Textsorten zu tun. In diesem Sinne von „Gebrauch“ mischen sich Faktoren wie: schulspezifische Unterschiede, soziale Herkunft und eine unterschiedliche Verteilung der Bewertung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Für die Schule Mackenzie ist es wichtig, die Schüler auf das Studium vorzubereiten. Dies bedeutet, dass Textsorten des wissenschaftlichen Diskurses bevorzugt werden müssen (vor allem in der Oberstufe). Diese Ziele hängen natürlich auch natürlich mit der sozialen Herkunft der Schüler der Mackenzie-Schule zusammen. Da es in Brasilien keine entsprechende Unterscheidung zwischen Gymnasium, Real-, Gesamt- und Hauptschule gibt, spielt die Unterscheidung öffentliche versus private Schule eine wichtige Rolle in der Art der Ausbildung. Die Schüler der Mackenzie-Schule stammen aus den oberen sozialen Schichten, die (auch finanziell) in der Lage sind, ein Studium abzuschließen. Die Frage nach der Schule hängt mit der Frage zusammen, welche schriftlichen Textformen die Schüler aus welchen Schulen wie gut beherrschen sollen. In der Mackenzie-Schule besteht offensichtlich eine Präferenz für die Beherrschung schriftlicher Textsorten.

1.2.4 Textsortenvarianten

Als Portugiesisch- und Deutschlehrerin in Brasilien sind mir immer wieder Unterschiede aufgefallen, die nicht nur die Wahl von bestimmten Textsorten betreffen,

sondern auch deren Ausgestaltung für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben. Anders ausgedrückt: Brasilianische und deutsche Textsorten gleichen Typs werden von Sprachbenutzern (z.B. Schreibern) im Hinblick auf ihre strukturellen/formalen und auf ihre funktionalen Merkmale unterschiedlich „ausgestaltet“. Interkulturell interessant ist natürlich auch die Umkehrung: Für gleiche oder ähnliche Aufgaben werden z.T. sehr unterschiedliche Textsorten in verschiedenen Kulturen verwendet. Dazu ein Beispiel:

Mit einer gewissen Berechtigung können *Erörterung* und *dissertação* einem gleichen Textsortentyp zugeordnet werden. Wenn also z.B. brasilianische Schüler auf Deutsch eine Erörterung schreiben sollen, dann orientieren sich viele in formaler und inhaltlicher Hinsicht an der ihnen bekannten vergleichbaren Textsorte *dissertação*. Daraus den Schluss zu ziehen, dass wir es hier mit interkulturell gleichen Textsorten zu hätten, ist aber problematisch:

Die Vorstellung nämlich, dass es im Deutschen so etwas wie „**die Erörterung**“ gäbe, das heißt: eine Form **ohne** Varianten, muss zurückgewiesen werden. *Erörterung* ist viel mehr die prototypische Bezeichnung für eine Klasse von formal ähnlichen Textsortenvarianten. Diese Varianten stehen im Verhältnis einer „Familienähnlichkeit“ (WITTGENSTEIN 1996) zueinander. Entsprechendes gilt auch für die Bezeichnung *dissertação* im brasilianischen Portugiesisch. Wenn also aufgrund einer Reihe von inhaltlichen und formalen Familienähnlichkeiten eine *dissertação* mit einer *Erörterung* gleichgesetzt wird, so muss bei Vergleichen – etwa von Schulaufsätzen – zusätzlich geprüft werden, welchen „Platz“ sie im Hinblick auf andere Varianten der beiden Textsorten einnehmen.

Bei dieser Betrachtung geht es also um die interkulturell-kontrastive Perspektive, wie „äquivalent“ *dissertação* und *Erörterung* tatsächlich sind, wenn man den konkreten Gebrauch von Textsorten berücksichtigt. M.a.W.: Aus der Perspektive eines Fremdsprachenlehrers stellt sich die Frage, welche **Textsortenvarianten von welchen Schülern** konkret gewählt werden. Zusammenfassend soll es bei der Betrachtung des Textsortengebrauchs um die interkulturell wichtige Frage gehen, für welche gleichen

Inhalte („Gewalt in der Schule“) welche Textsorten (-variationen) von deutschen und brasilianischen Schülern tatsächlich verwendet werden.

1.3 Vorgehen

Im Kapitel 2 werden die Diskurstraditionen in der Schule in Brasilien und Deutschland diskutiert. Später soll ein Überblick der Geschichte der Textlinguistik im Lichte des Grundbegriffes *Textsorte* gezeichnet werden, wobei auch ihre Wirkung in Brasilien berücksichtigt wird (Kapitel 3). Im Kapitel 4 werden die theoretischen Rahmen der Arbeit und ein Vorschlagsmodell zur Definition von Textsorten und Texten vorgestellt. Im Kapitel 5 werden in systematischer Perspektive Kriterien der Textsortenanalyse betrachtet. Im Kapitel 6 wird eine Anwendung des entwickelten Modells auf dem Gebiet der vergleichenden Textlinguistik Deutsch-Portugiesisch versucht und die kulturellen relevanten Aspekte dieser Analyse interpretiert. Im Kapitel 7 werden die Schlussfolgerungen dieser Untersuchung präsentiert.

Beim Vergleich des Gebrauchs brasilianischer und deutscher Schüleraufsätze werden die Korpusdaten im sozialen und kulturellen Bereich (Schichten und Land) verglichen. Es lässt sich zum Beispiel annehmen, dass *Textsortenvarianten* einer Textsorte, wie z.B. der Brief, verglichen werden sollen. Im sozialen Bereich ist der Brief eine Textsorte, die sich je nach Schicht als eine gewisse Textsortenvariante durchsetzt. Im kulturellen Bereich können Textsortenvarianten, die von jeder Schicht in einem Land bevorzugt werden, verglichen werden. Bei Fig. 1 werden Textsorten(varianten) nach sozialem und kulturellem Bereich dargestellt.

Damit ein Vergleich zwischen Textsorten in Brasilien und Deutschland durchgeführt werden kann, muss zuerst festgestellt werden, welche:

- Textsorten im brasilianischen Korpus vorkommen;

- Textsorten in jeder der sozial differenzierten Informantengruppen des brasilianischen Korpus verwendet werden;
- Textsorten im deutschen Korpus auftreten;
- Textsorten in jeder der sozial differenzierten Informantengruppen des deutschen Korpus genutzt werden.

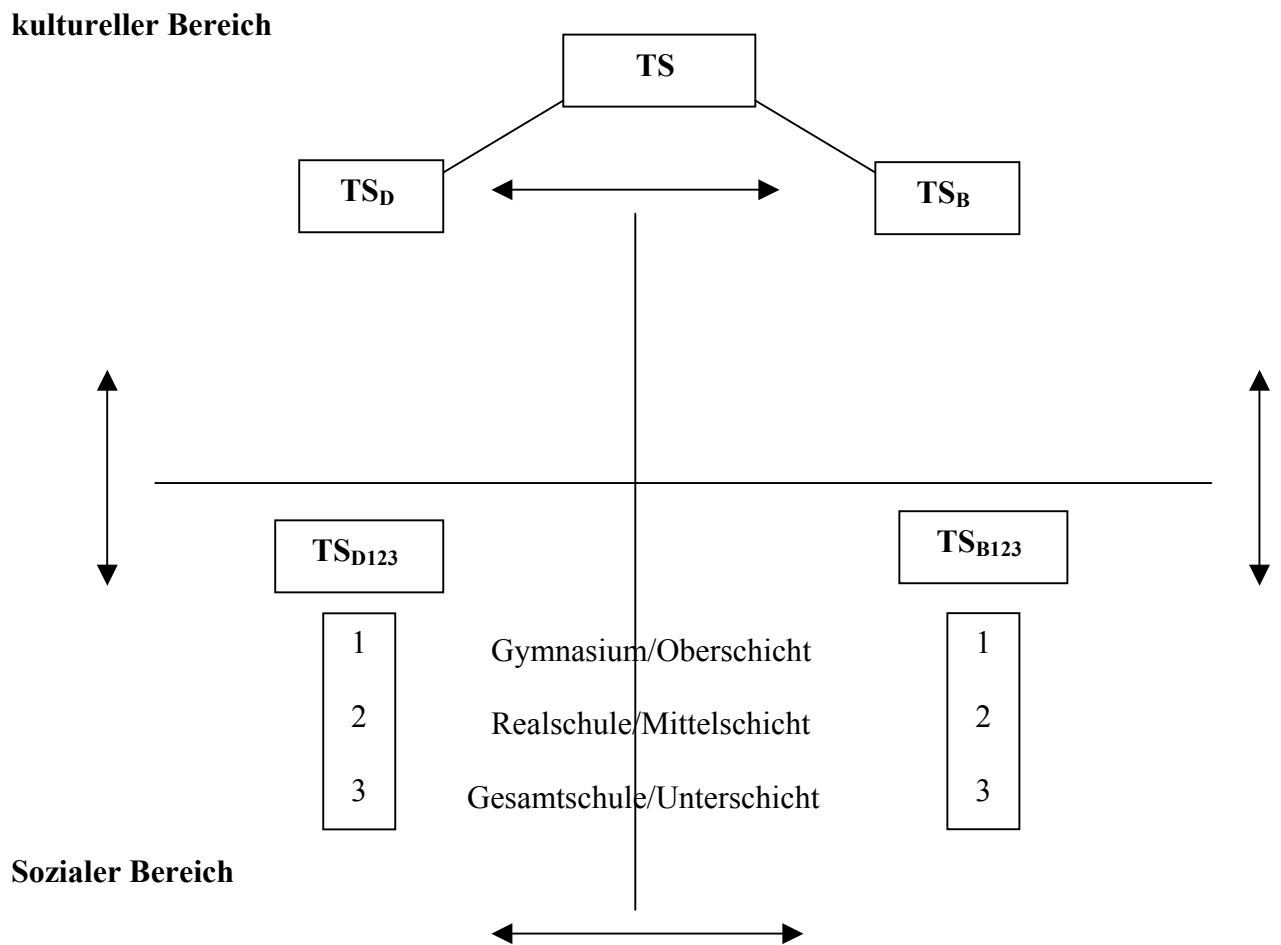


Fig.1: sozialer und kultureller Bereich im Textsortenvergleich

Erst nachdem diese vier Fragen beantwortet wurden, können folgende Vergleiche durchgeführt werden:

- (1) Vergleich der Textsorten des deutschen Korpus (TS_D) mit den Textsorten des brasilianischen Korpus (TS_B);

- (2) Vergleich der Textsorten des brasilianischen Korpus (TS_B) mit den Textsorten der sozial differenzierten Informantengruppen des brasilianischen Korpus (TS_{B123});
- (3) Vergleich der Textsorten des deutschen Korpus (TS_D) mit den Textsorten der sozial differenzierten Informantengruppen des deutschen Korpus (TS_{D123});
- (4) Vergleich der Textsorten der sozial differenzierten Informantengruppen des brasilianischen Korpus (TS_{B123}) mit den Textsorten der sozial differenzierten Informantengruppen des deutschen Korpus (TS_{D123});

Bei diesem Vorgehen können Ergebnisse festgestellt werden, die sich auf verschiedene Fragen beziehen:

- (i) Ähnlichkeiten und Unterschiede, die aus einem globalisierenden kulturellen Kontext stammen, in dem kulturelle Aspekte wie z.B. Förmlichkeit vs. Unförmlichkeit, Direktheit vs. Indirektheit, Schweigekultur vs. Redekultur u. a. direkten Einfluss auf die Textsortenwahl und –gebrauch ausüben.⁸
- (ii) Ähnlichkeiten und Unterschiede, die sich auf die Identität der Textfunktion beziehen und die von der Textsorte bedingt werden.
- (iii) Ähnlichkeiten und Unterschiede, die mit von der Themaentfaltung und Textorganisation zusammenhängen.
- (iv) Ähnlichkeiten und Unterschiede, die mit syntaktischen und lexikalischen Spezifika zusammenhängen.

In Bezug auf (i) kann man vermuten, dass in der deutschen Kultur mehr Wert auf die Förmlichkeit gelegt wird als in der brasilianischen. Dieser Aspekt kann Unterschiede z.B. bezüglich der Interaktantenrollen verursachen.

In Bezug auf (ii) ist zu bedenken, dass z.B. eine mögliche Ähnlichkeit in Bezug auf die Textsorte “Tagebucheintrag” die selbst darstellende Funktion ist. Wenn aber verschiedene Textsorten verglichen werden, muss man auch bedenken, dass die

⁸ Begriffe, die von PIITULAINEN (2001:162) erarbeitet werden.

Unterschiede sich auf die verschiedenen Textfunktionen beziehen und nicht unbedingt auf kulturelle Unterschiede.

In Bezug auf (iii) kann man vermuten, dass die Textorganisation und die Textsortenausgestaltung je nach Kultur anders sein können.

In Bezug auf (iv) können sprachliche Spezifika (wie das Gerundium und der persönliche Infinitiv im Portugiesischen oder die Deklination im Deutschen) unterschiedliche syntaktische Stile in der jeweiligen Kultur verursachen.

Solche Vergleiche können dazu beitragen, den sozial- und kulturspezifischen Textsortengebrauch in Brasilien und Deutschland zu beleuchten.

2 Textsorten in der Schule

In diesem Kapitel sollen Textsorten in der Schule unter dem Aspekt diskutiert werden, welche Rolle sie im Schulsystem Brasiliens bzw. in Deutschland spielen. Dazu ist es notwendig, dass ich in aller Kürze auf die Entwicklung des brasilianischen Schulwesens eingehe und - soweit als möglich – dieses mit dem föderalistischen Schulsystem in Deutschland vergleiche. Ziel ist es, den Stellenwert von Textsorten im muttersprachlichen Unterricht von Real- und Gesamtschulen bzw. von Gymnasien zu beleuchten – nicht zuletzt um zumindest ansatzweise eine Vergleichsgrundlage zu skizzieren. Dabei gehe ich im Sinne der Einleitung davon aus, dass der schulische Umgang mit Textsorten auch Aufschluss über das kulturelle Selbstverständnis der beiden Länder ermöglicht. Wie sich zeigen wird, ist eine solche Perspektive für das brasilianische Schulsystem und für die muttersprachliche Didaktik sehr viel näher liegend als offenkundig für die bundesdeutschen Schulsysteme und deren muttersprachlichen Curricula (vgl. KARG 2004). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass es eine viel engere Diskussion in Brasilien zwischen Linguisten und Didaktikern über die Rolle der Textsorten gibt als offensichtlich in den deutschsprachigen Ländern⁹. Als Beleg hierfür möchte ich die “Provokation” des renommierten Schreibforschers Otto LUDWIG anführen, der in seinem Aufsatz: “Der Unterricht findet nicht statt”: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe folgendes zum schulischen Selbstverständnis des Schreibens in Deutschland folgende These provokativ vertritt:

In der reformierten Oberstufe finden nicht nur kein Unterricht im Schreiben statt, es wird darüber hinaus auch alles getan, um zu verhindern, dass sich die Schreibfähigkeiten und –fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen entfalten können (Ludwig 1996: 221).

Selbst wenn man berücksichtigt, dass es sich hier um eine “Provokation” handelt, lässt sich daraus doch ableiten, dass im Hinblick auf Schreibdidaktik und vielleicht auch

⁹ Es scheint mir nicht ganz zufällig zu sein, dass ausgerechnet zwei Schweizer Autorinnen bzw. Autoren, nämlich Ann PEYER und Paul R. PORTMANN die kritische Frage nach dem Verhältnis von Linguistik und Didaktik stellen. Mit dem Buch „Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder“ (1996) wollen sie offensichtlich zu einer Diskussion darüber anregen, welche Rolle die Linguistik auch und gerade in der Didaktik spielen könnte.

Linguistik “die Kluft zwischen Praxis und Programmatik in den letzten Jahren eher größer als kleiner geworden ist. Wenn dieser Eindruck stimmt, so dürfte er nicht nur für die Rolle des Schreibens in der Schule gelten, sondern auch für die Bedeutung des Textsortengebrauchs im Kontext des schulischen Schreibens. Vor dem Hintergrund solcher Positionen entsteht aus brasilianischer Sicht der Eindruck, dass anders als in Brasilien schulischen Textsorten weniger Aufmerksamkeit in Deutschland geschenkt wird. Das darf nicht so verstanden werden, dass Schüler in Brasilien tatsächlich mehr und besser schreiben als in Deutschland¹⁰. In diesem Kapitel soll aber deutlich gemacht werden, dass und warum Textsorten im brasilianischen Schulsystem eine andere Rolle spielen als offensichtlich in Deutschland.

Die folgende Diskussion ist neben dem angedeuteten interkulturellen Unterschied auch insofern wichtig, weil sie den institutionellen Hintergrund für die im Kapitel 5 dargestellte kontrastive Analyse bildet. In ihr soll es – wie in der Einleitung beschrieben – um die Frage nach dem tatsächlichen Gebrauch von Textsorten für die Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe gehen.

2.1 Das brasilianische Schulsystem

2.1.1 Einführende Informationen

In Brasilien wurde bereits 1824 eine kostenlose demokratische Grundschule gesetzlich verankert. Die Praxis sah allerdings anders aus: Da es nur sehr wenige Schulen gab, konnten nur Kinder der Oberschicht durch privaten Unterricht die gesetzlich vorgesehene Ausbildung erhalten (vgl. RIBEIRO 2001).

¹⁰ Eine Untersuchung des MEC (Ministério da Educação e Cultura) über die Bildungsqualität und die Leistung der Schüler in der 8. Klasse (*ensino fundamental*) zeigt für die dem Schreiben voraus gehende Kompetenz im *Lesen* folgendes Ergebnis: Nur 10% der Schüler haben eine angemessene (*adequada*) Lesekompetenz; ca. 65% eine mittlere (*intermediária*) Lesekompetenz. 20% der Schüler zeigen jedoch eine „kritische“ (*crítica*) Lesekompetenz und 4,86% sogar eine sehr „kritische“ (*muito crítica*). Quelle: SAEB (Dezembro de 2003): Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8a. série do ensino fundamental. Brasília.

Die allgemeine Schulpflicht wurde laut RIBEIRO (2001) erst durch die Verfassung von 1934 eingeführt.

Das brasilianische Schulsystem lässt sich in drei Stufen unterteilen: Nach einer nicht obligatorischen Vorschulausbildung für Kinder unter 7 Jahren¹¹ gibt es eine "fundamentale Ausbildung" (*Ensino Fundamental*) und eine "mittlere Ausbildung" (*Ensino Médio*). Die *Ensino Fundamental* (1. bis 8. Klasse) wird von 62% der Schüler in öffentlichen Schulen absolviert, während 38%¹² (!) private Schulen besuchen. Diese Zahlen deuten bereits eine der großen Probleme des brasilianischen Schulsystems in dieser Schulstufe an: Auf der einen Seite geht ein erheblicher Teil der Schüler in überhaupt keine Schule¹³, während eine (für Deutsche) verhältnismäßig große Minderheit in privaten Schulen eine bessere Ausbildung erhält. Sie gehören zu den höheren sozialen Schichten¹⁴.

Was aus dieser ersten Übersicht noch nicht hervorgeht, ist der Umstand, dass z.B. *ginásio* nicht mit dem deutschen "Gymnasium" gleichgesetzt werden darf, da es lediglich Bezeichnung für die Klassen 5-8 ist. Entsprechend bedeutet *colegial* die Klassenstufe 9 – 11¹⁵.

2.1.2 Ziele und Entwicklung des Portugiesisch-Unterrichts

"Der Portugiesischunterricht ist seit den 70er Jahren der Mittelpunkt der Diskussionen über das Bedürfnis, die Bildungsqualität im Land zu verbessern" Diese Aussage in den Lehrplanparametern PCN aus dem Jahre 1998 (S. 5) charakterisiert den Versuch, die

¹¹ Nur 45% der Kinder besuchen diese Art Schule.

¹² Daten für das Jahr 2002. Quelle: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2002). Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2002. Brasília: INEP.

¹³ 5,5% der Kinder zwischen 7 und 14 Jahren gehen nicht in der Schule. In São Paulo sind es 3,21% der Kinder. Daran ändert auch nichts, dass die Regierung von jeder Schule verlangt, dass die leistungsschwächeren Schüler Nachhilfestunden erhalten (die so genannte *Recuperação Paralela*).

¹⁴ Nach einer Untersuchung der SAEB 2003 sind 25% der Schüler mit „angemessener“ Lesekompetenz in öffentlichen Schulen und 75% in privaten Schulen.

¹⁵ Die in Kapitel 5 durchgeführte Untersuchung betrifft also das *ginásio*, in dem 14- bis 16jährige Schüler mit gleichaltrigen deutschen Schüler verglichen werden.

damalige Krise des brasilianischen Schulsystems mit Blick auf den Portugiesisch-Unterricht zu überwinden. Nach Elisa GUIMARÃES (1999:15-26) standen dabei drei Schwerpunkte im Vordergrund: der gesetzliche Aspekt, der didaktische Aspekt und die Rolle der didaktischen Lehrbücher. Im Folgenden soll zunächst nur auf die beiden ersten Aspekte eingegangen werden.

In Bezug auf den gesetzlichen Aspekt ist schon die Reform von 1942 (Reforma Capanema de 1942) hervorzuheben, bei der die Sekundarstufe nicht mehr nur als ein Übergangskurs zwischen Schule und Universität aufgefasst wird, sondern einen eigenen Stellenwert erhält. In diesem Zusammenhang war auch die Einführung einer Progression des Lernstoffes für die Sekundarstufe wichtig.

1971 wurde im Gesetz 5692 die Fixierung eines gemeinsamen Kerns von "Skills" (Lesen, Schreiben, Verstehen und mündliche Ausdrucksfähigkeit) als gemeinsames Curriculum für alle Schulen vorgeschrieben.

Anfang der 80er Jahre wird diese Diskussion von sprachwissenschaftlichen Untersuchungen motiviert, die für folgende Ziele plädierten:

- Ziel des schulischen Lesens ist das aktive Verstehen und nicht die "passive Dekodierung".
- Die schriftliche und mündliche Textproduktion soll auf ein reales kommunikatives Ziel hin ausgerichtet sein und nicht ein didaktisches Hilfsmittel zur Benotung von Schülern.
- Beim Grammatikunterricht soll der Schüler zum Nachdenken über die Sprache motiviert werden, damit er versteht, sie angemessen zu verwenden.

Für die 9., 10. und 11. Klasse werden ferner drei weitere Ziele genannt¹⁶:

- Anerkennung der Existenz von verschiedenen Sprachvarietäten,

¹⁶ Es handelt sich um das Gesetz 91372 von 1985.

- Die Entwicklung der Fähigkeit, Nachschlagewerke, wie Wörterbücher, zu benutzen,
- Die Anerkennung der literarischen Werke als Manifestierung einer kulturellen Epoche und ihre intertextuelle Verbindung mit anderen Kunstmanifestierungen.

Nach den Bestimmungen des vom Erziehungs- und Kultusministeriums (MEC) herausgegebenen PCN von 1998 (S. 5) wird die einseitige Ausrichtung auf die damals weithin geübte Methode kritisiert, die die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz der Schüler lediglich in einer Motivation zur Kreativität sah. Stattdessen wurden neue Lerninhalte vorgeschlagen, zu denen auch eine Neubewertung der Rolle der Textsorten gehörte.

Dass Textsorten in den Mittelpunkt des Interesses des Erziehungs- und Kultusministeriums (*Ministério da Educação e Cultura*, MEC) rücken, hat vor allem zwei Gründe:

- Im Hinblick auf die großen sozialen, regionalen und dadurch bedingt auch schulischen Unterschiede scheinen sich Textsorten für die PCN als geeignetes Mittel für die Angleichung des Lernstoffs anzubieten. Dahinter steht die Meinung, dass Textsorten die Grundeinheit der Kommunikation sind.
- Der schulische Umgang mit Textsorten soll u.a. als wichtige Voraussetzung gelten, um in der öffentlichen Sphäre (Dienstleistungen, berufliche Aktivitäten, institutionalisierte Begegnungen und Verteidigung ihrer Rechte und Meinungen) angemessen (und erfolgreich) kommunizieren zu können. Die Textsorten, die die PCN für den Portugiesischunterricht bevorzugen, sind daher Textsorten der öffentlichen Sphäre (Brasil:1998: 14-16).

Nach den brasilianischen Nationalen Lehrplanparametern (*PCN/Parâmetros Curriculares Nacionais*) hat die Schule insgesamt die Aufgabe, den Schülern die notwendigen Kenntnisse zur Verfügung zu stellen, damit sie ihre bürgerlichen Rechte und Pflichten ausüben können (BRASIL 1998:8). Die Sprache wird aus der Perspektive der PCN als ein spezifisches, historisches und soziales Zeichensystem gesehen, das den Menschen ermöglicht, die Welt deutend zu verstehen (*“significar”*). Die Muttersprache mündlich wie schriftlich beherrschen zu lernen, heißt sich mit Menschen verständigen sowie sich selbst und die Realität interpretieren zu können (BRASIL 1998:9). Sprache zu erlernen heißt ferner, pragmatisch in und mit der Sprache handeln und die kulturelle Bedeutung der Sprache erfassen zu können.

Wenn Menschen mit Sprache interagieren, werden Texte nach bestimmten Kriterien bewusst und unbewusst organisiert. Solche Kriterien sind: Absichten und Ziele des Sprechers, gemeinsames Wissen, Thema, Intimitätsgrad der Interaktanten, soziale Rollen und die Machtbeziehungen der Interaktanten.

Da Texte nach bestimmten Textsorten organisiert werden, definiert die PCN Textsorten als historisch determinierte stabile Äußerungsformen. Dabei werden drei Merkmale ihrer Konstitution unterschieden (BRASIL 1998):

1. Thematischer Inhalt (das Was, das durch eine bestimmte Textsorte “sagbar” ist),
2. Kompositionaler Aufbau (spezifische Struktur der Textsorte),
3. Stil (erzählende, deskriptive, argumentative, instruktive, dialogische Sequenzen) und andere sprachliche Spezifika von Textsorten.

Diese Textsortendefinition aus den brasilianischen Nationalen Lehrplanparametern entspricht im Übrigen der Textsortendefinition von BACHTIN (1953), der die textlinguistische Forschung in Brasilien momentan sehr nachhaltig beeinflusst.

2.1.3 Textsorten in der brasilianischen Schule

Um einen Eindruck über die Rolle von Textsorten zu vermitteln, sollen im Folgenden mündliche und schriftliche Textsorten im 3. und 4. Zyklus (5. bis 8.Klasse) der fundamentalen Ausbildung genannt werden, mit denen sich Schüler auseinandersetzen sollen:

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

HÖR- UND TEXTVERSTÄNDNIS			
MÜNDLICHE SPRACHE		SCHRIFTLICHE SPRACHE	
LITERARISCHE TEXTE	<i>cordel</i> ¹⁷ Gebrauchsgedicht <i>causos</i> ¹⁸ Drama Lied	LITERARISCHE TEXTE	Erzählung Novelle, Roman Chronik Gedicht Drama
PRESSETEXTE	Radiokommentar Interview Diskussion Erlebnisbericht	PRESSETEXTE	Nachricht Leitartikel Artikel Reportage Leserbrief Interview charge (Karikatur) Comics (tira)
WISSENSCHAFTLICHE TEXTE	Darlegung/ Beschreibung (<i>exposição</i>) Vortrag/Referat (<i>seminário</i>) Diskussion Plauderei (<i>palestra</i>)	WISSENSCHAFTLICHE TEXTE	Lexikonartikel (Notiz/Artikel) Verlaufsprotokoll didaktische (Texte, Aufgabenstellung) Artikel
WERBUNGS-TEXTE	Werbung	WERBUNGS-TEXTE	Werbung

¹⁷ Die Bezeichnung „literatura de *cordel*“ leitet sich vom Wort „corda“ (*Schnur*) ab, d.h. „Bindfadenliteratur“, die auf Märkten auf eine Schnur „gehängt“ und verkauft werden: "Literatura de Cordel" ist im gesamten Nordosten bekannt und beliebt: kleine Heftchen in billigem Schwarz/Weiss-Druck, ähnlich den auf der ganzen Welt bekannten "Gi-Bis", in denen klassische Sagen und Legenden, romantische Liebesabenteuer und Horror-Geschichten, aber auch regionale Ereignisse und lokale Heldentaten, mit entsprechenden Serien-Zeichnungen, und einer naiven Märchensprache in den Sprechblasen, dargestellt werden. Da ein großer Prozentsatz der Menschen nur wenig oder überhaupt nicht lesen kann, kommt diese Aufmachung dem allgemeinen Bildungsstand entgegen. (<http://www.brasilienportal.ch/index.cfm?nav=12.3.14.26.232>; vom 4.11.2004).

SCHRIFTLICHE UND MÜNDLICHE TEXTPRODUKTION			
MÜNDLICHE SPRACHE		SCHRIFTLICHE SPRACHE	
LITERARISCHE TEXTE	Lieder dramatische Texte	LITERARISCHE TEXTE	Chronik Erzählung Gedicht
PRESSETEXTE	Nachricht Interview Debatte Erlebnisbericht	PRESSETEXTE	Nachricht Artikel Leserbrief Interview
WISSENSCHAFT-LICHE TEXTE	Darlegung/Bechrei-bung (exposição) Vortrag/Referat (seminário) Streitgespräch (debate)	WISSENSCHAT-LICHE TEXTE	Verlaufsprotokoll „Skizze“ Zusammenfassung von Artikeln Lexikonartikel

Fig. 2: Textsorten in den PCNs

Diese Auflistung bevorzugter Textsorten für die 5. bis zur 8. Klasse zeigt zudem einige Aspekte der Lern- und Diskurstraditionen der Schule in Brasilien. Ich möchte im Folgenden hauptsächlich drei Aspekte dieser Textsorten hervorheben:

- die Darstellungshaltung des Sprechers/Schreibers,
- die überwiegende kommunikative Textfunktion und
- der Sprachstil, in denen sie verfasst werden.

Die Darstellungshaltung umfasst zwei Aspekte:

- a. Textsorten, in denen eine objektive Darstellungshaltung überwiegt.
- b. Textsorten, in denen eine subjektive Darstellungshaltung überwiegt, d.h. das Individuum stellt seine Gefühle und Einstellungen in den Vordergrund.

In Bezug auf die kommunikative Funktion werden diese Textsorten hier in drei Gruppen geteilt:

¹⁸ Diese Bezeichnung geht auf „caso“ (*Fall, Begebenheit*) zurück und ist eine Sprachvariante des auf dem Land gesprochenen Portugiesisch. Ein „causo“ gehört zur Volksliteratur, zur sog. „native oral narrative“: Es sind mündlich tradierte, legendenartige Geschichten, die aber als wahre Begebenheit erzählt werden.

- a. Textsorten, in denen die ästhetische/poetische Funktion überwiegt,
- b. Textsorten mit erzählender bzw. informierender Funktion
- c. Expressive und appellative Textsorten in denen Gefühle, Meinungen oder Überzeugungen zum Ausdruck gebracht werden (Selbstdarstellung, Rhetorische Funktion).

Der dritte Aspekt, der Sprachstil, bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen sachlichem und persönlichem Stil. Aus diesen drei Kriterien lassen sich Textsorten folgendermaßen beschreiben:

Textsorte	Darstellungshaltung		Funktionen			Stil	
	subjektiv	objektiv	ästhetisch	erzählend informierend	expressiv appellativ	sach- lich	persön- lich
Lied/Canção	+		+				+
Drama/Drama	+		+	+		(-)	+
Chronik/Crônica	+		+	+		(-)	+
Erzählung/Conto	+		+	+			+
Volkserzählung/ causo	+		+	+			+
Bindfadenliteratur/ cordel	+		+	+			+
Novelle/novela	+		+	+			+
Roman/romance	+		+	+			+
Gedicht/Poema	+		+				+
Karikatur/ <i>caricatura</i>	+				+		+
Comicgeschichte/HQ	+			+			+
Nachricht/ Notícia		+		+		+	
Interview/ Entrevista		+		+		+	
Diskussion/Debate		+			+	+	
Erlebnisbericht/ Depoimento	+			+			+
Artikel/Artigo		+			+	+	
Leserbrief/ Carta do leitor	+				+		
Darlegung/Exposi- ção		+		+		+	
Vortrag/ Seminário		+		+		+	
Verlaufsprotokoll/ Relatório de experiência		+		+		+	
Skizze/Zusammen- fassung/ Esquema/resumo		+		+		+	
Leitartikel		+			+	+	

Fig. 3: Klassifikation von Textsorten nach Darstellungshaltung, Funktionen und Stil

Aus dieser Übersicht lassen sich diese Textsorten in drei Gruppen teilen:

1. Textsorten, die einen kreativen Umgang mit der Sprache ermöglichen bzw. die Erzeugung einer fiktiven Welt (Lied/*canção*, Drama/*drama*, Gedicht/*poema*, Chronik/*crônica*, Erzählung/*conto*, mündliche Volkserzählung/*causos*, Bindfadenliteratur/*cordel*, Novelle/*novela*, Roman/*romance*, Karikatur/*caricatura* und Comicgeschichte/*história em quadrinhos*);
2. Textsorten, die hauptsächlich informierender Natur sind, d.h. die dazu dienen, Sachverhalte darzustellen (Nachricht/*notícia*, Interview/*entrevista*, Erlebnisbericht/*depoimento*, Darlegung/*exposição*, Vortrag/*seminário*, Verlaufsprotokoll/*relatório de experiências*, Zusammenfassung/*resumo*). Von solchen Textsorten unterscheidet sich der Erlebnisbericht dadurch, dass diese Textsorte eine subjektive Darstellungshaltung des Sprechers/Schreibers zum Ausdruck bringt.
3. Textsorten mit appellativer, argumentativ-rhetorischer Funktion bilden die dritte Gruppe: Diskussion/*debate*, Artikel/*artigo*, Leserbrief/*carta do leitor* und Leitartikel/*editorial*.

Für die mündliche Textproduktion (siehe Fig. 3) werden überwiegend Textsorten der zweiten Gruppe bevorzugt (Nachricht, Interview, Erlebnisbericht, Darlegung und Vortrag). Steuernde und ästhetisch ausgerichtete Textsorten werden im Vergleich seltener (Lieder, dramatische Texte, Presse-Debatte, wissenschaftliche Diskussion) empfohlen.

Für die schriftliche Produktion werden Textsorten mit informierender Funktion noch stärker betont (Nachricht, Interview, Verlaufsprotokoll, Skizze, Zusammenfassung und Lexikonartikel). Andere Textsorten dienen der narrativen Funktion (Chronik, Erzählung), der ästhetisch wirkenden Funktion (Gedicht) und der steuernden Funktion (Presse-Artikel, Leserbrief).

Die durch die *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) vorgeschriebenen Textsorten dienen einerseits der Erweiterung der Textsortenkompetenz der Schüler. Die Vorstellungen der PCN machen aber außerdem deutlich, dass es nach wie vor eine traditionelle Schwerpunktsetzung auf informativen Texten von der 5. bis zur 8. Klasse gibt.

Ein weiteres Problem liegt in der Frage, inwieweit die brasilianischen Lehrer die vorgeschriebenen Parameter in die Praxis umgesetzt haben. Diese Problematik wurde von BALDO (2004) untersucht. Durch die Analyse von drei Schulbüchern für Portugiesisch und eine Umfrage mit 12 Portugiesischlehrern versucht sie zu zeigen, inwieweit die didaktische Praxis von brasilianischen Lehrern durch die Textsorten-Konzeption von BACHTIN (1953) verändert worden ist. Wie sich noch zeigen wird, spielt diese Konzeption nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion, sondern auch bei den PCN eine wichtige Rolle.

Die Datenanalyse von BALDO (2004) zeigt, dass die überwiegende Anzahl von befragten Lehrern erklärt, dass Textsorten ein wichtiger Lerninhalt sind. Diese Aussagen zur didaktischen Praxis machen eine sehr formalistische Haltung zu

Textsorten im Unterricht deutlich. Anders ausgedrückt: Die Lehrer machen in der Befragung deutlich, dass Textsorten trotz der Vorgaben der PCN letztendlich nicht in ihrem sozio-historischen Kontext gelehrt werden.

2.1.4 Implizites Wissen

Welches implizite Textsortenwissen haben (brasilianische) Schüler in den verschiedenen Klassen? Dieser Frage ist die Literaturwissenschaftlerin LIGIA CHIAPPINI (1997) in einem jetzt fünfbandigen Forschungsprojekt zur “Zirkulation” (*circulação*) von schulischen Textsorten nachgegangen. Konkret: Sie hat die Produktion, Distribution und Rezeption von Textsorten in 13 öffentlichen und einer privaten Schule in São Paulo systematisch beobachtet (Umfang: Hospitation und Beobachtung von 1.125 Unterrichtsstunden):

Hauptziele der Untersuchung waren u.a.:

1. Diagnose, wie Sprache und Texte in der Schule produziert und bearbeitet werden.
2. Erarbeitung von Hilfestellungen für Lehrer, um die Unterrichtsqualität im sprachlichen und textuellen Bereich zu verbessern.
3. Theoretische Ausbildung von jungen Forschern auf dem Gebiet der muttersprachlichen pädagogischen Praxis.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden in drei Büchern veröffentlicht, die sich jeweils auf drei Textsortenklassen konzentrieren: 1. Schüleraufsätze, 2. didaktische und didaktisierte Texte und 3. nicht didaktisierte Texte.

Im Folgenden möchte ich einige Ergebnisse hervorheben: Es handelt sich dabei um die Beschreibung von produzierten Textsorten von Schülern aus der 3., 5., 7. und 8. Klasse in diesen 14 Schulen in São Paulo.

Die Textsorten, die im Folgenden gelistet werden, beziehen sich nur auf die Textsorten, die von Schülern in der schriftlichen Produktion in verschiedenen Fächern auch tatsächlich verfasst wurden. Sie bilden die Grundlage für die Beantwortung der Frage, über welches implizite Textsortenwissen Schüler verfügen. Dies ist zwar nur ein kleiner Ausschnitt des Schuldiskurses in São Paulo (und in Brasilien). Er ist aber insofern von Interesse, weil er uns zeigt, welche Textsorten schon als Teil des Textsortenwissens dieser Schüler gelten können.

Von den 86 Textproduktionen, die gesammelt wurden, hat CHIAPPINI (1997) 61 Texte ausgewählt¹⁹. Davon wurden 60% im Portugiesischunterricht produziert, 13% im Erdkundeunterricht, 11% im Geschichtsunterricht, 5% jeweils im Sachkunde- und Mathematikunterricht und 3% jeweils im Englisch- und Kunstunterricht.

Als Ergebnisse der Untersuchung wurden die folgenden Textsorten in der Produktion der Schüler-Informanten identifiziert:

¹⁹ Textproduktionen wie Diktate hat sie im Hinblick auf ihre Zielsetzung nicht weiter berücksichtigt.

- Erzählung/*Narração*
- Erörterung/*Dissertação*
- Bericht/*Relatório*
- Zusammenfassung/*Resumo*
- Brief/*Correspondência*
- Gedicht/*Poema*
- Theaterstück/*peça de teatro*
- Comicgeschichte/*História-em-Quadrinhos*
- Spiel/*Jogo*
- Textaufgabe/*Problema*
- Fragen/*Questões*
- Beschreibung/*Descrição*

Das folgende Diagramm stellt die Verteilung der Daten nach Textsorten dar (CHIAPPINI 1997:60), die in der 3., 5., 7. und 8. Klasse in den 14 Schulen in São Paulo erhoben wurden:

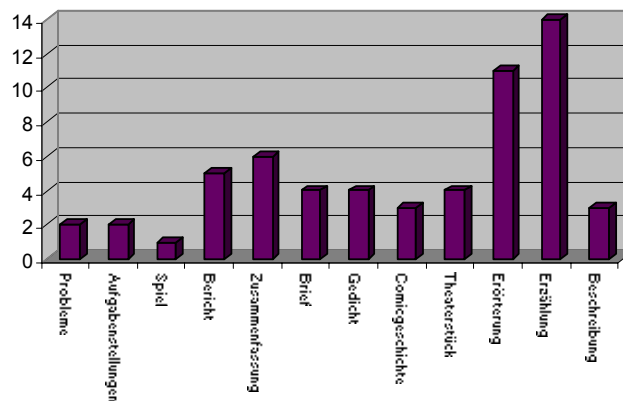


Fig. 4: Produzierte Textsorten von Schülern aus São Paulo

Wie man aus diesem Diagramm erkennen kann, herrschen zwei Textsorten deutlich vor: *Erzählung* und *Erörterung*. Verblüffend ist die Tatsache, dass die Textsorten *Beschreibung* und *Gedicht* eine sehr niedrige Verteilung haben. Solche Textsorten stehen eigentlich in der Tradition des Portugiesischunterrichts. Insofern kann man aus diesem Ergebnis eine deutliche Veränderung der schulischen Praxis ablesen.

Die identifizierten Textsorten in der Untersuchung von CHIAPPINI (1997) lassen sich auch in Bezug auf ihre Textfunktionen analysieren. 12 Textsorten lassen sich dabei in fünf Gruppen unterteilen, und zwar je nach der überwiegenden Textfunktion: In der ersten Gruppen mit vorwiegend ästhetischer Funktion sind dies Theaterstücke, Gedichte und Spiele; in der zweiten Gruppe sind es Erörterungen (steuernde Funktion); in der dritten Erzählungen und Comicgeschichten (narrative Funktion); in der vierten Briefe (kontaktierende Funktion) und in der fünften Gruppe sind es Berichte, Zusammenfassungen, Textaufgabe bzw. Aufgabenstellungen und Beschreibungen (informative Funktion). Die folgende Grafik stellt die Proportionen dieser Gruppen in der Textproduktion der Schüler dar:

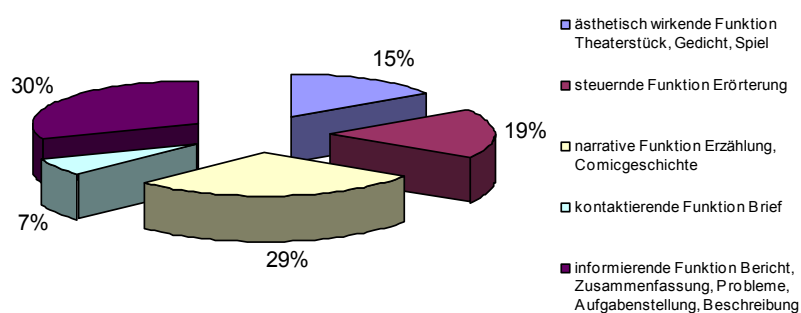


Fig. 5: Klassifikation der von Schüler aus São Paulo produzierten Textsorten nach ihrer Textfunktion

Aus dieser Graphik ist eine klare Tendenz erkennbar: Die Textproduktion der Schüler aus den 14 untersuchten Schulen beschränkt sich hauptsächlich auf informative und narrative Texte. Steuernde Texte werden seltener produziert als informierende und

narrative. Eine Erklärung für dieses Bild könnte in der Leistungskontrolle der Schüler durch die Lehrer liegen. Es scheint, dass die produzierten Texte in solchen Schulen vor allem deshalb geschrieben werden, um eine Wiedergabe des Lernstoffes zu erreichen.

Insgesamt zeigt dieses Ergebnis, dass der Textsortengebrauch in der Schule tatsächlich anders ist, als dies die *PCN* vorschreibt. Er ist also noch weit davon entfernt, eine Realität in den brasilianischen Schulen zu sein. Ein Grund für diese Diskrepanz zwischen Anforderungen der *PCN* und der Schulpraxis dürfte auch darin liegen, dass das implizite Textsortenwissen der Schüler neu eingeschätzt werden muss. Gründe für das zum Teil sehr unterschiedliche Textsortenwissen liegen darin, dass neben sozialen auch tiefgreifende Bildungsunterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen bestehen. Dies ist nicht verwunderlich: Die Schüler mit sehr kritischer Lesekompetenz kommen 98% aus der öffentlichen Schule²⁰. Ferner: Die Analphabetismusrate im Nordosten Brasiliens betrug 2001 ca. 23%, im Südosten 7,5%²¹. Hinzu kommen soziale Unterschiede: 10% der brasilianischen Bevölkerung verdienen 70mal besser als die 10% der niedrigsten Schichten²². Dies bedeutet, dass die größte Herausforderung für die brasilianische Schule in der sozialen und geographischen Heterogenität ihrer Schüler liegt. Fazit: Obwohl 94,5% der brasilianischen Kinder die Schule besuchen, kann man noch nicht von einer Demokratisierung der Bildung im Lande sprechen. Mit anderen Worten: die Herausforderung, der sich die Qualität des Unterrichts in der Schule stellt, ist, die negativen Wirkungen der sozialen Heterogenität zu reduzieren.

²⁰ Saeb 20003. Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8a. série do ensino fundamental.

²¹ INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil.

²² Saeb 2003.

2.1.5 Textsorten in Schulbüchern

Mit dem *Programa Nacional do Livro Didático*/Nationales Programm für das Schulbuch (PNLD), das 1985 ins Leben gerufen wurde, fängt eine neue Phase in der Geschichte des brasilianischen Schulbuchs an. Das PNLD ist u. a. für die Analyse der Qualität der Schulbücher verantwortlich. In Anbetracht der Wirkung dieser Analyse in den Medien haben die Verlage versucht, ihre Schulbücher den Kriterien der PNLD anzupassen.

Die Schulbücher werden nach folgenden eliminatorischen Kriterien analysiert:

- a. Richtigkeit der Informationen und Begriffe, die vermittelt werden, gemessen an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen;
- b. Richtigkeit der Methodologie: das Schulbuch soll die verschiedenen kognitiven Kompetenzen des Individuums (wie z.B. Verständnis, Analyse, Planung) in seiner Methodologie berücksichtigen;
- c. Schulbücher sollen zu einem Bewusstsein als Staatsbürger erziehen. Dazu gehört auch der Kampf gegen Vorurteile und Toleranz gegenüber anderen Religionen.

Zu den klassifikatorischen Kriterien sind zu zählen:

- a. Visuelle Aspekte: das Schulbuch soll Texte und Bilder so organisieren, dass es zur Lesbarkeit und zum Verständnis beiträgt;

- b. Orientierungen für den Lehrer: Schulbücher sollen durch Unterrichtsmaterial für Lehrer ergänzt werden, in dem die theoretischen Voraussetzungen, auf denen das Buch basiert, erklärt und mit Vorschlägen für die Lehrern ergänzt werden.

Diese Kriterien beziehen sich auf alle Schulfächer. Für den Portugiesischunterricht werden noch weitere Kriterien gefordert:

- a. Schulbücher sollen möglichst viele Textsorten enthalten.
- b. Beim Textverständnis dürfen sich die Übungen im Schulbuch nicht auf Identifizierungen von Informationen beschränken. Es müssen daher auch "diskursive und textuelle" Aspekte diskutiert werden.
- c. Bei der Textproduktion sollen die Aufgaben mit lebensnahen Interaktionssituationen verbunden sein. Dabei sollen nicht nur Themen für die Textproduktion diskutiert werden, sondern auch die Eigenschaften der verschiedenen Textsorten.
- d. Die grammatischen Begriffe sollen in Verbindung mit ihrer Anwendung in verschiedenen Textsorten diskutiert werden.

Solche ergänzenden Kriterien zielen auf die Übereinstimmung mit den PCN. BUENO (2002) untersucht die Darstellung der Textsorten in den aktuellen brasilianischen Schulbüchern. Dazu wurden 7 klassenspezifische Schulbuch-Kollektionen analysiert. BUENO (2002) hat festgestellt, dass dabei die literarischen Textsorten überwiegen, wie aus der folgenden Übersicht hervorgeht:

Textsorten/Schulbücher	PLE (46 Texte)	PAT (59 Texte)	ALP (197 Texte)	POP (100 Texte)	PA (80 Texte)	LN (60 Texte)	P (183 Texte)
literarische Textsorten	46	58	94	72	61	48	39
Textsorten der schriftlichen Presse		1	11	6	6	5	108
Wissenschaftliche Textsorten			30	3	8	4	28
Textsorten der Werbung			5	1		3	3
Andere (Buchdecke, Heiratsurkunde, Gesetz, Bilder, u.a.)			57	18	5		5

Fig. 6: Verteilung von Textsorten in brasilianischen Lehrbüchern.

Bei der Analyse der Textsorten der schriftlichen Presse stellt BUENO ein Übergewicht der erzählenden gegenüber den argumentierenden Textsorten fest: Die häufigsten Textsorten der schriftlichen Medien in den Schulbüchern sind dabei: Reportage/*reportagens*, Nachrichten/*notícias*, Anmerkungen/*notas*, Schlagzeilen/*manchetes* und Anzeigen/*anúncios classificados*.

Im Vergleich zu diesen überwiegend erzählenden Textsorten kommen steuernde Textsorten wie Leserbrief/*carta do leitor* und Leitartikel/*editorial* viel seltener in den Schulbüchern vor.

Wie BUENO (2002:47) anmerkt, sind zahlreiche Textsorten in den Schulbüchern vorhanden, aber sie gehören in der Mehrzahl zu der Textsortenklasse der erzählenden Textsorten. Aus diesem Grunde ist die Bevorzugung literarischer Texte verständlich.

2.1.6 Fazit:

Mit der Darstellung von Lehrplanparametern, des impliziten Textsortenwissens und von Textsorten in Schulbüchern habe ich versucht, drei wichtige Aspekte der Rolle von Textsorten im brasilianischen Schuldiskurs zu verdeutlichen.

Die Analyse der brasilianischen Lehrplanparameter (PCN) hat gezeigt, dass überwiegend erzählende und informierende Texte der öffentlichen Sphäre bevorzugt werden. Die kommunikativen Sphären, zu denen diese Textsorten gehören, stellen aber eine Innovation unter zwei Perspektiven dar: Auf der einen Seite wird eine Varietät von verschiedenen Textsorten als Lerninhalt vorgeschrieben, auf der anderen Seite liegt der Schwerpunkt nicht mehr auf den literarischen Texten, sondern auf Textsorten der Presse, der Wissenschaft und der Werbung.

Die beiden anderen Punkte der Darstellung betreffen das implizite Textsortenwissen und die Schulbücher: Auch aus ihnen ist eine verstärkte Tendenz der Bevorzugung erzählender und informativer Texte ablesbar. Anders als in den PCN vorgeschrieben, zeigen sowohl die Schulpraxis wie auch die Schulbücher eine Bevorzugung literarischer Texte im Mutterspracheunterricht.

Dieses Bild deutet darauf hin, dass Textsorten, die zu kritischer Stellungnahme anregen, allzu sehr vernachlässigt werden. D.h.: Das Fehlen argumentierender Textsorten stellt immer noch ein Defizit in der Didaktik des Portugiesischunterrichts dar.

2.2 Textsorten in bundesdeutschen Lehrplänen (Berlin und Hamburg)

2.2.1 Übersicht über Textsorten in Schulen deutscher Länder

In Deutschland gehen die Bildungsentscheidungen in Bezug auf die Lehrplanparameter von den einzelnen Ländern aus. Deswegen gibt es eine Vielzahl von Lehrplanparametern/Richtlinien, die sich auch nach Schulart unterscheiden. Außerdem sind die Lehrer in manchen Bundesländern den Lehrplänen verpflichtet, in anderen aber nicht. Trotz der Unterschiede bilden bestimmte Textsorten bzw. Textsortenklassen Regularitäten in allen Richtlinien.

Im Rahmen meiner Arbeit ist es nicht möglich die Richtlinien aus allen Bundesländern und Schularten zu vergleichen. Dennoch wird hier am Beispiel dreier Richtlinien der Kernbereich der bevorzugten Textsorten bzw. Textsortenklassen in der deutschen Schule diskutiert. Dazu werden die bevorzugten Textsorten in den Richtlinien des Bundeslandes Berlin für das Gymnasium und für die Gesamtschule und des Bundeslandes Hamburg für die Realschule vorgestellt. Diese Entscheidung wird durch die Datenerhebung in den folgenden drei deutschen Schulen begründet: Königin-Luise-Stiftung (Gymnasium, Berlin), Robert-Junk-Oberschule (Gesamtschule, Berlin) und Königstr. Schule (Realschule, Hamburg).

Im Folgenden werden die Textsorten in den Rahmenrichtlinien für das Gymnasium (vgl. SENATSV ERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT 1983) und die Gesamtschule (vgl. SENATSV ERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT 1991) aus Berlin und für die Realschule aus Hamburg (vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT 2003) zunächst vorgestellt und näher betrachtet.

Für die 8.Klasse des Gymnasiums in Berlin werden folgende Textsorten bevorzugt:

Gymnasium (Berlin)

Literatur und Gebrauchstexte	
Lesen und Hören	Sprechen und Schreiben
<p>erzählende Texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kürzere Erzählung, insbesondere Kurzgeschichte • Jugendbuch • deutschsprachige Erzählung/Novelle aus dem 19. Jahrhundert • Inhaltsangabe • Spannungsbogen • Erzählversuche • Hörspiel • Kurzreferate <p>dramatische Texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatische Texte in AV-Medien • Drama • Fabel • Ballade • Verfilmung/Eigenproduktion • Regieanweisungen • Fernsehspiel/Film/Hörspiel • Theateraufführung • Strukturskizzen • Inhaltsangaben • Kurzreferate <p>Literatur und Gebrauchstexte</p> <p>Gebrauchstexte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nachricht • Bericht • Reportage • Interview • Filmkritik • Fernsehrkritik • Sportbericht • kommerzielle Werbung • politische Werbung • Abonnementzeitung • Boulevardzeitung • Werbung im Rundfunk • Werbung im Fernsehen • Klapptexte von Büchern • Beiträge in Jugendzeitschriften • Zeitungskommentare • Zeitung • Schülerreferat • informierende Texte • Inhaltsangabe 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzreferat • Beschreibung (Gegenstands-, Bild-, Personen-) • Protokoll bzw. Versuchsprotokoll • Strukturskizze anfertigen • Ergebnisprotokoll • Stundenprotokoll • Erörterung • Klappentexte • Berichte für Schülerzeitung • Rollenspiel • Stegreifspiele • Streitgespräche • Stoffsammlung (<i>brainstorming</i>) • Inhaltsangabe

Fig. 7: Textsorten in den Rahmenrichtlinien für das Gymnasium in Berlin

Die folgenden Textsorten werden für die 8. Klasse in den Richtlinien der Gesamtschule in Berlin vorgeschlagen:

Gesamtschule (Berlin)	
Literatur und Gebrauchstexte	
Lesen und Hören	Sprechen und Schreiben
<p>erzählende Texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szenenlektüre • deutschsprachige Erzählung • Novelle aus dem 19. Jahrhundert • Hörspiel • Drama • Interview • Jugendbuch • Reportage • Lesevortrag • Kurzgeschichte • Nachricht • Film • Gedicht aus dem 18. und 19. Jahrhundert <p>Gebrauchstexte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählgedicht • Filmkritik • Sportbericht • Fernsehkritik • Dramatische Texte in AV-Medien • Ballade • Spannungsbogen <p>Gedichte</p> <p>dramatische Texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fernsehspiel • Erlebnislyrik • Bericht • Leserbrief • Kommentar • kommerzielle Werbung • politische Werbung • Abonnementzeitung • Boulevardzeitung • Rundfunkwerbung • Fernsehwerbung • Klappentexte von Büchern • Beiträge in Jugendzeitschriften • Theateraufführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ballade • Beschreibung (Gegenstand-, Vorgangs-, Bild-, Personen-)) • Ergebnisprotokoll • Fabel • freier Vortrag • informierende Texte • Inhaltsangabe • Klappentexte • Kurzreferate • Nachricht • Protokoll • Regieanweisungen • Rollenspiel • Schülerreferate • Schülervortrag • Stegreifspiele • Stoffsammlung (<i>brainstorming</i>) • Streitgespräche • Strukturskizze • Stundenprotokoll • Szenenspiel • Verfilmung • Vertonungen • Zeitung

Fig. 8: Textsorten in den Richtlinien für Gesamtschule in Berlin

In den Rahmenrichtlinien der Realschule in Hamburg werden die folgenden Textsorten für die Jahrgangstufen 7 und 8 empfohlen:

Realschule (Hamburg)

Literatur, Sachtexte und Medien		
Lesen und Hören	Schreiben	Sprechen und Gespräch
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogszenen aus dem 20. Jahrhundert ("Der Dicke und der Dünne" u.a.) • Theateraufführung • Jugendroman • Jugendsachbuch • klassische Kriminalgeschichte • moderne Kriminalgeschichte • Kurzgeschichten aus der Zeit seit 1945 • Jugendroman • Biographie • Autobiographie • Balladen • Gedicht 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsangabe • Paralleltex • Echo-Texte • Haikus • geselliges Schreiben • Bewerbung • Lebenslauf • Brief • Leserbrief • Entschuldigung • Beschwerde • Stichwortzettel 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzvortrag • Bewerbungsgespräch • Dialog • Gedichtvortrag

Fig. 9: Textsorten in den Richtlinien für Realschule in Hamburg

2.2.2 Gemeinsamkeiten in den Textsorten-Curricula

In den drei Richtlinien können Textsorten identifiziert werden, die für die Gesamtschule, Realschule und das Gymnasium (Lesen und Hörverständnis, mündliche und schriftliche Textproduktion) gemeinsam sind. Für alle diese drei Schularten stellen die folgenden Textsorten eine relevante Überschneidung dar:

- Ballade
- Bericht
- Gedicht
- Inhaltsangabe
- Jugendbuch
- Klappentexte
- Kurzgeschichte

- Kurzreferat
- Nachricht
- Schülerreferat
- Strukturskizze
- Theateraufführung

Wenn man solche Textsorten in Bezug auf ihre kommunikativen Funktionen in Gruppen teilen lässt, wird man feststellen, dass die Textsorten mit einem informativen Charakter die größte Gruppe bilden (*Bericht, Inhaltsangabe, Klappentexte, Nachricht, Kurzreferat, Schülerreferat, Strukturskizze*). Die anderen Textsorten bilden kleinere Gruppen, die der ästhetisch wirkenden Funktion (*Ballade, Gedicht, Theateraufführung*), der erzählenden Funktion (*Jugendbuch, Kurzgeschichte*) und der steuernden/appellativen Funktion (*Klappentexte, Kurz- und Schülerreferat*) dienen.

Bei den gemeinsamen Textsorten für Realschule und Gymnasium besteht immer noch diese Relevanz der Textsorten mit informativer Funktion. Eine Dominanz der informierenden bzw. erzählenden Textsorten ist sowohl beim Lesen und Hören (*Inhaltsangabe, Jugendroman, Jugendbuch, Kurzgeschichte, Kurzreferat*), wie auch beim Sprechen und Schreiben erkennbar.

Gemeinsame Textsorten in den Richtlinien
für Realschule (Hamburg) und Gymnasium (Berlin)

Lesen und Hören	Schreiben und Sprechen
<ul style="list-style-type: none"> • Ballade • Inhaltsangabe • Jugendroman • Jugendbuch • Kurzgeschichte • Kurzreferat • Theateraufführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsangabe • Kurzreferat

Fig. 10: Gemeinsame Textsorten für Realschule und Gymnasium

2.2.3 Unterschiede zwischen Textsorten-Curricula

Aus der Perspektive der zwischen den Schularten differenzierenden Textsorten spielen die folgenden Textsorten eine besondere Rolle:

Schulart	Textsorten des Lesens und Hörens	Textsorten des Schreibens und Sprechens
Gymnasium	<ul style="list-style-type: none"> • Filmkritik • Verfilmung • Vertonung • Werbung im Fernsehen • Werbung im Rundfunk • Zeitungskommentare 	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht für Schülerzeitung • Erörterung • Rollenspiel • Stundenprotokoll
Realschule	<ul style="list-style-type: none"> • Autobiographie • Beschwerde • Bewerbung • Biographie • Brief • Dialogszenen aus dem 20. Jahrhundert • Echo-Texte • Entschuldigung • geselliges Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewerbungsgespräch • Dialog • Gedichtvortrag

	<ul style="list-style-type: none"> • Haikus • Lebenslauf • Paralleltexte • Stichwortzettel • klassische Kriminalgeschichte • moderne Kriminalgeschichte 	
Gesamtschule	<ul style="list-style-type: none"> • Erlebnislyrik • Erzählgedicht • Fernsehwerbung • Film • Kommentar • Lesevortrag • Rundfunkwerbung • Szenenlektüre 	<ul style="list-style-type: none"> • freier Vortrag • Szenenspiel • Vertonungen

Fig. 11: Schulartendifferenzierende Textsorten

In Bezug auf die differenzierenden Textsorten für das Gymnasium kann eine Bevorzugung der Textsorten mit überwiegend appellativer Funktion für das Lesen und Hören (*Filmkritik, Werbung im Fernsehen, Werbung im Rundfunk, Zeitungskommentare*) und mit überwiegend informierender Funktion (*Bericht für Schülerzeitung, Stundenprotokoll*) für das Schreiben und Sprechen festgestellt werden.

In der Realschule werden Textsorten mit erzählender und ästhetisch wirkender Funktion (*Autobiographie, Biographie, Dialogszenen aus dem 20. Jahrhundert, Echo-Texte, geselliges Schreiben, Haikus, Lebenslauf, Paralleltexte, klassische Kriminalgeschichte, moderne Kriminalgeschichte*) für das Lesen und Hören bevorzugt. Weitere Textsorten dienen in niedriger Proportion der selbst darstellenden bzw. kontaktierenden Funktion (*Beschwerde, Bewerbung, Brief, Entschuldigung*). Für das Schreiben und Sprechen werden Textsorten mit kontaktierender bzw. appellativer Funktion (*Bewerbungsgespräch, Dialog*) bevorzugt.

Die differenzierenden Textsorten für die Gesamtschule dienen der erzählenden und appellativen Funktion (*Erlebnislyrik, Erzählgedicht, Fernsehwerbung, Film, Kommentar, Rundfunkwerbung*) beim Lesen und Hören. Beim Schreiben und Sprechen überwiegen Textsorten mit ästhetisch wirkender Funktion (*Szenenspiel, Vertonungen*).

Dieses Bild zeigt eine gemeinsame Präferenz der Textsorten mit informierender bzw. narrativer Funktion und eine Berücksichtigung appellativer Textsorten in allen drei Schularten. Auf der anderen Seite, kann man einen größeren Textsortenhorizont für das Gymnasium beobachten. Hier wird die appellative Funktion stärker, wenn auch passiv, vermittelt. In der Realschule werden Textsorten mit kontaktierendem bzw. appellativem Charakter vermittelt, mit dem deutlichen Ziel, die Schüler auf konkrete Situationen vorzubereiten: *Beschwerde, Bewerbung, Brief, Entschuldigung*). Der Textsortenhorizont ist hier kleiner als beim Gymnasium, aber stärker auf reale Lebenssituationen orientiert. In der Gesamtschule überwiegen literarische Textsorten (*Erzählung*) und Textsorten mit appellativer Funktion (besonders aus dem Mediendiskurs).

2.2.4 Textsortenkompetenz nach Herkunft und Schulart

Ein relevanter Aspekt in der aktuellen Lage der deutschen Schulen bezieht sich auf die Verteilung der deutschen und ausländischen Schüler auf die verschiedenen Schularten. Da es sich um eine empirische Untersuchung des sozial- und kulturellspezifischen Textsortengebrauchs in der vorliegenden Arbeit handelt, gewinnt dieser Aspekt an Bedeutung.

Der Anteil ausländischer Schüler in Deutschland betrug 1997 9,3%²³. Daten der Kultusministerkonferenz vom Oktober/2002 zeigen die folgende bundesweite Verteilung deutscher und ausländischer Schüler auf Schularten:

²³ Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (Oktober 2002): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000. Nr. 163. http://www.leb.bildung-rp.de/info/sonstiges/kmk/statistik/kmk_163.pdf

Schulart/Schüler	Deutsche	Ausländische
Hauptschule	16,3%	40,8%
Integrierte Gesamtschule	8,6%	14,1%
Realschule	21,16%	17,4%
Gymnasium	38,7%	18,9%
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	7,5%	1,6%
Freien Waldorfschulen	1,2%	0,3%
Orientierungsstufe	6,6%	7,0%
Summe	100%	100%

Fig. 12: Bundesweite Verteilung deutscher und ausländischer Schüler auf Schularten

Aufgrund dieser Daten kann man feststellen, dass die meisten Ausländer die Hauptschule (40,8%) und die meisten Deutschen das Gymnasium besuchen. In der Gesamtschule sind ca. 15% der ausländischen Schüler und ca. 9% der deutschen. In der Realschule sind die Proportionen der Verteilung deutscher und ausländischer Schüler relativ ähnlich, obwohl die Proportion ausländischer Schüler auf dieser Schulart etwas niedriger ist (ca. 18%) als bei den deutschen Schülern (ca. 22%).

Wenn man die Verteilung deutscher und ausländischer Schüler auf Haupt-, Realschule und Gymnasium in Berlin vergleicht, wird dieselbe Tendenz festgestellt: nämlich, dass die Proportion der deutschen Schüler, die das Gymnasium besuchen, beträchtlich höher ist als bei den Ausländern. Auf der anderen Seite ist die Proportion der ausländischen Schüler, die die Hauptschule besuchen dreimal größer als bei den deutschen. In der Realschule stellt man wieder ein relatives Gleichgewicht fest. In Hamburg stellt man ähnliche Proportionen fest: die Proportion deutscher Schüler auf den Gymnasien ist fast doppelt so groß wie der Anteil ausländischer Schüler, während der Anteil ausländischer Schüler in der Hauptschule fast doppelt so groß ist wie der Anteil deutscher Schüler.

Berlin	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Deutsche Schüler	ca. 5%	12,5%	36%
Ausländische Schüler	ca. 15%	11%	19%

Hamburg	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Deutsche Schüler	10,8%	7,8%	47,4%
Ausländische Schüler	22,0%	9,4%	26,4%

Die Verteilung ausländischer und deutscher Schüler auf Haupt-, Realschule und Gymnasium muß bei der Analyse schulischer Textsortenproduktion im Kapitel 6 berücksichtigt werden.

2.3 Deutsche und brasilianische Diskurstraditionen im Vergleich

Wenn man die Textsorten in den deutschen und brasilianischen Schulen vergleicht, fällt zunächst auf, dass ihre Gemeinsamkeiten auf der Bevorzugung informierender bzw. erzählender Textsorten und auf der Rolle literarischer Textsorten beruhen.

Bedenkt man aber, dass Textsorten zwei Gruppen von Schreibarten zugeschrieben werden können nämlich, die pragmatischen und die humanistischen Schreibarten dann können die Unterschiede zwischen den deutschen und brasilianischen Textsorten in der Schule auf diese zwei Kategorien bezogen werden und aus dieser Perspektive auf einen wichtigen Unterschied weisen. Für BONATI (1990) sind pragmatische Schreibarten das Dokumentieren, das Argumentieren und das Appellieren. Humanistische Schreibarten

sind das Fingieren und das Über Sich Schreiben. Jeder Schreibart entspricht ein Teillernziel, wie im Folgenden:

«Pragmatische Schreibarten»	Teillernziel
Dokumentieren	Sachlichkeit
Argumentieren	Urteilsfähigkeit
Appellieren	Durchsetzung von Interessen
«Humanistische Schreibarten»	Teillernziel
Fingieren	Betätigung der Phantasie
Schreiben über sich	Selbstvergewisserung

Fig. 13: Pragmatische und humanistische Schreibarten nach ihren Teillernzielen.

In Deutschland werden appellative Textsorten stärker und differenzierter vermittelt. Außerdem spielen Textsorten einer pragmatischen Schreibart eine wichtigere Rolle. Laut BONATI²⁴ dienen das Dokumentieren, das Argumentieren bzw. Appellieren der Entwicklung von Sachlichkeit, Urteilsfähigkeit und Durchsetzung von Interessen, d.h. in der «pragmatischen» Gruppe dient das Schreiben primär der Daseinsbewältigung.

In Brasilien spielen Textsorten humanistischer Schreibarten eine wichtigere Rolle als die pragmatischen Schreibarten. Es wird eher Wert auf das Fingieren, mit Freiraum für das Schreiben über sich selbst gelegt. Diese Schreibarten zielen auf die Betätigung der Phantasie und der Selbstvergewisserung.

KAISER (2002:78-79) unterscheidet zwischen zwei Reihen in der Kanonisierung der Aufsatzformen in Deutschland: "[...]eine Reihe, in der das schreibende Subjekt seinen Ausdruck finden sollte (Erzählung, Schilderung, Betrachtung bzw. Besinnungsaufsatz)

²⁴ <http://mypage.bluewin.ch/Looser.Roman/SchreibenKonzept.rtf> (4.10.04)

BONATI, Peter (1990): Schreiben und Handeln. Ein Lehr- und Lernbuch für den Aufsatzunterricht und das Selbststudium. Aarau: Sauerländer. (= Studienbücher Sprachlandschaft 2).

und eine andere, die sich vornehmlich an der darzustellenden Sache orientiert (Bericht, Beschreibung, Abhandlung bzw. Erörterung) (vgl. LUDWIG 1988:440)“.

Neben der subjektiven bzw. objektiven Darstellungshaltung prägten sich Stilvorstellungen im Aufsatzunterricht des 20. Jahrhunderts. Nach KAISER ist in der deutschen Schultradition deutlich zwischen einer literarischen und einer "neutralen" Zwecksprache zu unterscheiden, wobei die Zwecksprache sich in Deutschland durchgesetzt hat, während sie in romanischen Ländern neben dem Ideal der Literatursprache eine untergeordnete Rolle spielt.

In diesem Sinne unterscheiden sich die Textsorten an deutschen und an brasilianischen Schulen in Bezug auf die Textfunktionen bzw. die Rolle der Argumentativität hinsichtlich der subjektiven und objektiven Darstellungshaltung sowie im Hinblick auf den Sprachstil.

3 Die Kategorien „Text“ und „Textsorte“ im Spiegel der textlinguistischen Literatur in Deutschland und in Brasilien

3.1 Einführung

Die Textlinguistik und insbesondere die Textsortenforschung in Deutschland und in Brasilien haben unterschiedliche Voraussetzungen. Sie sind durch unterschiedliche Strömungen zu charakterisieren und verfolgen unterschiedliche Ziele:

1. Zu den unterschiedlichen Voraussetzungen gehört z.B., dass der Zugang zu der fremdsprachlichen Literatur, insbesondere zur wichtigen ost- (!) und westdeutschen Textlinguistik (vor allem der 70er und 80er Jahre), nur eingeschränkt rezipierbar war²⁵. Während in der europäischen Textlinguistik fast ausschließlich „wissenschaftliche“ und wissenschaftsinterne Fragen eine Rolle spielten, war die Situation in Brasilien deutlich anders: Wissenschaftliche Ansätze und Ergebnisse wurden aufgrund der krisenhaften Situation des brasilianischen Schulsystems viel stärker unter der Fragestellung entwickelt, rezipiert und im Hinblick auf Anwendungsfragen diskutiert als in Deutschland. D.h.: Diese kritische Situation der Schule motivierte vor allem die Rezeption und Entwicklung der Textlinguistik in Brasilien. Insofern wurde der Schwerpunkt der brasilianischen Textlinguistik von vornherein auf didaktische Ziele orientiert und somit auf die Angewandte Textlinguistik.
2. Aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessenslage und der Rezeptionssituation herrschte und herrscht in Brasilien bis heute der Einfluss der französischen Diskursanalyse und Semiotik vor. Da die Franzosen ihre eigene und sehr eigenständige Diskurstradition haben, wurden die deutschen grundlegenden Werke der deutschen Textlinguistik nur von den Germanisten rezipiert. Inzwischen ist aufgrund von Rezensionen, Übersetzungen und Gesamtdarstellungen die deutsche Textlinguistik aber

²⁵ Ein Beispiel dafür sind die Arbeiten von VAN DIJK, die in Westdeutschland und in der angelsächsischen Welt erschienen und von HEINEMANN/VIEHWEGER im Osten.

besser bekannt. Hinzu kommt, dass text- und diskurslinguistische Ansätze auch über englischsprachige Literatur vermittelt werden.

3. Im Mittelpunkt des Interesses an der Textlinguistik in Brasilien steht – wie bereits betont – vor allem die didaktische Frage, inwieweit die Textlinguistik Antworten auf schulische und damit auf innerkulturelle und soziale Probleme geben kann. Daraus lässt sich anders als in Deutschland ein kulturspezifisches Interesse am Gebrauch von Textsorten ablesen. Dies bedeutet auch, dass die Art und Weise, wie Textsorten in der Schule behandelt und den Schülern beigebracht werden, sich deutlich unterscheiden.

Das erste Ziel dieses Kapitel besteht in der Schilderung der Wissensfortschritte auf dem Gebiet der Textlinguistik bzw. Texttheorie in Deutschland und in Brasilien. Konkret geht es um folgende Fragen: Wie untersuchen deutsche und brasilianische Textlinguisten Texte bzw. Textsorten? Inwiefern haben beide Disziplinen gemeinsame, aber auch unterschiedliche Wurzeln? Und: Was für Konsequenzen hat die Textlinguistik für die Schule in Deutschland und in Brasilien?

Ein weiteres Ziel, das in diesem Kapitel verfolgt wird, ist die Frage nach der Relevanz des kulturellen Parameters des Text- und Textsortenbegriffs im Spiegel der linguistischen Literatur in beiden Ländern. Die Entwicklung der Kategorien „Text“ und „Textsorte“ in der linguistischen Literatur soll Aufschluss über die Relevanz des kulturellen Charakters des Text- und Textsortenbegriffs bringen. Insofern soll hier keine der üblichen Beschreibungen des jeweiligen Forschungsstandes versucht werden. Die folgende Darstellung versucht daher, die Textlinguistik in Deutschland aus der Perspektive der brasilianischen Forschung und insbesondere der brasilianischen „Schulrealität“ zu schildern.

Wie schon angedeutet, ist die brasilianische Textlinguistik von der französischen Semiotik bzw. von dem französischen Strukturalismus stark beeinflusst. In der Tradition von BACHTIN (1953) und FOUCAULT (1993) werden Texte primär als Teil gesellschaftlicher Diskurse verstanden. Anders ausgedrückt: der einzelne Text wird in Brasilien sehr viel stärker als Teil eines kommunikativen Prozesses gesehen bzw. im

Sinne von KRISTEVA (1969) als Teil einer intertextuellen Vernetzung. Wenn man will, kann man diese Betrachtungsweise so zusammenfassen: Texte werden als Elemente in einem dynamischen Kommunikationsprozess der Gesellschaft verstanden.

Auch der zweite erkenntnisleitende Punkt ist schon gestreift worden: Es handelt sich um die besondere didaktische Wertschätzung des formalen Aspekts von Texten, konkret um Existenzweisen und Funktionen von Textsorten. Unter diesen beiden Kriterien sollen die Entwicklungen der Textlinguistik in Deutschland und danach in Brasilien kurz charakterisiert werden. Dabei möchte ich von einer kontrastiven Perspektive ausgehen, die durch eine schematische Gegenüberstellung von Schwerpunkten der Textlinguistik in Brasilien und Deutschland zusammengefasst werden soll:

Brasilien		Deutschland	
1.	+ Kohärenz/Kohäsion		+ Kohärenz/Kohäsion
2.	+ Textsorte + Textsorte in der Schule	2.	+ Textsorte ± Textsorte in der Schule
3.	+ Texte als Manifestations- -formen von Diskursen	3.	– Texte als Manifestations- -formen von Diskursen
4	± kognitionsorientierter Schwerpunkt	4.	+ kognitionsorientierter Schwerpunkt
5.	+ Sozial-historische Perspektive	5.	– Sozial-historische Perspektive

Fig. 14: Gegenüberstellung von Schwerpunkten der TL in Brasilien und Deutschland

Wie man aus dieser Tabelle entnehmen kann, weisen die brasilianische und die deutsche Textlinguistik bestimmte Gemeinsamkeiten in den anfänglichen Schwerpunkten auf: Kohärenz und Kohäsion des Textes sowie die Rolle der Textsorte. Trotz solcher Gemeinsamkeiten unterscheidet sich die Entwicklung der Textlinguistik in den beiden Ländern aber in drei Schwerpunkten:

- Der Schwerpunkt „Textsorte in der Schule“ spielt in den Zielen der Textsortenforschung in Brasilien eine viel größere Rolle als in Deutschland.
- Dafür hat die kognitive Linguistik einen größeren Einfluss auf die Textlinguistik in Deutschland.

- Der dritte Schwerpunkt liegt in der Perspektive auf die sozio-historische Natur der Textsorte, die die brasilianische Textlinguistik weithin prägt, insbesondere mit dem Blick auf Machtbeziehungen und Ideologien, die die Diskurse in unterschiedlicher Weise beeinflussen.

3.2 Textlinguistik in Deutschland: Thematische Schwerpunkte

3.2.1 Überblick über Schwerpunkte

Seit den 60er Jahren hat sich die Textlinguistik nicht nur zu einer relativ selbstständigen Teildisziplin entwickelt, sondern auch zu einem interdisziplinären Forschungsfeld ausgeweitet, in das handlungstheoretische und kognitionswissenschaftliche Untersuchungsergebnisse integriert wurden, um nicht nur Erkenntnisse über das Produkt Text, sondern auch über Prozesse der Textproduktion und der rezeptiven Textverarbeitung gewinnen zu können. Dabei haben sich die Möglichkeiten, textlinguistische Forschungsergebnisse auch in anderen Disziplinen (z. B. Sprachdidaktik, Fachsprachenlinguistik) zu nutzen, beträchtlich vergrößert. (SCHOENKE 2004²⁶)

Nach BRINKER (1992:8) sieht es die Textlinguistik dabei „als ihre Aufgabe an, die allgemeinen Bedingungen und Regeln der Textkonstitution, die den konkreten Texten zugrunde liegen, systematisch zu beschreiben und ihre Bedeutung für die Textrezeption zu erklären.“

In vielen Darstellungen der Textlinguistik in Deutschland wird die Entwicklung dieser Disziplin in folgende Phasen unterschieden (HEINEMANN 2000a: 9-29, HEINEMANN 2000b: 523-546; HEINEMANN 1991²⁷), die sich an unterschiedlichen Paradigmen orientieren:

²⁶ SCHOENKE, Eva. <http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/lg-edu/tlgv1.html#voben>

²⁷ HEINEMANN (2000b: 523-546) stellt eine Kritik der verschiedenen Textverständnisse im Spiegel der linguistischen Literatur dar. Der Begriff *Text* wurde folgendermaßen definiert:

- (1) als grammatisch geprägte Einheiten (merkmalorientierte Ansätze)
- (2) als semantisch-inhaltlich geprägte Einheiten (Sequenzierungs- und Inhaltsmodelle)
- (3) als situativ bzw. durch die kommunikative Funktion determinierte Einheiten (Situations- und Funktionsmodelle)
- (4) als multidimensionale Einheiten (Mehrebenen-Modelle)

1. **Satzgrammatische** Phase: Hier wird der *Text* als Kombination bzw. als lineare Folgen von Sätzen gekennzeichnet (vgl. HEINEMANN 2002)
2. **Kommunikative** Phase: . Nach dem kommunikativen Ansatz (BRINKER 1997, u. a.) wird *Text* durch illokutive Aspekte definiert: die Faktoren der kommunikativen Situation bestimmen den Text.
3. **Kognitive** Phase: Der *Text* entspricht nach diesem Gesichtspunkt der Verbalisierung kognitiver Operationen und Prozesse.
4. **Integrative** Ansätze: Der *Text* ist die Materialisierung von *Textsorten*, die ihrerseits begrenzten Mengen von Textexemplaren mit spezifischen Gemeinsamkeiten entsprechen, die sich auf mehreren Ebenen befinden.

In der Entwicklung der Textlinguistik verlagerten sich die Schwerpunkte der Forschung von der Satzgrammatik aus über Untersuchungen satzgrenzen-überschreitender grammatischer Phänomene zur Analyse globaler Textstrukturen; textpragmatische Aspekte und Probleme der Wissensverarbeitung gewannen an Bedeutung. Um Merkmale der Textualität, um Textstrukturen und Themenentwicklungen in Texten zu beschreiben und zu erklären, wurden unterschiedliche theoretische Modelle entworfen und verschiedenartige Methoden der Textanalyse entwickelt. (SCHOENKE 2004²⁸)

Im Folgenden möchte ich die Entwicklung der Textlinguistik aber danach unterscheiden, welche Interessen im Mittelpunkt der Erforschungen standen bzw. stehen. Solche thematischen Schwerpunkte sind:

1. Schwerpunkt: Rolle der Textkohärenz
2. Schwerpunkt: Textsorten-Problematik
3. Schwerpunkt: Textpragmatik (BRINKER 1979)
4. Schwerpunkt: Textrezeption und –produktion (VAN DIJK 1980, BEAUGRANDE & DRESSLER 1981)
5. Schwerpunkt: Kulturelle und interkulturelle Diskurse- und Textsorten (ADAMZIK 2001a, WARNKE 1999, 2001, 2002, KAISER 2002)
6. Schwerpunkt: Auseinandersetzung mit neuen Medien (Text-Bild-Beziehungen, Texte in PC, Hypertext usw., vgl. FIX, ANTOS & KLEMM 2002)

²⁸ <http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/lg-edu/tlgv1.html#voben>

Auf diese Schwerpunkte soll bis auf die „Textsorten-Problematik“ (vgl. 2) und die „Einbettung von Texten in kulturelle Diskurse“ (vgl. 5) nicht näher eingegangen werden²⁹. Allerdings werde ich im theoretischen Kapitel den Zusammenhang von Kultur, Kognition und Diskurs diskutieren und damit im Hinblick auf die vorliegende Arbeit sowohl Aspekte der Textpragmatik als auch der Textproduktion ansprechen.

3.2.2 Schwerpunkt: Textsorten-Problematik

3.2.2.1 Modelle von Textsorten als laientheoretisches Konstrukt

Ausgehend von dem Begriff der „Gattung“ in den Literaturwissenschaften hat sich schon in der Anfangsphase der Textlinguistik ein thematischer Forschungsschwerpunkt entwickelt, der bis heute mit Begriffe wie *Textsorte*, *Textsortenklasse*, *Textexemplar*, *Textmuster*, *Texttyp* und *Diskurs* bezeichnet wird. Ohne schon hier auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Begriffen einzugehen (vgl. HEINEMANN 2000a), interessiert mich aus der schulischen Perspektive, welche „laienhaften“ Vorstellungen Schüler und Lehrer von Textformen haben. Eine solche Perspektive ist deshalb sinnvoll, weil in der Schule explizites Textsortenwissen sich nicht theoretisch, sondern ganz praktisch, d.h. an dem Vorwissen von Schülern und Lehrern orientiert, vermittelt werden muss. Dabei stehen besonders Unterscheidungsmerkmale im Vordergrund, die für Lehrer und Schüler „plausibel“ und akzeptabel sind. M.a.W.: Es geht mir zunächst einmal um die Frage, auf welchen „Laientheorien“ die Vermittlung von Textsortenwissen beruht.

Eine solche Perspektive ist auch deshalb sinnvoll, weil die Geschichte der Textsorten-Diskussion zumindest am Anfang durchaus auch von alltagsweltlichen Vorstellungen, d.h. mehr oder weniger von Laientheorien geprägt war. Genauer: Textsorten-Taxonomien der ersten Phase der Textlinguistik nahmen häufig ihren Ausgangspunkt

²⁹ Vgl. unter den neueren Darstellungen z.B. HEINEMANN & HEINEMANN 2002 und VATER 2001.

von alltagsweltlichen Unterscheidungen. Typisch hierfür ist der Ansatz von SANDIG (1972) „Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen“. Dabei werden Textsorten als komplexe Handlungsschemata verstanden, die durch die Gesellschaft genormt werden. SANDIG versteht Texte bzw. Textsorten als „Einheiten der Kommunikation“, also als ein Teil der Kommunikationskonstellation und nicht nur als eine rein sprachliche Erscheinung.

Obwohl die außersprachlichen Bedingungen einer Textsorte sich im sprachlichen Material spiegeln, sind die Regeln zur Anwendung einer bestimmten Textsorte in einer Situation nicht nur durch das Sprachliche zu erfassen. Um die Gegebenheiten der Kommunikationssituation zu berücksichtigen, schlägt die Autorin daher vor, dass Textsorten nach Merkmalsoppositionen abgegrenzt werden, so dass sowohl sprachliche als auch außersprachliche Aspekte beschrieben werden. Nach diesem Ansatz werden zunächst drei Unterscheidungen gemacht:

1. die Unterscheidung nach dem Kommunikationskanal (d.h. es wird zwischen geschriebenen und gesprochenen Textsorten unterschieden) ([± gesp]),
2. die Unterscheidung nach dem Spontaneitätsgrad der Textsorte ([±spon]) und
3. die Unterscheidung nach der Zahl der Sprecher ([±mono]).

Aufgrund der Oppositionen [± gesp], [±spon] und [±mono] ergeben sich 8 Einteilungen:

i.	[+mono]	[+gesp]	[+spon]	(z.B. innere Sprache)
ii.	[+mono]	[+gesp]	[-spon]	(Vorlesung)
iii.	[-mono]	[+gesp]	[+spon]	(Telefongespräch)
iv.	[-mono]	[+gesp]	[-spon]	(wissenschaftliche Diskussion)
v.	[+mono]	[-gesp]	[+spon]	(Tagebuchnotiz)
vi.	[+mono]	[-gesp]	[-spon]	(offizieller Brief)
vii.	[-mono]	[-gesp]	[+spon]	(Briefwechsel von familiären Briefen)
viii.	[-mono]	[-gesp]	[-spon]	(offizieller Briefwechsel)

Diese acht Einteilungen ermöglichen noch keine befriedigende Abgrenzung der Textsorten, denn zur selben Gruppe gehören sehr unterschiedliche Textsorten und

manche Textsorten können nicht in einer einzigen Gruppe untergebracht werden. Dies weist darauf hin, dass weitere Kriterien zur Abgrenzung notwendig sind. Dazu schlägt SANDIG vor, dass zu unterscheiden ist, ob die folgenden Aspekte in der Textsorte vorhanden sind:

- | | |
|---|---------|
| (4) dialogische Textform | [±tdia] |
| (5) räumlicher Kontakt | [±rkon] |
| (6) zeitliche Kontinuität | [±zkon] |
| (7) akustischer Kontakt | [±akon] |
| (8) Textanfang | [±anfa] |
| (9) Textende | [±ende] |
| (10) konventionalisierter Textaufbau | [±aufb] |
| (11) festgelegtes Thema | [±them] |
| (12) 1. Person | [±1per] |
| (13) 2. Person | [±2per] |
| (14) 3. Person | [±3per] |
| (15) Imperativformen | [±impe] |
| (16) restringierter Tempusgebrauch | [±temp] |
| (17) ökonomische Formen | [±ökon] |
| (18) Redundanz | [±redu] |
| (19) nur sprachliche Textkonstitution | [±nspr] |
| (20) Gleichberechtigung der Kommunikationspartner | [±part] |

Aus der Kombination solcher Merkmalsoppositionen ergeben sich bei SANDIG dann die folgenden Textsorten:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Interview	+	±	-	-	±	+	+	±	±	-	+	+	+	+	±	±	±	±	+	-
Brief	-	±	±	-	-	-	-	+	+	-	±	+	+	+	±	±	±	±	+	±

Telefongespräch	+	±	-	-	-	+	+	+	+	-	±	+	+	+	±	±	±	±	±	±
Gesetzestext	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-
Arztrezept	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	
Kochrezept	±	-	+	-	±	±	±	+	-	+	+	-	-	+	±	-	±	-	+	-
Wetterbericht	±	-	+	-	-	+	±	+	-	+	+	-	-	+	-	-	±	-	+	-
Traueranzeige	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	±	-	+	-	-	±	-	+	+
Vorlesung(sstunde)	+	±	+	-	+	+	+	+	±	-	+	±	±	-	±	±	-	±	±	-
Vorlesungsmitschrift	-	-	+	-	-	-	-	±	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	±	+
Reklame	±	±	±	±	±	±	±	±	±	-	±	±	±	±	±	±	±	±	±	-
Stelleninserat	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	±	±	±	±	-	±	-	+	-
Rundfunknachrichten	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	±	+	-
Zeitungsnachricht	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-
Telegramm	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	±	±	+	±	-	+	-	+	±
Gebrauchsanweisung	-	-	+	-	-	-	-	±	-	-	+	-	±	-	±	-	±	±	±	-
Diskussion	+	±	-	-	±	+	+	+	+	-	+	+	+	+	±	+	-	±	+	+
Familiäres Gespräch	+	+	-	±	+	+	+	±	-	-	-	+	+	+	±	±	±	+	±	+

Fig. 15: Textsortenklassifikation (Sandig 1972)

SANDIG weist selbst auf Schwächen ihrer Taxonomie hin. Diese sollen hier nicht weiter behandelt werden. Interessant ist aber ihr Modell unter der Fragestellung, inwieweit sich darin alltagsweltliche Unterscheidungskriterien widerspiegeln. Anders gesagt stellt sich aus der Sicht des (z.B. schulischen) **Gebrauchs** von Textsorten die Frage, inwieweit solche Modelle geeignete Mittel für die Vermittlung von Textsortenwissen sind (in der Schule, aber auch z.B. in der Ratgeberliteratur usw. ANTOS 1996)

3.2.2.2 Textsorten als Handlung

Nach den kommunikativen Ansätzen werden Texte und Textsorten durch die aus der Sprechakttheorie bekannten illokutiven Aspekten definiert. M.a.W: Der Text wird als Summe illokutiver Teilhandlungen des Sprechers verstanden und Textsorten als Komplexionen von typischen Illokutionen.

BRINKER (1985/1997³⁰), der als einer der führenden Vertreter der pragmatischen Textlinguistik gilt, führt zur näheren Bestimmung von Textsorten kontextuelle, strukturelle und funktionale Kriterien ein. Dabei betont er, dass **Textfunktionen** als Hauptkriterium für die Unterscheidung von Textsortenklassen angesehen werden, also

³⁰ Zu weiteren Aspekten seines Ansatzes vgl. 6.1.1.

als eine Kategorie aufgefasst werden muss, die mehrere Textsorten beinhaltet. Die Textfunktion bezeichnet demnach den Zweck, dem der Text dient, d.h. die Kommunikationsabsichten, die im Text ausgedrückt werden. Nach diesem Kriterium in Analogie zu der Sprechaktklassifikation von SEARLE (1975; 1982) „werden Texte in fünf Textklassen unterschieden (BRINKER 1985,1997:125 ff.):

- „Informationstexte³¹ (Nachricht, Bericht, Sachbuch, Rezension [. . .])
- Appelltexte³² (Werbeanzeige, Kommentar, Gesetz, Antrag [. . .])
- Obligationstexte³³ (Vertrag, Garantieschein, Gelöbnis [. . .])
- Kontakttexte³⁴ (Danksagung, Kondolenzschreiben, Ansichtskarte [. . .])
- Deklarationstexte³⁵ (Testament, Ernennungsurkunde [. . .])"

Diese Textsortenklassen werden dann nach kontextuellen und strukturellen Kriterien weiter ausdifferenziert. BRINKER schlägt folgende kontextuelle Kriterien vor:

- | | |
|----------------------------------|--|
| – Kommunikationsmedium | (Face-to-face-Kommunikation,
Telefon, Rundfunk, Fernsehen und Schrift), |
| – Kommunikationsrichtung | (monologisch/dialogisch), |
| – Zeitlicher /räumlicher Kontakt | (akustisch, optisch, räumlich und
zeitlich getrennt/unmittelbar, usw.), |
| – Sprache | (gesprochen/geschrieben) |
| – Handlungsbereich | (privat, öffentlich) ³⁶ |

Als strukturelle Kriterien benutzt er die Art des Themas (z.B. ein Ereignis, eine These, u. a.), die Form der thematischen Entfaltung (deskriptiv, narrativ, explikativ und

³¹ Darstellung von Sachverhalten

³² Veränderung der Meinung /des Verhaltens des Rezipienten

³³ Verpflichtung des Emittenten dem Rezipienten gegenüber

³⁴ Herstellung von interpersonalen Beziehungen

³⁵ Schaffung einer neuen Realität

³⁶ Für den privaten Bereich tragen Emittent und Rezipient Rollen als Freunde oder Familienangehörige. Im offiziellen Bereich verhalten sich die Kommunizierenden einer Institution gegenüber (als Schüler, z.B., als Angehöriger der Presse/des Fernsehens, wie z.B. ein Reporter oder Interviewer).

argumentativ), die Realisationsform (sachbetont, meinungsbetont, persuasiv, etc) und die grammatische Kohärenz (Tempus, konjunktionale Verknüpfung, u. a.).

Während bei BRINKER die Intentionalität eine wichtige Rolle bei der Textsortenunterscheidung spielt, rückt DIEWALD (1991) die Situationalität in den Vordergrund. Sie versteht unter Textsorten situativ determinierte Einheiten, die als Grundmuster von Texten fungieren, die in Abhängigkeit vom Grundmuster einer Situation entstehen (DIEWALD 1991:1). Nach dieser Auffassung werden Textsorten durch die Faktoren der Kommunikationssituation bestimmt³⁷. Nach DIEWALD gehören Texte, die in dem gleichen Situationstyp produziert werden, zu derselben Textsorte.

Die Charakterisierung der obersten Ebene geschieht durch die Situation, die durch folgende Merkmale bestimmt wird: [± dialogisch], [± face-to-face] und [± mündlich]. Der Handlungsbereich wird mit den Merkmalen [± privat], [± soziale Nähe], [± freies Rollenverhältnis] und [± freie Themenwahl] gekennzeichnet. Anders als BRINKER unterscheidet DIEWALD nur drei Textfunktionen, nämlich Kontakt, Darstellung und Appell. Auch das Thema bzw. der Redegegenstand spielt anders als bei BRINKER keine hervorragende Rolle, da lediglich das Vorliegen von Kontextverschränkungen als relevant betrachtet wird. Auf dieser hier skizzierten Grundlage unterscheidet DIEWALD fünf Grundtextsorten: 1. Dialog, 2. Telefongespräch, 3. Brief, 4. Mündlicher Monolog, 5. Schriftlicher Monolog.

3.2.2.3 Textsorten als kognitive Muster

³⁷ Grundlage ihrer Textsortenklassifizierung ist eine ausgebaute Deixistheorie: In ihr werden obligatorisch auftretende, sog. 'schwache' Deiktika (grammatische Morpheme wie Tempusmarkierung und Artikel) von fakultativen, sog. 'starken' Deiktika unterschieden. Nur diese starken Deiktika sind für die Textsortendifferenzierung relevant. Als Zeigmodi werden Realdeixis, Deixis am Phantasma (Versetzungsdeixis), Textphorik und Textdeixis unterschieden, wobei insbesondere die Realdeixis zur Textsortendifferenzierung genutzt wird. DIEWALD arbeitet ferner einerseits mit zwei Entfernungsstufen, nämlich *origoinklusiv* und *origoexklusiv* und andererseits mit fünf deiktischen Dimensionen *lokal*, *temporal*, *personal*, *objektal* sowie *modal*. Vgl. DIEWALD (1991).

In den 90er Jahren wurde die Textlinguistikforschung mit einer Schwierigkeit konfrontiert: auf der einen Seite wurde der Begriff *Textsorte* schon als relevante theoretische Kategorie anerkannt, auf der anderen Seite waren noch Fragen zur Problematik der Textsortendifferenzierung und -abgrenzung zu beantworten. Um diese Frage zu beantworten, wurden andere Wissensgebiete in die Textlinguistikforschung herangezogen, wie etwa die Psychologie die Kognitionswissenschaft, u. a.

Damit begann eine neue Phase der textlinguistischen Forschung, die mit dem Ausdruck *kognitive Wende* bezeichnet wird (vgl. BEAUGRANDE & DRESSLER 1981) Die kognitive Textlinguistik betrachtet Texte in Zusammenhang mit Wissen und Denken und untersucht die mentalen Strukturen, die ihnen zugrunde liegen. BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) gehen von einem Textverständnis aus, bei dem nicht mehr Oberflächensignale analysiert werden, sondern komplexe Textstrukturen und den mit ihnen verknüpften Bedeutungen.

In diesem **prozeduralen Ansatz** von BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) wird *Text* als Gesamtheit aller konstitutiven Merkmale von Texten verstanden, die folgende Kriterien für die Textualität erfüllen. Diese Kriterien sind:

- Kohäsion grammatische und semantische Verknüpfung von Wörter, Sätzen oder Satzfolgen, die sich auf der Textoberfläche befindet und durch verschiedene Kohäsionsmittel geschieht.
- Kohärenz inhaltlicher und außersprachlicher Zusammenhang von Sätzen, der so einem Text zugrunde liegt und ihn als thematische zusammenhängende Einheit prägt.
- Intentionalität Um seine Intentionen erkennbar zu machen, muss der Textproduzent Konventionen berücksichtigen. Nur so

kann der Textrezipient den Sinnzusammenhang des Textes erfassen.

- **Akzeptabilität** Sie ist die Voraussetzung für die Rezeption des Textes und ist mit dem gemeinsamen Wissen von Textproduzent und Textrezipient verbunden und mit der Berücksichtigung von Konventionen, damit der Text als kohärent, verständlich und informativ erkannt wird. D.h. die Akzeptabilität bezieht sich auf die Möglichkeit, eigenes Wissen den Textinformationen hinzuzufügen, um die Kohärenz herzustellen.
- **Informativität** Die Informativität bezieht sich auf Quantität und Qualität der durch einen Text übermittelten Informationen und deren Bekanntheitsgrad: In anderen Worten: wie neue und alte Information und Unerwartetheit eines dargebotenen Materials ausgeglichen werden.
- **Situationalität** Kriterium, das die Beziehungen zwischen Texten und den Situationen ihrer Verwendung erfaßt. Damit wird die Gesamtheit der Beziehungen zwischen Texten und Situationen berücksichtigt, sowohl bei der Herstellung als auch bei dem Verständnis des Textes.
- **Intertextualität** Die Intertextualität bezieht sich auf die Relationen zwischen Texten. Solche intertextuelle Relationen entstehen in verschiedenen Arten, z.B. wenn ein bestimmter Text auf einen anderen Text referiert, oder verschiedene Texte, die sich auf denselben Sachverhalt in der außersprachlichen Wirklichkeit beziehen. Auch Übereinstimmungen von Texten im typologischen, funktionalen und strukturellen Sinn werden dem Kriterium der Intertextualität zugeordnet.

Mit diesen Kriterien werden nach BEAUGRANDE & DRESSLER (1981:3) Texte von Nicht-Texten unterscheidbar:

Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte betrachtet.

Welche Folgen hat dieser prozedurale Ansatz für die Definition von *Textsorte*? Ausgangspunkt ist das oben genannte Textualitätskriterium der Intertextualität. Ferner ist für die Autoren wichtig, dass eine Textsorte vor allem durch den situativen Kontext determiniert wird. Die Autoren heben ferner hervor, dass Textsorten keine scharfen Grenzen haben und begründen dies damit, dass "die Zuordnung eines Textes zu einer Textsorte (...) eindeutig eher von der Funktion des Textes in der Kommunikation als von der Oberflächenform" abhängt (BEAUGRANDE & DRESSLER 1981:191). Sie bestimmen daher *Textsorte* als "eine Reihe von Heuristika für die Produktion, Vorhersage und Verarbeitung von textuellen Erscheinungen" (1981:193). Ferner weisen sie darauf hin, dass man in vielen Texten eine Mischung unterschiedlicher Funktionen vorfindet.

BEAUGRANDE hat später darauf hingewiesen, dass Textsorten nicht als ein „einheitliches Phänomen“ aufzufassen sind (1991:173-190)³⁸. In seinem programmatischen Beitrag: „Textsorten im Mittelpunkt zwischen Theorie und Praxis“ betont er, "dass beim wissenschaftlichen Umgang mit Textsorten die Theoretisierung besonders eng an der Praxis orientiert sein muss" (1991:178) und entwirft einen Katalog von Prinzipien, die zu einer Vereinheitlichung der Methoden der Textsortenforschung führen sollen. Dabei spielt das Erkenntnisinteresse ebenso eine wichtige Rolle wie z.B. die Zusammenarbeit mit Experten (anderer Disziplinen), die Anerkennung verschiedener Beschreibungsparameter oder die Berücksichtigung verschiedener Methoden. In unserem Zusammenhang (Textproduktionsort „Schule“) ist ferner die Arbeit mit Informanten und die Berücksichtigung der Evolution/Entstehung von Textsorten,

³⁸ BEAUGRANDE, Robert de (1991): Textsorten im Mittelpunkt zwischen Theorie und Praxis. In: Mackeldey [1991a], 173-190).

ebenso wichtig wie die Berücksichtigung von Fragen der praktischen Anwendbarkeit der Untersuchungen.

Die Bestimmung von „Textsorten als kognitive Muster“ wurde von VAN DIJK mit seinem Konzept der *Superstrukturen* präzisiert. VAN DIJK (1978) unterscheidet dabei zwischen *Makro- und Superstrukturen*:

Auf der semantischen Ebene der *Makrostrukturen* spielt die Kohärenz eine wichtige Rolle, d.h. die semantische Verbindung von den Propositionen, die dem Text zugrunde liegen. Solche Propositionen bilden die Bedeutungseinheiten eines Textes und werden zu Sequenzen geordnet. Solche Sequenzen werden von VAN DIJK *Makrostrukturen* genannt. Um solche abstrakte semantische Makrostrukturen zu identifizieren, werden so genannte *Makroregeln* für ihre Bildung benutzt, die sich auf das *Auslassen*, *Selektieren*, *Generalisieren* und *Konstruieren* oder *Integrieren* beziehen. In diesem Sinne wird die Makroebene durch Abstraktionen in Form von Propositionen anhand der Mikroebene des Textes (der Textoberfläche) erreicht.

Auf der formalen Ebene des Textes schlägt VAN DIJK den Begriff der *Superstruktur* vor, um globale Strukturen zu charakterisieren, auf denen der Textaufbau basiert³⁹. Beispiele für Superstrukturen sind narrative und argumentative Schemata. Für VAN DIJK dient die Superstruktur als Syntax für die globale Bedeutung des Textes, d.h. die Makrostruktur. Zu der narrativen Superstruktur gehören Superstrukturkategorien wie die *Komplikation* (d.h. es ereignet sich etwas Besonderes in einer Handlungsreihe) und die *Auflösung* bzw. *Resolution* (das Gelingen oder Misslingen einer Reaktion auf eine andere Handlung). Beide Kategorien, *Komplikation und Auflösung*, bilden den Kern eines Erzähltextes. Diesen Kern wird von VAN DIJK *Ereignis* genannt und die Situation, in der er sich abspielt, d.h. Platz, Zeit und Umstände, werden als *Rahmen* bezeichnet. Zusammen bilden Rahmen und Ereignis eine *Episode*. Eine Reihe von Episoden nennt

³⁹ "Diese Textsorten unterscheiden sich alle nicht nur aufgrund ihrer unterschiedlichen kommunikativen und daher auch sozialen Funktionen, sie besitzen auch verschiedene Arten des Aufbaus. Solche globalen Strukturen, die den Typ eines Textes kennzeichnen, nennen wir Superstrukturen" (Van Dijk 1980: 128)

er den *Plot des Erzähltextes*. Neben dem Wiedergeben der Geschehnisse geben Erzähler auch ihre Einschätzung, die die Kategorie der *Evaluation* bildet. Plot und Evaluation bilden die eigentliche *Geschichte*. Neben der Geschichte ist noch die Kategorie *Moral* zu erwähnen, d.h. eine Lehre oder Ankündigung. VAN DIJK schematisiert diese narrative Struktur in einem Baumdiagramm (1980:142):

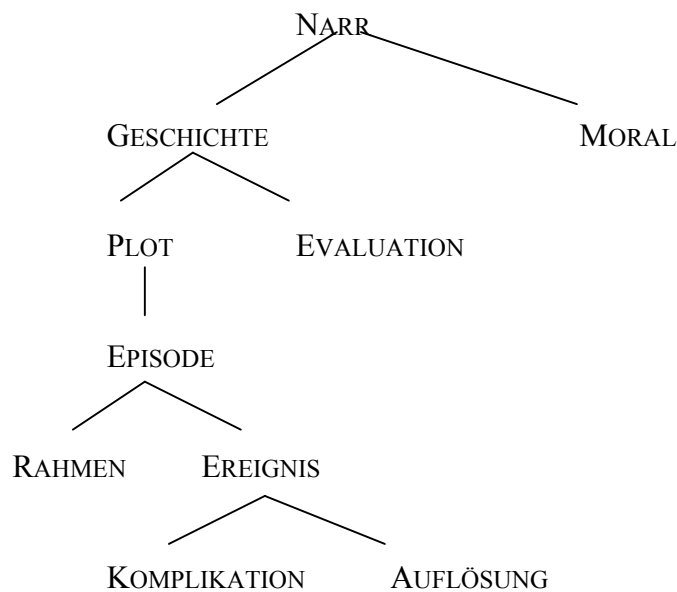


Fig. 16: Narrative Struktur (van Dijk 1980)

Entsprechend zu dieser narrativen Superstruktur, behandelt VAN DIJK auch die argumentativen Superstrukturen. Ihnen zugrunde liegt die Globalstruktur einer Argumentation, die von VAN Dijk (1980: 147) mit folgenden Kategorien beschrieben wird:

- *Rechtfertigung*
- *Schlussfolgerung*: die aus einem Gebot/Verbot oder Ratschlag bestehen kann
- *Rahmen*: Umstände und Spezifizierungen der Situation, die für die Argumentation relevant sind,
- *Sachverhalt*: Vermutung in der Argumentation,
- *Ausgangspunkt, Tatsachen, Berechtigung*: Grundlage, die jemanden dazu ermächtigt, zu einem Schluss zu kommen,

- *Unterstützung*: Erläuterung, die die Berechtigung bekräftigt.

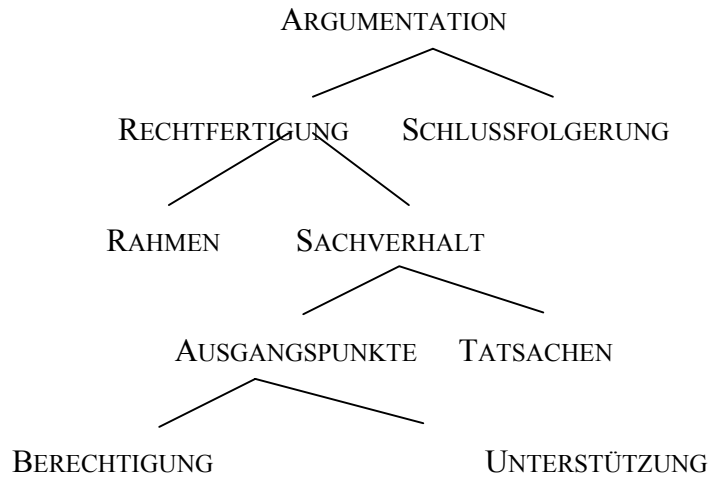


Fig. 17: Argumentative Struktur (van Dijk 1980)

Fazit: Die kognitive Textlinguistik hat als Gegenstand die Prozesse des Textverstehens und der Textproduktion etabliert. Sie betrachtet Texte in Zusammenhang mit Wissen und Denken und untersucht die mentalen Strukturen, die ihnen zugrunde liegen. Text entspricht nach diesem Gesichtspunkt der Verbalisierung kognitiver Operationen und Prozesse (vgl. KOCH 2001:12).

3.2.3 Integrative Ansätze

Die bisherige Diskussion über die Definition von „Textsorte“ hat gezeigt, dass sich Textsorten nicht auf einer Ebene oder durch eine einzige Klasse bestimmen lassen. Eine Alternative dazu sind sog. „integrative Ansätze“ wie sie insbesondere von HEINEMANN (2000a) und HEINEMANN & HEINEMANN (2002) entwickelt wurden. HEINEMANN (2000a) sieht *Textsorten* als Einheiten an, die aus Variablen bestehen, die ihrerseits zu unterschiedlichen Dimensionen gehören. Textsorten sind danach durch multidimensionale Zuordnungen von prototypischen Repräsentationen auf unterschiedlichen Ebenen gekennzeichnet. Daher entwickelte HEINEMANN (2000a) ein Mehr-Ebenen-Modell, in dem vier Basis-Ebenen unterschieden werden: die formal-

grammatische, die inhaltlich-thematische, die situative und die funktionale Ebene. Obwohl die vier Ebenen in jedem *Text*/jeder *Textsorte* vorhanden sind, haben sie nicht immer dasselbe Gewicht für alle Textsorten.

Bei HEINEMANN entsprechen *Textsorten* Textmengen niedriger Abstraktionsstufe, d.h. *Textsorten* haben mehrere Differenzierungskriterien gemeinsam, während *Textsortenklassen* weniger Differenzierungskriterien gemeinsam haben. Je reduzierter der Begriffsinhalt der *Textsortenklasse*, desto breiter ist ihr Geltungsbereich. Diese Ausweitung geschieht nach Stufen. HEINEMANN nennt die höchste Stufe, die eine *Textsortenklasse* an Ausweitung erreichen kann, *Texttyp*. Ein *Texttyp* ist also eine Textsortenklasse, die nur ein gemeinsames Differenzierungskriterium hat. Der Autor stellt diese hierarchische Abstufung auf folgende Weise dar:

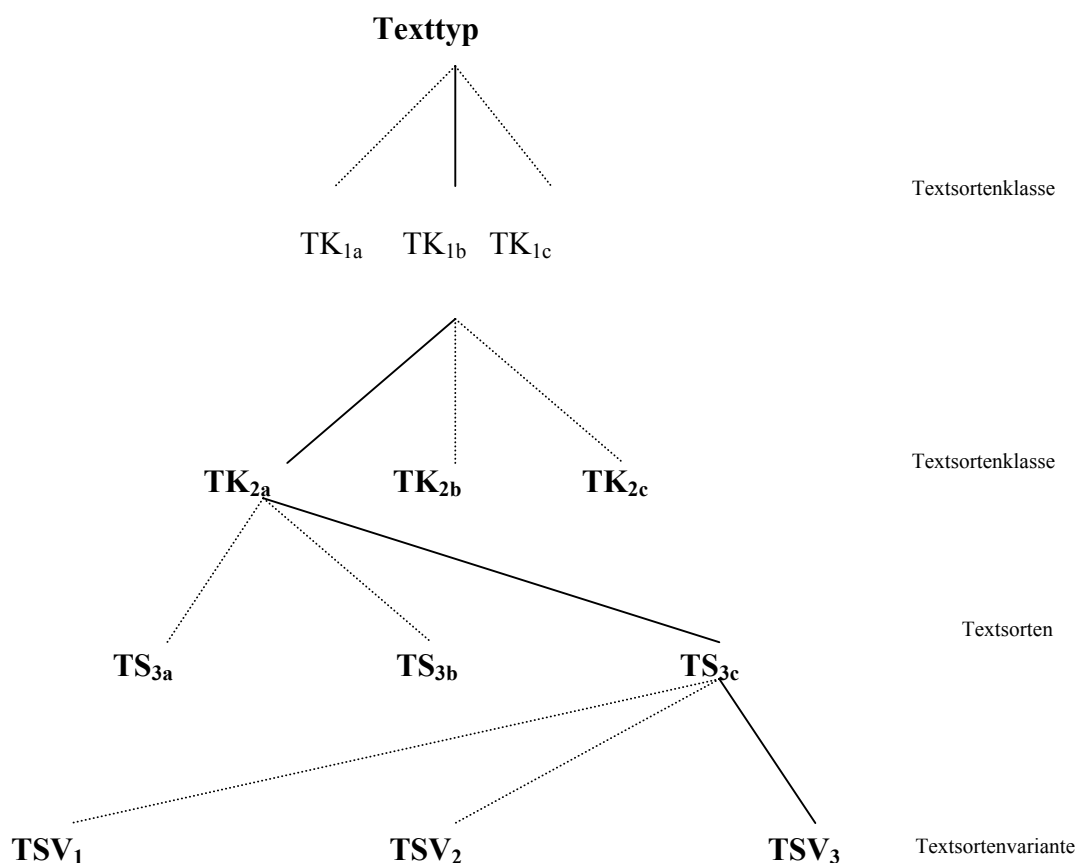


Fig. 18: Texttyp, Textsortenklasse, Textsorte und Textsortevariante (HEINEMANN 2000a)

Wie man sieht: Wenn *Textsorten* gebündelt werden, kommt man zu den oberen Schichten dieser Darstellung (die *Texttypen*), wenn *Textsorten* dagegen subdifferenziert werden, entstehen *Textsortenvarianten*.

Von den vier Ebenen her können die spezifischen Merkmale einer *Textsorte* erfasst werden, je nach der Art und Weise, wie wichtig bestimmte Differenzierungskriterien für die Textsortenbeschreibung sind. Als Differenzierungskriterien werden genannt:

- Kommunikationsbereich
- Medium
- Allgemeine Tätigkeitsrahmen der Kommunizierenden
- Konkrete Umgebungssituation
- Anzahl der Partner
- Soziale Rollen der Interagierenden
- Grad ihrer Bekanntheit

In Bezug auf jedes Kriterium wird dann eine *Textsorte* gekennzeichnet. HEINEMANN nennt also Merkmale die "Belegungen" für jedes Differenzierungskriterium. Für die Kategorie "Anzahl der Partner" z.B. kann eine *Textsorte* das Merkmal "dyadische Kommunikation" (auf zwei Partner beschränkt) haben.

Die Gesamtheit aller Merkmale einer *Textsorte* entspricht bei HEINEMANN der Kennzeichnung dieser spezifischen *Textsorte*. Schematisch stellt er die Merkmalbeschreibung von *Textsorten* folgenderweise dar:

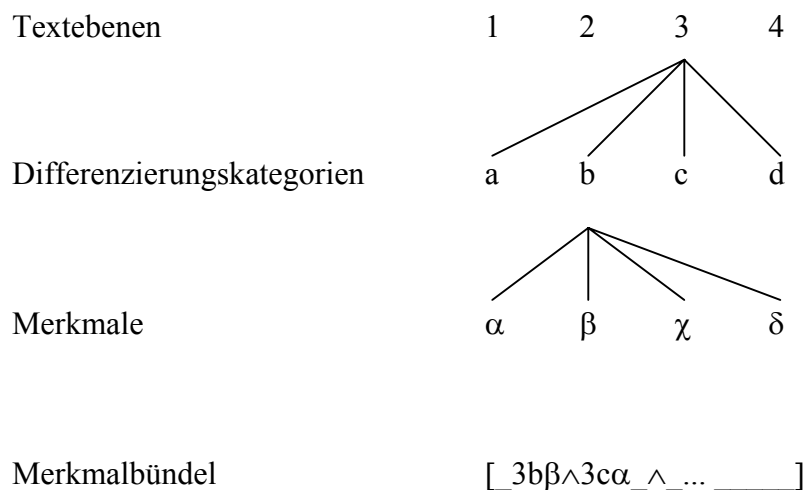


Fig. 19: Merkmalbeschreibung von Textsorten (Heinemann 2000a)

Mit dieser Merkmalbeschreibung versucht HEINEMANN, auf die einfache Aneinanderreihungen isolierter Merkmale zu verzichten, denn er sieht in der systematischen Textsortenkennzeichnung den einzigen Weg, *Textsorten* zu erfassen. Nur durch diese systematische Integration von Merkmalen können Unterschiede und Ähnlichkeiten von bestimmten Textexemplaren wirklich erfasst werden.

Neben den drei genannten Aspekten – a) die vier Ebenen, b) die systematischen Differenzierungskriterien und c) die Merkmale – ist für HEINEMANN noch der kognitive Aspekt der Textbildung entscheidend: In diesem Sinne sind Textexemplare Resultate von kognitiven Prozessen und von kommunikativen Erfahrungen. Solche Prozesse und Erfahrungen werden von ADAMZIK (1995:27) "kognitive Größen" genannt: *Textmuster*.

Textmuster sind nicht sprachliche Resultate, sondern fungieren eher wie ein abstraktes Muster, bei dem es sich um individuelle Speicherungen handelt. Textmuster beziehen sich zwar auf sprachliche Phänomene, werden aber nicht sprachlich realisiert. Sie entsprechen aber Teilmengen des Interaktionswissens. Weil sie individuell angeeignet, verarbeitet und gespeichert werden, sind sie quantitativ und qualitativ bei jeder Person anders aufgrund der Erfahrungen, die man gesammelt hat. Insofern muss man davon

ausgehen, dass ein Textmuster *Roman* bei einem Kind anders ist als bei einem Literaturwissenschaftler.

Laut HEINEMANN sind *Textmuster*

Teilmengen des Interaktionswissens der Kommunizierenden. Sie fungieren als gesellschaftlich determinierte, von Individuen interiorisierte Schemata/Muster, die auf komplexe Interaktions- und Textganzheiten bezogen sind. Sie basieren auf kommunikativen Erfahrungen der Individuen und werden als Orientierungsraster zur Auslösung kognitiver Prozesse einer bestimmten Klasse mit dem Ziel der Lösung spezieller kommunikativer Aufgaben aktiviert. [...] diese *Routine-Formeln auf der Textebene* (ADAMZIK 1995:28) dürfen als festgewordene, stereotype und in hohem Grade standardisierte Textmuster betrachtet werden. (HEINEMANN 2000a: 24)

Um *Textmuster* zu erfassen, werden Aufgaben gestellt und wiederkehrende Handlungen beobachtet. Das ermöglicht Rückschlüsse in Bezug darauf, was der Kommunizierende weiß. Da aber nur bestimmte Aspekte eines Musters aktiviert werden, ist es nicht möglich *Textmuster* in ihrer Gesamtheit zu beschreiben. Als individuelle Speicherungen von kommunikativen Erfahrungen werden Textmuster allmählich und prozedural gebildet. Die kommunikativen Erfahrungen, die sich als erfolgreich bei einer Aufgabenlösung erwiesen haben, werden als Orientierungsrahmen gespeichert und aktiviert, wenn ähnliche Aufgaben in anderen Situationen vorkommen. Als Merkmale von *Textmuster* sind zu erwähnen:

- Multidimensionalität/Komponentialität (HEINEMANN & VIEHWEGER 1991: 147),
- Repetitivität (EHLICH & REHBEIN 1979:260),
- Flexibilität und Variabilität (HEINEMANN 1989),
- Vagheit (DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1981:193).

Die sprachlichen Realisierungen von *Textmustern* – die *Textexemplare* – werden *Textsorten* zugeordnet. *Textsorten* sind durch sprachlich-strukturelle Merkmale beschreibbar. Von *Textsorten* her kann man Rückschlüsse in Bezug auf *Textmuster* ziehen und nur anhand von *Textmuster* können *Textexemplare* als Formen bestimmter

Textsorten produziert und identifiziert werden. Diese Beziehung zwischen den beiden Begriffen hat praktische Konsequenzen: im Muttersprachunterricht/Fremdsprachunterricht zielt man auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schüler. Dies geschieht, indem das Textmuster- und das Textsortenwissen ausgeweitet und gefestigt werden.

3.2.4 Schwerpunkt: Kulturelle und interkulturelle Diskurse- und Textsorten

Für die kulturelle und interkulturelle Textsortenlinguistik ist die historisch-soziale Gebundenheit der Textsorte, die den Bestand und das Funktionieren der Textsorten eigentlich ausmacht. Solche Ansätze plädieren für eine theoretische und methodologische Vorgehensweise, die weit über sprachstrukturelle Aspekte und die Frage nach der Illokutionsstruktur hinaus gehen.

In diesem Sinne wendet sich ADAMZIK (2001a, 2002b) dem kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft zu. Für sie muss man folgende Fragen ins Zentrum der Betrachtung rücken: Wer produziert und rezipiert wann, wie oft, warum, wozu und mit welchem Ergebnis Textsorten bestimmter Art? Um diese Fragen beantworten zu können, plädiert sie für die Einbeziehung von Diskursrahmen in die Diskussion. Nur so könne man die Frage beantworten, wie eine Gesellschaft mit einer bestimmten Frage (z.B. mit dem Tod) umgeht. Welche Textsorten muss man produzieren? Was ergibt sich daraus über den Umgang einer Gesellschaft mit einer bestimmten kommunikativen Aufgabe? (ADAMZIK 2002: 254).

Für ADAMZIK (2001b) sind nicht nur die kulturell geprägten kommunikativen Muster wichtig, sondern auch die Organisationsformen komplexer Interaktionsrahmen, die sich in Textsortennetzen und Diskurssystemen niederschlagen. Um die Lücke zwischen einer Theorie der kulturellen Verschiedenheit und der Analyse von mikrolinguistischen Strukturen zu erfüllen, ist ein Ansatz notwendig, der die Mittlere Ebene der Textsorten und ihrer Anwendung in bestimmten Kulturräumen berücksichtigt. Am Beispiel der

intertextuellen Beziehungen von Seifenopern⁴⁰ diskutiert ADAMZIK, wie vielfältig und komplex die Beziehungen zwischen Textsorten sein können (2001b: 31):

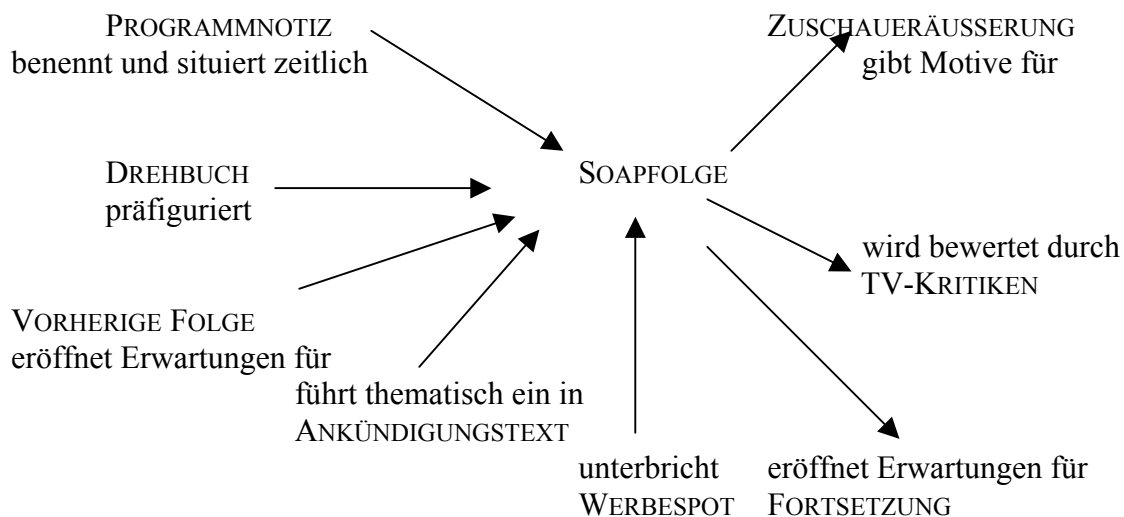


Fig. 20: Intertextuelle Beziehungen von Seifenopern nach J. KLEIN

Für die Bestimmung des Stellenwertes der Seifenoper ist es selbstverständlich entscheidend zu wissen, welche funktional auf diese Textsorte bezogenen Textsorten es noch gibt und welches Gewicht sie haben, wie viele Textexemplare es gibt, wie häufig sie rezipiert werden, wie sie in anderen Textsorten besprochen werden usw. Gewiss entfällt damit nicht die Frage der Unterschiede zwischen verschiedenen Unterhaltungsformen, die Aufgabe also, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Seifenopern, Groschenromanen, Illustrierten, anspruchsvolleren Fernsehfilmen usw. herauszuarbeiten. Für die Bestimmung ihrer kulturellen Relevanz und Spezifik ist es jedoch entscheidend, all diese Formen im Interaktionssystem Unterhaltungsindustrie zu verorten. (ADAMZIK 2001: 31)

ADAMZIK plädiert für die Einbeziehung der Kategorien *Domänen*, *Interaktions-* oder *Kommunikationsbereiche*, in denen die Kommunikationsteilnehmer in spezifischen *sozialen Interaktionsrollen* agieren und dabei eine Vielzahl von *Textsorten* benutzen, die ihrerseits *Textsortennetze* bilden. Ausschnitte solcher Textsortennetze, die für einzelne Kommunikationsbereiche typisch sind, bilden *Diskurssysteme*. Der Begriff

⁴⁰ Nach J. KLEIN (2000): „Intertextualität, Geltungsmodus, Texthandlungsmuster. Drei vernachlässigte Kategorien der Textsortenforschung“. In: ADAMZIK: 2000b.

Diskurs wird als thematisch zusammengehörige Mengen von Texten verstanden, die unterschiedlichen Diskurssystemen und Interaktionsrahmen angehören können⁴¹.

Ähnlich wie ADAMZIK behandelt WARNKE (2002) in seinem Aufsatz "Texte in Texten - Poststrukturalistischer Diskursbegriff und Textlinguistik" die Grundlagen einer zukünftigen Diskurslinguistik, die sich als Erweiterung bisheriger Forschungsfelder der Textlinguistik begreift. Dabei erfolgt ein Bezug auf die poststrukturalistische Philosophie, insbesondere in der Ausprägung Michel Foucaults. Es wird gezeigt, dass die Rezeption des linguistischen Strukturalismus in der Philosophie erfolgt, eine Rezeption des Poststrukturalismus durch die Sprachwissenschaft jedoch noch zu erwarten ist. Die Diskurslinguistik, die Texte in Texten untersucht, bietet dafür ein geeignetes Feld. Für WARNKE (2001) muss vor allem die transkulturelle Geschichte von Textmustern in einer kulturelle Textsorten- und Diskurslinguistik berücksichtigt werden.⁴²

Im Kontext einer Textsorten- und Diskurslinguistik vergleicht KAISER (2002) wissenschaftliche Diskurstraditionen in Venezuela und Deutschland. So wie ADAMZIK plädiert sie für die Einbeziehung von Textsortenfeldern in die kontrastive Textsortenlinguistik (2002:76):

Um den Zusammenhang von sprachlichen Ausdrucksformen und kommunikativen Funktionen möglichst genau beschreiben zu können, erscheint es daher für kontrastive Textuntersuchungen sinnvoll, analog zu semantischen Feldern so genannte Textsortenfelder zu erstellen, in denen man die Textsorten in ihren kommunikativen und institutionellen Rahmen zueinander in Beziehung setzt und so ihren kommunikativen Stellenwert ermittelt.

Um funktionale und pragmatische Entsprechungen von Texten zu identifizieren, benutzt sie folgende Kriterien in ihrer Analyse:

1. Gegenstand (Thema, Inhalte, Fachbereich, Methode)
2. Funktionen (Erwerb und Darstellung von Wissen,

⁴¹ Zu weiteren Kategorien von ADAMZIK vgl. Abschnitt 4.3.

- | | |
|-----------------------------|---|
| | Einübung wissenschaftlicher
Ausdrucksformen) |
| 3. Soziokultureller Kontext | (Stellenwert des Textes im Studium,
Prestige im Wissenschaftsbetrieb etc.) |
| 4. Kommunikationssituation | (Wer schreibt für wen? Wo und wann?
Wie? Warum?) |
| 5. Produktionsbedingungen | (Häufigkeit der Produktion,
Routinisierung, zeitliche Vorgaben,
Betreuung, Bedingungen der Quellensuche,
Quellenlage etc.) |
| 6. Form | (Umfang, Struktur, Stil,
Darstellungshaltung) |

Ihre Analyse zeigt, dass die Unterschiede sich nicht nur auf die Funktionen der Textsorten beziehen, sondern auch auf ihre soziokulturelle Stellenwert. Unter anderen stellt KAISER fest, dass die untersuchten studentischen Textsorten die wissenschaftlichen Diskurstraditionen ihres Landes widerspiegeln: Das Bewertungskriterium der "Wissenschaftlichkeit" z.B. spielt bei den venezolanischen Texten eine geringere Rolle als bei den deutschen (2002:76). Mit dieser Vorgehensweise versucht KAISER, die oft unbewußt erlebten Eindrücke der Fremdheit zu beschreiben.

3.3 Textlinguistik in Brasilien: Thematische Schwerpunkte

3.3.1 Überblick über Schwerpunkte

Die textlinguistische Forschung in Brasilien hat in den letzten Jahren eine Verwandlung zu einer interdisziplinären Wissenschaft vollzogen, die nicht mehr auf grammatische Phänomene der Textebene fixiert ist, sondern den Text als ein kommunikatives Interaktionsereignis betrachtet. Das heißt u.a.: Kohäsion und Kohärenz werden nicht mehr als Eigenschaften des Textes, sondern als Bedingungen für das kognitive, soziale und sprachliche Handeln verstanden.

Aufgrund der mit dieser Ausweitung verbundenen Interdisziplinarität ist die theoretische Basis in der aktuellen Lage der Textsortenforschung in Brasilien sehr eklektizistisch. Die Grenzen zwischen Diskursanalyse, Semiotik und Textlinguistik sind daher im Bereich der Textsortenforschung in Brasilien nur schwer zu erkennen.

Es lassen sich drei zentrale Traditionen sozusagen der "echten" Textlinguistik unterscheiden: (i) die schweizer-französische Tradition (ADAM 1990, BRONCKART 1985 und SCHNEUWLY 1993), (ii) die anglo-amerikanische Tradition (SWALES 1990, BHATIA 1997, FAIRCLOUGH 1992) und (iii) die germanistische Tradition (HEINEMANN & VIEHWEGER 1991, VAN DIJK 1980, ANTOS 1997).

Diese drei Traditionen beschäftigen sich mit drei verschiedenen Schwerpunkten, nämlich mit der Rolle der Textkohärenz, mit der Textsorten-Problematik und mit mündlichen Texten. Im folgenden werden diese Schwerpunkte näher dargestellt.

3.3.2 Schwerpunkt: Rolle der Textkohärenz

Ende der 80er Jahre beginnt eine neue Phase der Textlinguistik in Brasilien. In dieser Phase wird die brasilianische Textlinguistik durch eine interaktionistische Perspektive (so wie in Deutschland) charakterisiert. Aber anders als in Deutschland konzentriert sich die textlinguistische Forschung in Brasilien ausschließlich auf die Begriffe der Kohärenz und Kohäsion. Die Untersuchung der Kriterien der Textualität wird mit dem Ziel der didaktischen Vermittlung durchgeführt.

In dieser Phase wird ein wichtiger Beitrag für die brasilianische Textlinguistik besonders von KOCH und TRAVAGLIA geleistet. Diese Phase wird mit der Veröffentlichung von drei Werken eröffnet: *A Coesão Textual* (KOCH, 1989), *Texto e Coerência* (KOCH & TRAVAGLIA, 1989) und *A Coerência Textual* (KOCH & TRAVAGLIA 1990). In vielen Arbeiten (KOCH 1989, 1992, KOCH & TRAVAGLIA 1989, 1990, FÁVERO 1991, COSTA VAL 1991 e BASTOS 1985) wird die Kohärenz nicht mehr als eine

Eigenschaft des Textes gesehen. Es wird vielmehr postuliert, dass Kohärenz als Interaktion zwischen Text und Gesprächspartnern unter dem Einfluss einer Reihe sprachlicher, kognitiver und sozialer Faktoren gebildet wird (vgl. KOCH 2001). Nach KOCH & TRAVAGLIA (1989, 1990) basiert Kohärenz auf drei Voraussetzungen:

- i. Die Kohärenz ist im Grunde keine Eigenschaft des Textes allein,
- ii. Deswegen kann sie nicht mit Kohäsion verwechselt werden,
- iii. Die Kohärenz entsteht aus der Wechselwirkung einer Reihe von Faktoren, aus sprachlicher, kognitiver, soziokultureller und interkultureller Natur.

KOCH (1989) geht dabei von KALLMEYER (1974) aus und untersucht Kohäsionsmittel, wobei sie zwei Gruppen von kohäsiven Mitteln unterscheidet:

- a) Die einen beziehen sich auf andere Textelemente oder sind aus dem Kontext erschließbar (*coesão referencial/referentielle Kohäsion*).
- b) Die anderen Kohäsionsmittel sind für die thematische Progression des Textes verantwortlich (*coesão seqüencial, progressive Kohäsion*).

3.3.3 Schwerpunkt: Textsorten-Problematik

Die sozial-historische und dialogische Tradition (BACHTIN 1953) in Brasilien ist mit verschiedenen Diskurs- und Textsortenansätzen verknüpft, die sich in verschiedenen Traditionen und Schwerpunkten der Textsorten-Problematik unterteilen lassen.

Nach dem Verständnis von BACHTIN sind die Diskurse, die die Menschen sich "aneignen", dialogisch und polyphon. Sie sind in ständigem Dialog mit anderen Diskursen und Stimmen aus der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft.

In diesem Sinne nimmt jede Äußerung die Formen und Bedeutungen von anderen Äußerungen an und bezieht sich auf andere mögliche Äußerungen in sozialen Interaktionssituationen. Da die Kommunikationssituation durch materielle und soziale Diversität (in Bezug auf Zeit und Raum der Äußerung, auf die Absichten der Interaktanten, usw.) geprägt ist, wird die Äußerung als eine konkrete Wirklichkeit des unwiederholbaren Diskurses verstanden.

Nach diesem Verständnis wird die Kommunikationssituation durch eine historische und dialektische Dynamik gekennzeichnet, die zugleich eine Transformation und Stabilisierung des Diskurses ermöglicht. Textsorten werden als Äußerungsformen verstanden, die flexibel sind: sie verändern sich in Raum und in Zeit, behalten aber bestimmte konstante Eigenschaften bei, die mit den sozialen Bedingungen der Diskursproduktion zusammenhängen, die zu ihrer Entstehung beigetragen haben. Sie verfügen über drei Elemente:

- Thematischer Inhalt: Was kann durch eine bestimmte Textsorte gesagt werden?,
- Strukturelle Gliederung: Die formalen textsortenspezifischen Eigenschaften,
- Stil: Textsortenspezifische Darstellungshaltung der Interaktanten und die textsortenspezifischen Gruppierungen von Sequenzen.

Das Textsortenverständnis von BACHTIN (vor allem, die Aspekte der Dialogizität und der Historizität der Textsorten) werden in folgenden Schwerpunkten der brasilianischen Textsortenforschung berücksichtigt:

- Textsorten als Sequenzen von Makro-Propositionen (ADAM 1990, 1992)
- Textsorten als Textfamilien (SWALES 1990)
- Textsorten als Mega-Instrumente zum Erwerb und Anwendung der Sprache (BRONCKART & SCHNEUWLY 1985)
- Textsorten als Formen der Wirklichkeitsdarstellungen und der Machtbeziehungen zwischen Individuen (FAIRCLOUGH 1992)

- Integrative Ansätze (HEINEMANN & VIEHWEGER 1991)

3.3.3.1 Textsorten als Sequenzen von Makro-Propositionen (ADAM 1990, 1992)

Anfang der 90er Jahre beginnt eine neue Phase mit der intensiven Forschung textlinguistischer Fragen aus einer sozial-interaktiven Perspektive (vgl. KOCH 1999, 2001). Die neuesten Werke beschäftigen sich mit den sozialen und kognitiven Prozessen und Strategien, die eine Rolle bei der Textverarbeitung spielen. Auch dieser Ansatz ist interdisziplinär: Als Hilfsmittel für die Klärung textlinguistischer Fragen werden daher theoretische Erkenntnisse der kognitiven Psychologie, der künstlichen Intelligenzforschung und der Anthropologie u. a. verwendet. Gegenstände solcher Untersuchungen sind die Struktur des Gedächtnisses, die Repräsentationsformen des Wissens und ihre Anwendung bei der Textverarbeitung. Diese Tendenz wird von Linguisten wie KOCH (1998, 1999), MARCUSCHI & KOCH (1998), sowie von KOCH & MARCUSCHI (1998) vertreten.

In der aktuellen Lage der brasilianischen Textlinguistik orientiert sich die kognitive Erforschung der Textsorten und der Texttypologie an den Arbeiten von ADAM (1990, 1992, 1993) und BACHTIN (1953; siehe Abschnitt 3.3.3).

ADAM (1992:15-17) definiert Text als eine Konfiguration, die von verschiedenen Modulen oder Subsystemen bestimmt wird, die miteinander interagieren. Solche Module lassen sich in zwei Ebenen teilen:

- a) die Ebene der pragmatischen Organisation, die die Module der Kohärenz, der situativen Eigenschaften und der semantischen Kohäsion umfassen und
- b) die Ebene der Propositionssequenzen, die die Module der textuellen Verknüpfung und der Sequenzialisierung (Prototypen von Sequenzen) umfassen.

Für ADAM ist die Ebene der Sequenzorganisation die wichtigste. Auf dieser Ebene unterscheidet er zwischen argumentativen, narrativen, deskriptiven, explikativen und dialogischen Texttypen. Eine Textsorte wird durch Heterogenität charakterisiert, da Textsorten als eine Kette verschiedener Typen von Sequenzen charakterisiert werden.

In seinem Ansatz geht ADAM ebenso wie VAN DIJK davon aus, dass es Superstrukturen (narrative, deskriptive, poetische, usw.) gibt. Die narrative Superstruktur (SSn) wird von Adam wie folgt dargestellt:

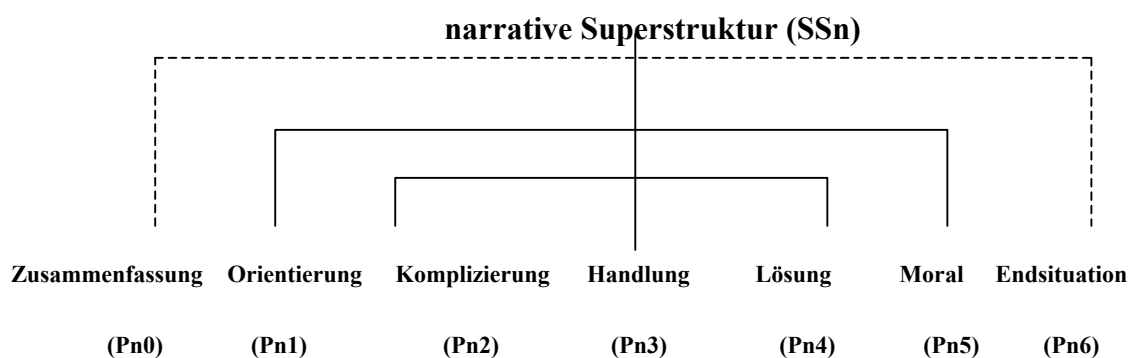


Fig. 21: narrative Superstruktur nach ADAM (1992)

Die gepunktete Linie zeigt die Makropropositionen an, die für die Einfügung einer Sequenz in den Text verantwortlich ist. Die fünf narrativen Makropropositionen (Pn) werden nach Zeitabfolgen nummeriert. Adam hebt hervor, dass eine tiefere hierarchische Ordnung hinter der scheinbaren Linearität dieser Superstruktur steckt.

Die brasilianischen nationalen Lehrplanparameter sind neben den Ansätzen von BACHTIN an denen von ADAM orientiert. BIASI-RODRIGUES (2002:49-64) analysiert drei Lehrbücher für den Portugiesischunterricht aus der Perspektive von ADAM. Problematisch ist für sie, dass Textsorten und Sequenztypen in den Lehrbüchern nicht unterschieden werden, d.h. die didaktischen Bücher verstehen z.B. allgemeine narrative Texte als Textsorten.

3.3.3.2 Textsorten als „Textfamilien“ (SWALES 1990)

Die Forscher dieses Ansatzes verwenden als theoretische Basis für ihre Forschungen den Ansatz von SWALES. SWALES (1990:49). definiert Textsorten als “Textfamilien” (im Sinne von Wittgenstein). Ein Textsortenexemplar hat selten alle Eigenschaften der Textsorte, zu der er zugeordnet wird. Er meint damit, dass bestimmte Texte zu einer Textsortenkategorie gehören, wenn sie gewisse Ähnlichkeiten in Bezug auf die Textsorte haben. Da es nicht klar ist, inwieweit die Ähnlichkeiten zwischen Texten dazu führen würden, dass keine Textsorte mehr identifiziert werden kann, benutzt dieser Ansatz das Konzept der Prototypen: nach diesem Konzept können einige Textexemplare als typischer betrachtet werden als andere. So würden bestimmte Textsorteneigenschaften bestimmen, in wie weit ein Textexemplar prototypisch für eine ganze Textsorte ist (SWALES 1990:52).

Diese sozial-rhetorische Perspektive untersucht vor allem sozial-institutionelle Aspekte der Textsorten. Hier werden z.B. die Strukturen von Textsorten des wissenschaftlichen Diskurses untersucht. Es gibt eine Betonung des Diskurses als soziale "Praktik" sowie der Textsorte als ein Mittel, mit der Sprache als soziale Aktivität verbunden ist. Dieses Mittel ist sozial determiniert.

Im Bereich der Didaktik postuliert SWALES, dass Sammlungen von Textsorten als didaktisches Instrument für die Vermittlung von Textsorten gelten sollen. Dieses Prinzip ähnelt dem Prinzip des Textsortennetzes bei ADAMZIK (siehe 3.2.4).

3.3.3.3 Textsorten als Mega-Instrumente zum Erwerb und Anwendung der Sprache (Bronckart 1995)

Die brasilianischen Forscher dieser Tradition knüpfen an Arbeiten von BRONCKART, SCHNEUWLY (1995), SCHNEUWLY (1994), BACHTIN (1953) und WYGOTSKI (1935) an. Dieser Gruppe gehören viele Forscher der PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE

SÃO PAULO an. Eine Untergruppe dieser Tradition untersucht die Anwendung textlinguistischer Erkenntnisse auf die Didaktik.

Mit Bezug auf BACHTIN und WYGOTSKI plädiert SCHNEUWLY dafür, dass die Schüler Instrumente brauchen, um Schreibaufgaben zu bewältigen. Textsorten sind in diesem Zusammenhang für SCHNEUWLY mehr als nur Muster für schriftlichen Aufgaben, sondern Ordnungsmuster, mit deren Hilfe "die kommunikative Situation zu klären [ist], um sie sichtbar und dann beherrschbar zu machen" (1994:130).

Er schlägt vor, dass Textsorten als Megainstrumente verstanden werden, die zur Semiotisierung der Welt dienen und den Kindern in der Schule helfen können, sekundäre Textsorten anzuwenden.

Ausgehend von der Perspektive, dass Textsorten als Ordnungsmuster in der Kognition fungieren, schlägt ROJO (S/D) vor, die folgenden Aspekte bei der Textsorten-Diskussion zu bedenken:

- a. Textsorten bestehen aus vier Dimensionen, nämlich aus einer thematischen, einer strukturellen, einer diskursiven und einer sprachlichen Dimension.
- b. Es gibt primäre und sekundäre Textsorten. Die primären Textsorten sind mit der Alltagssphäre verbunden, z.B. in Dialogen oder in der *Face-to-face*-Kommunikation. Die sekundären Textsorten gehören komplexeren und/oder öffentlichen Sphären der Kommunikation an, die meistens monologisch und/oder schriftlich sind.
- c. Textsorten entsprechen Mega-Instrumenten zum Erwerb und Anwendung der Sprache.

Eine der Forscher dieser Tradition ist ANNA RACHEL MACHADO (1998), die von den Studenten produzierte „Lektüretagebücher“ analysiert, die im Rahmen eines Seminars an der Uni erhoben wurden. Da die Studenten ihren Lernprozeß vertexten sollten, wurde die Lektüre des Semesterapparats in der Form eines Tagebuchs geschrieben. Die Zielsetzung der Arbeit liegt in der Untersuchung der didaktischen Konsequenzen dieses

Vorgehens und der Eigenschaften der Textexemplare, die in diesem Kontext produziert wurden. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass die Textexemplare im Korpus durch die Verbindung von zwei „Diskurstypen“, nämlich durch Kombinationen vom dialogischen mit dem theoretischen Diskurstyp, gekennzeichnet sind: Dabei basiert zum einen der *dialogische Diskurstyp* auf narrativen Texttypen und zum anderen bezieht sich der *theoretische Diskurstyp* auf den explikativen Texttyp. Die Textsorte *Lektüretagebuch* (*diário de leituras*) wird daher von MACHADO als eine Textsorte definiert, die Eigenschaften anderer Textsorten kombiniert (z.B. des Tagebuchs, der Zusammenfassung und des Textkommentars).

3.3.3.4 Tradition der kritischen Analyse des Diskurses (FAIRCLOUGH 1992)

Die Tradition der kritischen Analyse des Diskurses (im Portugiesischen, ACD) hebt die ideologischen Aspekte von Textsorten hervor: Hier wird versucht, bewusst zu machen, wie Ideologien und Macht durch Diskurse in Textsorten wirken und wie man sie verändern kann.

In diesem Sinne hat diese Tradition politische Ziele. Die meisten Untersuchungen basieren auf FAIRCLOUGH (1992), der drei Eigenschaften des Diskurses beschreibt.

- a) Der Diskurs produziert und spiegelt Kenntnisse und Glauben durch verschiedene Arten der *Wirklichkeitsrepräsentationen* wider.

Die Wirklichkeitsrepräsentationen beziehen sich auf die Wissensbestände, die im Text ein Netz bilden und dabei verschiedene Facetten der Welt darstellen. In diesem Sinne implizieren verschiedene Wissens- und Glaubensrepräsentationen verschiedene Wahrnehmungen der Welt.

- b) Der Diskurs stellt *soziale Beziehungen* her.

Texte/Textsorten bilden nicht nur Wirklichkeitsdarstellungen und Wissensformen, sondern auch Beziehungen zwischen Individuen. Zu sozialen Beziehungen gehören verschiedene Arten von Beziehungen, wie z.B. die Machtbeziehung, bei der die Interaktanten davon ausgehen, dass einer davon mehr/weniger Macht hat als der andere.

- c) Der Diskurs entwickelt, verstärkt und baut *Identitäten* neu auf.

Die Entwicklung von sozialen Identitäten in Textsorten ist mit den Aspekten der Wirklichkeitsdarstellungen und der sozialen Beziehung verbunden. Die soziale Identität der Interaktanten wird durch diskursive Aspekte gekennzeichnet, die die Interaktanten als Zugehörigen einer sozialen Schicht oder in Bezug auf die Ausbildung charakterisieren.

In der Tradition von FAIRCLOUGH (1992) plädiert MEURER (2002:29) für eine Textsortenanalyse, die sich an diesen drei Aspekten orientiert. Anhand dieser Kriterien analysiert MEURER (2002) einen mündlichen Erlebnisbericht, in dem die Textproduzentin die Situation schildert, als sie überfahren wurde. Er identifiziert die diskursiven Aspekte der Machtbeziehungen zwischen armem Opfer und reicher Autofahrerin. Für ihn zeigen die diskursiven Aspekte der *Machtbeziehungen* im Text, dass es ein *Glauben* in der brasilianischen Kultur gibt, dass Autofahrer mehr „Autorität“ haben, ein Glauben, der sich auf die sozialen Unterschiede stützt, denn wer ein Auto hat, gehört zu einer oberen Schicht. Die soziale Identität des Opfers im Text wird durch die Identifizierung ihres Soziolekts als „arme und ungebildete Brasilianerin“ gekennzeichnet. Das Ziel dieser Analyse besteht in der Identifizierung und Bekämpfung von Ideologien in Textsorten, die zu sozialen Ungerechtigkeiten beitragen (MEURER 2002:13).

3.3.3.5 Integrative Ansätze (HEINEMANN)

Für die theoretische Basis dieser Tradition können Autoren wie WEINRICH, HEINEMANN, DRESSLER und vielleicht auch VAN DIJK erwähnt werden. Trotzdem werden die Arbeiten nicht auf diese Autoren beschränkt. Zu dieser Gruppe gehören u. a. INGEDORE VILLAÇA KOCH, LUIZ ANTONIO MARCUSCHI. Ferner hat der sozio-kognitive Ansatz von HEINEMANN & VIEHWEGER (1991) einen starken Einfluss in der germanistischen Linie der Textlinguistik in Brasilien ausgeübt. Schließlich spielen interaktionale Ansätze in der brasilianischen Rezeption der deutschen Textlinguistik eine wichtige Rolle, bei der die Interaktanten als soziale Akteure der Interaktion verstanden werden. Text wird hier ganz allgemein als der Ort der Interaktion zwischen Interaktanten verstanden. Nach dieser Auffassung ist das Textverstehen mehr als die Wahrnehmung und die Dekodierung einer Textoberfläche. Sie ist vielmehr eine interaktive Aktivität, die zwar von der Textoberfläche ausgeht, aber beim Verstehen Wissensbestände aktiviert. Der Sinn des Textes wird daher erst in der Interaktion gebildet, d.h. er existiert nicht vor der Interaktion mit dem Text.

Für KOCH (1999:20) entsprechen solche Überlegungen denen von BEAUGRANDE (1997:10), der *Texte* als "kommunikatives Event mit sprachlichen, kognitiven und sozialen Handlungen" versteht.

Die Ansätze von HEINEMANN/VIEHWEGER und BEAUGRANDE werden von der Theorie der Textsorten von BACHTIN (1953) ergänzt. Außerdem wird die Textdefinition von ANTOS (1997) als ein wichtiger Impuls für die Textsortenforschung verstanden (vgl. KOCH 1999:155-157).

Ausgehend von dem Ansatz von HEINEMANN & VIEHWEGER (1991) unterscheidet MARCUSCHI zwischen *Texttyp* ("tipo textual"), *Textsorte* ("gênero textual") und *diskursive Domäne* ("domínio discursivo"). *Texttyp* wird hier als eine sprachliche Sequenz (z.B. Erzählung, Argumentation, Beschreibung, Erklärung) definiert. *Textsorten* werden dabei durch typische sozial-kommunikative Parameter bestimmt, die in Texten verwirklicht werden. Für MARCUSCHI sind *Texttypen* theoretische Einheiten,

während *Textsorten* als empirisch zu bezeichnen sind. Sie sind stabil, historisch und sozial situiert.

Mit diskursiven Domänen bezieht sich MARCUSCHI nicht auf eine Textklassifikation, denn solche Domänen begrenzen sich nicht auf eine bestimmte Textsorte. Solche diskursive Domänen (z.B. juristischer Diskurs, religiöser Diskurs, u.a.) entsprechen diskursiven Praktiken, innerhalb deren Gruppen von Textsorten als typisch anerkannt werden können. Diese Gruppe definiert die Textsorte als Grundlage für sprachliches Handeln, die sich in drei Dimensionen teilt:

- ii. Zur ersten Dimension gehören Inhalte und Wissen, die durch die Textsorte vermittelbar sind.
- iii. Zur zweiten Dimension gehören die Elemente der semiotischen und kommunikativen Strukturen, die Textexemplare gemeinsam haben und die als textsortenspezifisch erkannt werden.
- iiii. Zur dritten Dimension gehören die Merkmale der Äußerungshaltung des Sprechers und die Texttypen und Textabschnitten, so dass zwischen der Textsorte, dem Texttyp und den Textabschnittstypen unterschieden wird.

3.3.3.6 Schwerpunkt: Mündliche Texte

In der brasilianischen Textlinguistik spielt die Erforschung der gesprochenen Sprache in „mündlichen Texten“ eine wichtige Rolle. Es gibt wenigstens drei große Projekte, die gesprochene Sprache in Texten untersuchen (vgl. KOCH 1999):

- a. der NURC (*Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta, Projekt der Untersuchung der städtischen gebildeten sprachlichen Norm*),
- b. der Censo/Peul (*Censo da Variação Lingüística do Estado do Rio de Janeiro/Programa de estudos sobre o Uso da Língua, Zensus der*

sprachlichen Varietät des Bundeslands Rio de Janeiro/Studienprogramm für den sprachlichen Gebrauch),

- c. *der PGPF (Projeto Gramática do Português Falado, Projekt Grammatik des gesprochenen Portugiesischen).*

Im Rahmen des NURCs wurden in den 70er Jahren Daten des standardsprachlich gesprochenen Portugiesisch in fünf Hauptstädten Brasiliens erhoben: São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife und Porto Alegre. Auf der Basis dieser Daten wurden in den 80er und 90er Jahren textuelle Forschungen durchgeführt.

Die Daten, die für den Projekt NURC erhoben wurden, werden weiter im Rahmen des PGPFs untersucht. Die Linguisten, die daran beteiligt sind, analysieren die Materialien in verschiedenen Arbeitsgruppen:

- (i) Arbeitsgruppe der grammatischen und lexikalischen Klassen,
- (ii) Arbeitsgruppe der grammatischen Beziehungen und
- (iii) Arbeitsgruppe der textuell-interaktiven Organisation.

In der dritten Arbeitsgruppe werden Formen der Topik und Strategien der Gesprächsorganisation und verschiedene textkonstitutive Aspekte in der gesprochenen Sprache untersucht.

3.4 Wie untersuchen deutsche und brasilianische Textlinguisten Texte bzw. Textsorten?

Die Textsortenverständnisse, die die Textlinguistik bzw. die Textsortenforschung in Deutschland und in Brasilien prägen, unterscheiden sich nicht nur in ihrer theoretischen Basis, sondern auch in ihrer Verbreitung und Zielsetzung.

Die Textlinguistik in Brasilien ist ein relativ junges Feld, in dem sehr unterschiedliche Forschungstraditionen im Dialog miteinander sind. Die brasilianische Textlinguistik ist heute unabhängiger von den europäischen Ansätzen als in ihren Anfängen, denn sie beschäftigt sich mit spezifischen brasilianischen Diskursen und mit der brasilianischen Identität (vgl. BLÜDORN & ANDRADE:2004). In diesem Sinne ist die Textlinguistik in Brasilien mit didaktischen und politischen Zielen eng verbunden.

Die Textlinguistik in Deutschland beschäftigt sich seit neustem immer mehr mit den kulturellen Aspekten der Textsortenkonstitution, vor allem aus interkultureller Sicht. So scheint es mir, dass die Textlinguistik in Deutschland besonders Interesse für die Probleme der interkulturellen Kommunikation zeigt. Dadurch wird nicht nur versucht, andere Kulturen besser zu verstehen, sondern auch die eigene Kultur.

Sowohl in Brasilien als auch in Deutschland ist eine Tendenz festzustellen, Textsorten nicht nur aus formaler Sicht zu beobachten. Für diese Arbeit am wichtigsten ist dabei das Fazit: In beiden Ländern wurden in den letzten Jahren zunehmend kulturelle Perspektiven in der Textsortenforschung berücksichtigt.

4 Theoretischer Rahmen der Arbeit

In diesem Kapitel wird versucht die Frage zu klären, wie *Text* und *Textsorte* angemessenerweise für einen interkulturellen Vergleich zu definieren sind. Wenn *Text* und *Textsorte* als kulturelle Begriffe aufgefasst werden, ist hierbei besonders die Frage nach den sprachübergreifenden Konstanten zu stellen: Aus welcher Perspektive können Textsorten verglichen werden? Das heißt: Welche sprachübergreifenden Gemeinsamkeiten teilen einzelsprachlich belegte Textsorten? Und auf welcher Ebene befinden sie sich? Ein *Brief* z.B. ist ein qua Textsorte normierter Text, aber er ist es nicht in erster Linie aufgrund bestimmter linguistischer Eigenschaften, sondern aufgrund von Eigenschaften im kulturellen Leben einer Gemeinschaft. Mit anderen Worten, ob etwas ein Brief ist oder nicht, entscheidet sich vor allem daran, ob es die betreffenden kulturellen Funktionen erfüllt.

Wo liegt aber die Kulturspezifität einer *Textsorte*? Um diese Frage zu klären wird eine sprachübergreifende Charakterisierung der Begriffe *Text* und *Textsorte* vorgenommen, die sich an drei Fragen orientiert:

- Welchen Stellenwert hat eine bestimmte Textsorte in einer Kultur? Das heißt: welche Handlungsabsichten werden durch welche Textsorten durchgeführt? (pragmatische Dimension)
- Welche Wissensbestände werden bei der Produktion und Rezeption von Textsorten aktiviert? (kognitive Dimension)
- Welche textsortencharakterisierenden sprachlichen Mittel werden angewendet? (sprachliche Dimension)

Im nächsten Abschnitt wird auf die erste Frage eingegangen. Dazu werden die Begriffe *Kultur* (4.1), *Diskurs* (4.2) und *Sprechakt* (4.3) diskutiert. Danach werden Erkenntnisse auf dem Gebiet der kognitiven Linguistik in der Textsortenforschung (4.4) betrachtet, um die Frage nach den Wissensbeständen zu klären, die eine Rolle bei der Produktion

und Rezeption von Textsorten spielen. Im Abschnitt (4.5) wird diskutiert, wie sprachliche unterscheidungsrelevante Kriterien bei einem interkulturellen Vergleich herangezogen werden können, um Textsorten zu beschreiben. Anschließend wird ein Modell (4.6) vorgeschlagen, um *Text* und *Textsorte* sprachübergreifend zu charakterisieren.

4.1 Kultur als Deutungssystem

Den Begriff *Kultur* zu definieren ist eine komplexe Aufgabe. Auch wenn die Geschichte der Kulturforschung und die vielfältigen Definitionen des Begriffs (Kultur als Opposition zur Natur, als Gewohnheiten, als Herstellung von Gebrauchsgegenständen, als zivilisatorische Entwicklung, usw., vgl. PÉREZ ALVAREZ 2001) betrachtet würden, wäre es gleichwohl noch kaum möglich, die Komplexität dieses Begriffs zu erfassen.

In diesem Sinne soll es hier genügen, eine Definition dieses Begriffs zu präsentieren, die für die Zwecke dieser Arbeit einen Beitrag leisten kann. Die Komplexität des Begriffs überschreitet die sprachwissenschaftlichen Ziele, die diese Arbeit verfolgt.

Die hier untersuchte Frage nach der kulturellen Geprägtheit der Textsorte bezieht sich vielmehr auf einen semiotischen Kulturbegriff. Kultur ist ein wichtiger Bestandteil der Textsorten, weil die Sprache ein Symbolsystem und ein Kommunikationsmittel ist — und Kultur ist ebenso ein Symbolsystem, das von kommunikativen Absichten motiviert wird und zur Deutung der Welt dient. Kultur wird also in der gegenwärtigen Arbeit als Kommunikationsphänomen betrachtet, das auf Deutungssystemen basiert (vgl. ECO 1976:16).

Ausgehend von der Kulturphilosophie von G. SIMMEL (1983), definiert WARNKE (2001:244) Kultur als „Gesamtheit der Formen und Muster, die zur Deutung der Welt zur Verfügung stehen“. Unter den verschiedenen Mustern einer Kultur sind auch standardisierte „Handlungsmuster“ zu erwähnen, die pragmatische Systeme bilden. Da

Sprachen „Träger“⁴³ der Formen und Muster zur Kategorisierung und Verarbeitung der Welt sind, funktionieren sie wie pragmatische Systeme:

Für WARNKE (2001:245) ist die Analyse der Kulturspezifität von Textsorten eine Betrachtung des Zusammenhangs zwischen pragmatischen Systemen und ihren sprachlichen Äquivalenten. Dabei bezieht sich Warnke auf die Handlungstheorie von J. REHBEIN, um zwischen pragmatischen Systemen und sprachlichen Handlungsformen zu unterscheiden. REHBEIN (1977) teilt den Handlungsprozess in folgende 8 Stufen:

0. Handlungskontext
1. Einschätzung der Situation
2. Motivation
3. Zielsetzung
4. Planbildung/Planübernahme
5. Ausführungsstadium
6. Resultat der Ausführung
7. Folgen

Die Stufen 0 bis 3 gehören laut WARNKE (vgl. 2001:246) zum außersprachlichen pragmatischen System, also außersprachlichen Handlungsmustern. Hier geht es um Handlungskontexte (0), in denen Situationen eingeschätzt werden (1). Diese Einschätzung generiert die Motivation zum Handeln (2). Aufgrund solcher Motivationen werden Zielsetzungen definiert (3).

Diese Stufen bilden laut WARNKE ein universales Schema der Handlungsvoraussetzungen. Mit der Einschätzung der Situation, die in einem Kontext stattfindet, wird Motivation generiert, Handlungen, auf der Basis von bestimmten Zielen, durchzuführen:

⁴³ „die verschiedenen Sprachen stellen unterschiedliche Matrizes der Welterfassung dar, sie sind ein zentraler Träger eben der Formen und Muster zur Kategorisierung und Verarbeitung der Welt [...]“ (WARNKE 2001: 244)

Das außersprachliche pragmatische System umfasst die Stufen (0) bis (III), hier werden auf Grund spezifischer Handlungskontexte (0) und der Erkenntnis über situative Spezifika (I) Motivationen zum Handeln generiert (II). Jedes Handeln setzt also die Rückbindung an einen außersprachlichen Handlungskontext mit situativen Merkmalen voraus, der eine Aufforderung zum Handeln impliziert. Erst auf der Grundlage dieser motivationsstiftenden Faktoren werden J. Rehbein zufolge Zielsetzungen definiert (III): Dies ist nun keineswegs ein Spezifikum von Kulturen, sondern ein universales Schema der Handlungsvoraussetzungen. (WARNKE 2001:246)

Für WARNKE (2001:246) kommt das Sprachliche ab Stufe 4 (Planbildung/Planübernahme) dazu und damit auch das Kulturspezifische. Bei Stufe 4 wird die Entscheidung über Mittel zur Einlösung der pragmatischen Ziele getroffen. Das bedeutet, dass je nach Handlungszielen ein bestimmtes Muster in Frage kommt. Hier kommt das sprachliche System zum pragmatischen hinzu. Für die Kulturspezifik von pragmatischen Systemen und Textsorten ist also Stufe 4 für WARNKE relevant. Wenn Kultur ein System ist, das zur Deutung der Welt dient, dann entspricht Stufe 4 dem Handlungsschritt, bei dem aus dem Repertoire aller Formen und Muster, die zur Deutung der Welt dienen, die geeigneten Mittel gewählt werden. Die Entscheidung für die geeigneten Mittel bildet nach Warnke die Kulturspezifik von Handlungsabsichten. Die letzteren Stufen (5 bis 7) sind die Konsequenz der Planbildung.

Aus dieser Perspektive charakterisiert WARNKE (2001:247) Textsorten als „Teilmengen eines allgemeinen pragmatischen Systems“, sie entsprechen also pragmatischen Formen der Welterfassung. Dieses allgemeine pragmatische System beinhaltet generelle Absichten, die universell sind (wie z.B. die Setzung von Regeln für das Zusammenleben einer Gemeinschaft) und kulturspezifische Aspekte (wie die Wahl der kommunikativen Mittel).

Im Gegensatz zu WARNKE, der davon ausgeht, dass das Kulturspezifische erst bei der Planbildung (Stufe 4) ins Spiel kommt, wird später erläutert, dass die menschliche Kognition durch *Rahmen* bedingt wird (Abschnitt 4.4.2) und dass das Wissen durch diese Rahmen „gefiltert“ wird. In diesem Zusammenhang gehe ich davon aus, dass das Kulturspezifische schon in den früheren Stufen (Handlungskontext und Einschätzung der Situation) des Handlungsprozesses ins Spiel kommt.

Textsorten sind nicht nur geprägt von der Kultur, in der sie existieren. Sie sind vielmehr als Teilaspekte einer Kultur zu betrachten, denn sie enthalten nicht nur Merkmale dieser Kultur, sondern generieren Aspekte der Kultur. Sie sind Bausteine, aufgrund derer die Welt gedeutet wird und die unsere kognitive Wahrnehmung der Welt bestimmen (WARNKE 2001:247-248):

Textmuster sind als intersubjektiv verfügbare Vorgaben (vgl. B. Sandig, 1986, 45) der formalen und inhaltlichen Gestaltung von kommunikativen Absichten also kulturellen Formationen. Kulturgemeinschaften prägen gemäß dieser Bestimmung standardisierte Verfahren der sprachlichen Umsetzung von kommunikativen Funktionen aus. Die Existenzform eines Textmusters innerhalb einer sprachlich definierten Kultur kann man als intrakulturell bezeichnen. Damit soll betont werden, dass Textmuster nicht nur Teil der Kultur im Allgemeinen sind, sondern Faktoren jeweils spezifischer Aneignungs- und Deutungsverfahren von Wirklichkeit, wie sie innerhalb distinkter Kulturen normiert sind. [...] Intrakulturell heißt innerhalb einer Kultur existent und damit auch wirksam an der Profilierung einer Kultur.

Textsorten verfügen also über eine pragmatische Dimension, d.h. sie sind Teil eines Systems, das Muster für wiederkehrende Handlungen umfasst. Die pragmatische Dimension der Textsorte bezieht sich auf universelle Fragen bzw. Aufgaben. Es ist ein Teil dieses pragmatischen Systems z.B. der Ausdruck von Intimität. Wie man damit in einer bestimmten Gesellschaft umgeht, ist mit der Kulturspezifik, mit den Deutungssystemen einer Gesellschaft verbunden. Die Textsorten, die in einer bestimmten Kultur zur Verfügung stehen, spiegeln die Möglichkeiten des Ausdrucks von Handlungsabsichten wider. Textsorten entstehen als Befestigung von diskursiven Praktiken (vgl. WARNKE 2001:248). Sie sind Teile von Diskursen, die nach bestimmten Verfahren vertextet werden.

Verbunden mit der Frage nach dem Stellenwert einer Textsorte ist die nach der Vernetzung von Textsorten in umfassenderen Zusammenhängen (ADAMZIK 2000:109). Damit sind die Fragestellungen benannt, mit denen sich der nächste Abschnitt befassen wird. Dabei wird die Rolle des Begriffs *Diskurs* in der pragmatischen Charakterisierung von Textsorten näher betrachtet.

4.2 Diskurs: die transtextuelle Determinierung von Textsorten

Der *Diskurs* bildet einen übergeordneten Begriff für die thematische Zusammengehörigkeit von Texten und Textsorten. In der vorliegenden Arbeit werden transtextuelle textkonstitutive Eigenschaften, also textübergreifende Eigenschaften, durch die Analyse von Argumentationsmustern identifiziert (siehe Abschnitt 5.3.2.2).

Das hier angewendete Diskursverständnis bezieht sich auf den thematischen Zusammenhang zwischen Texten. Diese Definition entspricht dem Diskursverständnis von FOUCAULT (1969) "als Menge von konkreten sprachlichen Aussagen, die durch die diskursive Praxis einer Zeit formiert sind" (WARNKE 2002:9). Für WARNKE (2002:14) gilt der Diskurs als kommunikativer und semantischer Rahmen von Texten, das heißt, durch den Diskurs können die transtextuellen Determinanten der Textkonstitution untersucht werden.

Wenn Texte auf andere Texte verweisen, also nicht nur singular bestimmt sind, sondern auch transtextuell determiniert werden, bedeutet das, dass Texte in bestimmten Rahmen erzeugt werden, die kulturell bedingt sind. Die Frage nach der Kulturspezifik von Textsorten muss deswegen deren diskursive, transtextuelle Aspekte berücksichtigen (WARNKE 2002:15):

Jedoch ist der Text keine singuläre Schöpfung, sondern steht gerade in der Bindung eines Textproduzenten an diskursive Rahmenbedingungen, die als kulturelle Formationen aufgefasst werden können. [...] Die Verankerung der Diskurslinguistik im Fachprofil der Sprachwissenschaft ist ein tragfähiger Baustein für die kulturwissenschaftliche Ausweitung der Linguistik. Versteht man Kultur als Netz unterschiedlicher Bedeutungssysteme, so ist eine isolierte Erforschung der Sprache nicht denkbar. Sprache interagiert mit anderen Bedeutungssystemen und konstituiert diese hinwiederum. Die Diskurse sind dabei das Feld derartiger Interaktionen.

Für die Integration des Diskursbegriffes in die Textlinguistik schlägt WARNKE (2002:10) vier Merkmale vor, die den Diskurs als sprachwissenschaftlichen Gegenstand kennzeichnen:

- a. textübergreifende Extension
- b. vorrangig literale Manifestation
- c. dialogische Kommunikationsrichtung
- d. sukzessive Erzeugung und prozessuale Existenz

Merkmal (a) bezieht sich auf die Eigenschaft des Diskurses, dass er sich nicht auf einen Text beschränkt, sondern mehrere Texte umfasst. Merkmal (b) bezieht sich auf die Vielfalt der transtextuellen Bezüge, die nicht nur in der mündlichen Sprache, sondern vor allem in Schrifttexten konkret zu identifizieren sind. Merkmal (c) hängt mit der Tatsache zusammen, dass der Diskurs polyphon bzw. wechselseitig ist, d.h. es gibt eine Wechselrede von Texten in Texten. Das letzte Merkmal bezieht sich auf die sukzessive Genese der Diskurse: sie sind nicht abrupt vorhanden. Außerdem verändern sie sich ständig und haben damit eine prozessuale Existenz.

Als Ausschnitt aus einem größeren Ganzen, also als Teil eines diskursiven Systems, sind Textsorten von der sukzessive Erzeugung und prozessualen Existenz des Diskurses abhängig. Sie werden von bereits existenten standardisierten Kommunikationsformen beeinflusst und kulturell geprägt (vgl. WARNKE 2001:250). Im nächsten Abschnitt gehe ich auf die historische Prägung des Diskurses und der Textsorte ein.

4.2.1 Diskurs und Diskurstraditionen: die Historizität von Textsorten

Dass die Sprache einer Gemeinschaft sich ihren kommunikativen Bedürfnissen anpasst, ist die Voraussetzung dafür, dass Texte und Textsorten von der ökonomischen, politischen, ideologischen, religiösen, moralischen und vor allem kulturellen Entwicklung einer Gesellschaft beeinflusst bzw. verändert werden (KRAUSE 2000:48):

Die sich verändernden kommunikativen Bedürfnisse einer Gesellschaft bestimmen entscheidend das Inventar der notwendigen typischen Formen der Kommunikation. Textsorten sind somit eine zutiefst historische Kategorie.

Als Beispiel für den Einfluss von historischen Bedingungen auf die Kategorie Textsorte erwähnt KRAUSE (2000:48) die Entdeckung der Elektrizität, die die Entstehung von Textsorten wie Telegramm und Telefongespräch ermöglicht hat.

In diesem Sinne spricht KRAUSE von einer Kulturkomponente in Abhängigkeit mit der Historizität von Textsorten:

Aus dem sozialen und historischen Charakter von Textsorten ergibt sich auch ihr kulturspezifischer Aspekt, der besagt, dass Textsorten über eine Kulturkomponente verfügen, in der sich Elemente der nationalen Kultur und Psychologie, aber auch der in der jeweiligen Gesellschaft obwaltenden politischen, ideologischen und ökonomischen Verhältnisse widerspiegeln. (2000:50)

Für eine Betrachtung der Historizität konventionalisierter Muster der sprachlichen Sinnvermittlung ist die Rolle der Diskurstraditionen im Kulturvergleich der Textsorten zu erwähnen (vgl. Kapitel 2.3). Diskurstraditionen, das heißt historisch dimensionierte Diskurse, sind als die übergeordnete Kategorie zu definieren, die Textsorten, Stilmaximen, Gesprächsformen, rhetorische Kategorien, Diskursregeln (vgl. KAISER 2002:51) und Schreibarten (siehe Kapitel 2.3) umfasst. In diesem Sinne werden Schulaufsätze z.B. als Textsorte betrachtet, die zur schulischen Diskurstradition gehört, die in Brasilien durch andere Schreibarten gekennzeichnet wird als in Deutschland (siehe Kapitel 2.3). Schulische Diskurstraditionen entsprechen nicht nur den synchronischen institutionellen Rahmen für den kulturspezifischen Gebrauch von Textsorten, sondern auch dessen historisch bedingten kulturellen Prägung.

Verbunden mit der historischen Prägung der Textsorten und des Diskurses ist die Frage nach dem gemeinsamen Wissen einer Kulturgemeinschaft. Diese Frage wird als Leitfaden für den nächsten Abschnitt gelten.

4.2.2 Diskurse und kollektives Gedächtnis

Diskurse werden auf der Basis einer Auseinandersetzung mit anderen Diskursen gebildet. ORLANDI (1992:89) definiert in diesem Sinne den Interdiskurs als die Gesamtheit des Sagbaren, das historisch und sprachlich bestimmt wird („o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido“). Der Interdiskurs ist die Instanz, bei der sich verschiedene Diskurse verbinden, indem sie sich ähneln, opponieren, konvergieren und divergieren. Deswegen bezeichnet GUIMARÃES (1995:67) den Interdiskurs als das Gedächtnis des Sagbaren („memória do dizível“). Das Sagbare wird durch zwei Strategien determiniert (vgl. BRANDÃO 2002:39):

- a) durch Paraphrase: In jedem Diskurs werden Äußerungen angewendet und neu formuliert. Solche Äußerungen werden kristallisiert oder geändert. Dabei entwickelt sich der Diskurs ständig in zwei Richtungen: die der Erhaltung und die der Veränderung;
- b) durch den Bezug auf das Präexistente: Durch den Bezug auf den Sinn, der von anderen Äußerungen erzeugt wurde, auf das, was als Allgemeinwissen gilt und auf das, was in der konkreten Kommunikationssituation wahrnehmbar ist. Das Präexistente ist mit dem Begriff des universalen Subjekts verbunden, welcher besagt, dass in jeder Kommunikationssituation die Kommunikation überhaupt nur dadurch möglich ist, dass gemeinsames Wissen vorhanden ist. Dieses gemeinsame Wissen determiniert, was man wissen und denken kann, und dadurch auch, was überhaupt kommunizierbar ist.

Das, was BRANDÃO ein universales Subjekt nennt, wird von HALBWACHS (1985) in Zusammenhang mit einem kollektiven Gedächtnis gebracht. Während der Begriff des universalen Subjekts verstehen lässt, dass ein gemeinsames Wissen eine autonome Existenz hat, das determiniert, was gekannt, gesehen und verstanden werden kann, BRANDÃO (vgl. 2002:62) unterscheidet zwischen dem Individuum und dem Subjekt. „Individuen“ werden von ideologischen „Subjekten“ „unterbrochen“. Da Individuen

eine autonome Existenz haben und Subjekte von BRANDÃO (vgl. 2002:62) als eine soziale Dimension verstanden werden, scheint mir der Begriff des kollektiven Gedächtnisses vorteilhafter, da auf die Annahme eines universalen Subjekts verzichtet wird. Eine soziale Dimension des Individuums hat keine autonome Existenz. Es gibt aber Individuen, die über ein gemeinsames Wissen, über ein kollektives Gedächtnis verfügen.

ASSMANN (1988, 1992) unterscheidet innerhalb des kollektiven Gedächtnisses zwei weitere Gedächtnisse: das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis.

Während das kulturelle Gedächtnis durch die Beziehung zur Vergangenheit gekennzeichnet wird, ist das kommunikative Gedächtnis unmittelbar mit der Alltagskommunikation verbunden. ASSMANN (1992:56) unterscheidet das kommunikative vom kulturellen Gedächtnis anhand von 5 Kriterien:

- i. *Inhalt*: Der Inhalt des kommunikativen Gedächtnisses bezieht sich auf die Geschichtserfahrungen im Rahmen individueller Biographien, während der Inhalt des kulturellen Gedächtnisses sich auf mythische Urgeschichte und Ereignisse in einer absoluten Vergangenheit bezieht.
- ii. *Formen*: Das kommunikative Gedächtnis ist wenig geformt und entsteht durch die Interaktion im Alltag. Das kulturelle Gedächtnis besitzt einen hohen Grad an Geformtheit, die sich in einer zeremoniellen Kommunikation ausdrückt.
- iii. *Medien*: Die Medien des kommunikativen Gedächtnisses sind das lebendig Erinnern, das Erfahren und das Hörensagen, während das kulturelle Gedächtnis aufgrund traditioneller symbolischer Kodierung/Inszenierung in Wort, Tanz, Bild, u. a. übertragen wird.
- iv. *Zeitstruktur*: Das kommunikative Gedächtnis ist das Gedächtnis der Gegenwart und des mit der Gegenwart mitwandernden Zeithorizontes von

3-4 Generationen. Das kulturelle Gedächtnis dagegen ist das Gedächtnis einer absoluten Vergangenheit einer mythischen Urzeit.

- v. *Träger*: Für das kommunikative Gedächtnis gelten unspezifische Zeitzeugen einer Erinnerungsgemeinschaft als Träger, während die Träger des kulturellen Gedächtnisses spezialisierte Traditionsträger sind.

Das kollektive Gedächtnis entspricht in diesem Sinne dem geteilten Wissen einer Gruppe, das sich durch Kommunikation von jedem Individuum angeeignet wird (ASSMANN 1992). In der Sprechakttheorie spielt der Begriff des kommunikativen Gedächtnisses eine relevantere Rolle als der Begriff des kulturellen Gedächtnisses. Obwohl unmittelbare situative Aspekte der Kommunikationssituationen berücksichtigt werden, sind die sprechakttheoretischen Kategorien kaum geeignet, die Aspekte der Historizität der Textsorten zu betrachten (vgl. ADAMZIK 2000, Abschnitt 4.3.2). Ich gehe davon aus, dass sowohl das kommunikative wie auch das kulturelle Gedächtnis in einer Textsortenanalyse berücksichtigt werden müssen. Deswegen beziehe ich mich im Weiteren nicht auf diese Unterscheidung, sondern auf das kollektive Gedächtnis, denn für diese Untersuchung ist die Verbindung eines kollektiven Gedächtnisses mit dem Diskurs relevant.

Das kollektive Gedächtnis kristallisiert sich im Diskurs und ist also eine historische Instanz. Der Sprecher selbst ist überhaupt eine historische Instanz, da er räumlich und zeitlich existiert. Seine Rede wird auch unter den Bedingungen eines bestimmten Raumes, einer bestimmten Zeit produziert und diese Rede spiegelt seine Darstellungen der Welt. Er passt sie an und bezieht sie auf andere Reden, die auch historisch gebildet werden. In diesem Sinne sprechen andere Stimmen durch seine Stimme (vgl. BRANDÃO 2002:49).

Die diskursiven Aspekte, die in der Datenanalyse (Kapitel 6) betrachtet werden (z.B. Argumentationsmuster), sind konkrete Indikatoren für das gemeinsame Wissen einer Kultur, für ihr kollektives Gedächtnis, für die Bedeutungen, die sich von Generation zu Generation entwickelt und gefestigt haben. Zu den diskursiven Aspekten der

Datenanalyse und damit zu den Bedeutungen des kollektiven Gedächtnisses in den deutschen und in den brasilianischen Daten wird weiter im Abschnitt 5.3.2.2 berichtet.

4.3 Die pragmatische Charakterisierung von Textsorten

4.3.1 Sprechakte und Texte

Die Abhängigkeit der Bedeutung einer Äußerung von ihrem kommunikativen Kontext war der Ausgangspunkt für eine sprechakttheoretische Erfassung des Textbegriffes. Die Feststellung, dass ein einziger Satz mehrere Bedeutungen haben kann, hat AUSTIN (1962, 1972) dazu gebracht, das Werk *How to do things with words* zu veröffentlichen und damit zu plädieren, dass mit einer Äußerung eines Satzes verschiedene Akte⁴⁴ (oder Handlungen) vollzogen werden.

Der theoretische Ausgangspunkt sprechaktorientierter Untersuchungen in der Textlinguistik liegt in der Annahme, dass die Textkonstitution durch illokutive Handlungen gekennzeichnet werden könnte, da der Text ein Instrument des kommunikativen Handelns ist (vgl. HEINEMANN & VIEHWEGER 1991:54-67).

Aus sprechakttheoretischer Sicht bilden Texte eine Verkettung von Sprechakten, die den gesamten Handlungstyp des Textes gestalten. MOTSCH & VIEHWEGER (1981) versuchen, die dominierende Illokution von Texten durch einen Ansatz zu erfassen, bei dem die Illokution der Gesamtsequenz von Teiläußerungen durch „pragmatische Verknüpfungen“ abgeleitet wird.

⁴⁴ Er unterscheidet zwischen *lokutivem*, *illokutivem* und *perlokutivem Akt*. Der *lokutive Akt* besteht in der Handlung, etwas zu sagen. Der *illokutive Akt* ist mit der Wirkung der Äußerung verbunden, d.h. ob jemand um etwas bittet, informiert, usw. Mit *perlokutivem Akt* bezeichnet AUSTIN die Wirkung der Äußerung bei dem Adressat, d.h. ob er sich freut, ärgert, usw. Auch SEARLE (1969,1977) hat die Prinzipien der Sprechakttheorie weiterentwickelt. So wie AUSTIN befasste sich SEARLE vor allem mit dem illokutiven Aspekt der Äußerung: also, mit dem Ziel der Äußerung.

Für HEINEMANN & VIEHWEGER (1991:59-60) sind die folgenden Grundannahmen der Sprechakttheorie die relevantesten für die Textforschung:

1. Eine Sprache benutzen heißt Handlungen vollziehen. [...] Sprachliches Handeln ist Bestandteil übergreifender Handlungsprozesse und wird daher durch diese determiniert.
2. Sprachliches Handeln ist immer partnerorientiert und damit zugleich soziales Handeln. Es wird nach sozialen Regeln in Formen des sozialen Verkehrs unter konkreten Bedingungen vollzogen.
3. Sprachliches Handeln vollzieht sich in der Form der Produktion und Rezeption von Texten. Texte können daher als Abfolgen von Sprachhandlungen/Sprachhandlungskomplexen/Strukturen von Illokutionen dargestellt werden [...]
4. Sprachliches Handeln dient — wie jedes Handeln — der Erreichung von Zielen. Das Gesamtziel von Texten wird durch den dominierenden Handlungstyp [...] und die zu erwartenden psychischen Reaktionen des Hörers [...] bestimmt.
5. Das bewusste und zielorientierte sprachliche Handeln erfolgt nach einem Handlungsplan/einer Strategie. Dabei nutzt der Sprecher die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Mitteln zu wählen. Ausgehend vom Gesamtziel legt der Sprecher bestimmte Teilziele und entsprechende Teilhandlungen — mit fortschreitender Ausdifferenzierung — fest [...].

Da Sprache in der sozialen Interaktion benutzt wird, dient sie der Verwirklichung von Intentionen: die Sprache ist ein Mittel, das benutzt wird, um die Welt zu ändern. In diesem Sinne verfügt jeder Diskurs⁴⁵ über Zeichen einer Intentionalität. Obwohl die Sprechakttheorie Kategorien zur Verfügung stellt, durch die Intentionalität beschrieben werden kann, bereitet eine reine sprechakttheoretische Analyse allerdings gewisse Schwierigkeiten für die Beschreibung von Textsorten, die im nächsten Abschnitt

⁴⁵ Diskurs wird bei Link (1983:60) als "eine institutionell verfestigte Redeweise, insofern eine solche Redeweise schon handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt", verstanden.

beschrieben werden. Es geht um die Frage, inwieweit die sprechakttheoretischen Kategorien für die Textsortenbeschreibung ausreichen.

4.3.2 Probleme eines sprechakttheoretisch orientierten Ansatzes

Obwohl der sprechakttheoretisch orientierte Ansatz einer der geläufigsten Ansätze zur Beschreibung der funktionalen Struktur des Textes ist, sind einige Probleme dieses Ansatzes aufzuzeigen (vgl. ADAMZIK 2000:91-112). Eine sprechakttheoretische Beschreibung kann in nur sehr geringem Maße die historisch-soziale Gebundenheit von Textsorten zugänglich machen.

Vier Probleme werden von ADAMZIK bei einer rein sprechakttheoretischen Beschreibung von Textsorten erwähnt: die *Illokutionszentriertheit*, die *Sprecherzentriertheit*, die *Kategorienarmut* und die *Monotypieforderung*.

In Bezug auf die *Illokutionszentriertheit* vertritt ADAMZIK die Meinung, dass nicht nur relevante Aspekte der Äußerung mit dem Inventar der sprechakttheoretischen Kategorien nicht vollständig erfasst werden können, sondern auch der Stellenwert der Kategorie Illokution problematisch ist. Bei der Kategorie wird dem Sprecher eine Rolle als rationale, nicht als soziale Person zugeordnet. Dass der Mensch ein rationales Wesen ist und seine Intentionen auch mittels universeller handlungstheoretischer Kategorien beschrieben werden können, wird von der Autorin nicht in Frage gestellt. Sie hebt aber hervor, dass dieser Aspekt nicht geeignet sein könne, um das Handeln des Menschen als historisch-gesellschaftlich zu erfassen.

Das Problem der *Sprecherzentriertheit* beruht auf zwei Aspekten. Erstens wird die pragmatische Dimension des Textes auf die Intention des abstrakten Sprechers reduziert und damit vernachlässigt, dass es sich auf der Seite der Produzenten um mehrere Personen handelt, die in unterschiedlichen Rollen agieren. Zweitens wird von der Sprechakttheorie vorausgesetzt, dass der Rezipient lediglich die Aufgabe hat, die

Intentionen des abstrakten Sprechers zu rekonstruieren. Es wird dabei an die face-to-face-Kommunikation als Modellsituation der Interaktion gedacht. Diese Grundsituation der Kommunikation wird aber durch die soziale Differenzierung der verschiedenen Gesellschaften verändert, so dass mit dieser gesellschaftlichen Differenzierung ein enormes Anwachsen von spezialisierten Textsorten erfolgt, was allerdings von der Sprechakttheorie nicht in Betracht bezogen wird.

Die *Kategorienarmut* der Sprechakttheorie bezieht sich auf die niedrige Anzahl der Grundkategorien, nämlich fünf. Anhand dieser kleinen Menge von Differenzierungskriterien ist die Beschreibung, Differenzierung und Abgrenzung von Textsorten problematisch. Deswegen kritisiert ADAMZIK die Überschaubarkeit der Grobkategorien, mit denen jeweils nur eine einzige Textsorteneigenschaft (die Textfunktion) erfasst wird.

Die Zuordnung von Texten zu einem Illokutionstyp wird von ADAMZIK als kaum möglich gesehen, denn Texte sind komplexe Einheiten. Dieses Problem wird auch nicht durch die Illokutionshierarchien gelöst, denn bei Illokutionshierarchien handelt es sich um eine dominierende Illokution und subsidiäre Illokutionen im Text. In diesem Sinne bleibt das Problem der *Monotypieforderung*, welches voraussetzt, dass ein Text eine einzige dominierende Funktion hat.

Im nächsten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Komponente bei einer pragmatischen Charakterisierung von Textsorten berücksichtigt werden müssen.

4.3.3 Für eine pragmatische Charakterisierung von Textsorten

ADAMZIK (2000:103) plädiert für den Rückgriff auf bekannte Frageformeln: Wer produziert und rezipiert wann, wie oft, warum, wozu und mit welchem Ergebnis Textsorten bestimmter Art?

In so formulierten Fragestellungen rückt das Konzept des „kommunikativen Haushalts“ (einer Gesellschaft, aber auch von gesellschaftlichen Gruppen und Individuen) ins Zentrum der Betrachtung, und genau dies dürfte der geeignetste Ausgangspunkt einer pragmatisch orientierten Herangehensweise sein.

Ein erster Schritt zu einer pragmatischen Charakterisierung von Texten und Textsorten liegt in der Berücksichtigung der potenziellen Vielschichtigkeit von Funktionen, Intentionen und Sinnzuschreibungen von Texten. Produzenten und Rezipienten von Texten sollen als Träger sozialer Rollen begriffen werden, nicht als abstrakte ideale Kommunikatoren. Für ADAMZIK (2000:105) kann es zu unterschiedlichen Sinnzuschreibungen kommen, je nach den sozialen und kommunikativen Rollen und nach den unterschiedlichen Zeitpunkten. Dies bedeutet, dass die *Diversität von Sinnzuschreibungen* durch die Subkategorien personal (aus der Sicht verschiedener Kommunikationsteilnehmer) und temporal (zu verschiedenen Zeitpunkten) erfasst wird.

Ein zweiter relevanter Aspekt zur pragmatischen Charakterisierung von Textsorten liegt im *Geltungsmodus* der Textsorte. Der Terminus bezieht sich auf die Bindekraft der Exemplare einer Textsorte, also die mit der Textproduktion verbundenen Ansprüche, Obligationen und Rechte, die institutions- und textsortenspezifisch zu betrachten sind. Als Beispiel für die Anwendung dieser Kategorie im interlingualen Vergleich erwähnt ADAMZIK (2000:107) eine Einladung wie „Komm doch mal vorbei!“, die im Deutschen nicht allzu ernst genommen werden sollte. In verschiedenen Kulturen haben beziehungs- oder höflichkeitsrelevante Äußerungen und Textsorten oft einen sehr unterschiedlichen Bindungsgrad.

Der dritte Aspekt, der betrachtet wird, bezieht sich auf die *Diskursrahmen* und *Vernetztheit von Textsorten*. Dieses Kriterium beruht auf der Einbettung von Textsorten in umfassendere kommunikative Strukturen und ihre Vernetztheit miteinander. Textsorten können Interaktions- oder Diskursrahmen zugeordnet werden. Mit anderen Worten: um eine komplexe kommunikative Aufgabe zu lösen, werden verschiedene Textsorten produziert/rezipiert. Als Beispiel erwähnt ADAMZIK (2000:109) den Kauf eines Autos. Diese Aufgabe kann gelöst werden, indem Werbeanzeigen für Autos

gelesen werden, Gespräche mit Autoverkäufern geführt werden, ein Kaufvertrag unterschrieben wird, usw..

Es geht also hier um die Frage nach dem kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft. KNOBLAUCH (2002:266) definiert den kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft als

[...] all jene kommunikativen Vorgänge, die einen Einfluss auf Bestand und Veränderung einer Gesellschaft ausüben. Er enthält Gattungen ebenso wie bedeutsam gewordene „spontane“ kommunikative Vorgänge, sprachliche wie nonverbale Formen der Kommunikation. Er gliedert sich nach Situationen, Institutionen und Milieus. Der kommunikative Haushalt bildet damit das Herzstück dessen, was als Kultur bezeichnet wird.

Um diese Frage zu beantworten, muss der quantitative und qualitative Stellenwert einer Textsorte in einer bestimmten Gesellschaft berücksichtigt werden. Der Stellenwert einer bestimmten Textsorte ist von einem bestimmten Diskurs in einer bestimmten Kultur abhängig.

Um den Stellenwert verschiedener Textsorten in der deutschen und in der brasilianischen Kultur zu bestimmen, müssen die kommunikativen Muster und die Organisation komplexer Interaktionsrahmen (Textsortennetze und Diskurssysteme) berücksichtigt werden, die eine Kultur prägen, denn *kein Text steht für sich allein*. Durch das Zusammenspiel von verschiedenen Textsorten sind Kulturverschiedenheiten zu beobachten (vgl. ADAMZIK 2001:27).

Die drei zuvor erwähnten Elemente einer pragmatischen Analyse von Textsorten, die von ADAMZIK vorgeschlagen werden, spielen eine wichtige Rolle bei der Charakterisierung vom kommunikativen Haushalt in einer Gesellschaft und werden hier als Bereicherung der sprechaktororientierten Textanalyse aufgefasst.

Die Illokution bezieht sich auf die Frage der gleichen zu lösenden kommunikativen Aufgabe und stellt ein Kriterium als *tertium comparationis* für die Vergleichbarkeit der Texte aus einer kultureller Sicht dar. Bei der Illokution geht es um das Ziel des Textes, seine kommunikative Wirkung. In diesem Sinne können die Unterschiede in Bezug auf

das "Wie man mit einer Aufgabe umgeht" erst festgestellt werden, wenn zunächst die Frage nach der kommunikativen Aufgabe geklärt wird.

Wie mit einer bestimmten kommunikativen Aufgabe in einer bestimmten Gesellschaft umgegangen wird, ist eine Frage, die sich nicht nur auf die Analyse der mikrostrukturellen Ebene bezieht, sondern die den kommunikativen Haushalt einer Gemeinschaft betrifft.

Die Frage nach der Kulturspezifität von Textsorten ist somit eng verbunden mit der Frage, wie man mit einer bestimmten kommunikativen Aufgabe in einer bestimmten Gesellschaft umgeht.

Als Grundlage für die Komparabilität von Textsorten in zwei Sprachen schlägt WOTJAK (2002:276) vor, dass die Textsortenexemplare hinsichtlich der folgenden Kriterien weitgehend übereinstimmen sollten:

- der kommunikativen Makroaufgaben, denen sie dienen, und/oder der mit der Vertextung verfolgten perlokutiven Zwecksetzung kommunikativen Handelns;
- des Kommunikationsgegenstands als thematisiertem Ausschnitt aus unserem Weltwissensbesitz;
- der intendierten Adressaten der Kommunikationshandlung und ihren gemutmaßten Verstehensvoraussetzungen (Kenntnisse vom Gegenstand und Einstellungen dazu);
- der anvisierten Kommunikationssphäre und
- der zur Realisierung der verfolgten Kommunikationsintention gewählten Vertextungsstrategien/Kommunikationsverfahren.

Ich sehe in diesen fünf Kriterien grundlegende Ausgangspunkte, mit denen der kommunikative Haushalt einer Gesellschaft beschrieben werden kann. Bei solchen Kriterien geht es um die kommunikative Aufgabe, die gelöst werden soll, die Perspektiven des Sprechers, aber auch des Hörers, die in Betracht gezogen werden

sollen, den Diskursrahmen der Interaktion und die aktivierten Wissensbestände. Wenn man diese Kriterien genau betrachtet, stellt man fest, dass sie den kulturspezifischen Bestand und das Funktionieren der Textsorte kennzeichnen — ein Vorschlag von ADAMZIK (2002:254) für den interkulturellen Vergleich:

Welche kommunikativen Aufgaben ergeben sich für wen, wann, wie oft, unter welchen Bedingungen, und welche konventionalisierten Mittel zur Lösung dieser Aufgaben stellt die Gesellschaft bereit? [...] Um solche Fragen einbeziehen zu können, ist es notwendig — am besten in interdisziplinär orientierter, mindestens aber in über den engen Bereich „klassischer linguistischer Fragestellungen“ (inklusive der sprechakttheoretischen) hinausgehender Orientierung — Textsorten in Diskursrahmen zu situieren und dabei speziell ihre Interrelationen zu berücksichtigen.

Für eine pragmatische Charakterisierung von Textsorten und des damit verbundenen kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft ergeben sich aus den Diskussionen in den letzten Abschnitten folgende Aspekte:

1. Texte aus verschiedenen Kulturen müssen auf der Basis ihrer Illokution und Teilhandlungen verglichen werden. Vergleichbare Texte werden in vergleichbaren Handlungsprozessen produziert/rezipiert.
2. Texte werden nach sozialen Regeln produziert, die innerhalb einer Gemeinschaft zu dem gemeinsamen Wissen ihrer Mitglieder gehören. Insofern sind Texte kulturell geprägt und kognitiv determiniert.
3. Eine pragmatische Charakterisierung von Texten darf sich nicht nur auf die Zielkomponente aus der Sprecherperspektive konzentrieren: es muss zwischen den Zielen aus der Perspektive der Textproduktion und der Textrezeption unterschieden werden.
4. Nicht nur die kommunikativen Rollen der Interaktanten sollen betrachtet werden: auch ihre sozialen Rollen. Die verschiedenen sozialen Rollen der Interaktanten können zu der Sinnvielfalt beitragen.
5. Der Bindungsgrad einer Textsorte in einer bestimmten Gesellschaft stellt einen wichtigen Aspekt des kommunikativen Haushalts einer Kultur dar, denn der pragmatische Charakter einer Textsorte hängt auch mit den

Ansprüchen zusammen, mit denen ein Text/eine Textsorte in einer Kultur verbunden ist.

6. Dass Textsorten in Kommunikationssphären vernetzt sind, und wie sich das Diskurssystem in jeder Gesellschaft organisiert, ist ein relevanter Aspekt zur Identifizierung von Kulturspezifika von Textsorten, denn der Stellenwert einer Textsorte ist von dem Diskurssystem abhängig, zu dem einer Textsorte gehört.

Diese Aspekte (*Illokutionen und Teilhandlungen, soziale und kommunikative Rollen der Interaktanten, Bindungsgrad einer Textsorte, Vernetztheit in Kommunikationssphären und Diskurssystemen*) bilden den Leitfaden für die Charakterisierung des Stellenwertes von Textsorten in einer Kultur und für die sozio-kognitive Methode, die im Kapitel 5 vorgestellt wird.

4.4 Die kognitive Dimension des Textes: die Rolle des Wissensbegriffes

Welche Wissensbestände bei der Produktion und Rezeption von Textsorten aktiviert werden und welche Erkenntnisse der Kognitiven Linguistik zu einem sprachübergreifenden Textsortenvergleich beitragen können, ist das Thema der nächsten Abschnitte.

4.4.1 Wissenssysteme und Wissensstrukturen

Wenn Texte produziert bzw. rezipiert werden, werden bestimmte Wissensbestände aktiviert. Aus kognitiver Sicht bedeutet dies, dass nicht nur Texte als solche Gegenstand der Textlinguistik sind, sondern auch das Wissen, das dabei aktiviert wird.

STROHNER (2000) unterscheidet zwischen Wissenssystemen und Wissensstrukturen, um die Informationsverarbeitung der menschlichen Kognition zu erklären:

Wissenssysteme sind für die Erzeugung von Wissen verantwortlich und für die Informationsverarbeitung im Zentralnervensystem. Sie sind die Subjekte der Kognition, denn in Wissenssystemen findet die Wissensverarbeitung statt. Wissenssysteme verfügen über drei Dimensionen, nämlich die Dimensionen ihres Aufbaus, ihrer Dynamik und ihrer Entstehung. In der Linguistik werden verschiedene Metaphern angewendet, um zu erklären, wie Wissenssysteme konzeptualisiert werden (vgl. STROHNER 2000:262-263).

Für die Erklärung des Aufbaus der Wissenssysteme wird die Ökosystemmetapher angewendet. Bei der Ökosystemmetapher geht man davon aus, dass eine Interaktion zwischen Lebewesen und Umwelt im Vordergrund stehen sollte. Zu dieser kognitiven Umwelt gehören eine innere und eine äußere Umwelt. In der inneren Umwelt werden Informationen über Objekte verarbeitet, die im Moment im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Objekte und Lebewesen bilden ein kognitives Ökosystem. In der äußeren Umwelt sind alle anderen Objekte, die in sensorischer oder motorischer Hinsicht in funktionaler Verbindung mit dem Lebewesen stehen und die Kognition beeinflussen (vgl. STROHNER 2000:265-266).

Wissenssysteme verändern sich ständig, so dass sie keine statischen Strukturen haben. Um die Dynamik der Wissenssysteme zu erklären, werden wie bei ihrem Aufbau Metaphern verwendet. Die Handlungsmetapher z.B. geht davon aus, dass die kognitiven Prozesse wie motorische Handlungen ablaufen, und zwar zielorientiert. Nach diesem Verständnis entstehen komplexe Kognitionen durch die Internalisierung externen Verhaltens. Wenn man externe Ziele durch Handlungen erreichen will, werden die Operationen mental durchgespielt und dann in die Tat umgesetzt.

Bei der Entstehung von Wissenssystemen spielt das Langzeitgedächtnis eine entscheidende Rolle. Auf der Basis des Langzeitgedächtnisses werden Informationen nicht nur verarbeitet, sondern auch die Resultate dieser Verarbeitung für die Lösung späterer Aufgaben eingesetzt. Für die Konzeptualisierung des Langzeitgedächtnisses werden üblicherweise die Metaphern der Fremdorganisation, der Selbstorganisation und des kooperativen Problemlösens verwendet. Die erste Metapher geht davon aus, dass

das menschliche Gedächtnis nicht aus sich selbst etwas schafft, sondern durch den Einfluss der Umwelt. Bei der Selbstorganisationsmetapher wird auf der anderen Seite großer Wert auf die inhärenten mentalen Aktivitäten kognitiver Systeme gelegt. Für STROHNER (2000:268) stellt die Metapher des kooperativen Problemlösens eine Lösung dar, die weniger radikal ist. Bei dieser Metapher geht man davon aus, dass die verschiedenen Komponenten kognitiver Systeme und die situativen Rahmenbedingungen zusammen arbeiten.

Wissensstrukturen werden von STROHNER als die Strukturen definiert, die es ermöglichen, das Wissen zu speichern. Für jeden Informationstyp gibt es im kognitiven System eine entsprechende Wissensstruktur. STROHNER (2000:268-269) unterscheidet zwischen kognitiver Sensomotorik, kognitiver Syntax, kognitiver Semantik und kognitiver Pragmatik.

Die *kognitive Sensomotorik* ist für die Wissensverarbeitung externer Informationen verantwortlich. Für die Sprache sind die sensomotorischen Subsysteme des Sprechens, Hörens, Schreibens und Lesens relevant. Die Informationen werden nicht nur nach außen oder innen transportiert — sie werden schon durch die Selektion des Inputs und des Outputs verarbeitet. Dazu werden Strategien wie die Relevanzdifferenzierung benutzt.

Die *kognitive Syntax* ist dafür verantwortlich, die Information zu Kategorien zu verarbeiten und zusammenzufassen. Das Resultat der Verarbeitung interagiert mit anderen Wissensstrukturen. Für STROHNER ist deswegen die Autonomie der kognitiven Syntax als Wissensstruktur umstritten.

Die *kognitive Semantik* verbindet Sprach- und Weltwissen, und ist damit für die Herstellung der Bedeutung eines Textes verantwortlich. Diese Wissensstruktur ist die komplexeste von allen und lässt sich in drei weitere Substrukturen unterteilen: Konzept, Referenz und Komposition.

Die Substruktur Konzept ist verantwortlich für die konzeptuelle Zuordnung von Lexemen. Das heißt, dass für jedes Wort eine Zuordnung stattfindet, die nicht unproblematisch abläuft, denn sowohl bei der Produktion wie auch bei der Rezeption ist mit lexikalischen Ambiguitäten, Polysemien und Vagheiten zu rechnen.

Die Substruktur der Referenz stellt den Bezug zwischen Lexemen und den Objekten der Welt dar. Hier können auch Probleme auftauchen, denn Konzepte definieren in manchen Fällen ihren Bezug zur externen Welt ungenügend.

Die Substruktur der Komposition ist dafür verantwortlich, die Bereiche des Welt- und Kommunikationswissens mit der Sprachverarbeitung zu verknüpfen, so dass Kohärenz für einen Text geschaffen wird.

Die *kognitive Pragmatik* ist eng mit der kognitiven Semantik verbunden. Sie ist verantwortlich für die Verarbeitung von Informationen über Kommunikationspartner und Kommunikationssituation. Die Verarbeitung der Informationen auf der Basis von kognitiver Semantik und kognitiver Pragmatik trägt zum kommunikativen Sinn des Textes bei. Damit z.B. eine Ironie verstanden wird, werden Informationen über den Text, den Partner und die Situation verarbeitet.

Während STROHNER zwischen kognitiver Sensomotorik, kognitiver Syntax, kognitiver Semantik und kognitiver Pragmatik als Wissenstrukturen unterscheidet, gehen HEINEMANN & VIEHWEGER (1991:93-111) von der Aktivierung folgender Wissensbestände bei der Textproduktion und -rezeption aus:

- *Sprachliches Wissen*: Für die Produktion eines Textes benötigen wir grammatisches wie auch lexikalisches Wissen. HEINEMANN & VIEHWEGER unterscheiden zwei Wissenstypen innerhalb des sprachlichen Wissens. Der erste sprachliche Wissenstyp bezieht sich auf jenes sprachliche Wissen, das für die Prozesse der Laut-Bedeutungs-Zuordnung erforderlich ist. Der zweite sprachliche Wissenstyp ist für die sprachliche Komplexbildung auf

unterschiedlichen Strukturebenen verantwortlich, wie z.B. für die Verknüpfung von Propositionen zu Propositionskomplexen.

- *Enzyklopädisches Wissen bzw. Sachwissen*: das Wissen über die Welt, das jeder Mensch in einer bestimmten sozialen Umwelt erwirbt. Dieses Wissen ist mit der Kenntnis der Welt verbunden.
- *Interaktionswissen*: das Interaktionswissen umfasst alle Sorten von Wissen, die erforderlich sind, zur Verwirklichung von Kommunikationsbedürfnissen, zur Realisierung von Intentionen. Das Interaktionswissen umfasst das Illokutionswissen, das Wissen über allgemeine kommunikative Normen, das Metakommunikative Wissen und das Wissen über globale Textstrukturen.
- *Illokutionswissen*: Jeder Mensch verfügt über Kenntnisse, mit welchen sprachlichen Äußerungen einem Adressaten Absichten zu verstehen gegeben werden können. So verfügen Sprecher und Adressat über die Kenntnis, wie einem Sprachhandlungstyp Klassen von Äußerungsformulierungen zugeordnet sind. Für HEINEMANN & VIEHWEGER (1991:99) ist das Illokutionswissen der Wissensbereich des Interaktionswissens, der Kenntnisse über elementare Sprachhandlungen, deren Verknüpfungen zu komplexen Handlungen und über Illokutionsstrukturen und die mit ihnen verbundenen Ziele umfasst, also die Kenntnis, wie mit Hilfe von Texten einem Adressaten eine bestimmte Absicht zu verstehen gegeben werden kann.
- *Wissen über allgemeine kommunikative Normen*: Sprecher und Adressat verfügen auch über Kenntnisse elementarer kommunikativer Normen, wie sich Textproduktion und Textrezeption als interaktive kooperative Tätigkeit in einer konkreten Situation vollziehen. Die Autoren bringen diesen Wissensbereich in Zusammenhang mit dem Kooperationsprinzip von GRICE (1968), zu dem die Maximen der Quantität, Qualität, der Relation und der Art und Weise gehören. HEINEMANN & VIEHWEGER (1991:107) nehmen an,

dass es weitere Maximen geben könnte. Für sie ist aber wichtig festzustellen, dass ein Textproduzent Kenntnisse darüber hat, wie viel Information ein Text in einer konkreten Situation enthalten sollte, damit der Adressat die Intention des Sprechers rekonstruieren kann.

- *Metakommunikatives Wissen*: Dieser Wissensbereich wird aktiviert, um vorhersehbare Kommunikationsstörungen zu vermeiden bzw. bereits eingetretene Kommunikationskonflikte zu beseitigen. Dafür kann der Textproduzent auf ein umfangreiches Reservoir sprachlicher Äußerungen zurückgreifen, durch die er die Kommunikation steuern kann. ANTOS (1982) spricht von textorganisierenden Handlungen. Gemeint sind sprachliche Handlungen, durch die der Sprecher etwas wiederholt, paraphrasiert, zusammenfasst, präzisiert, usw.

- *Wissen über globale Textstrukturen*: Bei der Textproduktion entscheidet sich der Textproduzent für eine globale Struktur. Eine bestimmte propositionale Basis kann durch unterschiedliche Textsorten realisiert werden. Sprecher und Hörer haben ein spezifisches Wissen über globale Textstrukturen bzw. ein Textsortenwissen, das es ihnen ermöglicht, Texte als Exemplar einer Klasse bzw. einer Sorte zu bestimmen. So kann sich der Sprecher bei der Textproduktion sowohl für eine Textsorte entscheiden (z.B. Erzählung, Protokoll, Bericht) als auch für eine Textklasse (narrativer, deskriptiver oder argumentativer Text).

Die verschiedenen Wissensbestände, die von den Autoren unterschieden werden, lassen verstehen, dass Textsorten nicht nur ein syntaktisches Wissen erfordern. ANTOS (1997:53) spricht von prozeduralen Fähigkeiten der sprachlichen Gestaltung und Interpretation von Texten, die in der Schreib- und Textproduktionsforschung als Problemlösen modelliert werden.

Obwohl noch nicht festgestellt wurde, wie Textsorten in der menschlichen Kognition gespeichert werden (z.B. ob auf eine ikonische oder modulare Weise), gehören sie

fraglos zum Sprachbewusstsein und damit verfügen sie über eine kognitive Realität. Auch der Tradierungsprozess von Textsorten spielt eine Rolle in der Textsortenkompetenz von Sprechern einer Gesellschaft. Textsortenwissen wird nicht nur durch Alltagserfahrung, in der Kommunikationspraxis erworben, sondern auch durch systematische Tradierung im institutionellen Rahmen (man denke dabei z.B. an die Schule,). Dies bedeutet, dass die Textsortenkompetenz von der Bildung und von gesellschaftlichen und beruflichen Erfahrungen differenziert ausgeprägt werden kann (vgl. dazu KRAUSE 2000:49).

4.4.2 Der Rahmen-Begriff

Bei der Textverarbeitung werden nicht nur verschiedene Wissensstrukturen aktiviert, sondern auch ergänzendes Wissen hinzugefügt, um eine Domäne für die Einschränkung möglicher Interpretationen zu etablieren. Diese Domäne wird durch Rahmen beschränkt, die in der Alltagserfahrung gewonnen werden (vgl. PÉREZ 2001:176). Der Rahmen-Begriff dient zur Erklärung der Vernetzung der verschiedenen Wissensarten. In der kognitiven Linguistik wird untersucht, wie das Wissen in einer integrierten Form gespeichert wird, das heißt wie Kenntnissysteme in globalen Mustern organisiert werden. Es gibt in der Linguistik verschiedene Definitionen und Bezeichnungen für Rahmen. HEINEMANN & VIEHWEGER (1991:71-72) unterscheiden zwischen Schemata/Frames, Skripts und mentalen Modellen.

Schemata sind konzeptuelle Teilsysteme, die im Netzwerk sind. Sie werden durch Erfahrung gewonnen und repräsentieren die typischen Zusammenhänge eines Realitätsbereichs. Sie enthalten Konzepte über Gegenstände, Zustände, Ereignisse, Handlungen und dienen zur *Gruppierung von Einzelinformationen*.

Der **Skript-Begriff** liefert eine spezifischere Erklärung der Aufnahme und Speicherung der Informationen. Skripts sind stereotype Handlungssequenzen, die im Bewusstsein gespeichert werden, d.h. sie sind Rollenbücher zur Ausführung von wiederkehrenden

Handlungsabfolgen. Skripts und Schemata fungieren nach dieser Konzeption als *globale Muster*, die nicht nur unsere Handlungen organisieren, sondern auch Erwartungen und Verständnis bedingen.

Ein weiterer Ansatz geht von **mentalen Modellen** aus. Bei solchen Modellen werden nicht nur Informationen über Individuen und Konzepte gespeichert, sondern auch *Relationen* der Zeit, des Raums und der Ursache. In diesem Sinne ist im menschlichen Bewusstsein *nicht nur z.B. der äußere situative Rahmen* eines Restaurants gespeichert, sondern auch Vorstellungen über die soziale Rolle als Gast und über Ziele solcher Interaktion und ihre Konsequenzen.

So wie PÉREZ (2001:178-79) gehe ich davon aus, dass ein kultureller Zusammenhang zwischen Konstruktion und Anwendung von Rahmen besteht, denn die individuellen Alltagserfahrungen werden in einem gesellschaftlichen Umfeld gemacht. In diesem Sinne sind die globalen Muster zur Organisation von Kenntnissystemen im menschlichen Bewusstsein kollektiv und kulturell geprägt:

Wenn unsere Alltagserfahrung durch sozial bedingte Rahmen wahrgenommen und kognitiv verarbeitet wird, heißt das, dass ein großer Teil unseres Wissens durch diese Rahmen gefiltert wird. Dieser Annahme folgen zwei grundsätzlich Konsequenzen: Ein Mensch wächst einerseits in einem Sozialisations- und Enkulturationsprozess auf und dadurch gewinnt er Wissen über die eigene Kultur, andererseits, und das wird oft außer Acht gelassen, werden durch diesen Prozess Rahmen geschaffen, die neue Erfahrungen einrahmen. (PÉREZ 2001:179)

Bei der Analyse von brasilianischen und deutschen Textsorten müssen die verschiedenen Rahmen bedacht werden, die in Standardsituationen angewendet werden können und die für die Aktivierung von kulturell (und sozial) geprägten Wissensbeständen sorgen. Durch die Analyse z.B. von semantischen Feldern der Gewalt (Abschnitt 5.3.2.3) können Standardsituationen von Gewalt abgeleitet werden, die in der Kognition der Informanten gespeichert sind. Was man unter Gewalt versteht, hängt von den Alltagserfahrungen in einem gesellschaftlichen Umfeld ab. Deswegen ist der Rahmenbegriff nicht nur mit Kognition verbunden, sondern auch mit den sozialen Rahmen, die den kognitiven Rahmen prägen.

4.5 Sprachliche Dimension

Welche sprachlichen Mittel werden bei der Produktion von Textsorten angewendet? Wie ein Text bzw. eine Textsorte sprachlich gestaltet wird, ist die Frage, die bei der Analyse der sprachlichen Dimension, untersucht wird. Kriterien für diese Aufgaben zu definieren ist allerdings nicht einfach.

Es gibt eine Menge grammatischer Kategorien, die in einem Text untersucht werden können. Was die Ergebnisse dieser Untersuchung lehren können, hängt damit zusammen, was das Ziel der Untersuchung ist. Man kann die Zahl der Verben im Präteritum in einem Text, der Deiktika, der Verben identifizieren. Nur ist die Zählung und Beschreibung solcher Phänomene unterschiedlich relevant in Bezug auf unterschiedliche Texte. In diesem Sinne hängen die Phänomene, die untersucht werden, vom Untersuchungsobjekten und Zielen ab (vgl. ADAMZIK 2001:20).

Aus diesem Grund sollen die Kategorien der sprachlichen Dimension nicht vorbestimmt sein, mit denen Texte untersucht werden. In dieser Arbeit werden nach für die Textexemplare des Korpus relevanten Eigenschaften gesucht.

Der Verzicht der Aufstellung eines Rasters für die Analyse der sprachlichen Dimension lässt sich laut ADAMZIK (2001:18) zweierlei begründen:

- a. Erstens ist es praktisch völlig unmöglich, bei irgendeinem Textkorpus sämtliche formal-grammatischen Phänomene zu untersuchen;
- b. Zweitens stellt die traditionelle Linguistik gar nicht für die Textanalysen besonders relevante Kategorien bereit.

Der erste Grund bezieht sich auf die zu hohe Anzahl der potentiellen relevanten Aspekte. Eine Analyse aller formalen Aspekte ist nicht möglich. Somit sollen die Kriterien auf die Phänomene des Textkorpus begrenzt werden, die relevant für die Zwecke der Forschung sein können. Mit dem zweiten genannten Grund bezieht sich ADAMZIK auf den Mangel an grammatischen Kategorien, die für die Textsortenbeschreibungen beitragen können.

In der sprachlichen Dimension geht es um die Frage nach der Wahl der Mittel, die zur Lösung einer kommunikativen Aufgabe dienen sollen. Diese Frage wird in der gegenwärtigen Arbeit im Zusammenhang mit den Zielen und vorhandenen Daten untersucht, d.h. im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, das in der Erforschung von Sozial- und Kulturspezifika liegt. Aus dieser Sicht werden nach den relevanten Kategorien in den Textemplaren des Korpus gesucht.

Die Argumentation von ADAMZIK scheint mir einleuchtend in Bezug auf die Relevanz der sprachlichen Mittel für die Textsorte aus zweierlei Sicht: sprachliche Mittel sind nicht nur unterschiedlich relevant für bestimmte Textsorten, weil sie einen bestimmten Sinn aktualisieren. Nicht nur wird der „Inhalt“ (das „Sagbare“) des Textes durch die Textsorte begrenzt, sondern auch die Form selbst. Ich möchte die Relevanz der sprachlichen Form für die Textsorte an einer Anekdote aus meiner eigenen Lebenserfahrung verdeutlichen:

Zwei Freundinnen, die Gäste in einem Hotel sind, bestellen sich Getränke an der Hotel-Bar. Sie warten auf ihre Getränke in einem kleinen Raum, in dem sich ein Kamin befindet. Ihnen ist es kalt und deswegen schieben sie die Sessel, die da stehen, und stellen sie vor den Kamin. Als der Barkeeper ihnen die Getränke bringt, fragt eine der Damen, ob es in Ordnung wäre, dass sie die Sessel vor den Kamin hingestellt hätten. Daraufhin antwortet er: „Es ist mir egal.“ Die Antwort des Kellners hat die Gäste überrascht, weil sie sich nicht so willkommen im Hotel fühlten. Trotzdem erklären die

Gäste weiter, dass sie die Sessel vor den Kamin gestellt hätten, weil in dem kleinen Raum nicht so viel los sei. Er fragt etwas empört dazu: „Wie bitte?“

Die Antwort des Bar-Keepers „Das ist mir egal!“ in der Textsorte „Gespräch-zwischen-Gästen-und-Barkeeper“ schien den Gästen unangemessen zu sein, nicht aber weil die Bedeutung der Antwort für die Textsorte unangemessen ist. Der Kellner hätte dieselbe Bedeutung (nämlich, dass die Gäste die Sessel bewegen durften) durch eine andere angemessene Form ausdrücken können („Das geht in Ordnung“, „Das ist kein Problem.“). Die Form, die aber ausgewählt wurde, ist unangemessen, weil den Interaktanten in dieser Textsorte soziale Rollen zugeschrieben werden: auf der einen Seite, als Gäste, die sich vom Hotelpersonal willkommen fühlen wollen bzw. sollen, und auf der anderen Seite, als Barkeeper, der dafür zuständig ist, dass die Gäste sich willkommen fühlen. Die Wirkung, die die Antwort des Bar-Keepers bei den Hörern erzeugt hat, ist die der Überraschung, die durch die Unangemessenheit der Form für die Textsorte zustande kommt. Auch wenn die Aussage zwar freundlich gemeint sein soll, scheint es so, als ob der Bar-Keeper sich nicht in seiner sozialen Rolle versteht.

4.6 Text und Textsorte

Welche sprachübergreifenden Gemeinsamkeiten teilen einzelsprachlich belegte *Textsorten*? Die Frage nach den sprachübergreifenden Konstanten wird in diesem Abschnitt durch den Vorschlag eines Modells zur Definition von Text und Textsorte betrachtet.

In den meisten Textsortendefinitionen werden Textsorten verstanden als:

[...] historisch gewachsene und konventionell geltende Muster für wiederkehrende komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. (BRINKER 1997:132)

Daraus folgt, dass ein Text immer gleichzeitig eine Textsorte ist, denn der Text kann immer in seiner Zugehörigkeit zu einer Textsorte charakterisiert werden.

Auf der Grundlage des sprechakttheoretisch begründeten Textbegriffs können Textsorten als konventionalisierte Muster für komplexe sprachliche Handlungen definiert werden. Aus diesem Zusammenhang von Text und Textsorte ergibt sich zwingend, dass Textanalyse immer zugleich auch Textsortenanalyse ist. Das Besondere eines konkreten Textes lässt sich nur von der Folie des Typischen bestimmen. Konkret heißt das: Das jeweils vorliegende Textexemplar ist auf die zugehörige Textsorte zu beziehen, und zwar auf den verschiedenen Beschreibungsebenen. (BRINKER: 2002:42)

Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, ob wir einen neuen Textbegriff brauchen. Für ANTOS (2002:191) stellen vor allem die neuen medialen Bedingungen der Textproduktion und –rezeption eine Herausforderung dar, die ein neuer Textbegriff erfassen können sollte:

[...] wir brauchen einen neuen Textbegriff, einen formalen, der es unter wechselnden kulturellen, medialen, historischen oder systematischen Randbedingungen erlaubt, die Dynamik der textlinguistischen Reflexion in eine ordnungs- (und vielleicht einmal erklärungs-) stiftende Konstruktion zu bringen.

In diesem Sinne stellen sich zwei Fragen für diese Untersuchung in diesem Abschnitt: aus welcher Perspektive können solche „kulturellen, medialen, historischen oder systematischen Randbedingungen“ in einem Textsortenbegriff berücksichtigt werden? Und: Wie können Text und Textsorte abgegrenzt werden?

Um die erste Frage zu beantworten, wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass jede Kommunikationssituation in kulturellen Rahmen stattfindet. Zu diesen kulturellen Rahmen gehören die Diskurssysteme einer bestimmten Gesellschaft. Innerhalb dieses Kontextes bewegen sich Interaktanten, die über eine subjektive Kognition verfügen und die eine pragmatische Aufgabe zu lösen haben. In diesem Sinne werden Texte und Textsorten als Teilmenge eines Deutungssystems verstanden, die von pragmatischen, kognitiven und sprachlichen Aspekten geprägt werden. Wenn in einer Kultur etwas eine Funktion erfüllt und eine kodierte Bedeutung hat, ist das ein Text (ECO: 1976:4). Texte und Textsorten werden also hier als kulturelle Entitäten betrachtet.

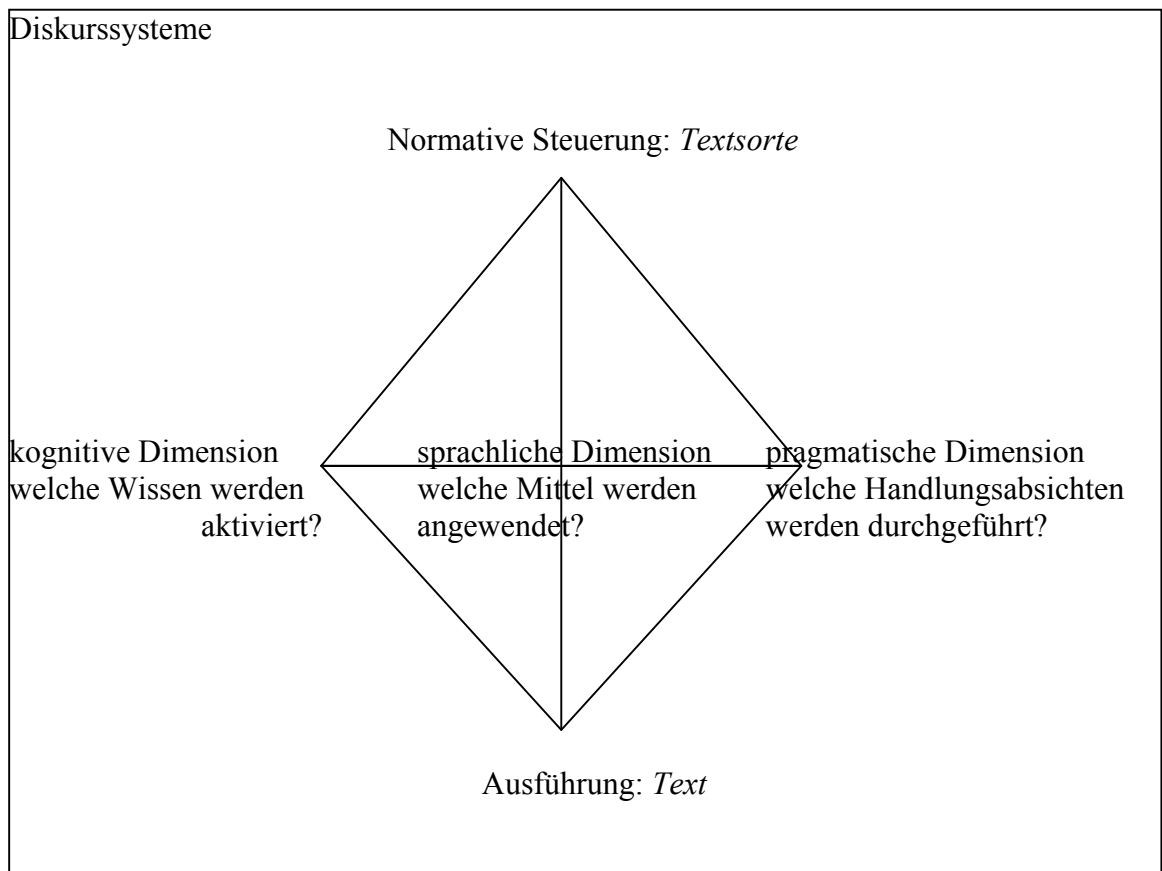
Ihre Konstanten liegen in den Fragen nach den Wissensbeständen (kognitive Dimension), die bei ihrer Produktion und Rezeption aktiviert werden, nach dem Umgang mit einer bestimmten kommunikativen Aufgabe (pragmatische Dimension) und nach der Auswahl der Mittel, die angewendet werden (sprachliche Dimension).

Wie wird aber hier zwischen Text und Textsorte unterschieden? Aus welcher Perspektive können *Textsorten* verglichen werden?

Für eine Abgrenzung dieser Begriffe gehe ich von zwei Ebenen der Textproduktion aus: Obwohl beide kulturelle Phänomene sind, die über eine sprachliche, eine kognitive und eine pragmatische Dimension verfügen, die sich innerhalb eines Diskurssystems befinden und dieses wiederum durch kulturelle Rahmen determiniert werden, sind Textsorten dadurch zu kennzeichnen, dass sie zur Ebene der **normativen Steuerung** des Textes gehören, während der Text zur Ebene der **Ausführung** dieser normativen Steuerung gehört. Eine Textsorte hat einen normativen Charakter, fungiert also als Muster. Ein Text wird aufgrund dieser Steuerung ausgeführt. Die zwei Ebenen sind zu unterscheiden, denn nicht immer befolgt die Ausführung einhundert Prozent die Steuerung.

Für die Zielsetzungen dieser Untersuchung, die sich auf die Fragestellung nach dem kulturellen Gebrauch von Textsorten beziehen (Kapitel 1), gehe ich also von einem Textsortenbegriff aus, der Textsorte als kulturtheoretische Entität definiert, die den Text normativ steuert und den Text als Mittel der Ausführung von einer Textsorte versteht (Fig. 22).

Im nächsten Kapitel (5) ziehe ich Kriterien für die Analyse der pragmatischen, kognitiven und sprachlichen Dimensionen der Textsorten in den Korpora dieser Arbeit heran und gehe auf die Charakterisierung der Daten und auf andere methodologischen Aspekte ein.



Kulturelle Rahmen: Wie geht man mit einer bestimmten Frage in einer Gesellschaft um?

Fig. 22: Abgrenzung von Text und Textsorte

5 Methodische Grundlage der Untersuchung

Im Kapitel 1 wurde bereits erwähnt, dass die Sozial- und Kulturspezifität einer Textsorte nicht nur in der „Textsortenhaftigkeit“, sondern viel mehr im Gebrauch von der Textsorte liegt. Die Fragen, die das methodische Vorgehen leiten, wurden wie folgt gestellt (Abschnitt 1.1):

1. Welche Textsorten werden von deutschen bzw. brasilianischen Informanten ausgewählt, um die gleiche kommunikative Aufgabe zu lösen?
2. Inwieweit verfügen gleiche oder vergleichbare Textsorten über unterschiedliche Merkmale in unterschiedlichen Kulturen?
3. Auf welchen Ebenen zeigen sich strukturelle, aber auch funktionale Unterschiede in vergleichbaren Textsorten?
4. Inwiefern kann das kulturelle, soziale bzw. schulische Umfeld eventuelle Unterschiede bei der Wahl von Textsorten erklären?

In diesem Kapitel gehe ich, auf der einen Seite, auf die Charakterisierung und Vergleichbarkeit der Daten und, auf der anderen Seite, auf die Kriterien ein, die aus den theoretischen Grundlagen für die Datenanalyse herangezogen werden.

Um die Frage zu beantworten, wie vergleichbar die Daten aus den Korpora dieser Arbeit sind, werden zunächst die Etappen der Erhebung der Daten (5.1) dargestellt und die Daten charakterisiert (5.2). Im Abschnitt 5.3 werden die Kriterien beschrieben, die bei der Analyse der Textsortenhaftigkeit und des Gebrauchs deutscher und brasilianischer Schüleraufsätze angewendet werden, um die oben gestellten Fragen (1 bis 4) zu beantworten.

5.1 Beschreibung und Erhebung der Daten

5.1.1 Kriterien zur Auswahl der Daten

Die Daten, die die Korpora bilden, wurden aufgrund der folgenden Kriterien ausgewählt:

- a. Relevanz der Textsorten in der entsprechenden Sprache und Kultur;
- b. Zugänglichkeit in Bezug auf die Sammlungsmöglichkeiten (damit sind u. a. auch Aspekte und die konkreten Möglichkeiten ihrer Analyse gemeint);
- c. Möglichkeit, der Kreativität Raum zu lassen, d.h. die ausgewählten Textsorten sollen nicht hoch standardisiert sein;
- d. einen deutlichen Vergleich der beiden Kulturen erlauben. Dafür muss die Textsorte in beiden Kulturen vorhanden sein. So werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem brasilianischen Portugiesisch und dem Deutschen beobachtet.

Für den Vergleich des Textsortengebrauchs am Beispiel Brasilien/Deutschland erwiesen sich Schüleraufsätze als besonders interessant. Nicht nur sind sie weitverbreitet und haben eine Relevanz in den jeweiligen Kulturen, die mit der Rolle der Institution Schule zusammenhängt, sondern können als anspruchsvolle Textsorte charakterisiert werden, die nicht hoch standardisiert ist. Aus diesem Grunde ist der Schulaufsatz eine Textsorte, die der Kreativität Raum lässt.

Darüber hinaus sind die Daten in Bezug auf folgende Kriterien vergleichbar (vgl. Abschnitt 4.3.3):

- kommunikative Aufgabe (sich zum Thema „Gewalt in der Schule“ äußern)

- Kommunikationsgegenstand als Ausschnitt aus unserem Weltwissensbesitz („Was ist Gewalt?“)
- Intendierte Adressaten und Verstehensvoraussetzungen (Mitschüler)
- Kommunikationssphäre (Schule)
- Kommunikationsintentionen (Selbst Darstellung, Argumentation, Erzählung, u. a.)

5.1.2 Schulaufsätze

Das Korpus besteht aus 124 Aufsätzen, die von mir in 2 Etappen erhoben wurden. In der ersten Etappe habe ich Schülern der 8. Klasse aus drei Schulen in São Paulo das Thema "Violência na Escola" (*Gewalt in der Schule*) zur Textproduktion angeboten. In der zweiten Phase wurde dasselbe Verfahren in drei deutschen Schulen durchgeführt.

Alle brasilianischen Daten wurden in der Stadt São Paulo erhoben. Für die Datenerhebung in Brasilien habe ich drei Schulen in São Paulo kontaktiert:

- i. Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Butantã)
- ii. Escola Estadual Capitão Pedro Monteiro do Amaral (Jardim São Bento)
- iii. Colégio Mackenzie-Tamboré (Tamboré/Alphaville)

Für die Erhebung der deutschen Daten wurden zwei Großstädte ausgewählt, die relativ vergleichbar mit São Paulo sind: Hamburg und Berlin. Ich habe zahlreiche Schulen in beiden Städten kontaktiert. An den drei folgenden Schulen wurde eine Datenerhebung erlaubt:

- i. Realschule Königstr (*Realschule*), in Hamburg (Altona)
- ii. Königin-Luise-Stiftung (*Gymnasium*), in Berlin (Dahlem)
- iii. Robert-Jungk-Oberschule (*Gesamtschule*), in Berlin (Wilmersdorf)

Damit uneinheitliche Ergebnisse vermieden werden konnten, wurde versucht, Daten zu erheben, bei denen ähnliche Parameter für die Produktionsbedingungen für die brasilianische und deutsche Schüler in Bezug auf Zeit zur Produktion, Thema und Profil der Schüler und der Schulen (Klasse, Alter) galten. Dafür wurde ein Fragenbogen vorbereitet und von den Schülern-Informanten ausgefüllt.

In der ersten Phase der Erhebung habe ich die Zwecke dieser Untersuchung und den Unterrichtsplan der Textproduktionsstunde, die ich in den 8. Klassen erteilen wollte, den entsprechenden Schulleitern der Institutionen vorgestellt.

Nachdem solche Aspekte geklärt wurden, wurden Termine und Klassen für die Datenerhebung ausgewählt. Die Auswahl der Klassen wurde von den Schulleitern und Portugiesisch- bzw. Deutschkoordinatoren dieser Schulen getroffen. So wurden folgende Klassen für die Datenerhebung zur Verfügung gestellt:

- drei 8. Klassen am Colégio Mackenzie-Tamboré
- zwei 8. Klassen an der Escola de Aplicação da FEUSP
- zwei 8. Klassen an der Escola Estadual Capitão Pedro Monteiro do Amaral
- eine 8. Klasse in der Realschule Königstr.
- eine 8. Klasse im Gymnasium Königin-Luise-Stiftung
- zwei 8. Klassen in der Robert-Jungk-Oberschule

In allen Klassen wurden zwei Unterrichtsstunden für die Erhebung der Daten und Textproduktion veranschlagt. Der Unterrichtsplan bestand aus folgenden spezifischen Unterrichtsphasen:

1. Erklärung der Zwecke der Untersuchung für die Schüler;
2. Erhebung der Daten über die Informanten (Geschlecht, Alter, Schule, Klasse, Geburtsort und Muttersprache) anhand eines Fragebogens;
3. Diskussion des Themas für die Textproduktion: "Violência na Escola"/"Gewalt in der Schule";
4. Textproduktion;

5. Vorlesen und Diskussion der produzierten Texte im *Plenum*.

Die Ausgangsfragen zu den Diskussionen waren:

- a. Hast du schon mal so etwas erlebt?
- b. Woher kommt das?
- c. Wie könnte man das ändern?

Das Thema wurde zunächst anhand dieser Fragen mit den Schülern diskutiert. Danach stand ihnen ca. eine halbe Stunde Zeit zur Verfügung, ihre Texte zu verfassen. Es wurde nicht vorbestimmt, welche Textsorte die Schüler schreiben sollten. Sie hatten die Möglichkeit, das Thema in verschiedenen Textsorten zu betrachten (Bildergeschichte, Erlebnisbericht, Erörterung, usw.).

Als Ergebnis wurden folgende Daten in den genannten Schulen erhoben:

ZUSAMMENFASSENDES BILD DER ERHOBENEN DATEN		
Schule	Datum der Erhebung	Zahl von erhobenen Schulaufätzen
Colégio Mackenzie-Tamboré	27.10.2003	8 ^a série A: 34 8 ^a série C: 30 8 ^a série D: 32
Escola de Aplicação da FEUSP	29.10.2003	8 ^a série I: 24 8 ^a série II: 34
Escola Estadual Capitão Pedro Monteiro do Amaral	03.11.2003	8 ^a série C: 27 8 ^a série E: 23
Summe der erhobenen Daten in den brasilianischen Schulen		204
Realschule Königstr.	24.03.2004	8. Klasse: 24
Königin-Luise-Stiftung	02.04.2004	8. Klasse: 22
Robert-Jungk-Oberschule	10.05.2004	8. Klasse: 27
Summe der erhobenen Daten in den deutschen Schulen		73
Summe der erhobenen Daten in Deutschland und in Brasilien		277

Fig. 23: Erhobene Daten in Brasilien und in Deutschland

Aufgrund der hohen Zahl von erhobenen Daten und der begrenzten Möglichkeit für die Analyse der gesamten erhobenen Daten wurden ca. 20 Aufsätze aus jeder Informantengruppe ausgewählt. Für die Auswahl der Daten galten folgende Kriterien:

- Lesbarkeit
- Berücksichtigung des vorgeschlagenen Themas

Von den 204 erhobenen Daten in Brasilien wurden 61 in das brasilianische Corpus genommen. Von den 73 Schüleraufsätzen, die in Deutschland erhoben wurden, sind 63 im deutschen Corpus. Im nächsten Abschnitt werden die Daten aus beiden Korpora weiter charakterisiert.

5.2 Charakterisierung der Daten aus den Korpora

Anhand der Kriterien der Lesbarkeit und der Berücksichtigung des Themas wurden folgende Daten aus jeder Informantengruppe für die Analyse angewendet:

Informantengruppen	Daten
Realschule Königstr.	23
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung	22
Robert-Jungk-Oberschule	18
Aplicação	20
Capitão	21
Mackenzie	20

Fig. 24: Beschreibung der Korpora

Die Textsorten, die von jeder Informantengruppe produziert wurden, werden im Kapitel 6 (Abschnitt 6.1.2) vorgestellt. Bei der Organisation der Korpora wurden alle Aufsätze identifiziert und in den Computer eingegeben, wobei die Orthographie und Fehler der

Informanten beibehalten wurden. Die Identifikation erfolgte durch einen Code, wie im folgenden Beispiel:

EAFEUSP 01-8B-2003-14 Jahre- männlich-166 Wörter

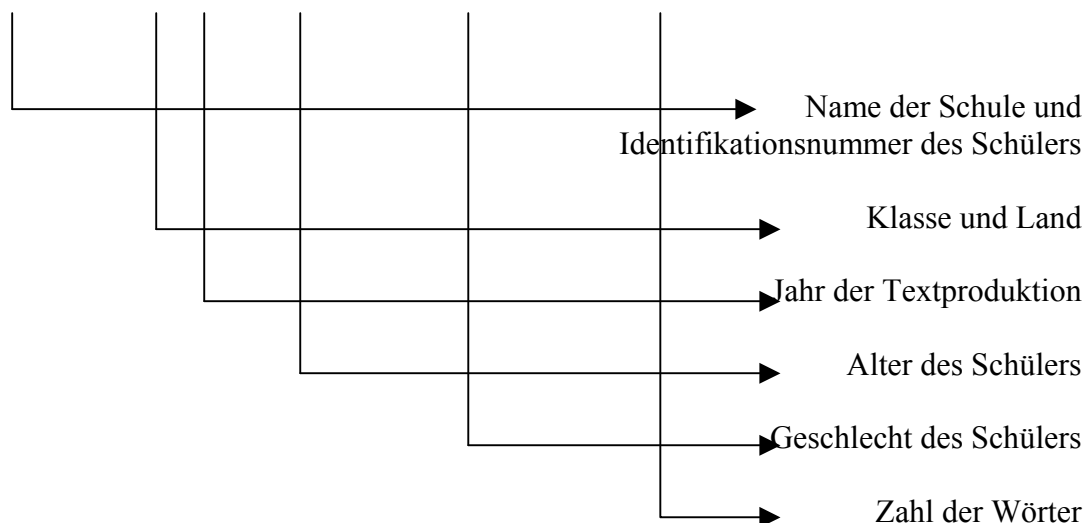


Fig. 25: Identifikation der Daten

Wenn der Schüler als Muttersprache kein Portugiesisch (für die brasilianischen Informanten) oder kein Deutsch (für die deutschen Informanten) eingegeben hat, wird diese Muttersprache im Code zwischen Klammern gemerkt.

Es gibt zwei verschiedene Informantentypen, die Schüleraufsätze produziert haben: Muttersprachler und Fremdsprachler. Bei der Erhebung der brasilianischen Daten wurden keine weitere Muttersprachen von den Schülern eingegeben: Alle haben als Muttersprache das Portugiesische. Einige Informanten des deutschen Korpus haben aber als Muttersprache das Türkische, das Persische und das Russische eingegeben. Andere haben den Fragenbogen nicht vollständig erfüllt, so dass hier nicht präzisiert werden kann, wie viele der Informanten des Korpus Fremdsprachler sind. Von den Informanten, die den Fragenbogen vollständig beantwortet haben, sind 7 Fremdsprachler in der Realschule Königstr. und 1 Fremdsprachler in der Robert-Jungk-Oberschule. In der Königin-Luise-Stiftung haben alle Informanten Deutsch als Muttersprache angegeben. Wie im Abschnitt 2.2.4 erwähnt wurde, sind ca. 10% der Schüler an deutschen Schulen

ausländische Schüler, die sich in den verschiedenen Schularten anders verteilen. In diesem Sinne wäre eine Datenerhebung nur mit deutschen Informanten kaum möglich. Im nächsten Abschnitt gehe ich näher auf diese Thematik ein.

5.2.1 Morphologische Fehler

5.2.1.1 Zu den Identifizierungskriterien der morphologischen Fehler

In der Soziolinguistik besteht das Prinzip, dass die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft, also *native speakers*, über die kommunikative Kompetenz in ihrer Muttersprache verfügen und dass Fehler in diesem Sinne nicht existieren.

Was als Fehler zählt, ist die Unangemessenheit der Auswahl der Formen in bestimmten Situationen. Diese Unangemessenheit wird nach den Erwartungen der Rezipienten, nach den sozialen Rollen der Interaktanten und nach dem Status der Sprachvarietäten innerhalb einer Sprachgemeinschaft gemessen. Der Fehler ist also ein soziales Phänomen, denn ein Fehler ist nur dann ein Fehler, wenn die Form zu der Situation nicht angemessen ist.

Besonders in Bezug auf die Modalität der Sprache erhält der Fehler einen differenzierenden Status. Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit liegen u. a. Unterschiede im Status des Fehlers. In der Mündlichkeit wird der Begriff des Fehlers durch den Begriff „Unterschiede zwischen sprachlichen Varietäten“ ersetzt. In der Schriftlichkeit stellt der Fehler eine Abweichung einer festgesetzten Norm dar, denn die Norm geht nicht von der Variation aus.

Da der Erwerb der Schriftlichkeit eine der Aufgaben der Schule ist, versuche ich mit der Analyse der morphologischen Fehler in beiden Korpora, der Frage nachzugehen, welche Rolle die Begriffe der Schriftlichkeit und der Mündlichkeit in der Produktion

brasilianischer und deutscher Schulaufsätze spielen. Darüber hinaus wird diskutiert, inwieweit die Daten auf eine mündliche bzw. schriftliche Kultur (Kapitel 6) zeigen.

Das Gebiet der Morphologie bietet sich besonders zur Unterscheidung sprachlicher Varietäten an. In der mündlichen Sprache können Rechtschreib- und Zeichenfehler keine Rolle spielen, aber bestimmte morphologische Fehler können als Kriterien der Charakterisierung sprachlicher Varietät und der sprachlichen Modalität (schriftlich/mündlich) fungieren. Aus diesem Grunde wurden die Daten nach Kriterien untersucht, die sich in 4 Gruppen teilen lassen:

- Auslassung (Artikel, Präpositionen, Subjekt, Objekt)
- Hinfügung bzw. Doppelung
- falsche lexikalische Auswahl (Substantive, Präpositionen)
- Abweichung (Verbkonjugation (Tempus, Modus), Kongruenz, Pluralbildung, Deklination, Satzstellung, Kohärenz)

5.2.1.2 Verteilung der morphologischen Fehler in beiden Korpora

Nach den genannten Kriterien im Abschnitt 5.2.1.1, wurde ein Prozentsatz an morphologischen Fehlern von 1,979 im brasilianischen Korpus und 2,129 im deutschen Korpus identifiziert. Im allgemeinen wurde also ein geringfügig höherer Prozentansatz an morphologischen Fehlern im deutschen Korpus identifiziert als im brasilianischen:

Verteilung der morphologischen Fehler in beiden Korpora

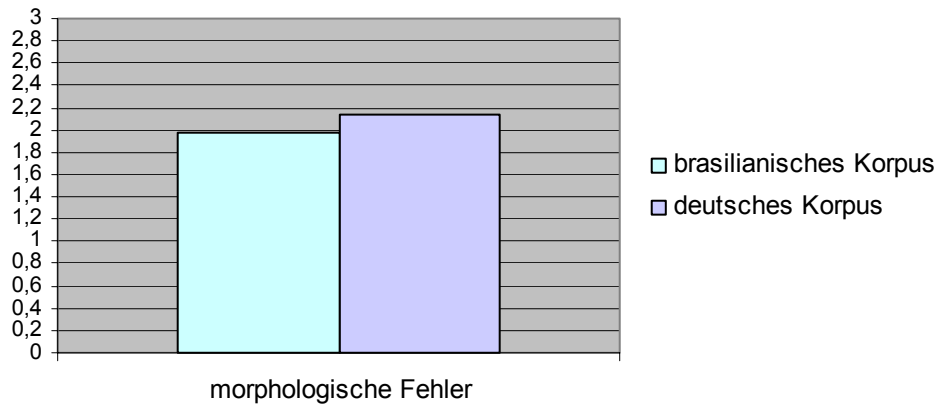


Fig. 26: Morphologische Fehler in beiden Korpora

In den einzelnen Gruppen werden unterschiedliche Proportionen identifiziert. In der Gruppe Aplicação besteht ein Prozentsatz von 2,068 an morphologischen Fehlern. In der Gruppe Capitão ist die höchste Anzahl an morphologischen Fehlern im brasilianischen Korpus (2,336), während die Gruppe Mackenzie die niedrigste Anzahl an morphologischen Fehlern aufzeigt (1,474). Ein ähnliches Bild ist im deutschen Korpus zu beobachten: die Gruppe Königstr. hat ca. 2,6950% an morphologischen Fehlern. Der niedrigste Prozentsatz an morphologischen Fehlern ist bei der Gruppe Königin-Luise-Stiftung (1,26007) und der höchste, bei der Robert-Jungk-Oberschule (2,8718).

Verteilung der morphologischen Fehler in den einzelnen Gruppen

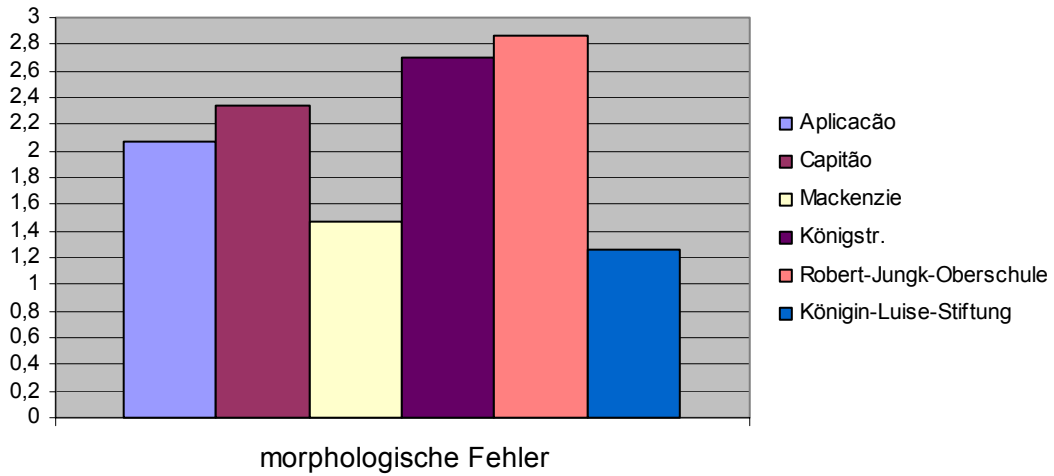


Fig. 27: Morphologische Fehler in den einzelnen Informantengruppen

Dieses Bild zeigt auf eine ähnliche Verteilung der morphologischen Fehler aus der Sicht der sozial differenzierten Informantengruppe.

5.2.1.3 Abweichungen und Homogenisierung der Korpora

Bei der Analyse der morphologischen Fehler im Korpus habe ich Abweichungen in einigen der Aufsätze in Bezug auf den Prozentsatz der morphologischen Fehler identifiziert. Solche Abweichungen verweisen auf individuelle sprachliche Schwierigkeiten. Damit die Analyse der morphologischen Fehler nicht von individuellen Aspekten beeinflusst wird, wurden die abweichenden Aufsätze nicht mitgezählt. Als Kriterium zur Homogenisierung der Daten galt die Überschreitung von mehr als 50% des durchschnittlichen Prozentsatzes an Fehlern in jeder jeweiligen Gruppe.

In der Gruppe Königstr. wurden 3 Aufsätze als Abweichungen betrachtet, die mehr als 4% hatten (also, 50% höher als der Durchschnitt in der Gruppe, nämlich 2,69%). Der durchschnittliche Prozentsatz an Fehlern in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule beträgt 2,87%. Aus dieser Gruppe wurden 3 Aufsätze entnommen, die mehr als 4,3%

Fehler hatten. In der Gruppe Königin-Luise-Stiftung (durchschnittlicher Prozentsatz von 1,26%) wurden 5 Aufsätze entnommen, die über 1,89% Fehler hatten.

Die Gruppe Aplicação hat einen durchschnittlichen Prozentsatz an Fehlern von 2,06%. Aus dieser Gruppe wurden 3 Aufsätze entnommen, die diese Grenze überschritten hatten. Der durchschnittliche Prozentsatz an Fehlern in der Gruppe der Capitão beträgt 2,33%. Über der Grenze von 3,49% wurden 3 Aufsätze identifiziert und entnommen. In der Gruppe des Mackenzie ist der durchschnittliche Prozentsatz an Fehlern 1,47%. Vier Aufsätze in dieser Gruppe wurden entnommen, weil sie mehr als 2,20% Fehler hatten.

Verteilung der morphologischen Fehler in beiden Korpora nach der Homogenisierung der Korpora

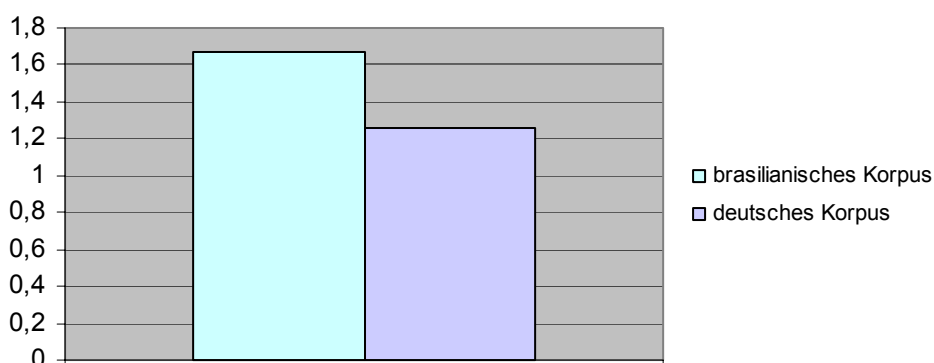


Fig. 28: Morphologische Fehler nach der Homogenisierung der Korpora

In den brasilianischen Daten bleiben die Proportionen innerhalb der Gruppen relativ erhalten. Zwischen den Schulen weist der Prozentsatz an Fehlern darauf hin, dass die Gruppe des Mackenzie die Norm besser beherrscht als die beiden anderen Gruppen und dass die Gruppe der Capitão mehr Schwierigkeiten mit der Beherrschung der Normsprache aufweist. Diese Schwierigkeiten liegen auf dem Gebiet der Soziolekte.

Verteilung der morphologischen Fehler in den einzelnen Gruppen nach der Homogenisierung der Korpora

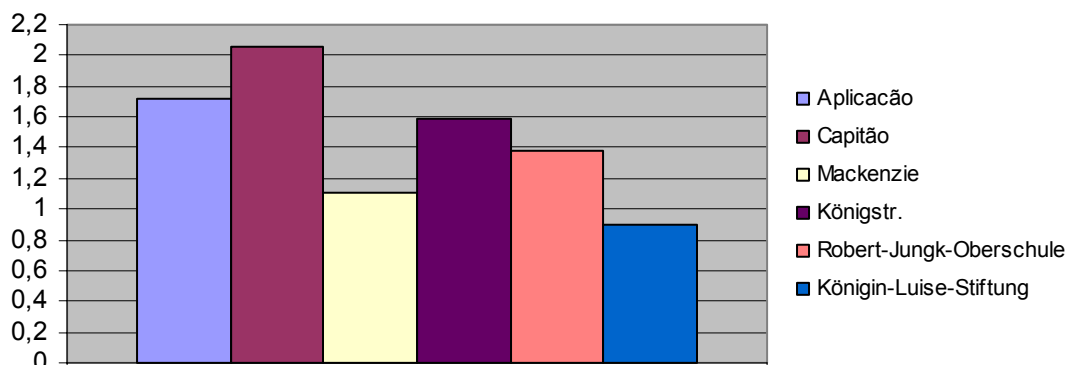


Fig. 29: Morphologische Fehler in den einzelnen Informantengruppen nach der Homogenisierung der Korpora

Bei den deutschen Daten fällt auf, dass der Prozentansatz durch die Homogenisierung der Fehler deutlich sinkt. Die Beherrschung des Hochdeutchs zeigt auf Schwierigkeiten besonders in den Gruppen, in denen ausländische Schüler anwesend sind. Hier muss man den Begriff der Interferenz der Muttersprache in Betracht ziehen. Der Einfluss solcher Interferenzen weist darauf hin, dass viele solcher Schüler eine andere Muttersprache zu Hause sprechen.

Unter den Informanten aus dem brasilianischen Korpus waren keine Ausländer. obwohl Brasilien sich geschichtlich als Einwanderungsland kennzeichnet, sprechen alle brasilianischen Informanten aus dem Korpus Portugiesisch zu Hause. Es scheint aber so, dass die Schüler mit ausländischer Abstammung in Deutschland ihre Muttersprache zu Hause sprechen, während die Schüler mit ausländischer Abstammung in Brasilien das Portugiesische zu Hause sprechen. Dennoch ist ein höherer Anteil an morphologischen Fehlern in den brasilianischen Daten. Im nächsten Abschnitt beschäftige ich mich mit den Gründen dieser Tatsache.

5.2.1.4 Mündlichkeit und Schriftlichkeit im brasilianischen Korpus

Ein großer Anteil der morphologischen Fehler im brasilianischen Korpus steht in Übereinstimmung mit der **gesprochenen** Norm. Das heißt, dass solche Abweichungen der schriftlichen Norm aus der Sicht der ausgebildeten gesprochenen Norm keine Fehler sind. In den brasilianischen Daten wurden folgende Phänomene identifiziert, die Fehler für die schriftliche Norm darstellen, die aber der gesprochenen Norm entsprechen:

- Pronomstellung: vor dem Verb
- Anwendung der Präposition "em" (Lokalität) für "a" (Richtung)
- Anwendung der Präp "para" anstatt "a" (Richtung) und Dativ
- Anwendung der demonstrativen Pronomen "esse" für "este", "nesse" für "neste", "desse und "deste" und umgekehrt
- Ersetzung des Sintagmas [Präp+Relativpronom "que"] durch "que"
- Ersetzung des Futuro do Pretérito durch Präteritum oder Präsens Indikativ
- Ersetzung des Relativpronom "que" durch "onde"
- Ersetzung des Sintagmas "para a" durch "pra" und "para o" durch "pro"
- Anwendung des Akk und Dat-Pronoms "te" für "você" (statt "se")
- Ersetzung des Imperativs durch Indikativ Präsens
- Ersetzung der Präposition "como" durch "que nem"
- Ersetzung des Plusquamperfekts durch Perfekt
- Ersetzung des Konjunktivs durch Futuro do Pretérito
- Anwendung des Verbs "entrar" mit Präp. "dentro"
- Auslassung der Präp. "a" bei Dativ
- Ersetzung von "apesar de as/os" durch "apesar das/dos"; "pelo fato de o" durch "pelo fato do"

Von insgesamt 108 morphologische Fehler, die in Übereinstimmung mit der gesprochenen gebildeten Norm sind, wurden 70 von den Informanten aus der Gruppe Aplicação, 37 aus der Gruppe Capitaó und 31 aus der Gruppe Mackenzie identifiziert. Wenn man diese Proportionen mit den allgemeinen identifizierten Fehlern in jeder

Informantengruppe vergleicht, stellt man fest, dass ca. 60% der Fehler in den Gruppen der Aplicação und Mackenzie in Übereinstimmung mit der gesprochenen gebildeten Norm sind. Die Gruppe Capitão stellt eine Ausnahme dar: weniger als die Hälfte der Fehler können der gesprochenen gebildeten Norm zugeschrieben werden:

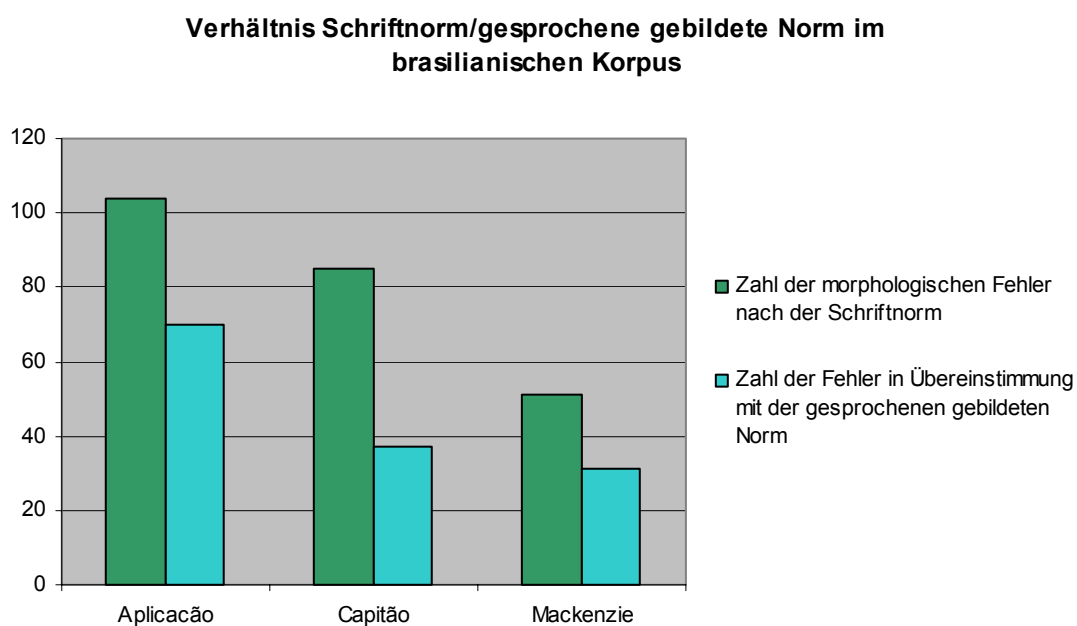


Fig. 30: Zuordnung der morphologischen Fehler nach der gesprochenen Norm im brasilianischen Korpus

Da die Gruppe Capitão den höchsten Prozentsatz an Fehlern zeigt, soll man sich natürlich fragen, wieso ausgerechnet in dieser Gruppe der Zusammenhang zwischen Schriftnorm und gesprochener gebildeter Norm nicht vorteilhaft für die Erklärung der Fehler ist. Obwohl die meisten Fehler der Gruppe der Capitão als "mündlich" zu bezeichnen sind, sind sie doch nicht in Übereinstimmung mit der gesprochenen gebildeten Norm, sondern mit der gesprochenen Sprache der unteren Schicht in Brasilien. In diesem Soziolekt wird z.B. die Verbkonjugation in der 3.P.S. für alle Personen (Singular und Plural) angewendet.

Aus diesen Überlegungen können wir zusammenfassend feststellen, dass die brasilianischen Daten zum großen Teil durch Mündlichkeit geprägt werden und dass die Anwendung eines Soziolekts in den Daten aus der Schule Capitão auffällt, die als Zeichen für die stärkere Trennung zwischen sozialen Gruppen in Brasilien angedeutet werden kann. Da Mündlichkeit ein Aspekt ist, der mit dem Begriff der Nähe zusammenhängt, wird diese Problematik im Kapitel 6 wieder aufgenommen.

5.2.2 Charakterisierung der Schulen

Obwohl die *Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (EA) eine kostenlose öffentliche Schule ist, unterscheidet sie sich von anderen öffentlichen Schulen durch ihre Qualität und durch die Angehörigkeit zu der Universidade de São Paulo. Die *Escola de Aplicação* wurde vor ca. 40 Jahren (1959) gegründet und hat sich als Innovationszentrum und Raum für pädagogische Untersuchungen durchgesetzt. Im Jahr 1972 wurde die Schule der Universidade de São Paulo integriert. Davor gehörte sie einem pädagogischen Untersuchungsprogramm des INEP (*Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/* Nationales Institut für pädagogische Studien).

Seit 1998 haben sich die Evaluierungsparameter in dieser Schule verändert. Die Erziehung wird hier in Zyklen organisiert, die eine kontinuierliche Progression ermöglichen. Nach diesem System ist es nicht möglich, dass ein Schüler jedes Jahr sitzen bleibt. Erst am Ende jedes Zyklus können Schüler sitzen bleiben. Es gibt in der *Aplicação* drei Zyklen: der erste Zyklus geht von der 1. bis zur 4. Klasse, der zweite, von der 5. bis zur 8. Klasse und der dritte, von der 9. bis zur 11. Klasse. Im Fall dass ein Schüler mehr als 25% gefehlt hat, kann er sitzen bleiben, bevor der Zyklus zu Ende ist.

Der Schulleiter und der Vize-Schulleiter werden von den Lehrern der Schule und der Dozenten der *Faculdade de Educação* (Pädagogische Fakultät) ausgewählt.

Die Schule hat ca. 680 Schüler. Jedes Jahr werden 60 Plätze für die erste Klasse gelost. 1/3 der Plätze wird für die Kinder der Angestellten der *Faculdade de Educação* reserviert, 1/3, für die Kinder der allgemeinen Angestellten der *Universidade de São Paulo* und 1/3, für Kinder, die sich nicht in der ersten und in der zweiten Kategorie befinden⁴⁶.

So wie die *Aplicação* gehört auch das *Colégio Mackenzie* einer Universität. Die Schule wurde 1870 von amerikanischen presbyterianischen Missionären gegründet (von George W. Chamberlain und seiner Frau, Mary Annesley Chamberlain). 1876 wurde der erste Studiengang (Ingenieurwissenschaft) in Abhängigkeit von der New York University angeboten. Der Mackenzie College bekam 1927 akademische Autonomie. 1952 wurde die Universidade Mackenzie ins Leben gerufen, an der man Ingenieurwissenschaft, Architektur, Philosophie, Wirtschaft und Sprach- und Literaturwissenschaft studieren konnte. Heute hat die Universität 26.000 Studenten und 825 Professoren und Dozenten. Da das Colégio Mackenzie einem philanthropischen Institut gehört, können Schüler Stipendien beantragen, wenn sie keine finanzielle Mittel haben, um die monatlichen Beiträgen zu zahlen.

Das Colégio und die Universität Mackenzie befinden sich in einem noblen Viertel in São Paulo (Higienópolis). Die Gebäude haben außerdem eine historische Bedeutung, da es in den 60er Jahren heftige Konflikte zwischen den Studenten der Universität Mackenzie (konservative Intellektuelle) und der gegenüberliegenden Philosophische Fakultät der Universidade de São Paulo (linksorientierte Intellektuelle) gab. Aufgrund dieser Konflikte wurde die gesamte Universidade de São Paulo zu einem neuen Campus (Butantã) umgesiedelt. Das Colégio Mackenzie hat zwei weitere Zweigstellen: eine in Tamboré/Alphaville, in der Daten für diese Untersuchung erhoben wurden, und eine in der Stadt von Brasília.

⁴⁶ <http://paje.fe.usp.br/estrutura/>

Die Zweigstelle **Mackenzie-Tamboré** hat heute 1900 Schüler und wurde vor ca. 22 Jahren in einem Viertel gebaut, in dem früher keine Schule war. Das Viertel ist ein *condomínio fechado*, d.h. das Viertel wird in *residenciais* organisiert. An jedem *residencial* sind Wächter, die den Zugang zu diesen Straßen kontrollieren. Man kann nur durch diese Straßen fahren, wenn man die Erlaubnis einer der Bewohner bekommt. Das Colégio Mackenzie ist nicht nur historisch wichtig es ist eine der 50 besten Schulen in der Stadt São Paulo⁴⁷.

Die *Escola Estadual Capitão Pedro Monteiro do Amaral* befindet sich in einem Viertel am Nordrand von São Paulo (Jardim São Bento). Sie ist eine relativ normale kostenlose öffentliche Schule. Im Abschnitt 2.1.1 habe ich schon erwähnt, dass 25% der Schüler mit „angemessener“ Lesekompetenz in öffentlichen Schulen lernen und 75% in privaten Schulen. Die Schule Capitão leidet unter den ganz normalen Problemen der öffentlichen Schulen in Brasilien: Lehrer, die nicht gut bezahlt sind und nicht gut ausgebildet wurden und allgemein fehlende Infra-Struktur. Die Schule hat keine Seite im Internet, aber sie ist ein Thema in den Nachrichten.

Im Februar 2004 wurde die Schule vom Ministerpräsident des Bundeslands São Paulo, Geraldo Alckmin, besucht, um das Drogenpräventionsprogramm in den öffentlichen Schulen einzuführen. Das Programm wird 'Tá na Roda uma Conversa sobre Drogas' ("Wir sprechen über Drogen") genannt. Das Ziel des Programms besteht darin, den Lehrern Mittel zu geben, um den Schülern die Gefahren der Drogen bewusst zu machen. Die Lehrer bekommen Informationen für diese Arbeit anhand von CD-Roms, Bücher und Videos⁴⁸.

Im Dezember 2004 wurde die Capitão wieder vom Ministerpräsident Alckmin besucht, um das Programm der Einführung von Computern in öffentlichen Schulen ins Leben zu rufen⁴⁹.

⁴⁷ http://veja.abril.com.br/idade/educacao/031001/ranking_sp.html (Mackenzie 41. Platz) Weitere Informationen über das Instituto Mackenzie: <http://www.mackenzie.br>

⁴⁸ <http://www.aids.gov.br/imprensa/Noticias.asp?NOTCod=53905>

⁴⁹ <http://www.saopaulo.sp.gov.br/BancoImagens/mostraalbum.asp?2823>



Fig. 31: Capoeira-Vorstellung durch die Schüler der Capitão



Fig. 32: Sporthalle der Capitão beim Besuch des Ministerpräsidenten
Bilder von Luiz Carlos Leite

Die Capitão wurde vor ca. 50 Jahren gegründet, hat ca. 2.100 Schüler und hatte früher einen guten Ruf im Viertel. Seit den letzten Jahren werden verschiedene Veränderungen durchgeführt. An der Schule werden diverse Kurse für die Schüler und Bewohner der Gegend angeboten (Englisch, Spanisch, Capoeira, Jazz, Informatik, Malen, Maniküre-

und Friseurausbildung). Ca. 400 Leute besuchen die Schule am Wochenende. Diese Kurse gehören dem Programm "Schule der Familie" (*Programa Escola da Família*)⁵⁰.

Die Schule war aber auch Thema im Januar 2003 in den Nachrichten wegen eines Schusswechsels zwischen Drogendealern (zu denen zwei Schüler gehörten) und Polizisten vor der Schule⁵¹.

Die **Schule Königstraße**⁵² liegt inmitten von Altona-Altstadt, in Hamburg. Ihr Ursprung liegt im Jahr 1738, als der dänische König Christian VI., gleichzeitig Herzog von Holstein, die ehemalige Lateinschule Altonas in ein Gymnasium umwandelte. Später, im Jahr 1943 wurde durch einen Luftangriff der Alliierten Alt-Altona und damit auch die Schule zerstört. 1960 erfolgte die Grundsteinlegung für die jetzige Schule Königstraße auf dem Gelände des ehemaligen Gymnasiums. 1961 erhielt die neue Schule den Namen "Königstraße". Die Schule Königstraße umfasst heute Grundschule mit Vorschulklassen, Beobachtungsstufe, Haupt- und Realschule jeweils zweigleisig. Sie wird zur Zeit von ca. 690 Schülern besucht. 1/3 der Schülerzahl entfällt auf die Grundschule, 2/3 auf die Sekundarstufe I. 26 Nationen sind in der Schülerschaft vertreten, wobei die türkische Schülergruppe den weitaus größten Block ausländischer Schüler stellt.

Die **Robert-Jungk-Oberschule** ist eine Gesamtschule im Stadtteil Wilmersdorf, in Berlin. Die Schule wird von ca. 630 Schülern besucht, unter denen sich auch viele ausländische Schüler befinden. Ab der 8. Klasse werden die Schüler für die Fächer Deutsch und Mathematik in zwei Gruppen geteilt. Diese Gruppen entsprechen einer Teilung zwischen Real- und Hauptschülern. Am Tag der Erhebung der Daten für diese Untersuchung waren nicht alle Schüler der Klasse, die mir zur Verfügung gestellt wurde (Realschüler) anwesend. Aus diesem Grunde wurden zwei Klassen für den Unterricht

⁵⁰ <http://escfamcapitao.blog.uol.com.br>

⁵¹ Über den Schusswechsel in der Capitão: <http://www.policia-civ.sp.gov.br/denarc/news20030116.htm>; <http://www.estadao.com.br/agestado/noticias/2003/jan/17/157.htm>

⁵² <http://www.hh.shuttle.de/hh/struensee/>

neu zusammengestellt, mit Real- und Hauptschülern. Die Schule verfügt über eine Internetseite (<http://www.robert-jungk-oberschule.de/>)⁵³.

Die *Königin-Luise-Stiftung*⁵⁴ ist eine private Schule in Dahlem (Berlin), die von ca. 400 internen und externen Schülern besucht wird. Die Klassen haben max. 22 Schüler. Es gibt schulübergreifende außerunterrichtliche Aktivitäten wie Mediation, soziales Lernen, Kurse für Schülerlotsen oder Schulsanitäter. Grund- und Leistungskurse werden jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet. Die Königin-Luise-Stiftung wurde als Andenken an die Königin, die sich für Bildung aller Schichten eingesetzt hat, ins Leben gerufen (1811). Die Königin-Luise-Stiftung ist nicht nur ein Internat, sondern auch Grund-, Realschule und Gymnasium. Die Realschule wurde erst 1982 geschaffen, weil "sich nicht alle Kinder der Grundschule und des Internats für das Gymnasium qualifizieren können. Mit der Schaffung der Realschule bleibt das Internat für die Kinder weiterhin ihre eigentliche Heimat".

5.2.3 Charakterisierung der nicht berücksichtigten Daten

Obwohl eine große Anzahl der erhobenen Daten nicht berücksichtigt werden konnte, damit die Datenanalyse präziser und umfangreicher erfolgen konnte, möchte ich in diesem Abschnitt ein allgemeines Bild der erhobenen Daten präsentieren, indem die nicht berücksichtigten Daten in Bezug auf ihre Textsortenangehörigkeit charakterisiert werden. Für diese Charakterisierung wurden folgende Kriterien benutzt (näheres zu diesen Kriterien im Kapitel 6):

- Textfunktion
- soziale und Interaktionsrolle des Textproduzenten
- Sprecherdeixis
- Sprache/Stil

⁵³[http://www.senbjs.berlin.de/schule/schulverzeichnis/\(wau5caal2czdok550cpha255\)/SchulInfo.aspx?ID=0911501151](http://www.senbjs.berlin.de/schule/schulverzeichnis/(wau5caal2czdok550cpha255)/SchulInfo.aspx?ID=0911501151)

⁵⁴ <http://home.snafu.de/kl/>

- textsortenspezifische Merkmale
- Art des Themas
- Zeit
- Handlungsbereich

Anhand dieser Kriterien wurden 104 der 153 nicht berücksichtigten Daten analysiert.
Folgende Textsorten wurden noch in den folgenden Informantengruppen identifiziert:

- Königstr.: Comicgeschichte (1)
- RJO: Erzählungen (3)
Comicgeschichten (4)
Erlebnisbericht (1)
Mitteilung (1)
- Aplicação: Erörterungen (8)
Mitteilung (2)
Bericht (10)
Erzählung (3)
Erlebnisbericht (6)
privater Brief (2)
Detektiv-Geschichte (1)
Tagebucheintrag (1)
Fernsehnachrichten (1)
argumentativer Erlebnisbericht (1)
argumentativer Bericht (1)
Bildergeschichte (2)
- Capitão: Erörterung (12)
Bericht (2)
Erzählung (5)

Mitteilung (1)
argumentativer Bericht (1)
Bild (1)
Erlebnisbericht (4)
Comicgeschichte (1)
argumentativer Erlebnisbericht (1)
Schüler-Interview (1)

- Mackenzie: Erörterung (15)
Bericht (6)
argumentativer Bericht (1)
Erlebnisbericht (1)
Erzählung (1)
argumentativer Erlebnisbericht (1)
Moralgeschichte (1)
Mitteilung (1)

Da solche Daten aus mangelnder Lesbarkeit und fehlender Berücksichtigung des Themas nicht berücksichtigt wurden, muss man auch bedenken, dass solche Aspekte eine detaillierte Analyse der Daten verhindern. Insgesamt kann man aus diesem Bild folgende Beobachtungen machen:

- die nicht berücksichtigten Daten aus der Aplicação-Schule beziehen sich auf erzählende/informierende Textsorten in erster Linie und steuernde Textsorten in zweiter Linie.
- die nicht berücksichtigten Daten aus der Capitão-Schule beziehen sich vor allem auf steuernde Textsorten, wobei die erzählenden produzierten Textsorten in den meisten Fällen auch einen steuernden Charakter aufweisen.

- die nicht berücksichtigten Daten aus der Mackenzie-Schule beziehen sich vor allem auf steuernde Textsorten (wie die Erörterung), aber auch auf informative Textsorten (wie Berichte).
- der einzige nicht berücksichtigte Schulaufsatz aus der Gruppe Königstr. bezieht sich auf eine erzählende Textsorte (Comicgeschichte).
- die nicht berücksichtigten Daten aus der Robert-Jungk-Oberschule beziehen sich auf erzählende und informierende Textsorten.

Aus der Gruppe Königin-Luise-Stiftung wurden alle Daten im Kapitel 6 berücksichtigt. Obwohl sehr wenige deutsche Daten nicht berücksichtigt wurden und nicht alle brasilianischen erhobenen Daten analysiert werden konnten, kann man davon ausgehen, dass solche nicht berücksichtigten Daten auf Gesetzmäßigkeiten in den deutschen und in den brasilianischen erhobenen Daten zeigen: im allgemeinen haben die brasilianischen Informanten steuernde Textsorten bevorzugt, während die deutschen Informanten sich auf erzählende und informierende Textsorten konzentriert haben.

5.2.4 Probleme der Vergleichbarkeit der Daten

Die Auswahl der Schulen, des Klassenjahrs und der produzierten Daten entspricht der Suche nach möglichst äquivalenter Indikatoren, die die Vergleichbarkeit der Daten sichern soll. Trotzdem muss man auch bedenken, dass solche Einzelindikatoren nicht genau dieselbe Bedeutung in beiden Ländern haben müssen. Sie sind bedeutungsäquivalent, aber nicht identisch. z.B. die als Schule bezeichneten Institutionen in Brasilien und Deutschland können unterschiedliche soziale Funktionen erfüllen, aber sie erfüllen beide die Funktion "Bildungssystem". Wie vergleichbar sind die ausgewählten brasilianischen Schulen mit den deutschen Schulen? Wie vergleichbar ist die Anwendung sprachlicher Mittel? Mehr noch: Wie kann man das Kulturelle vom Individuellen bzw. Spezifischen trennen? In anderen Worten: Wie kann man in einer sprachwissenschaftlichen Untersuchung die Frage nach den Aspekten, welche ein

Mensch mit allen anderen Menschen gemeinsam hat (1), nach solchen, welche er mit manchen anderen teilt (2), und nach solchen, welche ihm ganz einmalig zueigen sind (3) in Betracht ziehen?

Solche Fragen beruhen auf methodologischen Problemen, die nicht nur Kulturvergleiche zugrunde liegen, sondern auf denen auch sprachwissenschaftliche Untersuchungen beruhen. Da Sprache sich nicht immer identisch unter gleichen Bedingungen verhält, ist die Verallgemeinerungsfähigkeit von Ergebnissen sprachwissenschaftlicher Untersuchungen relativ. Für die gegenwärtige Untersuchung stellen sich folgende Probleme der Vergleichbarkeit der Daten:

- **Schulen:** Obwohl die ausgewählten Schulen in Deutschland und in Brasilien sich in Bezug auf ihre Funktion ähneln, kann man in dieser Untersuchung nicht davon ausgehen, dass die Schulen Capitão und Robert-Jungk-Oberschule, so wie Aplicação und Königstraße oder Mackenzie und Königin-Luise-Stiftung identisch sind. Sie gehören unterschiedlich strukturierten Bildungssystemen⁵⁵ und unterschiedlich strukturierten sozialen Systemen: Unterschicht in Brasilien ist lange nicht dasselbe wie Unterschicht in Deutschland und öffentliche Schule in Brasilien ist nicht dasselbe wie öffentliche Schule in Deutschland. In Bezug auf das Kriterium "sozial differenziertes Bildungssystem" können sie aber verglichen werden.
- **individueller Einfluss der Lehrer:** Trotz institutioneller Vorgabe (Lehrplanparameter) kann die didaktische Praxis anders ablaufen. Deswegen kann man nicht ausschließen, dass ein Lehrer eine bestimmte Textsorte mit den Schülern besonders intensiv geübt hat. Dieser Aspekt der vielleicht eine größere Rolle spielen kann als der kulturelle Hintergrund wurde anhand von einer Befragung bei den Lehrern bedacht. In der Schule Königstr. stellte die Verfassung der Textsorte "Tagebucheintrag" eine Aufgabe für die Schüler in dem Unterricht vor der Datenerhebung. Die Schüler sollten die Handlung

⁵⁵ Es gibt keine direkte Entsprechung der Schularten Gymnasium, Reals- und Gesamtschule im brasilianischen Schulsystem (vgl. Kapitel 2).

eines Romans aus der Perspektive der Hauptfigur in Form eines Tagebuchseintrags verfassen. Trotz Einübung dieser spezifischen Textsorte wurde ein einziger Tagebucheintrag in dieser Gruppe verfasst. Die Darstellung von dem institutionellen Hintergrund der Rolle von Textsorten im brasilianischen und deutschen Schuldiskurs (im Kapitel 2) wird im Kapitel 6 im Auge behalten, damit individuelle Aspekte relativiert werden können.

- **Sprachen:** Im Sprachvergleich haben nicht alle Phänomene den gleichen Status. Die Kriterien der sprachlichen Dimension (Tempora, Modi, Konzessivität und Finalität, näheres dazu im Abschnitt 5.3.2.3), die im Kapitel 6 angewendet werden, weisen auf einen unterschiedlichen Komplexitätsgrad⁵⁶ in den beiden Sprachen. Wie später deutlicher wird (Abschnitt 6.9) wird das *Subjuntivo* im Portugiesischen mit bestimmten Verben des Wollens und des Wünschens benutzt, was einen Unterschied zu dem deutschen Konjunktiv darstellt. Tempora des Portugiesischen wie das *Pretérito Perfeito* und das *Pretérito Imperfeito* können auch nicht mit dem Perfekt und dem Imperfekt/Präteritum gleichgesetzt werden: das *Pretérito Perfeito* wird benutzt, um Handlungen darzustellen, die abgeschlossen sind, während das *Pretérito Imperfeito* benutzt wird, um Handlungen darzustellen, die nicht abgeschlossen wurden.

In dieser Untersuchung wird versucht, bestimmte Varianten bzw. Kategorien (öffentliche vs. private Schule; Konzessivität) innerhalb einer analytischen Ebene (wie Schule, Sprache, u. a.) zu erfassen. Nur so ist ein Vergleich überhaupt möglich. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass bestimmte Parameter, wie die oben ausgeführten, die Ergebnisse beeinflussen können.

⁵⁶ Zu verweisen ist auch auf den unterschiedlichen Komplexitätsgrad der Konzessivität im Deutschen und im Portugiesischen Pfänder (erscheint 2005).

5.3 Analysenverfahren

In diesem Abschnitt gehe ich auf die Kriterien, die zur Analyse angewendet wurden und auf das Analysenverfahren ein. Danach werden die Kriterien präsentiert, die eine sozio-kognitive Methode bilden und die in der Analyse des Korpus angewendet wurden (5.3.2.1, 5.3.2.2 und 5.3.2.3).

5.3.1 Bi- bzw. Multilateraler Textvergleich

KRAUSE (2000:60-63) betrachtet zwei mögliche Verfahrensweisen bei einem interlingualen Textvergleich: das bi- bzw. multilaterale Verfahren und den unilateralen Vergleich.

Beim bi- bzw. multilateralen Verfahren handelt es sich um eine übereinzelsprachliche Bezugsgröße, die als *tertium comparationis* fungiert. Die Größe soll möglichst gleichberechtigt in Bezug auf die zu konfrontierenden Sprachen gesetzt werden.

Damit diese Bezugsgröße gleichberechtigt ist, muss sie einen metasprachlichen Charakter haben, d.h. sie darf nicht mit den untersuchten Sprachen identisch sein, sondern Aussagen über diese Sprachen ermöglichen. Deswegen muss diese Bezugsgröße invariante Eigenschaften haben, die für die untersuchten Sprachen gültig sind.

KRAUSE hält dieses Verfahren für methodologisch problematisch. Es wäre dazu einen Textsortenbegriff notwendig, der eine Abstraktion über den einzelsprachlichen Textsortenprägungen darstellen würde.

Die Konstituierung eines übereinzelsprachlichen (metasprachlichen) Textsortenbegriffs könnte den methodologisch nicht voll befriedigenden Stand der bisherigen vergleichenden Textuntersuchungen unter Umständen verbessern helfen und einer Kasuistik vorbeugen, weil die theoretisch definierte Textsorte den Status eines *tertium comparationis* erhält. Die übereinzelsprachlich, d.h.

metasprachlich definierte Textsorte existiert realiter dann in Form von prototypisch ausgeprägten einzelsprachlichen Textsorten mit entsprechender kulturhistorischer Prägung. Jedes konkrete Textexemplar könnte demzufolge dann als Textsortenexemplar einzelsprachlicher Provenienz mit einem entsprechenden Textsortenexemplar einer anderen Sprache in Hinblick auf seine Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten oder Unterschiede verglichen werden.

Das Problem bei diesem Verfahren liegt in den Wegen zu einem Textsortenbegriff, der so einem Verfahren zugrunde liegt. KRAUSE sieht zwei Wege, sich einen solchen abstrakten, übereinzelsprachlichen Textsortenbegriff anzunähern, nämlich:

- a. nominationstheoretische Überlegungen, d.h. die semantische Analyse von Textsortenbennennungen in verschiedenen Sprachen und
- b. sozio- bzw. kommunikationslinguistische Untersuchungen.

Der Nachteil des ersten Weges zu einem übereinzelsprachlichen Textsortenbegriff besteht in der Frage, ob man mit echten Synonymen rechnen kann, oder ob es sich eher um unterschiedliche Textsorten handelt. Der Begriffsumfang der Textsortenbennennungen kann auch sehr unterschiedlich sein (vgl. KRAUSE 2000:61-62).

Bei den sozial- kommunikationslinguistischen Aspekten sind auch Fragen zu klären. Erstens, muss die Frage geklärt werden, ob die typischen Formen der Kommunikation in verschiedenen Sprachen an Typen von kommunikativen Gegenständen (bzw. Themen) stabil zu verbinden sind. Das heißt, inwieweit bestimmte kommunikative Aufgaben mit welchen vergleichbar stabilen *Präferenzen* bzw. *Restriktionen* und Textsortenkompetenzen zu verbinden sind (vgl. KRAUSE 2000:62-63).

Als eine zweckmäßigere Möglichkeit für den interlingualen Textvergleich sieht KRAUSE den unilateralen Vergleich. Bei diesem Verfahren werden Merkmale von Textexemplaren einer Sprache beschrieben und diese Merkmale dann mit einem vergleichbaren Textsortenexemplar einer anderen Sprache konfrontiert. Die Merkmale der Texte der Ausgangssprache funktionieren also als Bezugsgröße.

Obwohl KRAUSE dieses Verfahren für zweckmäßiger hält, wird in der vorliegenden Untersuchung das bilaterale Verfahren angewendet. Diese Entscheidung lässt sich durch folgende Gründe erklären:

1. *Gleichberechtigung des Vergleichs*: wenn angenommen wird, dass ein interkultureller bzw. interlingualer Textvergleich auf der Basis einer Bezugsgröße durchgeführt wird, die einzelsprachlich bestimmt ist, besteht die Möglichkeit, dass es Merkmale geben kann, die in der Ausgangssprache nicht existieren, die aber in der Zielsprache existieren und die bei einem unilateralen Vergleich übersehen werden. Für die Gleichberechtigung des Vergleichs ist eine übereinzelsprachlich determinierte Bezugsgröße notwendig. Ein gleichberechtigter Vergleich kann nur auf der Basis von den prototypischen⁵⁷ Eigenschaften der Textsorten zweier Sprachen stattfinden.
2. *Der metasprachliche bzw. übereinzelsprachliche Charakter des Textsortenbegriffs*: In der gegenwärtigen Untersuchung wird auf einen metasprachlichen Textsortenbegriff gezielt. Zu dieser anspruchsvollen Aufgabe wird hier ein Textsortenmodell angewendet, das den Textsortenbegriff als eine kulturelle Entität darstellt. Als kulturelle Entität und theoretische Abstraktion ermöglicht dieser Modellvorschlag den übereinzelsprachlichen Charakter der Textsorte zu bedenken, indem der Vergleich von Textsorten in Bezug auf die kognitive, die pragmatische und die sprachliche Dimensionen durchgeführt wird, d. h. in Bezug auf die aktivierten Wissensbestände, auf den kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft und auf die Auswahl der Mittel. Indem Textsorten hier als kulturelle Entität verstanden werden, die als invariante Merkmale über drei Dimensionen verfügen, ist es möglich, kultur- und sprachspezifische Merkmale zu untersuchen, die diese Dimensionen in jeder Sprache und Kultur erfüllen.

⁵⁷ Die Prototypentheorie ist ein Forschungsgebiet der Kognitiven Linguistik, die versucht, u.a. Fragen zu klären, wie bestimmte Konzepte als zentral, repräsentativ oder peripher kategorisiert werden.

3. *Vergleichbarkeit der Textexemplare*: Die Wahl eines übereinzelsprachlichen Textsortenbegriffs trägt zu der Aussagekraft der Ergebnisse bei, denn die Vergleichbarkeit der Textexemplare wird durch die Entsprechung in Bezug auf die drei Dimensionen der Textsorte gesichert. In Bezug auf ihre pragmatische Dimension werden die Textsortenexemplare verglichen, die dieselbe kommunikative Aufgabe zu lösen haben („Gewalt in der Schule“), die vergleichbare Adressaten intendieren (Mitschüler) und die zur gleichen Kommunikationssphäre (Schule) gehören. In Bezug auf die kognitive Dimension wird in Betracht gezogen, was für ein Weltwissen bei der Textverarbeitung notwendig ist („Gewalt“). In Bezug auf die sprachliche Dimension werden die Vertextungsstrategien und Kommunikationsverfahren in Betracht gezogen, die zur Realisierung der verfolgten Kommunikationsintention benutzt werden. Anhand dieser schon früher erwähnten Kriterien (siehe. Abschnitt 4.3.3) wird die Komparabilität der zu untersuchten Textsorten hinsichtlich der kognitiven, pragmatischen und sprachlichen Dimensionen gesichert.

5.3.2 Beschreibung der Analysekriterien

Nach den Überlegungen in den letzten Abschnitten wird in diesem Abschnitt versucht, eine sozio-kognitive Methode zu entwickeln, die zur Systematisierung von Textsorten beitragen kann und Texte ganzheitlich zu erfassen versucht.

Um die Frage nach der Systematisierung der verschiedenen Aspekte der Textkonstitution zu klären, werden hier Kriterien für diesen kontrastiven Textsortenvergleich herangezogen, die sich auf die drei Dimensionen der Textsorte als kulturelle Entität beziehen: die kognitive, die pragmatische und die sprachliche Dimensionen.

5.3.2.1 Kognitive Dimension

Eine kognitive Betrachtung von Textsorten impliziert eine Beschreibung der Textsortenkompetenz der Mitglieder einer Kommunikationsgesellschaft. Wenn Textproduzenten und Textrezipienten über ein Textmusterwissen bzw. ein Textsortenwissen verfügen (ANTOS 1987:162), dann ist das Ziel einer kognitiven Analyse von Textsorten das Wissen zu rekonstruieren, das Sprecher einer Gemeinschaft bei der Produktion und Rezeption von Textsorten aktivieren bzw. anwenden.

Für das Wiedergeben dieser Wissensstrukturen schlägt PETKOVA-KESSANLIS (2002: 123) zwei verschiedene Verfahren vor:

- a) Man kann Kommunikationsteilnehmer direkt auf dieses Wissen ansprechen (z.B. in einer Befragung), oder
- b) die zu untersuchenden Texte können explizite und/oder implizite Hinweise enthalten.

In der gegenwärtigen Arbeit wird das zweite Verfahren angewendet, indem die Texte, die die Korpora bilden, als Basis der Wissensmenge betrachtet werden, die Sprecher einer Gemeinschaft über Textsorten verfügen. Die Entscheidung lässt sich dadurch begründen, dass bei der Produktion und Rezeption von Textsorten nicht nur ein Textsortenwissen (d.h. ein Wissen über die Gestaltung von bestimmten Textsorten) aktiviert wird, sondern auch andere Wissensbestände (z.B. das Weltwissen).

Die kognitive Dimension der Textsorte wird in den verschiedenen Rahmen und aktivierten Wissensbeständen untersucht, die bei der Textverarbeitung notwendig sind. Drei Sorten von Wissen werden hier unterschieden: sprachliches Wissen, Weltwissen und Interaktionswissen. Innerhalb des Interaktionswissens werden weiter zwischen Illokutionswissen, Wissen über allgemeine kommunikative Normen, metakommunikativem Wissen und Wissen über globale Textstrukturen (vgl. Abschnitt 4.4.1 dieser Arbeit).

Wissensbestände	Kognitive Analyse von Textsorten
sprachliches Wissen	<p>Hier werden die Kenntnisse des Textproduzenten in Bezug auf das Sprachsystem betrachtet. Die verschiedenen grammatischen Wissensbereiche werden hier nicht aufgezählt. Es wird eher hervorgehoben, dass Textproduzenten über ein Inventar sprachlicher Regeln verfügen müssen, damit er einen Text produzieren kann.</p>
Weltwissen	<p>Diese Wissensstruktur bezieht sich auf jenes Wissen über die Welt, die die Mitglieder einer Gemeinschaft in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen und sozialen Umwelt sowie aufgrund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung erworben haben (HEINEMANN & VIEHWEGER 1991:95)</p> <p>In der gegenwärtigen Arbeit wird hier nicht weiter zwischen soziokulturellem Hintergrundwissen und semantischem Wissen unterschieden (dazu PÉREZ 2000).</p>
Interaktionswissen	<p>Das Interaktionswissen bezieht sich auf jene Wissensstruktur, die einem Sprecher einer Gemeinschaft aufzeigt, wie die Kommunikation verlaufen soll. Dieses Wissen bezieht sich auf verschiedene Bereiche der Interaktion:</p> <p>Illokutionswissen</p> <p>Dieses Wissen entspricht jener Art von Wissen, das Textproduzenten verfügen, <i>mit welchen sprachlichen Äußerungen in welchen konkreten Situationen welche Zustände herbeigeführt werden können, mit welchen Äußerungen einem Adressaten Absichten zu verstehen gegeben werden können</i> (HEINEMANN & VIEHWEGER 1991:97). Das entspricht dem Wissen über sprachliches Handeln.</p> <p>Wissen über allgemeine kommunikative Normen</p> <p>Sprecher einer Gemeinschaft verfügen über ein Wissen, wie sich Textproduktion und -rezeption auf einer kooperativen Basis vollziehen</p>

	<p>sollen (HEINEMANN & VIEHWEGER 1991:107). Dieses Wissen bezieht sich auf allgemeine kommunikative Normen. In diesem Sinne weiß ein Textproduzent, wieviel Information ein Text in einer bestimmten Situation enthalten soll bzw. ob der Text angemessen ist. Dazu gehört z.B. die Wahl einer Sprachvariante.</p> <p>Metakommunikatives Wissen</p> <p>Dieses Wissen wird durch verschiedene Strategien angewendet, um den Text verständlich zu machen. Zu solchen Strategien zählen das Wiederholen, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Präzisieren, Explizieren, Verallgemeinern, Korrigieren innerhalb des Textes. Solche sprachliche Handlungen werden von ANTOS (1982) als textorganisierende Handlungen bezeichnet. <i>Sprecher und Hörer können für die Textproduktion ein spezifisches Wissen aktivieren, durch das sie Kommunikationsstörungen zu verhindern suchen</i> (HEINEMANN & VIEHWEGER 1991:109)</p> <p>Wissen über globale Textstrukturen bzw. Textsortenwissen</p> <p>Wenn der Sprecher einen Text produziert, trifft er eine Entscheidung bezüglich seiner globalen Struktur.</p> <p>Der Adressat kann bei der kognitiven Bewertung des Texts entscheiden, ob der Text über etwas berichtet, argumentiert usw. Diese Entscheidung bezieht sich auf die Ziele und Textsorten. Entsprechend den unterschiedlichen Zielen, die ein Sprecher mit einem Text verfolgt, entscheidet er sich für eine Textsorte für die Realisierung des Textes.</p>
--	--

Fig. 33: Wissensbestände und kognitive Analyse von Textsorten nach HEINEMANN (1991)

Diese Wissensbestände (sprachliches Wissen, Weltwissen und Interaktionswissen) spiegeln die drei Dimensionen wider, die die Textsorte als kulturelle Entität kennzeichnen: die sprachliche, die kognitive und die pragmatische Dimension. Damit soll klar werden, dass eine Analyse von Texten bzw. Textsorten alle drei Dimensionen

bedenken muss, denn durch das Zusammenwirken aller drei Dimensionen werden Textsorten bestimmt.

5.3.2.2 Pragmatische Dimension

In der pragmatischen Dimension sind Kulturverschiedenheiten durch den Vergleich von Diskurssystemen, Argumentationsmustern, sozialen und interaktionalen Rollen, Geltungsmodus und illokutiven Handlungen zu beobachten. Um die Stellenwerte verschiedener Textsorten in der deutschen und in der brasilianischen Kultur zu bestimmen, müssen die kommunikativen Muster und die Organisation komplexer Interaktionsrahmen (Textsortennetze und Diskurssysteme) berücksichtigt werden, die eine Kultur prägen.

Eine pragmatische Analyse von Texten bzw. Textsorten muss Hinweise in den Texten finden, wie sich der kommunikative Haushalt einer Gemeinschaft organisiert. Hier ist nicht nur die Frage nach den sprachlichen Handlungen und dem illokutionären Wert eines Textes bzw. Textsorte wichtig, sondern auch die Frage nach dem Stellenwert von Diskursen und Textsorten in einer Gesellschaft.

Die Frage nach dem kommunikativen Haushalt wird deswegen in textübergreifenden sprachlichen Zusammenhängen untersucht.

Dabei werden hier die genannten Kriterien der Argumentationsmuster, der Diskurssysteme bzw. Textsortennetze, des Geltungsmodus, der Sozial- und Interaktionsrollen, der Diversität von Sinnzuschreibungen und der Illokutionen betrachtet.

Argumentationsmuster entsprechen verschiedenen Topoi, d.h. Schlussregeln, die nur interpretativ als Voraussetzung des Gesagten erschlossen werden können (FAULSTICH 2002:19-40). Sie werden in Form von Syllogismus formuliert. Solche Topoi ermöglichen die Rekonstruktion von Argumentation im Text. Sie sind die Bausteine

des Diskurses, die mit inhaltlich-materialen Füllungen aus einem bestimmten Diskurs angereichert werden. FAULSTICH untersucht am Beispiel des Bioethik-Diskurses die Anwendung von folgenden Topoi u.a.:

- a. Geschichts-Topos: *Weil die Geschichte lehrt, dass bestimmte Handlungen bestimmte Folgen haben, sollte die anstehende Handlung (von der unterstellt wird, dass sie in relevanter Hinsicht dem aus der Geschichte entnommenen Beispiel gleicht) ausgeführt/ nicht ausgeführt werden.*
- b. Gesetzes-Topos: *Weil ein Gesetz, das kodifizierte Recht oder eine gerichtliche Entscheidung eine bestimmte Handlung oder Entscheidung nahe legt oder verbietet, ist eine Handlung/Entscheidung zu befürworten/abzulehnen.*
- c. Ethik-Topos *Weil eine Entscheidung/Handlung oder deren Folgen mit den Menschenrechten/ethischen Prinzipien übereinstimmt(en)/ihnen entgegensteht(en), ist die Entscheidung/Handlung zu befürworten/abzulehnen.*
- d. Gefahren-Topos *Weil eine politische Handlung/Entscheidung gefährliche Folgen hat, sollte sie nicht ausgeführt werden/ist sie abzulehnen bzw. ist sie zu befürworten/abzulehnen.*
- e. Nutzen-Topos (auch pragmatisches Argument genannt) *Weil eine Handlung oder eine Entscheidung unter bestimmten Gesichtspunkten einen/keinen Nutzen erbringt, ist sie positiv/negativ zu beurteilen.*

So wie bei FAULSTICH (2002) werden Argumentationsmuster in der vorliegenden Arbeit entwickelt. Eine Beschreibung der Argumentationsmuster des schulischen Diskurses für die Analyse von Schulaufsätzen befindet sich im Abschnitt 6.3.1.

In Bezug auf das von ADAMZIK (2000) vorgeschlagene Kriterium der *Diskurssysteme* bzw. *Textsortenvernetztheit* werden hier Textexemplare untersucht, die inhaltlich zusammenhängen, d.h. deren propositionale Basis die gleiche ist, nämlich "Gewalt in der Schule". *Zur Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe können verschiedene Textsorten benutzt werden* (ADAMZIK 2000:109). Die Berücksichtigung solcher Relationen wird hier am Beispiel des Diskursrahmens Schule geprüft. Hier werden die verschiedenen Textsorten und Diskurssysteme auf der Basis von einem Korpus von Schulaufsätzen beobachtet. Es handelt sich dabei um folgende Fragen:

- a. Welche Textsorten werden im schulischen Diskurs- bzw. Interaktionsrahmen produziert?
- b. Was für einen qualitativen und quantitativen Stellenwert haben solche Textsorten in der Schule in Deutschland und in Brasilien?
- c. Wer produziert und rezipiert solche Textsorten?
- d. Wie oft? Was ist ihre Distribution?
- e. Welchem Diskursrahmen können sie außerdem zugeordnet werden: Information, Alltag...?

Zu solchen Überlegungen ist noch das Kriterium des *Geltungsmodus* (KLEIN 2000) hinzufügen: Wie werden solche Textsorten bewertet? Sind sie emittentenbindend? Welche Bindekraft stellen sie für den Adressaten dar? Welche Ansprüche, Obligationen, Rechte sind mit einer bestimmten Textsorte für Produzenten und Rezipienten verbunden? Welche Reaktion wird vom Rezipienten erwartet?

Solche Ansprüche und Obligationen sind auch mit der Frage nach den Rollen verbunden, die die Interaktanten spielen. In welchen *sozialen* und *kommunikativen Rollen* (ADAMZIK 2002:217) interagieren die Kommunikanten? Was ist das Verhältnis von Beteiligungsrollen und sozialen/situativen Rollen für den institutionellen Interaktionstyp in der Schule?

Je nach unterschiedlichen sozialen Rollen gehen Textproduzent und -rezipient unterschiedlich mit einem Text um (vgl. ADAMZIK 2000:103-105), denn Unterschiede in der Stellung von Interaktanten zueinander wirken auf die illokutionäre Rolle des Textes.

Textinterpretation ist also eine Sinnzuschreibung, die aus unterschiedlichen verschiedenen Perspektiven erfolgen kann. Wer sagt/schreibt was? Wer rezipiert bzw. soll den Text rezipieren? *Gemeint ist damit der Sinn, der Kommunikationsereignissen unter verschiedenen Perspektiven zugeschrieben wird* (ADAMZIK 2000:105). Es geht um die Frage nach der potentiellen Vielschichtigkeit von Sinnzuschreibungen.

Ein weiteres Kriterium ist die illokutionäre Rolle des Textes. Mit den Illokutionen sollen Fragen geklärt werden, die mit den allgemeinen Funktionen und Handlungen des Textes zu tun haben. Ein Text wird durch mehrere Handlungen und Funktionen gebildet, bildet aber einen Kern, zu dem eine bestimmte Funktion gehört. So kann es in einem expositorischen Text, der prinzipiell eine Information vermittelt, vorkommen, dass der Leser zu einer bestimmten Handlung aufgefordert wird. Texthandlungen bilden zwar ein Ganzes, können aber einzeln identifiziert werden, je nach der Text- und Thema-Entfaltung. Mehrere Texthandlungen können in einem einzigen Text vorkommen, wie beschreiben, erzählen, definieren, erklären, vergleichen, werten, urteilen, bitten, Kontakt aufnehmen, auffordern u.a.

5.3.2.3 Übersicht der Analysekriterien

Bei der Analyse der Daten gelten folgende Fragen als Orientierung für jede Dimension:

1. Kognitive Dimension: welche Wissen werden aktiviert?
2. Pragmatische Dimension: Welche Handlungsabsichten werden durchgeführt?
Wie geht man mit dieser Frage in einer Gesellschaft um? Welche Textsorten werden produziert?
3. Sprachliche Dimension: welche Mittel werden angewendet?

Da das Wissen innerhalb kultureller Rahmen erworben wird, müssen semantische Felder als Kriterien **der kognitiven Dimension** berücksichtigt werden, um die Frage nach den aktivierten Wissensarten zu beantworten. Solche semantischen Felder beziehen sich auf das spezifische Wissen über das Thema der Gewalt in der Schule. Dazu werden folgende semantische Felder unterschieden:

- **semantisches Feld der Art der Gewalt:** Was verstehen deutsche und brasilianische Schüler unter Gewalt? Die deutschen und brasilianischen Informanten haben Ausdrücke der Gewalt verwendet, die zu vier verschiedenen Gewaltarten zugeschrieben werden können: der körperlichen, der sprachlichen, der psychischen und der strukturellen bzw. sozialen Gewalt. Die Verteilung dieser Ausdrücke wird im Kapitel 6 weiter diskutiert.
- **semantisches Feld der Ausdrücke der sinnlichen Wahrnehmung der Gewalt:** Wie stellen deutsche und brasilianische Schüler das Erleben der Gewalt dar? Welche Ausdrücke werden gebraucht? Wie wird Gewalt bezeichnet, d.h. mit welcher Anteilnahme? In diesem semantischen Feld werden nur die Ausdrücke der Gewalt analysiert, die eine unmittelbare Erfahrung mit der Gewalt darstellen. Die Anteilnahme in dieser Darstellung wird mittels der Unterscheidung der Perspektiven des Täters, des Opfers und des Beobachters analysiert.
- **semantisches Feld der Orte der Gewalt:** Verbinden deutsche und brasilianische Schüler bestimmte Orte mit dem Begriff der Gewalt? Und wenn ja, welche Orte sind die Orte der Gewalt? In diesem semantischen Feld werden die Ortsausdrücke identifiziert, die mit der Gewalt verbunden werden.
- **semantisches Feld der Hautfarbe/Nationalität:** Welche sozialen Gruppen werden mit der Gewalt in den Darstellungen der Informanten verbunden? Wie werden solche Gruppen bezeichnet? In diesem semantischen Feld wird

die Anwendung der Ausdrücke der Hautfarbe/Nationalität in Verbindung mit der Gewalt analysiert.

Bei der Rezeption eines Textes wird ein komplementäres Wissen aktiviert, um die "Lücken" zu füllen, die im Text vorhanden sind und implizit bleiben. Dies bedeutet, dass das Weltwissen welches in einem Sozialisationsprozess gewonnen wurde und durch Rahmen organisiert wird eingeführt wird, um neue und alte Informationen in Rahmen zu verarbeiten. Durch Inferenzen wird dieses Wissen hinzugefügt, das nicht im Text vorhanden ist. Die oben genannten Kriterien der semantischen Felder ermöglichen die Identifizierung von Aspekten, die mit kulturellen Rahmen verbunden sind (vgl. Abschnitt 4.4.2). Die Anwendung von Stadtviertelnamen in Verbindung mit Gewalt durch brasilianische Informanten z.B. ist ein Zeichen dafür, dass an bestimmten Orten bzw. Stadtvierteln in den brasilianischen Städten ein hohes Gewaltpotenzial herrscht. Solche Informationen werden nicht explizit in den Daten gegeben, sondern bleiben implizit und werden von den *brasilianischen* Lesern inferiert. Damit kann man zurück auf die Frage kommen (vgl. 5.3.2.2): Wer sagt/schreibt was? Wer rezipiert bzw. soll den Text rezipieren? Das heißt: Welche *Sinnzuschreibungen* erfolgen aus welchen Perspektiven (aus welchen bzw. *kulturellen, sozialen, interaktiven Rollen*)? Solche und andere Aspekte wie die Art der Gewalt, die Anteilnahme in ihrer Darstellung, die Hautfarbe und die Nationalität werden im Kapitel 6 analysiert.

Die **pragmatische Charakterisierung** der Daten wird anhand folgender Kriterien durchgeführt:

- **Textfunktionen:** Die Textfunktion bezeichnet den Zweck, dem der Text dient, d.h. die Kommunikationsabsichten, die im Text ausgedrückt werden. Hier werden die Daten nach sechs kommunikative Funktionen unterschieden: die selbstdarstellende Funktion (die zu einer psychischen Entlastung dient), die steuernde Funktion (die zu einer Veränderung der Meinung bzw. des Verhaltens des Lesers dient), die informierende Funktion (die zur Darstellung von Sachverhalten/Phänomen dient), die kontaktierende

Funktion (die zu der Herstellung von interpersonalen Beziehung dient), die erzählende Funktion (die zur Darstellung von Sachverhalten/Ereignissen dient) und schließlich die ästhetisch wirkende Funktion (die zur Schaffung einer fiktiven bzw. poetischen Welt dient).

- **Textsorten:** Welche Textsorten werden im schulischen Diskurs- bzw. Interaktionsrahmen produziert?, Was für einen qualitativen und quantitativen Stellenwert haben solche Textsorten in der Schule in Deutschland und in Brasilien?, Was ist ihre Distribution? Welchem Diskursrahmen können sie noch zugeordnet werden: Information, Alltag, privates Leben...?
- **Argumentationsmuster:** Sie entsprechen verschiedenen Topoi, d.h. Schlussregeln, die nur interpretativ als Voraussetzung des Gesagten erschlossen werden können (FAULSTICH 2002:19-40). Sie werden in Form von Syllogismus formuliert. Solche Topoi ermöglichen die Rekonstruktion von Argumentation im Text. Sie sind die Bausteine des Diskurses, die mit inhaltlich-materialen Füllungen aus einem bestimmten Diskurs angereichert werden. Welche Diskurse werden von deutschen und brasilianischen Schülern bei der Argumentation über Gewalt angewendet? Wie unterscheiden sie sich? Welche Argumente werden von welchen sozialen, kulturellen Gruppen angewendet? Im Kapitel 6 werden solche Topoi identifiziert und ihre Distribution analysiert.

Solche Topoi dienen, auf der einen Seite, der Identifizierung der Bedeutungen, die Diskurse zugrunde liegen und somit die als Teil des kollektiven Gedächtnisses einer Kultur zu kennzeichnen sind (vgl. Abschnitt 4.2.2). Im Kapitel 6 wird die Häufigkeit und Distribution dieser Argumentationsmuster eine Einsicht über die Stellenwerte bestimmter Bedeutungen (wie z.B. Vorurteil in Brasilien und in Deutschland) geben. Außerdem sind sie relevante Aspekte, die zu einer pragmatischen Charakterisierung von Textsorten beitragen können. Im Abschnitt 4.3.3 wurde schon darauf hingewiesen, dass sich eine pragmatische Charakterisierung der Textsorte nicht nur auf die Illokutionsstruktur einer Textsorte begrenzen kann.

In diesem Sinne dienen die Kriterien *Textsorten* und *Argumentationsmuster* zu einer pragmatischen Charakterisierung der Textsorten, die den kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft berücksichtigt, die die *Vernetztheit der Textsorten* in Kommunikationssphären, ihre Organisation in *Diskurssystemen* und ihre Verbindlichkeit (vgl. 5.3.2.2, *Geltungsmodus*) bedenkt.

Welche sprachlichen Mittel werden in den Schüleraufsätzen angewendet? Ich habe früher erwähnt (5.3.2.3), dass eine Analyse aller formalen Aspekte nicht möglich ist und deswegen sollen nur relevante Phänomene für die Untersuchung analysiert werden, je nach Untersuchungsobjekten und Zielen. Als relevante Kriterien für **die sprachliche Dimension** gelten im Kapitel 6:

- **Tempora**
- **Modi**
- **Finalität**
- **Konzessivität**

Die Relevanz der Tempora und der Modi bezieht sich einerseits auf ihre Status als Indikatoren für Textfunktionen (erzählen, argumentieren, überzeugen), andererseits auf die Komplexität der sprachlichen Ausgestaltung der Daten, denn die Anwendung von bestimmten Tempora im Konjunktiv und im *Subjuntivo* zeigen auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Informanten. In anderen Worten: welche Tempora und Modi werden verwendet, um welche Zwecke zu dienen? Wer benutzt welche Mittel? Welche Tempora und Modi wurden von welchen Schülern erworben?

In Bezug auf die Kriterien der Finalität und der Konzessivität müssen folgende Gründe für ihre Relevanz erwähnt werden: Sie sind Indikatoren für Argumentation, wie andere Junktoren. Aber die Finalität spielt eine wichtigere Rolle als andere Junktoren im Kontext der Argumentation über eine Lösung gegen die Gewalt in den Korpora dieser Arbeit. Wie man das Gewaltproblem ändern bzw. lösen kann, ist eine Frage die eine relevante Rolle in den Daten spielt. Außerdem: Wenn man etwa an Lernschritten denkt

(Reproduktion, Transfer und Reorganisation) stellt die Finalität die höchste Stufe dieses Prozesses (Reorganisation). Ein Schüler der über seine Erfahrungen berichtet ("Mein Vater hat mich geschlagen") befindet sich noch auf der Stufe der Reproduktion. Ein Schüler, der aus dieser Erfahrung auf andere Situationen abstrahieren kann ("Es gibt Väter, die die Kinder schlagen") befindet sich in der Lernstufe Transfer. Wenn dieser Sachverhalt mit anderen neu strukturiert wird, entsteht eine Reorganisation ("Um Gewalt zu vermeiden, sollen Väter die Kinder nicht schlagen").

Die Konzessivität ist auch nicht nur ein Zeichen für Argumentation, sondern auch ein wichtiger Indikator für das sprachliche Wissen der Schüler: Konzessivität stellt eine im Spracherwerb spät erlernte Kategorie aufgrund ihrer Komplexität. Deswegen: Welche Schüler verwenden Konzessivität, mit welchem Ergebnis? Wie gehen bestimmte Gruppen von Informanten mit komplexen sprachlichen Phänomenen wie der Konzessivität um?

Solche Kriterien werden sich als relevante Kategorien für die Erforschung von Kulturspezifika zeigen. Mit der Datenanalyse im Kapitel 6 wird auf diese Fragen eingegangen.

ANALYSENRASTER VON TEXTSORTEN	
KOGNITIVE DIMENSION	<ul style="list-style-type: none"> • semantische Felder
PRAGMATISCHE DIMENSION	<ul style="list-style-type: none"> • Textsorten /Textsortennetze • Illokutionen bzw. Textfunktionen • Argumentationsmuster (Diskurssysteme) • Geltungsmodus • Sozial- und Interaktionsrollen • Diversität von Sinnzuschreibungen
SPRACHLICHE DIMENSION	<ul style="list-style-type: none"> • Tempora • Modi • Finalität • Konzessivität

Fig. 34: Analysenraster von Textsorten

6 Interpretation und Analyse der Daten

6.1 Textsortenvariation im Korpus

6.1.1 Zu den Differenzierungskriterien der Textsorten

Zur weiteren Differenzierung der Textsorten im brasilianischen und im deutschem Korpus wurden drei Ansätze herangezogen und für die Textsorte *Leserbrief* verglichen: BRINKER (1997), HEINEMANN (2000a) und BLÜHDORN (2000). Ein Beispiel aus der Zeitschrift *Der Spiegel* (Nr. 12/19.3.01) soll die Basis für den Vergleich sein:

Beispiel (1):

„Grundangst vor dem Unerklärbaren“

Spiegel Nr. 10/2001, Titel: Verschwundene Kinder

„Ich verstehe nicht, worin das öffentliche Interesse am Tod eines Kindes bestehen soll. Warum muss mit dem Leid eines Kindes und seiner Familie das voyeuristische Bedürfnis der Masse gestillt werden? Ich glaube nicht, dass diese Berichterstattung präventive Wirkung hat. Prävention muss im Kindergarten, in der Schule und im Elternhaus stattfinden. Ich glaube, dass man sich überlegen muss, ob eine derart detaillierte Berichterstattung dazu führt, dass bei pädophilen Menschen Bedürfnisse erst geweckt werden – Gebrauchsanleitungen, welche Fehler man nicht machen darf, erhält man aus den Medien.

WILHELMSDORF (BAD.-WÜRTT.) Ingo Rothmaa“

BRINKER (1997) benutzt kontextuelle, strukturelle und funktionale Kriterien. Als Hauptkriterium gilt hier jedoch die **Textfunktion**. Sie bezeichnet den Zweck, dem der Text dient, d.h. die Kommunikationsabsichten, die im Text ausgedrückt werden. Anhand des Kriteriums Textfunktion werden fünf **Textsortenklassen**, also Kategorien, die mehrere Textsorten beinhalten, unterschieden: informative Texte (die zur Darstellung von Sachverhalten dienen), appellative Texte (die die Meinung bzw. das Verhalten des Rezipienten beeinflussen sollen), selbstverpflichtende Texte (die eine Verpflichtung des Emittenten dem Rezipienten gegenüber zu verstehen geben), kontaktierende Texte (die zur Herstellung von interpersonalen Beziehungen dienen) und deklarative Texte (die für den Rezipienten eine neue Realität schaffen).

Die Textsortenklassen werden weiter nach kontextuellen und strukturellen Kriterien differenziert. Als **kontextuelle Kriterien** schlägt BRINKER das Kommunikationsmedium (Face-to-face-Kommunikation, Telefon, Rundfunk, Fernsehen und Schrift), die Kommunikationsrichtung (monologisch/dialogisch), den zeitlichen und räumlichen Kontakt (akustisch, optisch, räumlich und zeitlich getrennt/unmittelbar, usw.), die Sprache (gesprochen/geschrieben) und den Handlungsbereich (privat, öffentlich) vor⁵⁸. **Strukturelle Kriterien** sind für BRINKER die Art des Themas (z.B. ein Ereignis, eine These, u.a), die Form der thematischen Entfaltung (deskriptiv, narrativ, explikativ und argumentativ), die Realisationsform (sachbetont, meinungsbetont, persuasiv, etc) und die grammatische Kohärenz (Tempus, konjunktionale Verknüpfung, u.a).

BRINKERS Ansatz zufolge ist der Leserbrief eine Textsorte mit einer informierenden oder appellierenden Funktion (vgl. DREWNOWSKA-VARGÁNE 1996). Im konkreten Fall unseres Textexemplars aus dem *Spiegel* handelt es sich um einen appellativen Text. Folgende Analyse soll BRINKERS für unseren Beispieltext verdeutlichen:

Brinkers Ansatz	Textsorte Leserbrief
Textfunktion	Appell-Funktion: Paraphrase „Ich (der Emittent) fordere dich (Printmedium) auf, die Handlung X (das Bekanntgeben des Todes eines Kindes) zu unterlassen.“ sprachliche Indikatoren der Textfunktion: Modalverben sollen/müssen + Infinitiv
Textsortenklasse	appellativer Text
Art des Themas (Ereignis, Gegenstand, These)	These: Der Tod eines Kindes sollte nicht bekannt gegeben werden. Argument: Eine derart detaillierte Berichterstattung kann dazu führen, dass bei pädophilen Menschen Bedürfnisse erst geweckt werden.
Lokale Orientierung (auf Emittenten/Rezipienten bezogen bzw. außerhalb von Emittent und Rezipient)	außerhalb von Emittent/Rezipient
temporale Orientierung (vorzeitig, gleichzeitig, nachzeitig, zeitlos)	gleichzeitig

⁵⁸ Für den privaten Bereich erfüllen Emittent und Rezipient z.B. Rollen als Freunde oder Familienangehörige. Im offiziellen Bereich verhalten sich die Kommunizierenden einer bestimmten Institution gegenüber (als Schüler, z.B., als Angehöriger der Presse/des Fernsehens, wie z.B. ein Reporter oder Interviewer).

Grundform (deskriptiv, narrativ, explikativ, argumentativ)	argumentativ Fragesatz Subordination müssen + Infinitiv
Realisationsform (deskriptiv-sachbetont/-meinungsbetont, rational-überzeugend/persuasiv-überredend, usw.)	meinungsbetont: "Ich glaube nicht", "Ich glaube", "voyeuristische", "präventive", "detaillierte", "pädophilen", "erst"
grammatische Kohärenz (explizite/implizite Wiederaufnahme, Textkontinuität, konjunktionale Verknüpfung)	z.B.: Tempus: Präsens Indikativ
situative Aspekte a. Kommunikationsform (Kommunikationsrichtung, zeitlicher und räumlicher Kontakt, Sprache) b. Handlungsbereich	a. KR: monologisch; KO: räumlich und zeitlich getrennt; S: geschrieben b. öffentlich

Fig. 35: Leserbriefanalyse nach Brinker (1997)

BRINKERS Ansatz ermöglicht eine relativ genaue Analyse des Textexemplars und seine Zuordnung zur einer Textklasse und einer Textsorte. Gewisse Schwierigkeiten gab es allerdings bei der Anwendung seines Ansatzes auf die Texte in den Korpora dieser Arbeit, wie in der Abschlussdiskussion gezeigt werden wird.

HEINEMANN (vgl. 2000a; siehe Abschnitt 3.2.3) schlägt für die Differenzierung von Textsorten ein Mehrebenen-Modell mit vier Basis-Ebenen vor: einer funktionalen, einer situativen, einer inhaltlich-thematischen und einer formal-grammatischen⁵⁹. Diese Ebenen lassen sich kurz wie folgt skizzieren:

- A. Textfunktionen: HEINEMANN unterscheidet zwischen steuernder Textfunktion (die auf eine Veränderung der Meinung bzw. des Verhaltens des Rezipienten abzielt), selbstdarstellender Textfunktion (die zur psychischen Entlastung des Textproduzenten dient), kontaktierender Textfunktion (die interpersonale Beziehungen herstellt), informierender Textfunktion (zur Darstellung von

⁵⁹ HEINEMANN (2000a:16) schränkt ein, dass in Hinsicht auf unterschiedliche Textsorten den einzelnen Ebenen nicht immer dasselbe Gewicht zukommt

Sachverhalten) und die poetische Textfunktion (die eine ästhetische Wirkung bezweckt).

- B. Situation: Die Gesamtheit der situativen Faktoren spielt eine Rolle in der Kommunikation. HEINEMANN unterscheidet hier Rahmentypen, die sich nach Tätigkeit der Interakteure, Anzahl der Personen und anderer Faktoren wie symmetrischer/asymmetrischer Interaktion, Umgebung, Ort, Zeit, Medium etc. definieren lassen.
- C. Verfahrenstypen: Um erfolgreich zu kommunizieren setzen Textproduzenten und Textrezipienten spezifische Verfahren ein, Verfahren die der Textherstellung bzw. der Textinterpretation dienen. Darunter fallen etwa Textentfaltungsprozesse (Textstruktur, Initialteil, Terminalteil, Abfolge der Teile), strategische Verfahrensschritte (Art und Weise der Informationsvermittlung: narrativ, deskriptiv, argumentativ etc.) und Einzelverfahren (Spezifikation oder Verstärkung der Verfahrensentscheidung, wie z.B. die Vereinfachung von Sachverhalten).
- D. Formulierungsmuster: Solche Muster beinhalten die für eine Textsorte „typischen“ Wörter und Ausdrücke (so sind für die Textsorte Brief z.B. Grußformeln wie „Viele Grüße“ etc. typisch). HEINEMANN & VIEHWEGER (1991:164) weisen aber darauf hin, dass auch unter denselben Bedingungen in derselben Situation nicht immer dieselbe Formulierung in einem Text auftaucht.

Auf unseren exemplarischen Leserbrief „Grundangst vor dem Unerklärbaren“ angewandt heißt das: Auf der Funktionsebene (Ebene A) hat die Textsorte *Leserbrief* einen appellativen/steuernden Charakter: Der Textproduzent fordert die Medien auf, keine detaillierte Berichterstattung über den Tod eines Kindes zu veröffentlichen, da

diese, so die Befürchtung, als Gebrauchseinleitung für weitere Verbrechen dienen könnte.

Für die Situationsebene (Ebene B) gilt, dass die Textsorte Leserbrief keine verlässliche Auskunft über Geschlecht, Alter, Beruf und sozialen Status des Textproduzenten (TP) gibt. Das heißt, obwohl in unserem konkreten Beispiel der Leserbrief signiert ist, kann davon ausgegangen werden, dass diese Textsorte von mehr als einem Autor verfasst bzw. korrigiert und den formalen und stilistischen Prinzipien der jeweiligen Zeitschrift angepasst wird („Mehrfachautorenschaft“, vgl. DREWSNOWKSA-VARGÁNE 1996:70). In diesem Sinne ist der TP eines Leserbriefes indefinit. Andere Parameter betreffen die Relation zwischen Textproduzent und Textrezipient, diese ist in der Textsorte Leserbrief asymmetrisch, d.h. nicht gleichberechtigt. Die Urheber von Leserbriefen sind in der Regel Individuen die sich an Institutionen (Zeitschriften, Zeitungen u.a.) wenden. Kommunikationsbereich eines Leserbriefs ist der Bereich der Medien. Die Zeit der Produktion des Textes ist unbestimmt, die Zeitdifferenz zwischen Produktion und Publikation verhältnismäßig kurz. Produktion und Rezeption finden an unterschiedlichen Orten statt.

Der Gebrauch von Verfahrenstypen und Formulierungsmustern (Ebenen C und D) variiert innerhalb der Textsorte Leserbrief je nach Textexemplar. In Bezug auf unseren spezifischen Brief lässt sich sagen, dass das Textthema die Misshandlung von Jugendlichen ist. Die Textbedeutung entspricht der Ansicht, dass der Tod eines Kindes nicht bekannt gegeben werden sollte. Die Textabfolge gehorcht der Ordnung Titel-Text-Absender und einer argumentativen Textentfaltung. Typische Formulierungsmerkmale der Textsorte *Leserbrief* können nicht identifiziert werden.

In seinem noch relativ jungen Modell zur Textsortentypologie geht **BLÜHDORN** (1999) davon aus, dass "mögliche Texte durch Textmuster hinsichtlich unterschiedlicher Parameter Restriktionen unterworfen sein können" (vgl. BLÜHDORN 1999:7-8). Nach dieser Auffassung liegt einem Text nicht unbedingt ein bestimmtes Muster zugrunde,

sondern eher gewisse Restriktionen in Bezug auf einen spezifischen Parameter⁶⁰. In diesem Sinne wird die "Gestaltungsfreiheit" des Textproduzenten bewahrt.

Einer Reihe von Parametern verschiedener Ebenen (Kommunikationsbereich, Textfunktion, Textthema und Textform) werden z.B. kategoriale und funktionale Restriktionen beigelegt, die zur Textsortentypologisierung dienen. Textsorten können danach mittels folgender Restriktionen klassifiziert werden:

- (i) Restriktionen hinsichtlich des Textproduzenten
- (ii) Restriktionen hinsichtlich des Adressaten
- (iii) Restriktionen hinsichtlich des Redegegenstandes (Themas)
- (iv) Restriktionen hinsichtlich der sprachlichen Zeichen (Textform)
- (v) Restriktionen hinsichtlich des Instrumentes
- (vi) Restriktionen hinsichtlich des räumlichen Vorkommens
- (vii) Restriktionen hinsichtlich der zeitlichen Abfolge
- (viii) Restriktionen hinsichtlich der epistemischen Modalität
- (ix) Restriktionen hinsichtlich der deontischen Modalität

Nach BLÜHDORNS Ansatz lässt sich die Textsorte *Leserbrief* von anderen Textsorten zunächst durch Restriktionen in Bezug auf das sprachliche Zeichen und den Textproduzenten unterscheiden. Kategoriale Restriktionen in Bezug auf das sprachliche Zeichen definieren die Textsorte *Leserbrief* als alltagssprachlich und seine Realisierung als schriftlich. Kategoriale Restriktionen in Bezug auf den Textproduzenten definieren den Leserbrief als vom Leser einer Zeitschrift/Zeitung verfasst, eine funktionale Restriktion definiert ihn als informierend (Meinungskundgabe).

Wie oben erwähnt, geht BLÜHDORNS Ansatz davon aus, dass sich eine Textsorte durch Restriktionen bestimmter Parameter definieren lässt. Die Textsorte *Leserbrief* etwa könnte auch im Rahmen weiterer Restriktionen differenziert werden. Hinsichtlich des Produktions- und Übertragungsmittels käme hier z.B. eine kategoriale Restriktion

⁶⁰ „Os tipos de textos seriam categorias meramente heurísticas que servem para orientar o comportamento comunicativo dos integrantes da comunidade na medida suficiente para tornar a interação satisfatória, e todas as propriedades do texto que não impedem o bom sucesso da interação estariam à livre disposição do falante” (Blühdorn 1999:7).

bezüglich des Produktionsmittels (Papier), und eine funktionale bezüglich des Übertragungs- und Rezeptionsmittels in Frage. Auch in Bezug auf den Redegegenstand differenziert sich ein Leserbrief etwa dadurch, dass ein Kommentar zu einem Thema vermittelt wird, welches in einer Zeitschrift oder Zeitung bereits besprochen wurde. In diesem Kontext weist die Textsorte *Leserbrief* auch Restriktionen hinsichtlich der zeitlichen Abfolge auf: ein Leserbrief kommentiert immer ein Thema, das in einer früheren Ausgabe der jeweiligen Zeitschrift/Zeitung publiziert wurde. Auch hier soll eine Tabelle den Ansatz auf unser konkretes Beispiel übertragen:

Ansatz: Blühdorn 1999	
Parameter	Restriktionen
Textproduzent	kategoriale Restriktion: Leser funktionale Restriktion: infomierend
Adressat	kategoriale Restriktion.: Herausgeber/Leser einer Zeitschrift/Zeitung
Redegegegenstand	kategoriale Restriktion: ein von einer Zeitschrift/Zeitung behandeltes Thema (im konkreten Beispiel "Misshandlung von Jugendlichen") funktionale Restriktion: erörtern
Sprachliches Zeichen a. Kategorie b. Realisierung	a. neutrale Sprache b. schriftlich
Instrument a. Produktionsmittel b. Übertragungs- und Rezeptionsmittel	a. Papier b. Post
Räumliches Vorkommen a. Adressatenort b. Äußerungsort	a. distant b. in einer Zeitschrift/Zeitung
Zeitliche Abfolge	nach Veröffentlichung eines Artikels
Epistemische Modalität	bewertende Stellungnahme

Fig. 36: Leserbriefanalyse nach Blühdorn (1999)

Die Restriktionen dieses Ansatzes ermöglichen eine Analyse verschiedener Ebenen der Textsorte: Thema (Redegegegenstand), Textfunktion, Situation (Textproduzent, Adressat, Ort, Zeit) und konkrete sprachliche Gestaltung (Sprachliches Zeichen, Modalität) werden hier in Betracht gezogen. Ein anderer Vorteil dieses Ansatzes besteht in der Praktikabilität bei der Analyse. Anhand solcher Restriktionen können Textsorten mit verhältnismäßig geringem Aufwand klassifiziert werden.

Bevor aus den hier dargestellten Ansätzen BRINKERS, HEINEMANNs und BLÜHDORNs ein eigener Ansatz abgeleitet werden soll, der den nachfolgenden Analysen zugrunde liegt, muss noch auf einige Schwierigkeiten der einzelnen Ansätze eingegangen werden.

Ein erstes Problem in den Ansätzen BRINKERS und HEINEMANNs betrifft die Rolle der kontextuellen Kriterien. Da alle Schüleraufsätze in den Korpora der vorliegenden Arbeit unter vergleichbaren Bedingungen (Kommunikationsmedium: Schrift, Thema: Gewalt in der Schule, Ort: Schule) verfasst wurden, ist eine Unterscheidung nach Kriterien wie Kommunikationsrichtung, zeitlichen und räumlichen Kontakt zwischen den Kommunizierenden etc. eher problematisch, denn das Kommunikationsmedium Schrift bietet auch innerhalb der „engen“ Themenvorgabe einen gewissen Freiraum für die Imitation von anderen Textsorten. Das heißt, obwohl es sich bei den Daten in den Korpora um authentische Schüleraufsätze handelt, werden darin durchaus unterschiedliche Textsorten wie Comic, Rap, Interview oder Tagebucheintrag von den Schülern quasi „imitiert“.

Eine andere Schwierigkeit betrifft die von BRINKER unterschiedenen Textfunktionen. So wurden Texte mit Obligations- oder Deklarationsfunktion in den Schüleraufsätzen der vorliegenden Arbeit nicht identifiziert. Auf der anderen Seite machen Texte mit der von HEINEMANN (2000) zur Differenzierung vorgeschlagenen selbstdarstellenden Funktion einen überaus relevanten Teil der Schüleraufsätze in beiden Korpora aus.

Auch die Detailliertheit der Analyse nach dem BRINKERSCHEN oder HEINEMANNschen Ansatz ist für die vorliegende Arbeit nicht unproblematisch. Die Länge der Texte und der Umfang der Korpora stehen m.E. einer konkreten Anwendung der beiden Ansätze im Wege.

BLÜHDORNs Ansatz weist Nachteile hinsichtlich der Determinierung der Textfunktion auf. Es bleibt z.B. unklar, welche sprachlichen Indikatoren benutzt werden, um die Textfunktion zu bestimmen. Auch die Bandbreite der Textfunktionen stellt für den Rahmen dieser Arbeit ein methodologisches Problem dar: *kundgeben, bekennen, festlegen, informieren, beeinflussen, zusichern, bewegen, erfreuen, aufklären, erzählen,*

beschreiben, erörtern werden von BLÜHDORN als mögliche Textfunktionen angegeben; diese lassen sich m.E. eher auf prototypische sprachliche Handlungen und vollständige Sätze (dazu BRINKER 1997:89) anwenden und entsprechen daher nicht ganz der Komplexität der Texte in den Korpora.

Wie bereits angedeutet finden sich in den Korpora Texte, innerhalb derer andere Textsorten imitiert bzw. Situationen simuliert werden, die nicht mehr in die kontextuelle Kriterien passen, innerhalb derer sie geschaffen wurden. Hier werden also Kriterien zur weiteren Differenzierung benötigt; Kriterien, die sich stark auf die strukturelle Dimension des Textes beziehen. Ich schlage für eine Analyse der Texte beider Korpora daher folgende Kriterien vor:

- Textfunktion (selbst darstellen, informieren, steuern, kontaktieren, erzählen und ästhetisch wirken);
- Interaktionsrolle des Textproduzenten, d.h. welche soziale und kommunikative Rolle wird dem Textproduzent durch den Text zugeordnet (als Interviewer, Bürger, Erzähler, Schüler, Privatperson, usw.);
- Sprecher- und Hörerdeixis
- Sprache (monologisch oder dialogisch)
- Textsortenspezifische Merkmalen (Schlagzeile bei *Zeitungsnachricht*; Datum, Anrede, Abschiedsformel und Signatur bei *Brief*; Formel "Liebes Tagebuch" bei *Tagebucheinträgen*, usw.)
- Art des Themas (Phänomen, Ereignis/Erlebnis, These, Aufforderung);
- Zeitdeixis (vorzeitig, gleichzeitig, nachzeitig) und
- Handlungsbereich (privat, öffentlich)

Am Beispiel eines Schüleraufsatzes aus dem deutschen Korpus soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich diese Kriterien bei der Textsortendifferenzierung anwenden lassen:

Beispiel (2) (Königin-Luise-Stiftung 08):

02.04.04

Thema: "Gewalt in der Schule"

Liebes Tagebuch,

heute ist eigentlich nichts aufregendes passiert. Dieser Tag war so wie die vielen vergangenen Tage in den letzten drei Jahren. Gewalt in unserer Schule ist mittlerweile schon zum Alltag geworden. na ja, auf jedem Fall musste ich diesem Jungen aus der 9. wieder mein Geld geben, damit er mich nicht verprügelt. So grausam und gewalttätig wie dieser Kerl ist, hat er bestimmt schon einige auf dem Gewissen.

Ich hoffe, dass wir (die Loser, wie uns die Anderen aus der Klasse nennen) die Sache mit der Gewalt an unserer Schule bald lösen können, denn lange halte ich das nicht mehr aus. Vielleicht hilft uns unsere Klassenlehrerin dabei ?! Das glaube ich zwar nicht, die hat ja selber Angst vor denen!

Dieser Alltag muss sich auf jeden Fall ändern, ich weiß nicht ob ich das Alles "überlebe"!!!

Zwei Textfunktionen können in diesem Text identifiziert werden: die selbstdarstellende und die narrative Funktion. Die narrative Funktion wird durch die Anwendung von Handlungsverben gekennzeichnet (*geben, verprügeln, nennen, lösen*, u. a.) sowie durch die Art des Themas (Ereignis). Die selbstdarstellende Funktion kann durch erlebnisdeklarative Formeln⁶¹ identifiziert werden: "*Ich **hoffe**, dass wir (die Loser, wie uns die Anderen aus der Klasse nennen) die Sache mit der Gewalt an unserer Schule bald lösen können, denn lange **halte** ich das nicht mehr **aus***"; "*Dieser Alltag muss sich auf jeden Fall ändern, ich weiß nicht ob ich das Alles "**überlebe**"!!!*" u.a., sowie durch die Sprecherdeixis (1.Person Singular).

Dieser Text gehört zu dem Typus erzählender Texte, die gleichzeitig zur psychischen Entlastung des Textproduzenten beitragen. Weitere Kriterien wie Interaktionsrolle des Textproduzenten, Zeitdeixis, die monologische Sprache, die textsortenspezifische Anwendung und der so gekennzeichnete private Handlungsbereich definieren die Textsorte dieses Beispiels als Tagebucheintrag. Noch einmal in Form einer Tabelle:

⁶¹ "Erlebnisdeklarative Formeln sind Ausdrücke, die das, was in ihrem Skopus auftritt als Erleben oder Emotionen deklarieren und somit als Ganzes ein spezifisches Erleben beschreiben" (Fiehler 1990:120).

Kriterien	Textexemplar Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 08
Textfunktionen:	selbst darstellen (erlebnisdeklarative Formeln: "Ich hoffe, dass wir [die Loser, wie uns die Anderen aus der Klasse nennen] die Sache mit der Gewalt an unserer Schule bald lösen können, denn lange halte ich das nicht mehr aus"; "Dieser Alltag muss sich auf jeden Fall ändern, ich weiß nicht ob ich das Alles "überlebe"!!!!" u.a.) und erzählen (Handlungsverben)
Interaktionsrolle	als Privatperson und Schüler ("Gewalt in unserer Schule ist mittlerweile schon zum Alltag geworden.")
Sprecherdeixis	1. Person Singular
Sprache (monologisch/dialogisch)	Monologisch
Textsortenspezifische Merkmale	Formel "Liebes Tagebuch"
Art des Themas (Ereignis, Gegenstand, These, Aufforderung, Phänomen)	Ereigniskette (Handlungsverben)
Zeit (gleichzeitig/vorzeitig/nachzeitig)	nachzeitig
Handlungsbereich (öffentlich/privat)	privat
= Textsorte	Tagebucheintrag

Fig. 37: Beispielanalyse eines Schulausatzes

6.1.2 Verteilung der Textsorten in beiden Korpora

In den weiteren Abschnitten werden die Proportionen zur Untersuchung der Kriterien in Prozentsatz ausgedrückt. Bei den Kriterien mit einer niedrigen Anzahl an Okkurrenzen bzw. einer hohen Anzahl von Subkategorien sind absolute Zahlen genannt. Dies gilt insbesondere für die Kriterien Textsorte und Argumentationsmuster, die sich in absoluten Zahlen adäquater darstellen lassen als durch prozentuale Proportionen. So lässt sich zum Beispiel im Feld der Textsorten die Okkurrenz der Subkategorie „öffentlicher Brief“ (1 Okkurrenz) deutlicher mit der absoluten Zahl von 1 in Bezug auf die Gesamtzahl der Okkurrenzen von 20 in der Gruppe Capitão ausdrücken. Würde dieses Verhältnis in der Proportion von 5% ausgedrückt werden, verlören die Zahlen unter 5% ihre Signifikanz, weil jede Proportion unterhalb 5% mit Null ausgedrückt werden müsste.

In diesem Abschnitt soll die Verteilung der Textsorten in beiden Korpora ermittelt werden wobei die im vorherigen Abschnitt vorgeschlagenen Kriterien zur Anwendung

kommen. Insgesamt können folgende 20 Textsorten im brasilianischen und deutschen Korpus unterschieden werden:

- **Argumentativer Erlebnisbericht**⁶²
- **Bericht**
- **Comicgeschichte**
- **Erlebnisbericht**⁶³
- **Erlebnisbericht mit Gedicht**
- **Erlebnisbericht mit Widmung**
- **Erörterung**
- **Erzählung,**
- **Experten-Interview**
- **Fernseh-Interview**
- **Gedicht**
- **Moralgeschichte**
- **öffentlicher Brief**
- **privater Brief**
- **Rap**
- **Schüler-Interview**
- **Schulzeitungsnachricht**
- **Tagebucheintrag**
- **Zeitungsnachricht**
- **Mitteilung**

Nicht alle der 20 hier unterschiedenen Textsorten sind auch in beiden Korpora zu finden. Das brasilianische Korpus weist 15 verschiedene Textsorten auf, das deutsche hingegen 13. Die Textsorten *Comicgeschichte*, *Experten-Interview*, *Fernseh-Interview*, *Rap* und *Mitteilung* wurden nur von deutschen Informanten produziert, die Textsorten

⁶² unterscheidet sich von der Textsorte *Erlebnisbericht* durch die steuernde Funktion

⁶³ unterscheidet sich von der Textsorte *Bericht* durch die Kriterien *Art des Themas* (Ereignis bzw. Erlebnis) und *Sprecherdeixis* (1. Person Singular)

argumentativer Erlebnisbericht, *Erlebnisbericht mit Gedicht*, *Erlebnisbericht mit Widmung*, *Moralgeschichte*, *privater Brief*, *öffentlicher Brief* und *Schulzeitungsnachricht* dagegen nur von brasilianischen Informanten. Bei einer Gegenüberstellung dieses deutschen und brasilianischen „Sondergut“ lassen sich folgende Beobachtungen machen: die Textsorten des deutschen „Sonderguts“ haben vor allem einen erzählenden und informierenden Charakter. Die Textsorte *Rap* erweitert dieses Spektrum durch ihren selbstdarstellenden Charakter. Im brasilianischen „Sondergut“ ist auffällig, dass primär informierende und erzählende Textsorten (wie *Erlebnisbericht* und *Geschichte*) um eine steuernde und/oder eine selbst darstellende Funktion bereichert werden, so dass Mischtextsorten wie *argumentativer Erlebnisbericht*, *Erlebnisbericht mit Gedicht* und *Erlebnisbericht mit Widmung* entstehen.

Das folgende Diagramm zeigt die Gesamtheit der Textsortenvariation in den beiden Korpora sowie die Okkurrenz der einzelnen Textsorten:

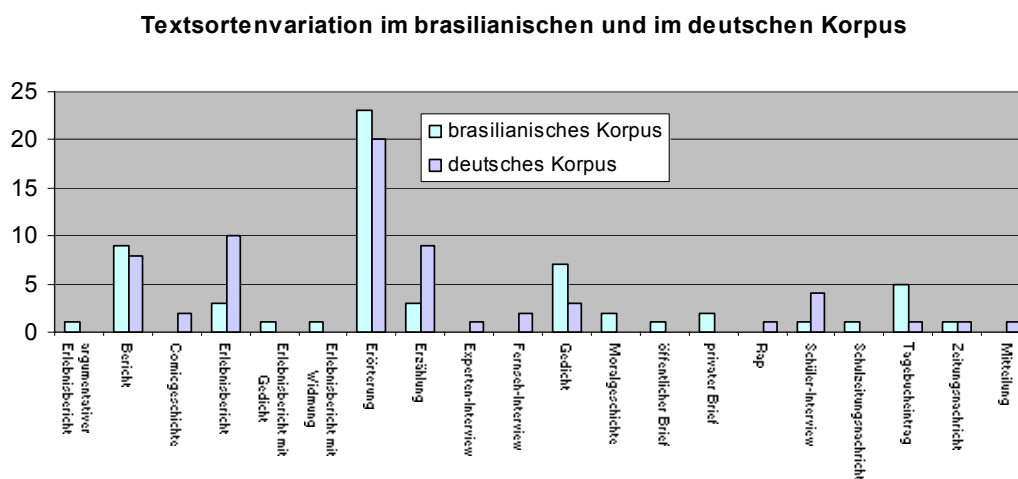


Fig. 38: Textsortenvariation in beiden Korpora

Im brasilianischen Korpus wurden insgesamt 15 Textsorten identifiziert. Die am häufigsten produzierte Textsorte war die *Erörterung* (23 Texte, d.h. mehr als 1/3 des Korpus), andere Textsorten haben im Vergleich dazu eine niedrige Okkurrenz. Drei

Textsorten sind hier dennoch relevant, und zwar *Bericht* (9), *Gedicht* (7) und *Tagebucheintrag* (5).

Im deutschen Korpus wurden insgesamt 13 Textsorten identifiziert. Auch hier war die Erörterung die Textsorte mit der höchsten Frequenz (20). Andere Textsorten kommen seltener vor, aber drei Textsorten haben auch hier noch eine gewisse Relevanz: *Bericht* (8), *Erlebnisbericht* (10) und *Erzählung* (9).

Dieser erste Überblick zeigt, dass die Textsortenvariation im brasilianischen Korpus etwas höher ist als im deutschen; in beiden Korpora stellt die *Erörterung* die bei weitem am häufigsten produzierte Textsorte dar, in einigem Abstand gefolgt von der Textsorte *Bericht*. Bevor Gründe für ein solches Bild dargelegt werden, soll im nächsten Abschnitt auf die Verteilung der Textsorten innerhalb der drei Gruppen der Informanten in den beiden Korpora eingegangen werden.

6.1.3 Textsortenvariation im brasilianischen Korpus

Bei allen drei Informantengruppen im brasilianischen Korpus ist zunächst die Textsortenvariation ähnlich hoch. In der Gruppe der Aplicação wurden 8 Textsorten identifiziert, in der der Capitão 9 und in der des Mackenzie 7. Auffällig ist, dass die Textsorte *Erörterung* wesentlich seltener in der Gruppe der Aplicação produziert wurde als in den anderen Gruppen. Dafür haben andere Textsorten hier ein größeres Gewicht: *Erlebnisbericht*, *Erzählung* und *Tagebucheintrag* wurden in der Gruppe der Aplicação häufiger produziert. In der Gruppe Capitão stellen *Erörterung* und *Gedicht* die Textsorten mit der häufigsten Frequenz dar, 13 Texte lassen sich diesen beiden Textsorten zuordnen. In der Gruppe des Mackenzie dagegen fällt der Löwenanteil der produzierten Texte auf die Textsorten *Erörterung* und *Bericht*.

Textsortenvariation innerhalb der Gruppen der brasilianischen Informanten

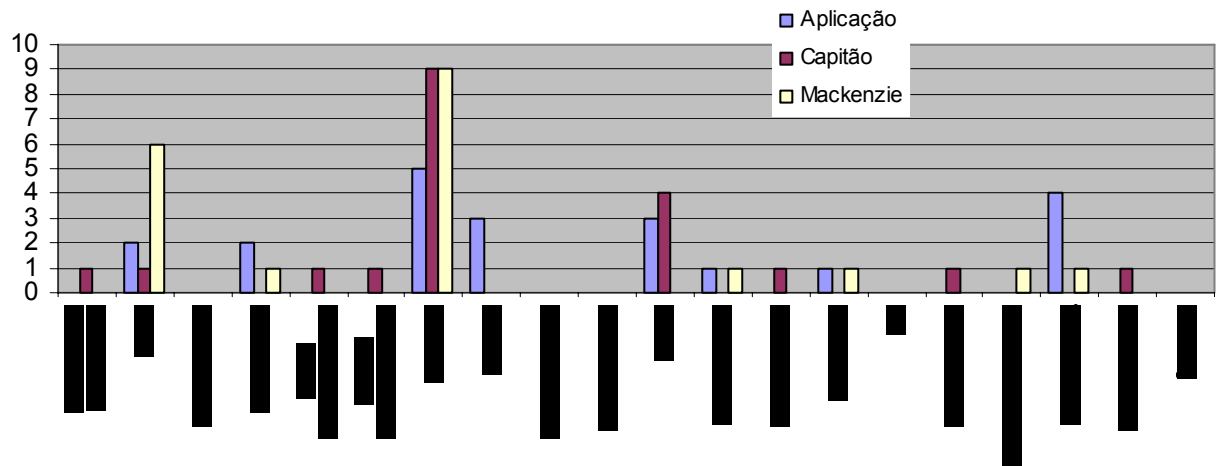


Fig. 39: Textsortenvariation im brasilianischen Korpus

In Bezug auf die brasilianischen Daten lässt sich also feststellen, dass

- in allen drei Informantengruppen die *Erörterung* die am häufigsten produzierte Textsorte ist,
- die *Erörterung* eine geringere Okkurrenz in der Gruppe Aplicação aufweist,
- von den Gruppen Capitão und Mackenzie jeweils zwei Textsorten favorisiert werden (*Erörterung* und *Gedicht* bzw. *Erörterung* und *Bericht*) während die Variationsbreite in der Gruppe Aplicação etwas ausgewogener ist (*Erörterung*, *Gedicht*, *Erzählung*, *Tagebucheintrag*),
- jede Gruppe eine bestimmte Textsorte häufiger produziert als die beiden anderen, nämlich *Tagebucheintrag* (Aplicação), *Gedicht* (Capitão) und *Bericht* (Mackenzie).

6.1.4 Textsortenvariation im deutschen Korpus

Bei den deutschen Informantengruppen fällt zunächst die unterschiedliche Textsortenvariation ins Auge. In der Gruppe Königstraße wurden 8 verschiedene

Textsorten produziert, in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule, 5, und in der Gruppe Königin-Luise-Stiftung 10. Unterschiede in Bezug auf die Textsortenvariation innerhalb der Gruppen sind im deutschen Korpus also größer als im brasilianischen Korpus.

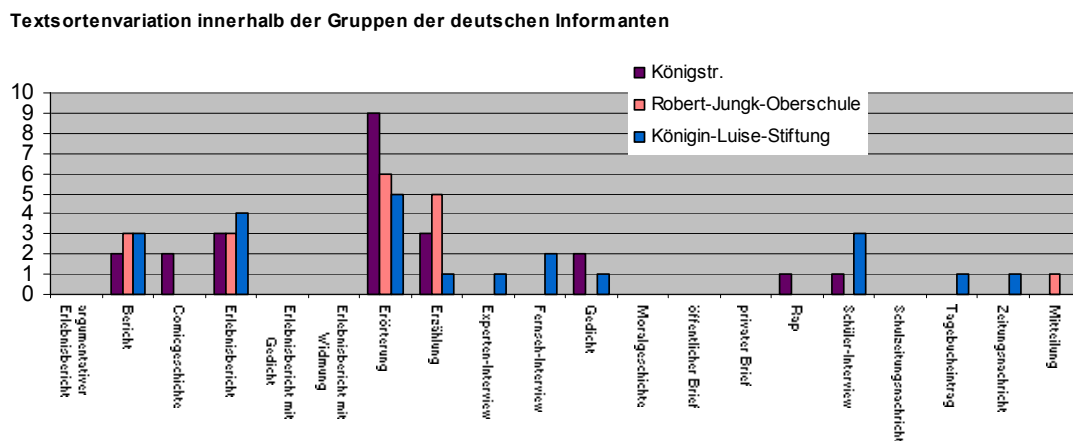


Fig. 40: Textsortenvariation im deutschen Korpus

Wie im brasilianischen Korpus ist die *Erörterung* auch bei den drei deutschen Informantengruppen die am häufigsten produzierte Textsorte. *Erörterungen* wurden von der Gruppe Königstraße frequenter produziert als von den anderen Gruppen. Die scheinbar niedrigere Okkurrenz der Textsorte *Erörterung* und die geringere Textsortenvariation in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule lässt sich auf die geringere Anzahl produzierter Texte zurückführen (Robert-Jungk-Oberschule 18, Königstr 23, Königin-Luise-Stiftung 22). Prozentual hat die Textsorte *Erörterung* hier jedoch nur eine unwesentlich geringere Okkurrenz (33% Robert-Jungk-Oberschule im Vergleich zu 39% Königstraße).

In der Gruppe Königstraße lassen sich 9 Texte der Textsorte *Erörterung* zuordnen, während die restlichen 14 sich auf eine Vielzahl verschiedener Textsorten verteilen. In der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule verteilt sich die Mehrheit der Texte (11) zu fast gleichen Teilen auf die Textsorten *Erörterung* und *Erzählung*. In der Gruppe Königin-Luise-Stiftung sind die Textsorten *Erörterung* und *Erlebnisbericht* die mit der höchsten Frequenz (9).

In Bezug auf die deutschen Daten lässt sich also feststellen, dass:

- in allen drei Informantengruppen die *Erörterung* die am häufigsten produzierte Textsorte ist,
- die *Erörterung* eine höhere Okkurrenz in der Gruppe Königstraße aufweist,
- von den Gruppen Robert-Jungk-Oberschule und Königin-Luise-Stiftung jeweils zwei Textsorten favorisiert werden (*Erörterung* und *Erzählung* bzw. *Erörterung* und *Erlebnisbericht*) während die Variationsbreite in der Gruppe Königstraße etwas ausgewogener ist (*Bericht*, *Comicgeschichte*, *Erlebnisbericht*, *Erzählung*, *Gedicht*),
- jede Gruppe bestimmte Textsorten häufiger produziert als die beiden anderen, nämlich *Comicgeschichte* (Königstraßen), *Erzählung* (Robert-Jungk-Oberschule) sowie *Erlebnisbericht* und *Schüler-Interviews* (Königin-Luise-Stiftung).

6.1.5 Charakterisierung der Daten in Bezug auf die Zugehörigkeit einer Textsortenklasse

Die Gliederung der in den beiden Korpora identifizierten Textsorten in Textsortenklassen bringt weitere Regelmäßigkeiten hervor, die sich wie folgt beschreiben lassen:

Die Okkurrenz der Textsortenklasse *Bericht* ist im deutschen Korpus etwas höher als im brasilianischen, wenn auch mit minimalem Abstand. Die Textsortenklasse *Erzählung* taucht dagegen wesentlich häufiger im deutschen als im brasilianischen Korpus auf. Umgekehrt sind *Erörterungen* im brasilianischen Korpus etwas häufiger vertreten als im deutschen. Die Textsortenklassen *Interview* und *Brief* haben insgesamt die niedrigste Frequenz in beiden Korpora. Jedoch wurden im brasilianischen Korpus *Interviews* seltener produziert als *Briefe*, während im deutschen Korpus das Gegenteil gilt. Beide Textsortenklassen gehören dem selben Texttyp *kontaktierende Texte* an. In Bezug auf

die Textsortenklasse *Gedicht* lässt sich feststellen, dass sie im brasilianischen Korpus häufiger vertreten ist als im deutschen. Dasselbe gilt für die Textsortenklasse *Tagebucheintrag*.

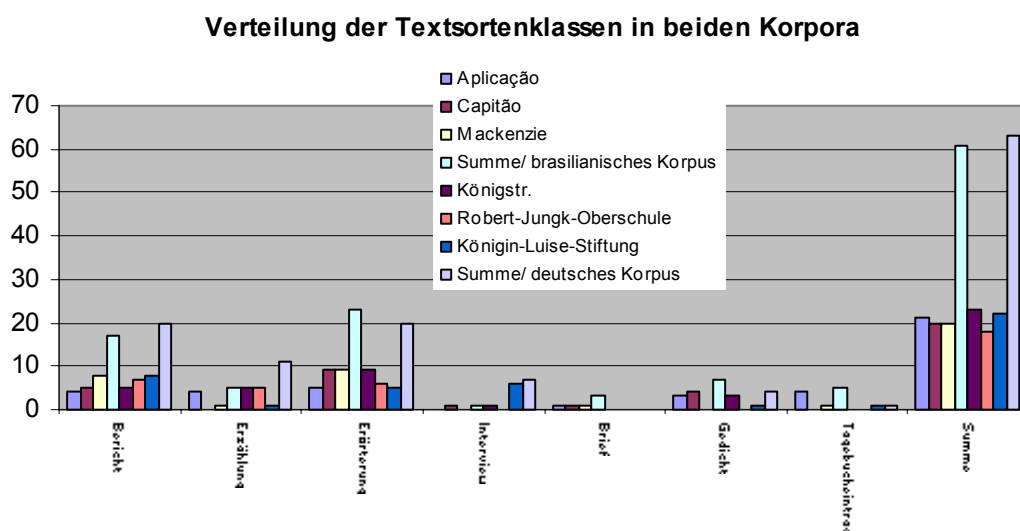


Fig. 41: Verteilung der Textsortenklassen in beiden Korpora

Die Okkurrenz einer bestimmten Textsorte bzw. Textsortenklasse hängt eng mit der kommunikativen Funktion zusammen, die durch diese erfüllt wird (vgl. Kap.4.3.3). Der Frage nach den Gründen für eine bestimmte Verteilung der Textsorten/Textsortenklassen in den Korpora muss also die Frage nach dem Zweck, der Funktion dieser Textsorten/Textsortenklassen vorausgehen. Damit soll sich der folgende Abschnitt befassen.

6.2 Textfunktion

6.2.1 Textfunktionen und sprachliche Indikatoren

Die Textfunktion bezeichnet den Zweck⁶⁴, der mit einem Text verfolgt wird, also die Kommunikationsabsichten, die im Text ausgedrückt werden (BRINKER 2000:177). Die Texte aus den Korpora dieser Arbeit werden nach sechs kommunikativen Funktionen unterschieden: der selbst darstellenden Funktion (die zu einer psychischen Entlastung dient), der steuernden Funktion (die zu einer Veränderung der Meinung bzw. des Verhaltens des Lesers dient), der informierenden Funktion (die zur Darstellung von Sachverhalten/Phänomenen dient), der kontaktierenden Funktion (die zur Herstellung von interpersonalen Beziehung dient), der narrativen Funktion (die zur Darstellung von Sachverhalten/Ereignissen dient) und der ästhetisch wirkenden Funktion (die zur Schaffung einer fiktiven bzw. poetischen Welt dient).

Die ästhetisch wirkende Funktion (HEINEMANN 1991:149-150) entspricht der poetischen Sprachfunktion bei JAKOBSON (1960:126). HUIZINGA (1996:149) definiert die poetische auch als *ludische* Funktion, die damit sowohl Dichtung als auch Spiel umfasst. Dichtung und Spiel verfügen über eine Dimension der Phantasie, die nicht dem realen Leben entspricht. Wortspiele, Reime, Metapher, die die Dichtung kennzeichnen, sind Teil eines sprachlichen Spiels, also Aspekte, die sich außerhalb des Raumes materieller Bedürfnisse befinden und die als Manifestierung des Spielerischen (des „Ludischen“⁶⁵) verstanden werden können.

⁶⁴ Das Illokutionsstrukturkonzept definiert den Text als hierarchisch strukturierte Abfolge von elementären sprachliche Handlungen („illokutive Handlungen“ genannt); es wird also eine dominierende Handlung angenommen, die durch subsidiäre Handlungen gestützt wird. Die dominierende illokutive Handlung bezeichnet dann das Gesamtziel bzw. die kommunikative **Gesamtfunktion** des Textes.

⁶⁵ „Ludus“: altröm. Schauspiel, Festspiel; mittelalterl. geistl. Drama“, In: WAHRIG (1996). *Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann.

Die Textfunktionen wurden in den Texten beider Korpora dieser Arbeit auf der Basis der sprachlichen Indikatoren nach BRINKER (1997:177) bzw. HEINEMANN (2000a) identifiziert. Jeder Textfunktion entspricht also ein bestimmtes Set an sprachlichen Indikatoren, die im Einzelnen anhand von Beispieltexten aus beiden Korpora vorgestellt werden sollen (siehe Anhang 9.9 und 9.10).

Sprachliche Indikatoren für die **informierende Textfunktion** sind kausale Beziehungen, phänomenregistrierende Sätze (Sätze, in denen ein abstrakter Sachverhalt charakterisiert wird), explizit performative Formeln (Verben wie *berichten*, *informieren*, *mitteilen* usw.), Meinungskundgabe und Aussagen. Aufsatz 11 aus dem Gymnasium Königin-Luise-Stiftung weist einige solcher Indikatoren für die informierende Textfunktion auf:

Beispiel (3) (Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 11):

Gewalt in der Schule

02.04.04

Gewalt in der Schule ist meistens ein sehr großes Problem. Meistens wird es durch Neid, Computerspiele oder ähnliches ausgelöst. Es gibt zwei Arten von Gewalt, einmal die körperliche und einmal die psychische Gewalt. Meiner Meinung nach ist die psychische Gewalt schlimmere, weil man psychische wunden schwerer heilen kann als körperliche. Wenn z.B. jemand verprügelt wurde und viele Blaue Flecken bekam, dann kann dies nach einigen Tagen wieder abheilen. Aber wenn jemand z.B. gehänselt wird, weil seine Familie nicht so viel Geld besitzt und man daher nicht immer die neuesten Anzihsachen trägt, ist das viel schlimmer.

An manchen Schulen gibt es sogar Gruppen, wie man diese "Aussenseiter" nennt.

Eine weitere Form von Gewaltauslösung sind Computerspiele, wenn man sie zu lange spielt, ist man nicht mehr in der Lage Realität und unwirklichkeit zu unterscheiden.

Kausale Beziehungen werden in diesem Beispieltext durch Junktoren wie *weil* und *daher* hergestellt ("weil man psychische wunden schwerer heilen kann als körperliche"; "weil seine Familie nicht so viel Geld besitzt", "man daher nicht immer die neuesten Anzihsachen trägt"). Phänomenregistrierende Sätze bezeichnen hier das Phänomen Gewalt ("Gewalt in der Schule ist meisten ein sehr großes Problem"; "Meistens wird es durch Neid, Computerspiele oder ähnliches ausgelöst"; "Es gibt zwei Arten von Gewalt, einmal die körperliche und einmal die psychische Gewalt" u. a.) und es erfolgt eine Meinungskundgabe durch die Formel "Meiner Meinung nach".

Für die **steuernde Textfunktion** sind sprachliche Indikatoren Modalverben wie *müssen* und *sollen*, Imperativsätze, rhetorische Fragen, Subordination (vor allem konzessive Sätze) sowie die Formulierungen von Thesen und Argumenten. Diese Indikatoren finden sich z.B. im Aufsatz EECPPMA 05:

Beispiel (4) (EECPMA 05):

Atividade de Produção de texto
Tema: "Violência na Escola"

Levante a cabeça e comece a pensar
A violência na escola nós vamos derrubar
Um ódio profundo,
um caos submundo
Criamos od destroços e levantamos muros

Enxergo o invisível e escuto o inaudível
e cada vez estamos mais a beira do abismo
Trapaças encobertas, revolta sensurada
Hinos que não lembro, heróis que nem nasceram
E as vezes com tanta violência, a morte dá
o tempero

Com a guerra nas escolas
Nós precisamos acabar
Mas para isso acontecer
É preciso a tolerância começar
Viver com medo é a pior coisa que tem
Você se sente sem liberdade, parece um
ninguém.

Vamos enfrente, enfrente essa gente
Ouça uma vez um grito adolescente.
Vamos enfrente, enfrente essa gente
E tente sem medo expressar como se sente.

Indikatoren für die steuernde Textfunktion sind hier Imperativsätze wie "levante a cabeça e comece a pensar" ("Hebe den Kopf auf und fang an zu denken"), "Vamos enfrente, enfrente essa gente" ("Komm, trete gegenüber, trete diesen Leuten gegenüber"), "Ouça uma vez um grito adolescente (sic)" ("Hör einmal einen jugendlichen Schrei"), "E tente sem medo expressar como se sente" ("Und versuche, ohne Angst, auszudrücken, wie Du dich fühlst") und auch die Verwendung des Verbs "precisar" ("müssen"): "com a guerra nas escolas precisamos acabar" ("den Krieg in den Schulen müssen wir beenden").

Auch sprachliche Indikatoren für die **ästhetisch wirkende Funktion** sind in diesem Beispieltext zu finden, so Reime (pensar/derrubar; profundo/submundo: destroços/muros; u.a.), Wortspiele (*criamos os destroços* ‚wir kreieren die Trümmer‘, *hinos que não lembro, heróis que não nasceram* ‚Hymne, an die ich mich nicht erinnere, Helden, die noch nicht geboren sind‘), Rhythmus und Metapher ("enxergo o invisível"/ich sehe das Unsichtbare, "escuto o inaudível"/ich höre das Unhörbare).

Im folgenden Beispiel lassen sich gleich drei unterschiedliche Textfunktionen identifizieren, die kontaktierende, die narrative und die selbst darstellende Funktion:

Beispiel (5) (Mackenzie-Tamboré 05):

São Paulo, 27 de outubro de 2003.

Bianca:

E aí? Como está sendo morar em outra cidade? Você está gostando?

Bom, vou contar uma novidade bem legal daqui (quer dizer, não muito legal!). Na escola teve uma briga entre duas meninas da oitava: a Carla e a Bruna, todas as séries se envolveram! As duas conheciam gente da oitava, do primeiro, do segundo e do terceiro.

Tudo começou com uma discussão normal, mais depois as duas começaram a puxar o cabelo uma da outra, chutar, socar.

No dia seguinte a escola se separou em dois grupos: um da Bruna e um da Carla, o pior foi que os diretores não conseguiram separar, e todos se batendo.

Bom, hoje o clima está meio tenso aqui, estão todos meio estranhos, mais eu é que não me meto.

Espero pela sua resposta...

Beijos,

Luana

Sprachliche Indikatoren für die **kontaktierende Textfunktion** sind hier Adressatendeixis (2. Person Singular) sowie Begrüßungs- und Abschiedsformeln (*Bianca: E aí? Como está sendo morar em outra cidade? Você está gostando* ‚Bianca: Na? Wie ist es in einer anderen Stadt zu wohnen? Gefällt es dir?‘, *Espero pela sua resposta, beijos* ‚Ich warte auf deine Antwort, Küsse‘ --- Alternative: Zeile soundso, Wort soundso, im Text fett machen)

Als sprachliche Indikatoren für die **narrative Textfunktion** lassen sich die Verwendung von Handlungsverben ("as duas começaram a **puxar** o cabelo uma da outra, **chutar**, **socar**"/"die beiden haben angefangen, sich einander die Haare zu **ziehen**, zu **treten**, zu **schlagen**"; "o pior foi que os diretores não conseguiram **separar**"⁶⁶/ das schlimmste war, dass die Leiter nicht **trennen** konnten) bzw. Handlungsausdrücken nennen ("Na escola **teve** uma **briga**" ("In der Schule **gab** es **einen Streit**"), "todas as séries se **envolveram**"⁶⁷ ("alle Klassen haben sich **eingemischt**"), "tudo **começou** como uma **discussão** normal" ("alles **begann** wie eine normale **Auseinandersetzung**"⁶⁸)).

Sprachliche Indikatoren für die **selbst darstellende Funktion** sind die Verwendung von erlebnisdeklarativen Formeln (die sich in unserem Beispiel nicht finden lassen), von Ausrufezeichen ("não muito legal!"/"nicht so toll!", "todas as séries se **envolveram!**"/"alle Klassen haben sich eingemischt!"), Bewertungsausdrücken ("legal"/"toll", "o pior"/"das schlimme", "tenso"/"gespannt", "meio estranhos"/"etwa seltsam") und Verbformen in der ersten Person Singular (**vou** contar"/"ich werde erzählen", "**eu** é que não me meto"/"ich mische mich nicht ein")

6.2.2 Verteilung der Textfunktionen in den Korpora

Texte erfüllen in der Regel nicht nur eine einzige kommunikative Funktion. Bereits im Abschnitt 4.3.2 wurde die Zuordnung von Texten zu einem Illokutionstyp als problematisch dargestellt, da Texte komplexere Einheiten sind. Alle sechs von BRINKER und HEINEMANN vorgeschlagenen Funktionen können daher theoretisch in einem Text auftreten, wobei die jeweilige Gewichtung von Text zu Text unterschiedlich ausfällt. Um das angesprochene Problem der *Monotypieforderung* in den sprechakttheoretisch orientierten Ansätzen für diese Arbeit zu umgehen, wurden alle Textfunktionen (ohne

⁶⁶ Hier ist das Objekt ("a briga"/den Streit) des Verbs "separar" (trennen) implizit. "Separar uma briga" bedeutet dazwischen gehen, wenn es einen Streit gibt.

⁶⁷ Im brasilianischen Portugiesischen bleibt implizit, dass alle sich in den Streit eingemischt haben, d.h. dass alle Schüler sich gestritten haben.

⁶⁸ Anders als im Deutschen impliziert das Wort *discussão* im brasilianisches Portugiesischen, dass man sich wörtlich streitet.

weitere Unterscheidung in subsidiäre und dominierende) in den Texten der beiden Korpora ausgezählt. Die folgende Tabelle zeigt, wie oft die jeweiligen Funktionen in den Texten der einzelnen Informantengruppen auftauchen:

	Aplicação	Capitão	Mackenzie	Summe	Königstr.	Königin-Luise-Stiftung	Robert-Jungk-Oberschule	Summe
erzählend	13	7	9	29	13	11	12	36
informierend	13	16	18	47	18	17	11	46
steuernd	9	13	15	37	10	7	6	23
kontaktierend	1	1	1	3	1	6	0	7
selbstdarstellend	12	13	5	30	8	8	6	22
ästhetisch wirkend	3	5	0	8	3	1	0	4
Summe	51	55	48	154	53	50	35	138
	Brasilianisches Korpus				Deutsches Korpus			

Fig. 42: Textfunktionen in beiden Korpora

Anhand dieser Daten lassen sich die Texte der Korpora nun in drei Gruppen einteilen: Texte mit einer Textfunktion, Texte mit zwei Textfunktionen und Texte mit drei oder mehr Textfunktionen. Tabelle 144 verdeutlicht diese Gliederung:

	Aplicação	Capitão	Mackenzie	Königstr.	Königin-Luise-Stiftung	Robert-Jungk-Oberschule
1 Textfunktion	3	2	3	2	3	4
2 Textfunktionen	7	6	8	13	12	11
3 oder mehr Textfunktionen	11	12	9	8	7	3
Summe	21	20	20	23	22	18
Summe	Brasilianisches Korpus: 61			Deutsches Korpus: 63		

Fig. 43: Zuordnung der Daten nach der Zahl von Textfunktionen

Obwohl das deutsche Korpus mehr Texte umfasst als das brasilianische, lässt sich in letzterem eine höhere Anzahl an Texten finden, in denen drei oder mehr Funktionen auftreten. Die Gruppe der Texte mit zwei Textfunktionen ist dagegen im deutschen Korpus größer als im brasilianischen. Aus diesen Beobachtungen lässt sich bereits ableiten, dass die Anzahl der Textfunktionen insgesamt im brasilianischen Korpus größer ist als im deutschen.

Die Berechnung zur Verteilung von Textfunktionen musste in verschiedenen Schritten durchgeführt werden, um die unterschiedlichen Zahlen der Textfunktionokkurrenzen und die unterschiedliche Zahl der Textexemplare in beiden Korpora zu berücksichtigen⁶⁹.

1. Zunächst wurde die Zahl der Okkurrenzen einer Textfunktion in Bezug auf die Gesamtzahl der Okkurrenzen dieser Textfunktion im entsprechenden Korpus errechnet. So zum Beispiel wurden die 13 Okkurrenzen erzählender Textfunktion in der Gruppe Aplicação geteilt durch die 29 Okkurrenzen erzählender Textfunktion im gesamten brasilianischen Korpus. Das Ergebnis wird mit 100 multipliziert, um den Prozentsatz 44,83% von Texten mit erzählender Textfunktion in der Gruppe Aplicação im Verhältnis zu den gesamten Okkurrenzen im brasilianischen Korpus zu erreichen ($13 \div 29 \times 100 = 44,83\%$).
2. In einem zweiten Schritt errechnet, wurde die durchschnittliche Zahl der Textfunktionen, die in einem Text eines Korpus' auftreten. So kann errechnet werden, dass im brasilianischen Korpus ein Text durchschnittlich 2,5 Textfunktionen enthält, indem die 154 Okkurrenzen von Textfunktionen durch die Zahl der Textexemplare von 61 dividiert wurde ($154 \div 61 = 2,5$). Eine entsprechende Berechnung im deutschen Korpus ergibt eine durchschnittliche Zahl von Textfunktionen von 2,19 ($138 \div 63 = 2,19$). Anhand dieser Zahlen konnte weiter errechnet werden, dass die brasilianischen Daten 15,25% mehr Textfunktionenokkurrenzen aufweisen als die deutschen Daten ($2,5 - 2,19 = 0,33 \times 100 \div 2,19 = 15,25\%$).
3. Zur Berechnung der relativen Frequenz einer Textfunktion in Bezug auf die Gesamtzahl der Textfunktionen im entsprechenden Korpus wurde wie folgt verfahren: Für die erzählende Funktion im brasilianischen Korpus wurde die Zahl der Okkurrenzen von Textfunktionen durch die Gesamtzahl der Textexemplare im Korpus geteilt und mit 100 multipliziert. Im Ergebnis

⁶⁹ Dazu Tabelle 10 im Anhang 9.12.

haben 47,54% der Texte im brasilianischen Korpus eine erzählende Textfunktion. ($29 \div 61 \times 100 = 47,54\%$).

4. In einem letztem Schritt wurden die in den Korpora errechneten Prozentsätze zu den Textfunktionen in ein Verhältnis gebracht, um Ergebnisse darüber zu erhalten, inwieweit die einzelnen Textfunktionen in einem Korpus bedeutsamer sind als im anderen Korpus. Für die erzählende Textfunktion wurde im brasilianischen Korpus eine Frequenz von 47,54%, im deutschen Korpus 57,14% errechnet. Der prozentuale Unterschied liegt bei 9,6%. Diese Zahl entspricht im Verhältnis zu der höheren Frequenz im deutschen Korpus 16,80%. Dies bedeutet, dass die deutschen Textexemplare 16,80% erzählender sind als die Textexemplare des brasilianischen Korpus' ($57,14 - 47,54 = 9,6 \div 57,14 \times 100 = 16,80\%$).

Es ergeben sich die in den Fig. 44, 45 und 46 die angegebenen Werte.

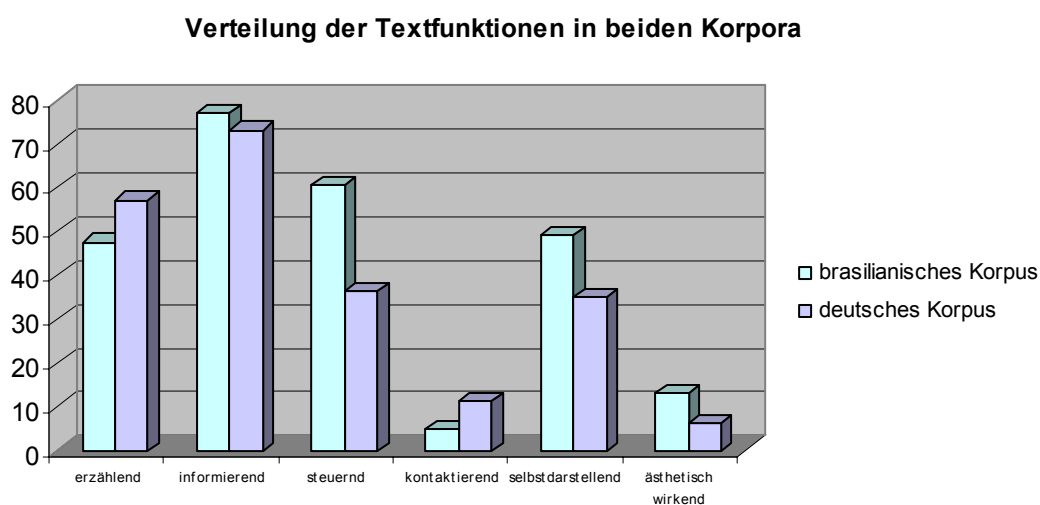


Fig. 44: Verteilung der Textfunktionen in beiden Korpora

In beiden Korpora ist die informierende Textfunktion die am häufigsten verwendete Funktion, die deutsche Informanten und brasilianische Informanten in nahezu gleichem Maße gebrauchen. An zweiter Stelle steht im deutschen Korpus die erzählende Funktion und im brasilianischen Korpus die steuernde Funktion. Ihnen folgen im deutschen Korpus die steuernde und die selbstdarstellende Funktion und im brasilianischen Korpus

die selbstdarstellende sowie die erzählende Funktion. Die kontaktierende und die ästhetisch wirkende Funktion werden dagegen selten verwendet, wobei der Gebrauch von kontaktierender Funktion häufiger im deutschen Korpus und der Gebrauch von ästhetisch wirkender Funktion häufiger im brasilianischen Korpus erfolgt.

Bei diesem heterogenen Bild rückt scheinbar die Informationsvermittlung in den Vordergrund, d.h. die Darstellung von Sachverhalten, da in beiden Korpora mehrheitlich auf die informierende Funktion zurückgegriffen wird. Hierbei ist zu beachten, dass auch die erzählende Funktion zur Darstellung von Sachverhalten verwendet wird. Was die beiden Textfunktionen unterscheidet, ist die Art des Themas. Informierende Texte stellen Phänomene dar, während durch erzählende Texte Ereignisse geschildert werden. In diesem Sinne sind beide Funktionen für die Informationsvermittlung zuständig⁷⁰. Aus dieser Perspektive ist festzustellen, dass die Informationsvermittlung im deutschen Korpus, also der Gebrauch von informierender und erzählender Funktion eine relevantere Rolle spielt als andere Textfunktionen.

Ein Teil der Bewertungshandlungen bzw. *beurteilenden* Stellungnahmen lässt sich durch die steuernde Textfunktion beschreiben. Es darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die *bewertenden* Stellungnahmen, die der emotionalen Ebene zuzuschreiben sind, durch die selbstdarstellende Funktion⁷¹ erfolgen. Aus diesen Überlegungen lässt sich schließen, dass die Darstellung von Stellungnahmen sowohl durch die steuernde wie auch durch die selbstdarstellende Funktion erfolgt. Werden die deutschen und die brasilianischen Daten in Bezug auf die Stellungnahme gegenübergestellt, so wird festgestellt, dass Stellungnahmen häufiger von den brasilianischen Informanten abgegeben werden als von den deutschen.

Der unterschiedlich häufige Gebrauch der Textfunktionen in beiden Korpora steht also im Zusammenhang mit der Auswahl von Textsorten wie *Bericht*, *Interview* und

⁷⁰ BRINKER (1997) unterscheidet nicht zwischen informierender und erzählender Funktion. Er unterscheidet aber zwischen explikativer und narrativer Themaentfaltung.

⁷¹ "Emotionen erfüllen primär die Funktion einer *bewertenden* Stellungnahme. Sie sind ein spezifisches Verfahren und eine spezifische Form der Bewertung" (Fiehler 1990:45).

Erzählung im deutschen Korpus sowie *Erörterung*, *Tagebucheintrag* und *Gedicht* im brasilianischen Korpus.

Die von den deutschen Informanten produzierten Textsorten dienen der Darstellung von Sachverhalten, also der Informationsvermittlung. Dagegen dienen die von den brasilianischen Informanten ausgewählten Textsorten der Stellungnahme zum Sachverhalt. In diesem Sinne legen die Daten aus dem brasilianischen Korpus den Ausdruck einer Einstellung nahe.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die brasilianischen Informanten ihre Gewalterlebnisse auf eine weniger sachliche, d.h. subjektivere Weise darstellen als die deutschen. Urteile und Gefühle stehen daher mehr im Vordergrund als die Information. Dagegen wird im deutschen Korpus auf eine subjektive Darstellung der Sachverhalte verzichtet: hier spielt die Stellungnahme eine weniger relevante Rolle als im brasilianischen Korpus.

Bei dieser Betrachtungsweise lässt sich folgendes Spannungsfeld identifizieren, um die beiden Korpora einzuordnen:

- beteiligte Darstellung versus unbeteiligte Darstellung (steuernde und selbstdarstellende Funktion versus informierende und erzählende Funktion).

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass

- die deutschen Informanten Textsorten mit informierender und erzählender Textfunktion bevorzugen;
- die brasilianischen Informanten Textsorten mit steuernder und selbstdarstellender Funktion häufiger als die deutschen Informanten benutzen,
- deutsche und brasilianische Informanten die informierende Funktion am häufigsten verwenden.

6.2.3 Verteilung der Textfunktionen im brasilianischen Korpus

Im Vergleich zu den durchschnittlichen Werten weisen die einzelnen Informantengruppen folgende Variation auf:

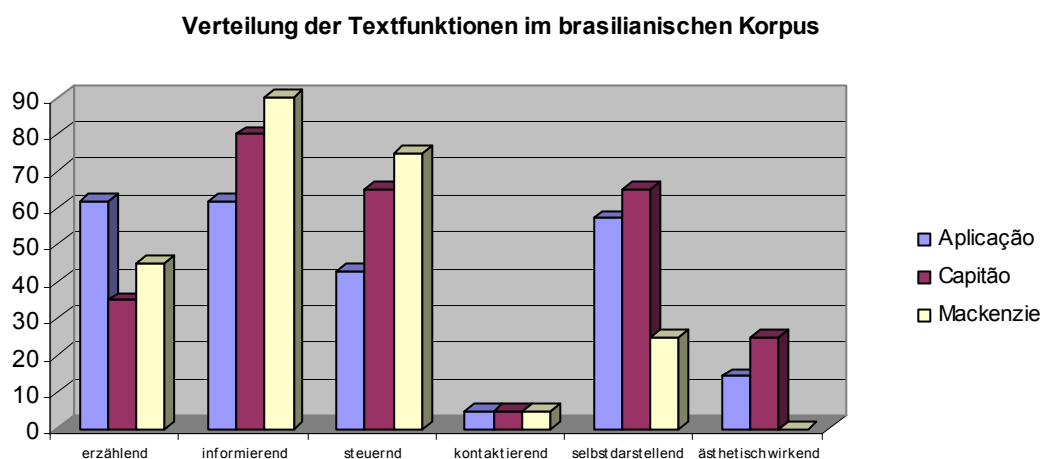


Fig. 45: Verteilung der Textfunktionen im brasilianischen Korpus

In der Gruppe Mackenzie entfällt das Gros der verwendeten Textfunktionen auf die informierende und steuernde Funktion. Auffällig ist, dass die informierende und die steuernde Textfunktion wesentlich häufiger in dieser Gruppe verwendet wurden als in den Gruppen Aplicação und Capitão. Dafür hat die selbstdarstellende Funktion hier ein kleineres Gewicht: für diese Textfunktion ist in den Gruppen Aplicação und Capitão eine erheblich höhere Anzahl an Okkurrenzen festzustellen.

In der Gruppe Aplicação stellen die erzählende, die informierende und die selbstdarstellende Funktion die Textfunktionen mit der höchsten Frequenz dar. Die steuernde Funktion wurde in dieser Gruppe seltener gebraucht als in den Gruppen Mackenzie und Capitão.

In der Gruppe Capitão sind die informierende, die steuernde und die selbstdarstellende Textfunktionen die mit der höchsten Frequenz. Dagegen wird die erzählende Funktion von dieser Gruppe wesentlich seltener verwendet.

Die Bewertungshandlungen bzw. *beurteilenden* Stellungnahmen, die sich durch die steuernde Textfunktion beschreiben lassen, werden von den Informanten aus der Gruppe Mackenzie präferiert. Die *bewertenden* Stellungnahmen, die durch die selbstdarstellende Funktion erfolgen und im Zusammenhang mit der psychischen Entlastung des Textproduzenten stehen, werden von den Informanten aus den Gruppen Aplicação und Capitão am häufigsten eingesetzt.

Die Unterschiede hinsichtlich der Art der Stellungnahme im brasilianischen Korpus lassen den Schluss zu, dass Textsorten favorisiert werden, die entweder eine beurteilende oder eine bewertende Stellungnahme ermöglichen: in der Gruppe Aplicação vor allem Textsorten einer bewertende Stellungnahme (z.B. *Tagebucheintrag*), in der Gruppe Capitão Textsorten beurteilender und bewertender Stellungnahme (z.B. *Erörterung* und *Gedicht*) und in der Gruppe Mackenzie vor allem Textsorten beurteilender Stellungnahme (*Erörterung*).

Aus diesen Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass die Stellungnahme einem spezifisch kulturellen Verhalten der brasilianischen Informanten zuzuschreiben ist. Die Bevorzugung beurteilender Stellungnahmen in der Gruppe Mackenzie kann mit einer sozialen Differenzierung in Zusammenhang gebracht werden. Steuerung bzw. Argumentation lässt sich von der Selbstdarstellung dadurch unterscheiden, dass Argumentation kein Erleben ist. Die Bevorzugung der Argumentation von den Informanten der Gruppe Mackenzie lässt verstehen, dass ihre Stellungnahme durch Selbstdarstellung möglicherweise eingeschränkt wird, weil sie als Mitglieder der "weißen Oberschicht" weniger Erlebnisse mit dem Begriff der Gewalt verbinden als die Informanten aus den anderen Gruppen.

6.2.4 Verteilung der Textfunktionen im deutschen Korpus

Bei der Verteilung der Textfunktionen im deutschen Korpus wird eine relativ kleine Variation festgestellt.

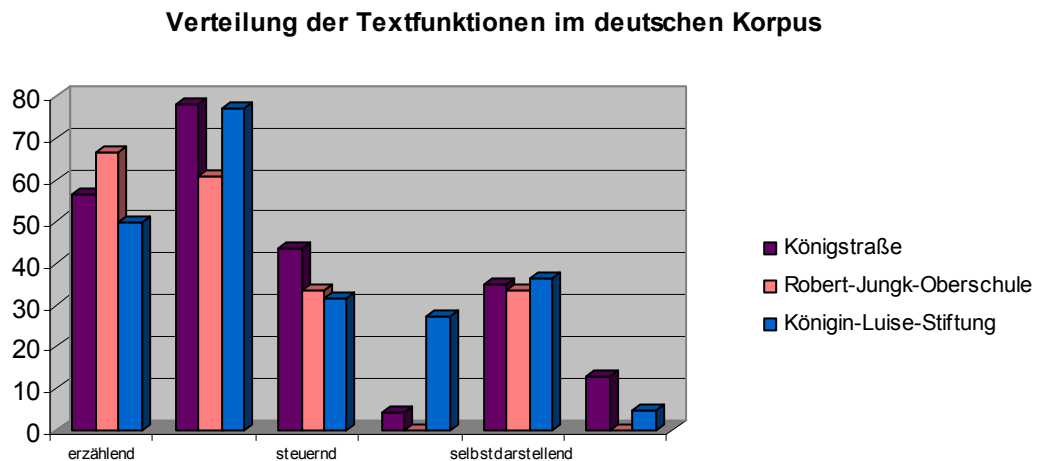


Fig. 46: Verteilung der Textfunktionen im deutschen Korpus

In allen Gruppen ist die informierende Funktion die am häufigsten gebrauchte Textfunktion. An zweiter Stelle steht die erzählende Funktion. Auffällig ist, dass die erzählende Funktion wesentlich häufiger in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule auftritt. Ihnen folgen die steuernde und die selbstdarstellende Funktion. Dabei gebraucht die Gruppe Königin-Luise-Stiftung die steuernde Funktion seltener als die Gruppen Königstraße und Robert-Jungk-Oberschule. In der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule wird die selbstdarstellende und die informierende Funktion etwas weniger gebraucht als in den beiden anderen Gruppen.

Im deutschen Korpus lässt sich daher beobachten, dass

- die Informanten aus der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule Textsorten mit erzählender Textfunktion häufiger gebrauchen als die beiden anderen Gruppen;

- die Informanten aus der Gruppe Königin-Luise-Stiftung Textsorten mit selbstdarstellender und informierender Funktion weniger als die beiden anderen Gruppen produzieren;
- die Informanten aus der Gruppe Königstraße Textsorten mit steuernder Funktion mehr als die beiden anderen Gruppen produzieren.

Aus dieser Analyse sind die folgenden Ergebnisse zu erwähnen: Die von den deutschen Informanten produzierten Daten sind 16,8% erzählender und 55,74% mehr kontaktierend als die brasilianischen Daten. Dagegen sind die von den brasilianischen Informanten produzierten Daten 66,14% steuernder, 40,83% selbstdarstellender und 106,56% ästhetischer wirkend (Fig. 47).

	Zahl der Textfunktion-Okkurrenzen im brasilianischen Korpus	Relative Frequenz im brasilianischen Korpus	Zahl der Textfunktion-Okkurrenzen im deutschen Korpus	Relative Frequenz im deutschen Korpus	Abweichung zwischen den beiden Korpora
Erzählend	29	47,54%	36	57,14%	-16,80%
Informierend	47	77,05%	46	73,02%	5,52%
Steuernd	37	60,66%	23	36,51%	66,14%
kontaktierend	3	4,92%	7	11,11%	-55,74%
Selbstdarstellen	30	49,18%	22	34,92%	40,83%
Ästhetisch wirkend	8	13,11%	4	6,35%	106,56%

Fig 47: Textfunktionen im Vergleich

Aus sozialer Sicht können diese Ergebnisse in Zusammenhang mit der Schulart gebracht werden. Die Informanten aus der Robert-Jungk-Oberschule produzieren erzählende Textsorten zum Sachverhalt „Gewalt“ häufiger als die anderen Gruppen, weil die Textproduzenten aus dieser Gruppe möglicherweise aufgrund schulisch determinierter Vorgaben mit erzählenden Textsorten vertrauter sind.

Aus kultureller Sicht kann das relativ homogene Verhalten im deutschen Korpus dadurch erklärt werden, dass die Bevorzugung der Informationsvermittlung einem kulturellen Verhalten der deutschen Informanten zuzuschreiben ist, bei dem die Stellungnahme des Textproduzenten eine untergeordnete Rolle spielt. Dieses Ergebnis scheint mit dem institutionellen Hintergrund, der im Kapitel 2 geschildert wurde, übereinzustimmen. Hier wurde festgestellt, dass im deutschen Korpus vor allem das Dokumentieren bevorzugt wird, dessen Ziel in der Entwicklung der Sachlichkeit besteht. Das Dokumentieren gehört neben dem Argumentieren und Appellieren zu den sogenannten „pragmatischen Schreibarten“ (vgl. Abschnitt 2.3).

6.3 Argumentationsmuster

FAULSTICH (vgl. 2002:21) geht davon aus, dass Argumentation nur vor dem Hintergrund des Diskurses eine Bedeutung konstituiert und schlägt die Anwendung kontextspezifischer Topoi, die mit inhaltlich-materieller Füllung aus einem bestimmten Diskurs angereichert sind.

6.3.1 Zur Identifizierung der Argumentationsmuster in den Korpora

Für die Diskursanalyse in den Korpora aus deutschen und brasilianischen Schulaufsätzen wurden folgende Topoi im Gewalt-Diskurs ausgewählt:

- a. Geschichts-Topos: *Weil die Geschichte lehrt, dass bestimmte Handlungen zu Gewalt führen/nicht führen, sollte die anstehende Handlung (von der unterstellt wird, dass sie in relevanter Hinsicht dem aus der Geschichte entnommenen Beispiel gleicht) ausgeführt/ nicht ausgeführt werden.*
- b. Gesetzes-Topos: *Weil ein Gesetz, das kodifizierte Recht oder eine gerichtliche Entscheidung Gewalttaten nahe legt oder verbietet, ist Gewalt zu befürworten/abzulehnen.*

c.	Ethik-Topos	<i>Weil Gewalt oder deren Folgen mit den Menschenrechten/ethischen Prinzipien übereinstimmen/ihnen entgegenstehen, ist Gewalt zu befürworten/abzulehnen.</i>
d.	Gefahren-Topos	<i>Weil Gewalt gefährliche Folgen hat, sollte sie nicht ausgeführt werden/ist sie abzulehnen bzw. ist sie zu befürworten/abzulehnen.</i>
e.	Nutzen-Topos	<i>(auch pragmatisches Argument genannt) Weil Gewalt unter bestimmten Gesichtspunkten einen/keinen Nutzen erbringt, ist sie positiv/negativ zu beurteilen.</i>
f.	Gleiches-mit-Gleichem-Topos	<i>Wenn eine bestimmte Aktion mit Gewalt durchgeführt wird, entsteht eine Reaktion Y mit denselben Eigenschaften (Gewalt) in Richtung von X.</i>
g.	Ethno-Topos	<i>Wenn bestimmte ethnische Gruppen vorhanden sind, dann entsteht Gewalt.</i>
h.	Sozial-Topos	<i>Wenn bestimmte Gruppen in Armut leben, entsteht Gewalt.</i>
i.	Hierarchie-Topos	<i>Weil bestimmte Gruppe sich hierarchisch durchsetzen wollen, entsteht Gewalt.</i>
j.	Vorurteil-Topos	<i>Weil es Vorurteile/(In-)Toleranz/Unterschiede gibt, entsteht Gewalt.</i>
k.	Imitations-Topos	<i>Wenn man in der Familie/in der Schule/in den freizeitlichen Aktivitäten (Fernsehen, Computerspiele) Gewalt lernt, dann wird Gewalt nachgeahmt.</i>
l.	Aggressions-Topos	<i>Weil man mit Aggressionspotential (durch Drogen, familiäre Probleme, u.a) belastet wird, dann gibt man die Gewalt weiter.</i>
m.	Natur-Topos	<i>Weil die Natur des Menschen der Gewalt entspricht, entsteht Gewalt.</i>
n.	Konfliktlösungs-Topos	<i>Wenn Konflikte durch bestimmte Strategien vermieden werden/nicht vermieden werden (Gespräche, Hilfe bei Vertrauensperson), dann entsteht Gewalt/keine Gewalt.</i>
o.	Provokations-Topos	<i>Wenn ein Mensch durch eine Handlung mit Gewalt provoziert wird, hat er das Recht auf eine Handlung mit Gewalt.</i>
p.	Ästhetik/Topos	<i>Weil die Gewalt Spaß macht, entsteht Gewalt.</i>

Im Abschnitt 5.3.2.2 wurde bereits erwähnt, dass solche Syllogismen interpretativ aus dem Text erschlossen werden. Sie sind also nicht in expliziter Form in den Texten zu finden. Damit dieser Vorgang deutlicher wird, sollen im folgenden Beispiele der

Analyse der Argumentationsmuster aufgezeigt werden. Die Verteilung der Argumentationsmuster in den einzelnen Gruppen ist in den Tabellen 11, 12 und 13 im Anhang 9.13 und 9.14 zu finden.

Beispiel (6):

- a. **Geschichts-Topos:** EAFEUSP 09 Die Geschichte zeigt, dass das System einen ausbeutet. Also, sollte man das System durch eine Revolution verändern. (" [...] A saída? Acho que é uma revolução. Num sistema onde existe exploração não é possível ter paz, ou melhor, há a paz sem voz, mas paz sem voz não é paz, é medo. Só uma mudança completa (do sistema educacional também) pode levar a uma tentativa de paz.")

Beispiel (7):

- b. **Gesetzes-Topos:** EECPPMA 06 Gewalt ist ein Verbrechen. Verbrechen sollen bestraft werden. Also, wer Gewalt anwendet, soll bestraft werden. (" [...] Eu acho que não deveria ter nem conversa, elas deveriam ser punidas [...] Isso não seria que ser resolvido só na diretoria e sim numa delegacia de polícia, sem preconceito, mais é nesse lugar que essas pessoas tem que ir parar [...]")

Beispiel (8):

- c. **Ethik-Topos** EAFEUSP 02 Gewalt/sozialer Ausschluss verletzt den Menschen. Gewalt/sozialer Ausschluss ist schlecht. ("Nas escolas, encontramos diversas formas de violência. A mais

conhecida é a violência física, entretanto podemos ser agredidos de modo que nossa saúde mental seja afetada. Uma dessas formas é a exclusão social.")

Beispiel (9):

d. Gefahren-Topos

EECPMA 05

Gewalt bringt Hass, Chaos und Tod. Hass, Chaos und Tod sind schlecht. Also hat Gewalt gefährliche Folgen. ("[...] A violência na escola nós vamos derrubar/um ódio profundo/ um caos submundo/ [...] e as vezes com tanta violência, a morte dá o tempero.")

Beispiel (10):

e. Nutzen-Topos

Mackenzie 06

Gewalt erbringt keinen Nutzen, sollte also abgelehnt werden. ("[...] Descobri que a violência não gera nada. Só posso dizer que se o tempo pudesse voltar, nunca teria arranjado briga com alguém. Afinal, violência não gera nada.")

Beispiel (11):

f. Provokations-Topos

EAFEUSP 17

Wenn man Gewalt erfährt, darf man auch Gewalt verüben. ("[...] Eu não tive medo e chamei a galera darua, da escola, amigo do mu amigo e pegamos os quatro que me bateram. Nunca mais eles folgaram conosco.")

Beispiel (12):

**g. Gleiches-mit-Gleichem
Topos**

Mackenzie 07

Wenn man Gewalt
anwendet,
resultiert daraus ebenso
Gewalt.

("[...] Muitas pessoas são
agredidas verbalmente, o que
poderá partir para uma briga
e depois partirão para a
violência, mas outras pessoas
guardam todas essas críticas
provocantes para ela mesma,
mas irá ter uma hora que a
pessoa irá se revoltar [...]")

Beispiel (13):

**h. Vorurteil/
Toleranz-Topos**

Mackenzie 17

Wenn Intoleranz bzw.
niedriges

Selbstwertgefühl existieren,
dann entsteht Gewalt. ("[...] É
eu acho que os jovens, de
hoje, não tem muita
tolerância ou alto estima,
porque quem tem essas
coisas não se rebaixa ao
nível de briga, por bobeira,
jovem que é jovem deixa a
violência pro lado [...]").

Beispiel (14):

i. Aggressions-Topos

EECPMA 21

Wenn Drogen und Alkohol
eine Rolle spielen, dann
entsteht Gewalt. ("Eu vivi
vários tipos de violência,
meu pai bebia muito, e por
isso batia muito na minha
mãe. Ele nunca encostou a
mão nas minhas irmãs,
porque eu preferia apanhar
no lugar delas, pois elas eram

muito pequenas. Com o passar do tempo minha mãe começou a usar drogas, aí sim foi um quebra-pau total, meu pai bêbado e minha mãe drogada [...]"

Bei der Anwendung der Argumentationsmuster in den Daten aus beiden Korpora werden verschiedene Aufgaben bei der thematischen Entfaltung erfüllt. In diesem Sinne wurden die Argumentationsmuster nach drei Anwendungen unterschieden:

- bei der Konzeptualisierung/Bewertung des Begriffs der Gewalt (Bewertungsmodus),
- bei der Erklärung der Ursachen der Gewalt (Ursachenmodus) und
- bei Lösungsvorschlägen gegen Gewalt (Lösungsmodus).

6.3.2 Verteilung der Argumentationsmuster in beiden Korpora

Das folgende Diagramm gibt einen Überblick über die insgesamt verwendeten Argumentationsmuster in beiden Korpora.

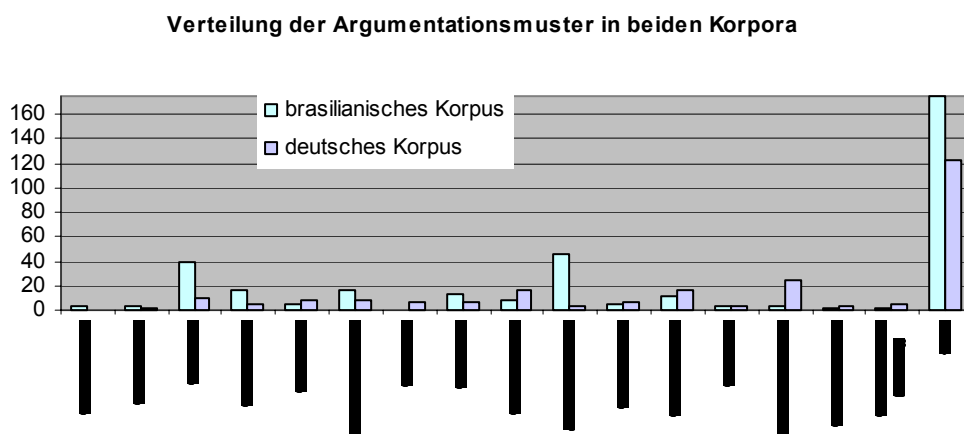


Fig. 48: Verteilung der Argumentationsmuster in beiden Korpora

Es lässt sich feststellen, dass Argumentationsmuster häufiger in den brasilianischen Daten verwendet werden als in den deutschen Daten. Diese Erkenntnis steht im Zusammenhang mit den Ergebnissen zu den Textsorten und Textfunktionen. Im brasilianischen Korpus wurden Erörterungen häufiger produziert und die steuernde Funktion häufiger gebraucht. Im brasilianischen Korpus wurden 175, im deutschen Korpus 123 Belege identifiziert.

Die 16 entwickelten Topoi in beiden Korpora verteilen sich in beiden Gruppen unterschiedlich.

Trotz großer Variation ist die Dominanz des Gebrauchs von drei Topoi im deutschen Korpus besonders signifikant: der Hierarchie-Topos mit 16 Belegen, der Aggressions-Topos mit 16 Belegen und der Konfliktlösungs-Topos mit 24 Belegen.

Im brasilianischen Korpus ist dagegen der Vorurteil-Topos mit 46 Belegen dominant und daneben spielt der Ethik-Topos mit 39 Belegen eine gewichtige Rolle.

Die einzelnen Modi zur Anwendung von Argumentationsmuster werden in den nächsten Abschnitten anhand der einzelnen Gruppen untersucht.

6.3.2.1 Ursachenmodus in beiden Korpora

Forschen die Informanten des brasilianischen Korpus nach der Ursache von Gewalt, argumentieren sie am häufigsten mit dem Gleiches-mit-Gleichem-Topos, dem Vorurteil-Topos und dem Aggressions-Topos.

Verteilung der Argumentationsmuster im Modus der Ursache/brasilianisches Korpus

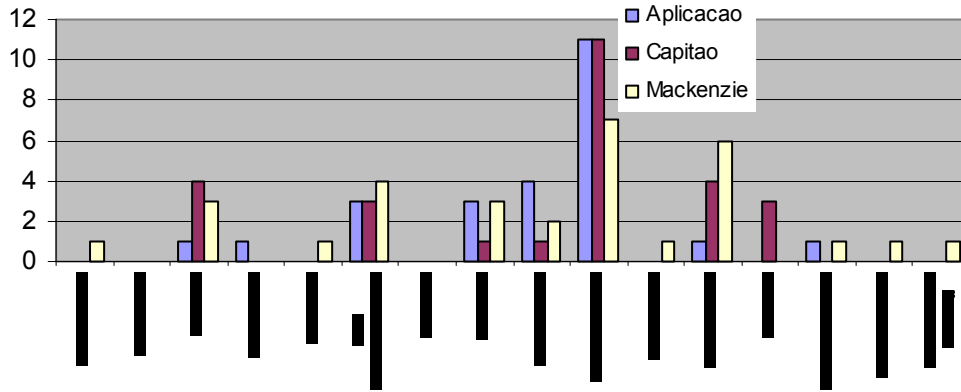


Fig. 49: Verteilung der Argumentationsmuster im Ursachenmodus (BK)

In der Gruppe Mackenzie zeigen sich gruppenspezifische Verwendungsweisen dieser Topoi: Der Vorurteil-Topos mit 7 Belegen tritt seltener auf in den beiden anderen Gruppen. Dieses Ergebnis wird in der nachfolgenden Diskussion bezüglich der Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität (Abschnitt 6.7) zu berücksichtigen sein. Dagegen weist der Aggressions-Topos mit 6 Belegen eine höhere Frequenz auf als in den beiden anderen brasilianischen Informantengruppen.

Verteilung der Argumentationsmuster im Modus der Ursache/deutsches Korpus

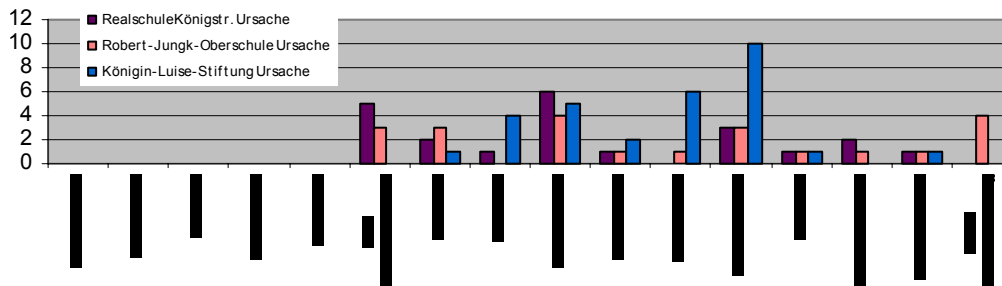


Fig. 50: Verteilung der Argumentationsmuster im Ursachenmodus (DK)

Betrachtet man die Verteilung der Argumentationsmuster im deutschen Korpus ist festzustellen, dass hier zwei Topoi im Ursachenmodus dominieren: Der Hierarchie-Topos (insgesamt 15 Belegen) und der Aggressions-Topos (insgesamt 16 Belegen). In der Gruppe Königin-Luise-Stiftung hat der Aggressions-Topos eine auffällige Präsenz (10 Belege).

Vor dem Hintergrund der großen Variation bleibt zu erwähnen, dass der Hierarchie-Topos der als einziger Topos eine relativ gewichtige Rolle in allen drei Informantengruppen spielt.

In Bezug auf den Gebrauch der Argumentationsmuster im Ursachenmodus bleibt daher festzuhalten, dass

- der Vorurteil-Topos der häufigste Topos im brasilianischen Korpus ist;
- der Hierarchie-Topos und der Aggressions-Topos die häufigsten Topoi im deutschen Korpus sind;
- der Aggressions-Topos eine besonders hohe Frequenz in den Gruppen Mackenzie und Königin-Luise-Stiftung hat.

6.3.2.2 Bewertungsmodus in beiden Korpora

Bei der Bewertung von Gewalt verteilen sich die Argumentationsmuster im brasilianischen Korpus entsprechend der nachstehenden Werte (Fig. 51):

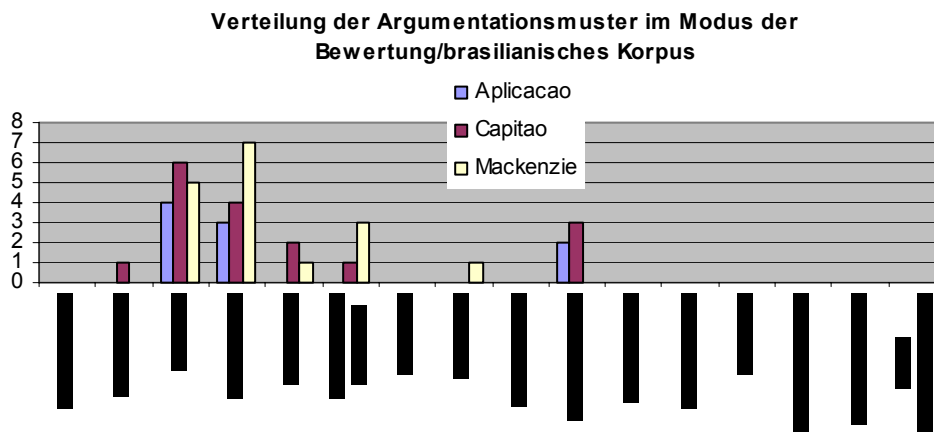


Fig. 51: Verteilung der Argumentationsmuster im Modus der Bewertung (BK)

Bemerkenswert ist, dass zwei Topoi im Bewertungsmodus favorisiert werden: der Ethik-Topos (mit insgesamt 15 Belegen) und der Gefahren-Topos (mit insgesamt 14 Belegen). Gewalt wird in diesem Sinne als ein Phänomen gesehen, das die menschlichen Prinzipien verletzt (Ethik-Topos) und das nach den Gefahren bewertet wird, die dieses mit sich bringt (Gefahren-Topos).

Der auffälligste Unterschied besteht darin, dass die Gruppe Mackenzie den Gefahren-Topos (7 Belege) am häufigsten gebraucht. Der Gefahren-Topos wird von KIENPOINTNER (1992) wie der Nutzen-Topos den pragmatischen Argumentationsmustern zugeordnet.

Zusätzliche Bedeutung erlangt die Feststellung, dass der Gefahren-Topos in der Gruppe Mackenzie eine gewichtige Rolle spielt, vor allem dann, wenn auch die Ergebnisse der Analyse des semantischen Felds der sinnlichen Wahrnehmung der Gewalt mit einbezogen werden (Abschnitt 6.4). Es ist anzunehmen, dass die Informanten aus der Gruppe Mackenzie auf eine geringere Erfahrung von Gewalterlebnissen zurückblicken (siehe Abschnitt 6.4.2), vor dem Hintergrund könnte die Verwendung des Gefahren-Topos darauf hindeuten, dass die Oberschicht eine Angst vor Gewalt zeigt, die in schwächeren sozialen Verhältnissen vorkommt.

Im deutschen Korpus sind ebenso der Ethik-Topos (insgesamt 10 Belege) und der Gefahren-Topos (insgesamt 5 Belege) relativ häufig vertreten. Besonders signifikant ist die häufige Argumentation in Form des Nutzen-Topos (6) von den Informanten aus der Gruppe Königstraße. Dieses Bild relativiert sich vor dem Hintergrund, dass der Gebrauch von Argumentationsmustern im Bewertungsmodus in der Gruppe Königstraße auffällig hoch ist.

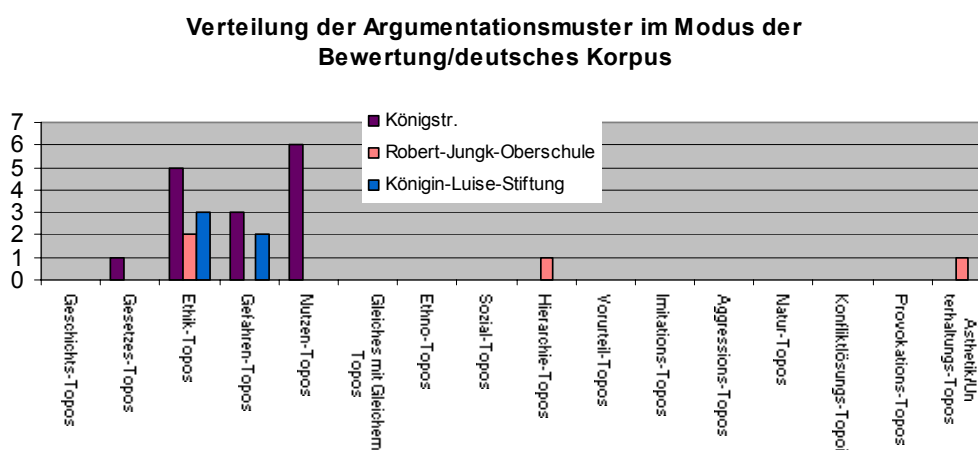


Fig. 52: Verteilung der Argumentationsmuster im Modus der Bewertung (DK)

Im Bewertungsmodus ist festzuhalten, dass

- der Ethik-Topos ein relevanter Topos in beiden Korpora ist;
- der Gefahren-Topos häufiger in der Gruppe Mackenzie vertreten ist und
- der Nutzen-Topos eine besondere Gewichtung in der Gruppe Königstraße hat.

6.3.2.3 Lösungsmodus in beiden Korpora

Bei der Suche nach Lösungen bewegen sich die Informanten des brasilianischen Korpus vorwiegend im Ethik-Topos (16 Belege) und im Vorurteil-Topos (11 Belege).

Auffällig ist hierbei, dass in der Gruppe Capitão der Vorurteil-Topos (7 Belege) im Gegensatz zum Ethik-Topos (6 Belege) wesentlich häufiger gewählt wurde. Dagegen verwenden die Gruppen Mackenzie (6 Belege) und Aplicação (4 Belege) häufiger den Ethik-Topos als den Vorurteil-Topos. Der Ethik-Topos steht für beide Gruppen an erster Stelle.

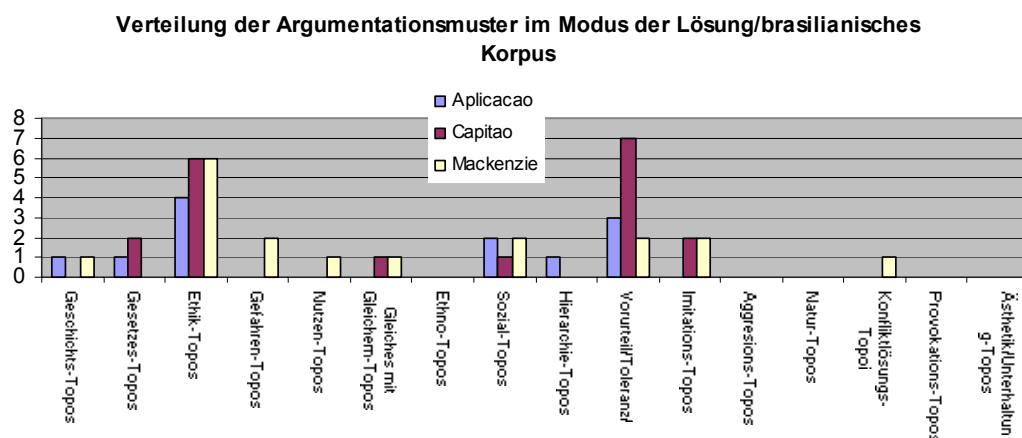


Fig. 53: Verteilung der Argumentationsmuster im Modus der Lösung (BK)

Im deutschen Korpus tritt nur ein einziger Topos mit besonderer Häufigkeit auf: der Konfliktlösungs-Topos. Zu beobachten ist weiterhin, dass die Gruppe Robert-Jungk-Oberschule dieses Topos weitaus häufiger als die anderen Gruppen verwendet.

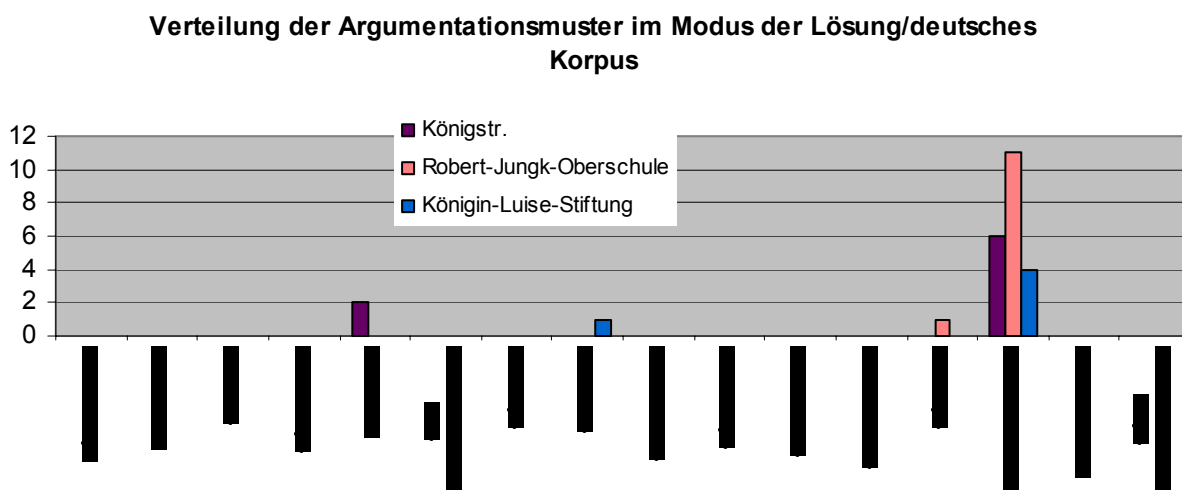


Fig. 54: Verteilung der Argumentationsmuster im Modus der Lösung (DK)

Für den Lösungsmodus lässt sich also feststellen, dass

- Ethik-Topos und Vorurteil-Topos die am häufigsten verwendeten Topoi im brasilianischen Korpus sind;
- der Vorurteil-Topos innerhalb des brasilianischen Korpus besonders häufig in der Gruppe Capitão auftritt;
- das Konfliktlösungs-Topos der am häufigsten verwendete Topos im deutschen Korpus ist, wobei eine besondere Häufigkeit in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule aufgefallen ist.

6.3.3 Argumentationsmuster: Fazit

Die Analyse der Verteilung der Argumentationsmuster in beiden Korpora macht folgende Tendenzen deutlich:

Im brasilianischen Korpus sind Vorurteil-Topos und Ethik-Topos die am häufigsten verwendeten Topoi in allen Informantengruppen und Modi. Allein in der Gruppe Mackenzie tritt auch der Aggressions-Topos mit relevanter Häufigkeit auf; ein Faktum, das in Hinsicht auf die Daten des deutschen Korpus von Bedeutung sein könnte, denn hier ist der Aggressions-Topos der am häufigsten verwendete. In diesem Sinne nimmt die Gruppe Mackenzie eine Brückenstellung ein. Eine mögliche Erklärung wäre die Dialektik zwischen Kulturspezifik und sozialer Spezifik in dieser Gruppe. Vom kulturspezifischen Standpunkt her lässt der Gebrauch des Vorurteil-Topos eine Verwurzelung in der brasilianischen Kultur erkennen. In diesem Zusammenhang hat der Vorurteil-Topos in dieser Untersuchung einen vergleichbaren Stellenwert wie der Gerechtigkeits-Topos, der von KIENPOINTNER (1992) als charakteristisch für Diskurse in Entwicklungsländern dargestellt wurde. Präziser formuliert, ist der Vorurteil-Topos ein spezifischer Bereich des Gerechtigkeits-Topos, denn auch hier wird Gerechtigkeit thematisiert, nur dass diese z.B. mit ethnischen Gesichtspunkten in Zusammenhang gebracht wird. Eine Argumentation, die auf den Begriffen Vorurteil und Gerechtigkeit

basiert, weist darüber hinaus auf eine theorieorientierte Betrachtung der Gewaltproblematik hin. Auch in dieser Hinsicht ist in den brasilianischen Daten ein Unterschied zu den deutschen Daten erkennbar:

Im deutschen Korpus sind für jeden Modus andere Topoi von Bedeutung. Im Ursachenmodus sind Hierarchie-Topos und Aggressions-Topos die am häufigsten verwendeten, im Bewertungsmodus ist es der Ethik-Topos und im Lösungsmodus der Konfliktlösungs-Topos. Mit Ausnahme des Ethik-Topos ist die Realisierung dieser Topoi als überaus faktenorientiert zu bezeichnen. Es geht um familiäre Probleme, um Drogen, um schlechte Noten und um Strategien, wie Konflikte vermieden werden können (Gespräche, Hilfe bei einer Vertrauensperson). Diese Tendenz lässt sich auf die Inhalte der Aufsätze im deutschen Korpus zurückführen: Die Inhalte sind hier insgesamt situierter als im brasilianischen Korpus (vgl. 6.4.3.). Dies verweist wiederum auf einen sehr pragmatischen/faktenorientierten Umgang mit dem Problem Gewalt in den deutschen Aufsätzen.

Aus sozialspezifischer Sicht verweisen nur die brasilianischen Daten auf Unterschiede. So ist hier eine ungewöhnlich häufige Verwendung des Aggressions-Topos in der Gruppe Mackenzie festzustellen. Dies könnte auf eine Annäherung an den europäischen Diskurs hindeuten, die wahrscheinlich der privilegierten sozialen Stellung der Informanten aus Mackenzie zuzuschreiben ist.

6.4 Verteilung der Ausdrücke der sinnlichen Wahrnehmung von Gewalt

6.4.1 Brasilianisches und deutsches Korpus

Den Einzelanalysen für jedes Korpus soll zunächst eine Analyse der Verteilung der Ausdrücke der sinnlichen Wahrnehmung von Gewalt (im Folgenden ASWG) beider Korpora vorangehen. Im brasilianischen Korpus wurden 264 ASWG identifiziert, dies entspricht einem Anteil von 2,18% an der Gesamtwortanzahl (12.124 Wörter). Im

deutschen Korpus wurden 354 ASWG gefunden; dies entspricht einem Anteil von 3,49% an der Gesamtwortanzahl (10.141 Wörter). Innerhalb der Kategorie der ASWG lassen sich drei Perspektiven unterscheiden: die Perspektive des Täters, die des Opfers und die des Beobachters. Fig. 55 zeigt zunächst die quantitative und qualitative Verteilung von ASWG in beiden Korpora:

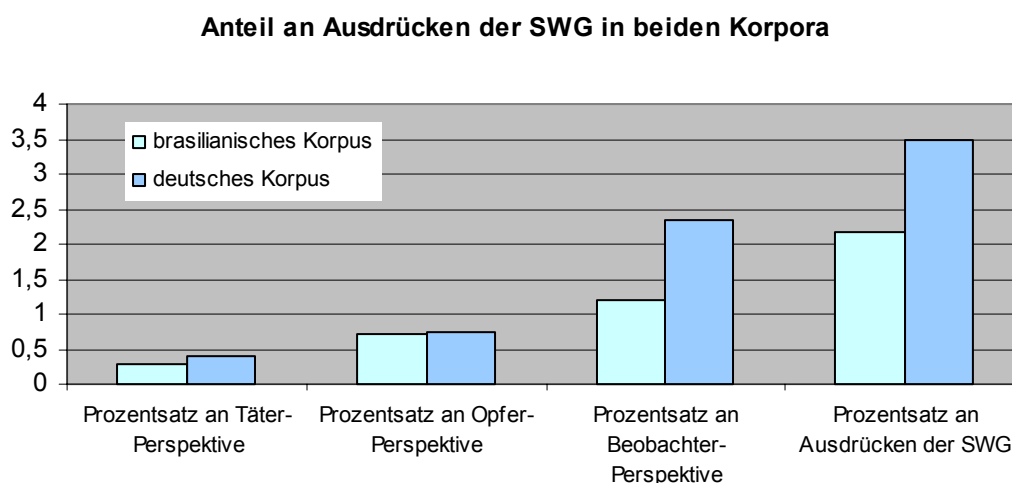


Fig. 55: Anteil an Ausdrücken der SWG in beiden Korpora

Die am häufigsten eingenommene Perspektive innerhalb der Kategorie ASWG ist die Beobachterperspektive: ASWG im Kontext dieser Perspektive machen 1,2% der Gesamtwortzahl im brasilianischen Korpus und 2,36% im deutschen Korpus aus. An zweiter Stelle steht die Opferperspektive, hier können im brasilianischen Korpus 0,71% der Gesamtwortzahl ASWG dieser Perspektive zugeordnet werden, im deutschen Korpus 0,74%. Das heißt, die Beobachterperspektive wird in den ASWG im brasilianischen Korpus 1,6 mal häufiger eingenommen als die Opferperspektive; im deutschen Korpus ist das Verhältnis hier sogar 3 zu 1. Die Täterperspektive wird in den ASWG beider Korpora erheblich seltener eingenommen, im brasilianischen Korpus entsprechen 0,27% der Gesamtwortzahl ASWG dieser Perspektive, im deutschen 0,39%. Im Vergleich zur Beobachterperspektive ist die Täter-Perspektive also 4 mal seltener im brasilianischen Korpus vertreten, im deutschen Korpus sogar 6 mal seltener.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass

- ASWG im deutschen Korpus häufiger verwendet werden als im brasilianischen,
- die Beobachterperspektive die am häufigsten eingenommene in beiden Korpora ist, gefolgt von Opferperspektive und Täterperspektive,
- Opfer- und Täterperspektive von den brasilianischen Informanten häufiger eingenommen werden als von den deutschen Informanten.

Bevor Gründe für diese Tendenzen aufgezeigt werden können, muss die Verteilung der ASWG auch in den einzelnen Informantengruppen analysiert werden.

6.4.2 Verteilung der Ausdrücke der SWG im brasilianischen Korpus

Innerhalb der einzelnen Informantengruppen ergibt sich kein so homogenes Bild mehr. Die Daten der Gruppen Aplicação und Mackenzie spiegeln die im letzten Kapitel aufgezeigte Hierarchie wider: die Beobachterperspektive ist die in der Kategorie ASWG am häufigsten eingenommene Perspektive, gefolgt von der Opferperspektive und der Täterperspektive. Anzumerken ist, dass in der Gruppe Capitão die Opferperspektive ebenso häufig wie die Beobachterperspektive (jeweils mit einer Proportion von 0,99% der von der Gruppe produzierten Gesamtwortzahl) eingenommen wird. Desweiteren ist festzustellen, dass ASWG in der Gruppe Mackenzie seltener verwendet werden als in den beiden anderen Gruppen.

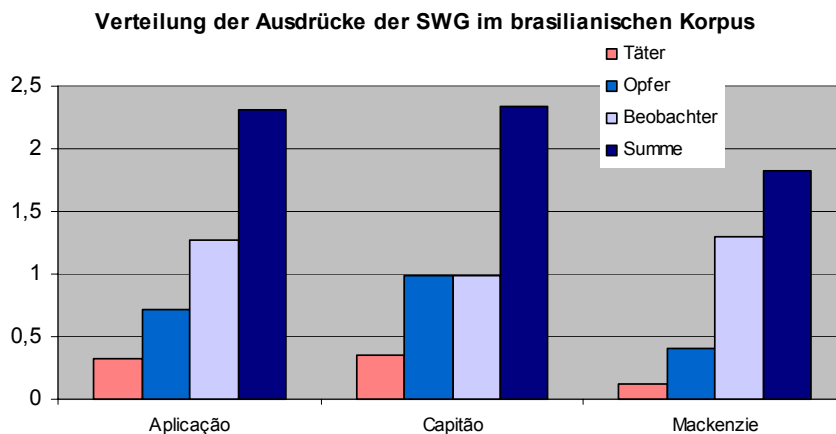


Fig. 56: Verteilung der ASWG nach Perspektiven (BK)

Die geringere Frequenz von ASWG in der Gruppe Mackenzie kann in Zusammenhang gebracht werden mit der Zugehörigkeit der einzelnen Informantengruppen zu verschiedenen sozialen Schichten. Dies scheint Auswirkungen auf das Erleben und die Schilderung der sinnlichen Wahrnehmung von Gewalt zu haben. In den Gruppen Aplicação (Mittelschicht) und Capitão (Unterschicht) werden ASWG etwa gleich häufig verwendet. Die geringe Verwendung von ASWG in der Gruppe Mackenzie verweist möglicherweise auch auf eine geringere Frequenz von Gewalterlebnissen.

Bezüglich der Verteilung von ASWG im brasilianischen Korpus ist also festzustellen, dass

- in der Kategorie ASWG die Beobachterperspektive die am häufigsten eingenommene ist,
- in den Texten der Gruppe Capitão Beobachterperspektive und Opferperspektive etwa gleich oft eingenommen wurden, was eine relevante Abweichung gegenüber den anderen Gruppen bedeutet,
- die Täterperspektive in den Texten der Gruppe Mackenzie weniger häufig auftaucht als in den beiden anderen,
- die Texte der Gruppe der Mackenzie insgesamt weniger ASWG enthalten als die der anderen Gruppen.

6.4.3 Verteilung der ASWG im deutschen Korpus

Das folgende Diagramm zeigt die Verteilung der ASWG im deutschen Korpus:

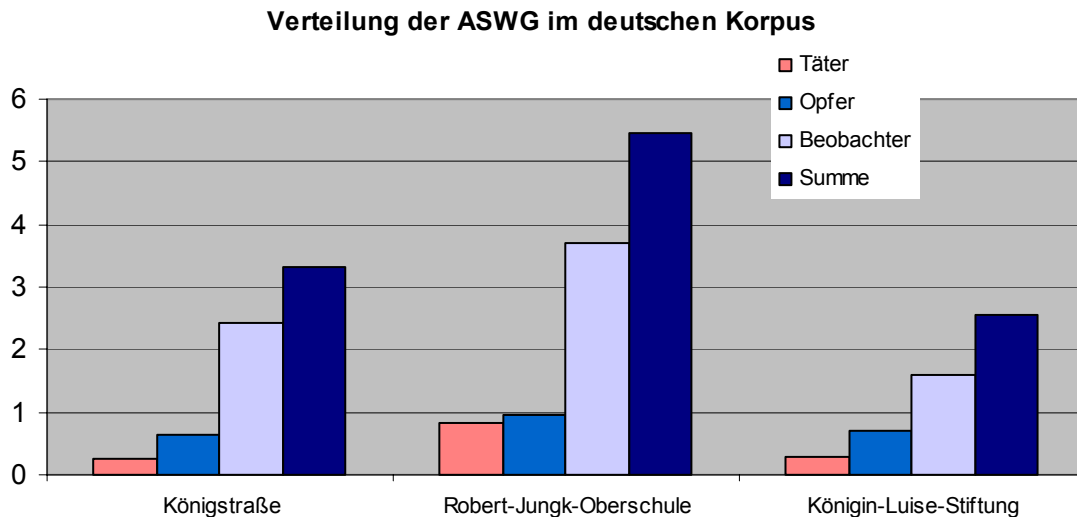


Fig. 57: Verteilung der ASWG nach Perspektiven (DK)

Im deutschen Korpus tritt die Beobachterperspektive am häufigsten in allen Informantengruppen auf. Die Opferperspektive steht an zweiter Stelle. Dagegen wird die Täterperspektive selten eingenommen.

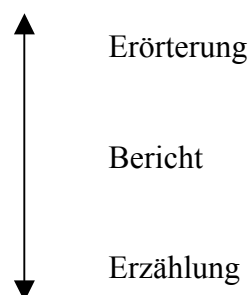
Innerhalb der Gruppen ist ein Unterschied zu beobachten. Die Daten aus der Robert-Jungk-Oberschule weisen einen größeren Anteil an ASWG auf als die Daten der beiden anderen Gruppen. Mit relevanter Häufigkeit tauchen ASWG in der Realschule Königstraße auf. In der Königin-Luise-Stiftung dagegen werden die ASWG seltener gebraucht. Warum verwenden die Informanten der Königin-Luise-Stiftung weniger ASWG?

Dies könnte mit der Art der Ausbildung zusammenhängen. Die Königin-Luise-Stiftung ist ein Gymnasium, das die Schüler auf eine akademische Ausbildung vorbereitet, sie müssen sich daher häufiger mit Themen und Texten theoretischen Inhalts

auseinandersetzen als die Schüler der Gesamt- und Realschule. Vor diesem Hintergrund könnten die von den Informanten der Königin-Luise-Stiftung produzierten Textsorten verantwortlich sein für den Gebrauch von ASWG. Denn im Abschnitt 6.2.4 (Textfunktionen) wurde festgestellt, dass die erzählenden Textsorten von den Informanten im Gymnasium seltener gewählt wurden. In den anderen Gruppen dagegen wurden narrative Textsorten häufiger verwendet. Narrative Textsorten haben einen größeren Bezug zum Kontext als Textsorten mit einer steuernden Funktion. Damit steht die Verwendung der ASWG im deutschen Korpus wahrscheinlich im engen Zusammenhang mit der Produktion von narrativen Textsorten.

BIBER (1986) benutzt drei Kriterien zur Unterscheidung von Textsorten: (i) geplanter/spontaner Text, (ii) abstrakter/situierter Inhalt und (iii) unmittelbarer/mittelbarer Stil. Das Kriterium des abstrakten/situierten Inhalts ist in diesem Zusammenhang bedeutsam. Denn es vermag am Beispiel von 3 Textsorten aus meinen Korpora die Spanne zwischen abstraktem und situiertem Inhalt anhand einer Skala erklären:

abstrakter Inhalt (weniger ASWG)



situierter Inhalt (mehr ASWG)

Fig. 58: Spanne zwischen situiertem und abstraktem Inhalt

Im Abschnitt 6.1.4 wurde festgestellt, dass die Textsorten *Erörterung* und *Bericht* von den Informanten aus der Königin-Luise-Stiftung häufiger gewählt wurden als die

Textsorte Erzählung. Insofern sinkt der Anteil an ASWG in den Textsorten aus dieser Informantengruppe. Dagegen steigt der Anteil an ASWG bei erzählenden Textsorten.

Die geringere Frequenz von ASWG in der Gruppe Königin-Luise-Stiftung kann in Zusammenhang gebracht werden mit der Zugehörigkeit der einzelnen Informantengruppen zu verschiedenen Schulformen. So wie bei den brasilianischen Informanten scheint dies Auswirkungen auf das Erleben und die Schilderung sinnlicher Wahrnehmung von Gewalt zu haben. Da in den Gruppen Königstraße (Realschule) und Robert-Jungk-Oberschule (Gesamtschule) ASWG häufiger verwendet werden, verweist die relativ geringe Verwendung von ASWG in der Gruppe Königin-Luise-Stiftung (Gymnasium) möglicherweise auch auf eine geringere Frequenz von Gewalterlebnissen. Hier gäbe es eine Parallele zu der Gruppe Mackenzie im brasilianischen Korpus.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass

- die Beobachterperspektive am häufigsten eingenommen wird, die Opferperspektive an zweiter Stelle steht und die Täterperspektive seltener verwandt wird,
- ASWG finden sich am häufigsten in den Daten aus der Robert-Jungk-Oberschule, werden mit relevanter Häufigkeit in der Schule Königstraße gebraucht und treten in den Daten aus der Königin-Luise-Stiftung am seltesten auf,
- der Gebrauch von ASWG hängt von der Wahl der Textsorte ab, d.h. sie treten häufiger in erzählenden Textsorten auf.

6.4.4 Gebrauch von ASWG im Kontext verschiedener Spannungsfelder

In den Abschnitten 6.1, 6.2 und 6.3 wurde anhand der Ergebnisse der Verteilung von Textsorten, Textfunktionen und Argumentationsmustern festgestellt, dass zwischen beiden Korpora verschiedene Tendenzen zu identifizieren sind. Während die

brasilianischen Informanten eine mehr theoretischorientierte Betrachtung vornehmen, favorisieren die deutschen Informanten eine faktenorientierte Betrachtung. Daneben ist aufgefallen, dass im brasilianischen Korpus eine beteiligte Darstellung bevorzugt wird, dagegen wählen die Informanten des deutschen Korpus eine eher unbeteiligte Darstellung. Es können daher folgende Spannungsfelder aufgezeigt werden:

- theoretischorientierte Betrachtung versus faktenorientierte Betrachtung (abstrakter Inhalt versus situierter Inhalt)
- beteiligte Darstellung versus unbeteiligte Darstellung (Täter- und Opferperspektive versus Beobachterperspektive)

Wird der Gebrauch der ASWG auf diese Spannungsfelder bezogen, ist folgendes festzustellen: Die brasilianischen Informanten wählen Textsorten mit abstrakterem Inhalt und verwenden daher weniger ASWG. Insoweit lässt sich daraus schließen, dass die theoretische Betrachtung mit einer geringeren Verwendung von ASWG verbunden ist. Dagegen lassen die von den deutschen Informanten verwendeten Textsorten mit stärker situierterem Inhalt auf einen höheren Grad an ASWG schließen. Damit gleichzeitig ist eine stärkere Verwendung von ASWG in der faktenorientierten Betrachtung der Gewalt im deutschen Korpus verbunden.

Im Hinblick auf den Grad der Beteiligung in der Darstellung lässt sich folgendes schließen: Die brasilianischen Informanten favorisieren Textsorten mit einer beteiligten Darstellung (steuernde und selbstdarstellende Textsorten) und verwenden daher die Täter-Opfer-Perspektive proportional häufiger als die Deutschen. Die deutschen Informanten dagegen favorisieren Textsorten mit einer unbeteiligten Darstellung (informierende und erzählende Textsorten) und erzählen daher aus der Beobachterperspektive.

Die beteiligte Darstellung, die von den brasilianischen Informanten bevorzugt wird, scheint zunächst im Widerspruch zu dem Ergebnis zu stehen, dass die brasilianischen Informanten weniger ASWG gebrauchen. Gerade dann, wenn der Erzählende mitten im

Geschehen steht, also zu ihm einen unmittelbaren Zugang hat, müssten eigentlich die ASWG eine stärkere Rolle spielen.

Um diesen scheinbaren Widerspruch zu begegnen, sollten die Textsorten mit situiertem Inhalt im brasilianischen Korpus näher betrachtet werden. Dann lässt sich feststellen, dass die brasilianischen Informanten Gewalt schildern, ohne Ausdrücke zu benutzen, die zum Feld der SWG gehören. Vielmehr werden indefinite und demonstrative Pronomen, Ellipsen, Eufemismen und Präsuppositionen verwendet. Hierzu folgende Beispiele:

- indefinite und demonstrative Pronomen

Beispiel (15):

EAFEUSP 05	Fiquei assustada com isso Isso é contra a sociedade. talvés isso não tivesse acontecido
-------------------	--

Beispiel (16):

EAFEUSP 08	isto não está certo não sei aonde encontro forças para levantar e lutar contra tudo isso quem sabe o sofrimento é quem vive , quem presencia o ocorrido
-------------------	---

Beispiel (17):

EAFEUSP 09	Uma coisa conteceu comigo há algum tempo quando lembro de tudo tenho vontade de chorar
-------------------	---

Beispiel (18):

EAFEUSP 12	Aconteceu uma coisa desagradável na escola Isso me chateou
-------------------	---

Beispiel (19):

EAFEUSP 20	isso aconteceu
-------------------	-----------------------

Beispiel (20):

EECPMA 06

isso acontece não só comigo
isso seria que ser resolvido

Beispiel (21):

EECPMA 08

Esse fato aconteceu no dia 18 de maio de 1995

Beispiel (22):

EECPMA 14

tudo o que há de ruim parece estar presente entre nós

Beispiel (23):

MACK 03

aí a **coisa** começou mesmo

Beispiel (24):

MACK 14

o que acontece em escolas como a nossa

- Ellipsen

Beispiel (25):

EAFEUSP 09

pediram desculpas (**pelo que fizeram**)
eu desculpei (**o que fizeram**)

Beispiel (26):

EAFEUSP 20

Comigo nunca **aconteceu**

Beispiel (27):

EECPMA 17

Eu já **passei** por isso (violência verbal)
Por eu ter **passado**

Beispiel (28):

MACK 17

ninguém tinha coragem de separar (**a briga**)

- Eufemismen

Beispiel (29):

EAFEUSP 08 quem sabe o sofrimento é quem vive, quem presencia o **ocorrido**

Beispiel (30):

EAFEUSP 09 **o passado** não se apaga

Beispiel (31):

EECPMA 18 ouvimos **histórias** mas nunca **a** presenciamos

- Präsuppositionen

Beispiel (32):

MACK 08 **chamei** minha turma

Beispiel (33):

EAFEUSP 03 O refeitório se dividia
Era muito difícil ver negros com brancos,
americanos com estrangeiros

Diese Beispiele zeigen, dass die brasilianischen Informanten ihre Gewalterlebnisse auf einer weniger sachlichen, mehr indirekten Weise darstellen als die deutschen. Auffällig an diesen Passagen ist, dass der Sachverhalt selbst, das Gewalterlebnis, nicht konkret benannt wird. Im Vordergrund der Erzählung stehen vielmehr die Eindrücke und Gefühle, die mit dem Gewalterlebnis verbunden sind. Mit diesem Ergebnis löst sich auch der eingangs vermutete Widerspruch auf: ihre beteiligte Darstellung drückt sich in einer gefühlsmäßigen Beschreibung aus, zu der sie ASWG nicht benötigen.

Bei dieser Betrachtungsweise lässt sich ein weiteres Spannungsfeld identifizieren, um die beiden Korpora einzuordnen:

- indirekte Darstellung versus direkte Darstellung (indefinite Pronomen u.a versus Ausdrücke der SWG).

Mit diesem Ergebnis, das speziell die ASWG im Blick hat, sollen nun mehr die Gewaltdarstellungen aus einer umfassenderen Perspektive untersucht werden.

6.5 Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der sprachlichen, körperlichen, psychischen und strukturellen Gewalt in beiden Korpora

Die Untersuchung der Ausdrücke sinnlichen Wahrnehmung der Gewalt bezog sich immer auf eine Gewalttat, die selbst beobachtet oder erlebt wurde. Nunmehr soll auf die Verteilung der Ausdrücke von körperlicher, sprachlicher, psychischer und struktureller Gewalt im semantischen Feld eingegangen werden. Dabei geht es nicht um selbst beobachtete bzw. erlebte Gewalt, sondern um eine Analyse der allgemeinen Ausdrücke von Gewalt im semantischen Feld.

Untersucht wird im folgenden, welche Gewaltarten mit welcher Häufigkeit von welchen Informanten thematisiert werden.

Das folgende Diagramm zeigt die Verteilung des semantischen Felds der körperlichen, sprachlichen, psychischen und strukturellen Gewalt, sowie der Gewalt im allgemeinen. Dabei ist die Verteilung in beiden Korpora ähnlich. Am häufigsten zu finden sind Ausdrücke von Gewalt im allgemeinen. Ihnen folgen Ausdrücke der körperlichen Gewalt. Zu erwähnen ist, dass in den deutschen Daten die Ausdrücke der sprachlichen Gewalt häufiger verwendet werden als in den brasilianischen Daten. Dagegen tauchen Ausdrücke der strukturellen Gewalt häufiger in den brasilianischen Daten auf. Ausdrücke aus dem Feld der psychischen Gewalt werden in beiden Gruppen relativ selten verwendet, auch wenn die Ausdrücke der psychischen Gewalt in den brasilianischen Daten etwas häufiger zu finden sind.

Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der körperlichen, sprachlichen, psychischen und strukturellen Gewalt in beiden Korpora

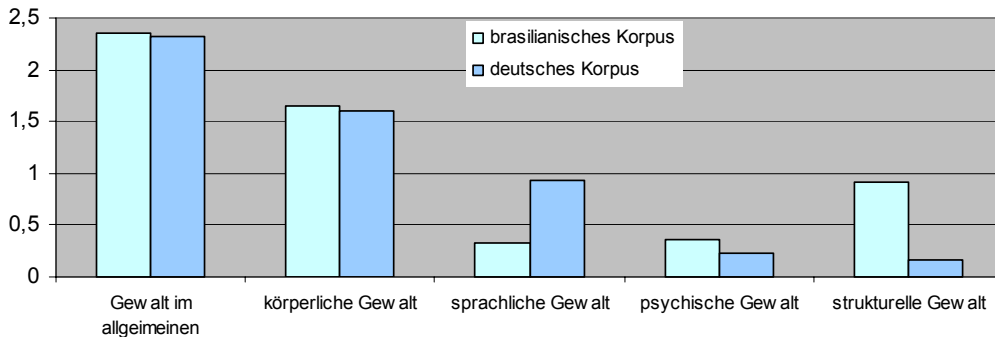


Fig. 59: Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der Gewalt in beiden Korpora

Für die einzelnen Gruppen innerhalb des brasilianischen Korpus ergibt sich folgendes Bild:

Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der körperlichen, sprachlichen, psychischen und strukturellen Gewalt im brasilianischen Korpus

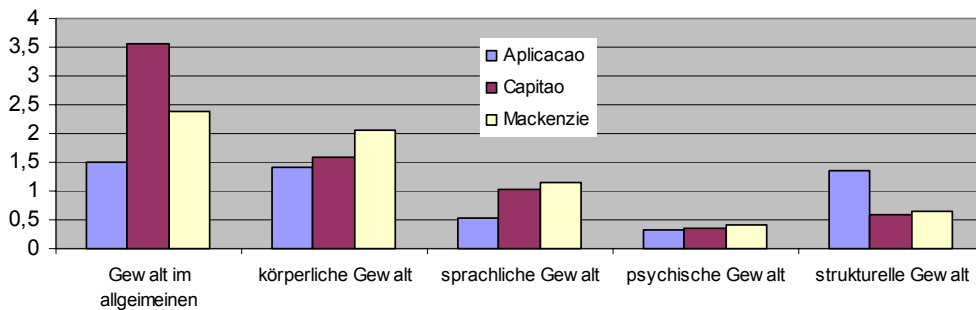


Fig. 60: Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der Gewalt (BK)

Im Vergleich zu den durchschnittlichen Werten sind hier relativ große Abweichungen festzustellen.

Die Informanten aus der Gruppe der Aplicação spezifizieren mehr die Art von Gewalt, die sie thematisieren, darum die niedrigere Häufigkeit von Ausdrücken der allgemeinen Gewalt und die höhere Häufigkeit von Ausdrücken der körperlichen und der

strukturellen Gewalt. Auffällig ist, dass die sprachliche Gewalt seltener in dieser Gruppe thematisiert wird als in den beiden anderen.

Die Informanten aus der Gruppe Capitão spezifizieren weniger die Art der Gewalt als die beiden anderen Gruppen. Darum ist eine höhere Häufigkeit von Ausdrücken allgemeiner Art zu beobachten. Die Spezifikation eines Begriffes erfordert einen reichhaltigeren Wortschatz. Die wesentlich häufigere Verwendung von allgemeinen Ausdrücken der Gewalt in der Gruppe Capitão lässt sich auch im Zusammenhang mit den Sprachkenntnissen der Schüler erklären, denn die Informanten dieser haben größere sprachliche Schwierigkeiten als die der beiden anderen Gruppen⁷².

Die Informanten aus der Gruppe Mackenzie spezifizieren die Art der Gewalt häufiger als die Informanten aus Capitão. Am häufigsten wird in dieser Gruppe die körperliche Gewalt thematisiert. An zweiter Stelle stehen die Ausdrücke der sprachlichen Gewalt.

Die Gruppen Aplicação und Mackenzie sind eher in der Lage, Hyponyme des Gewaltbegriffs zu verwenden. Außerdem ist zu beobachten, dass für beide Gruppen jeweils eine bestimmte Art der Gewalt bedeutsam ist: die strukturelle Gewalt für die Informanten aus der Aplicação und die körperliche Gewalt für die Informanten des Mackenzie.

Die Ausdrücke der psychischen Gewalt werden in allen Gruppen am wenigsten verwendet.

Im deutschen Korpus sind ebenso große Abweichungen festzustellen. Auch hier gehen die allgemeinen Ausdrücke der Gewalt der Benennung von spezifischen Gewaltarten vor. Im Hinblick auf die einzelnen Gruppen sind folgende Ergebnisse erkennbar:

⁷² siehe Abschnitt 5.2.1

Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der körperlichen, sprachlichen, psychischen und strukturellen Gewalt im deutschen Korpus

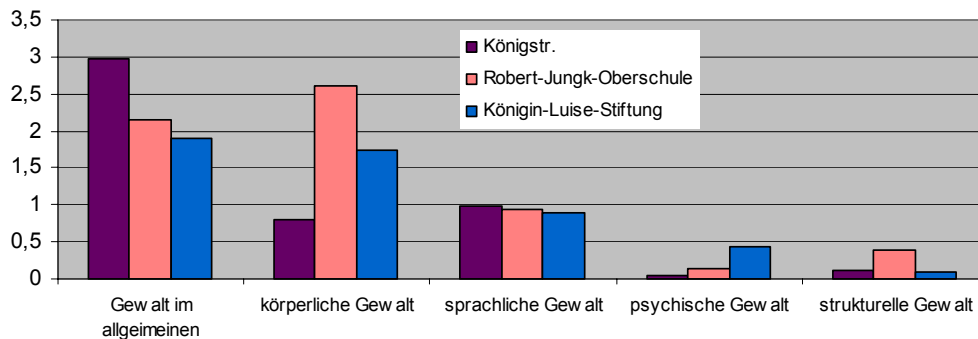


Fig. 61: Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der Gewalt (DK)

In der Gruppe Königstraße werden vor allem Ausdrücke der Gewalt im allgemeinen verwendet. Unter den spezifischen Gewaltarten haben Ausdrücke der sprachlichen Gewalt in dieser Gruppe die größte Bedeutung.

Die Informanten der Robert-Jungk-Oberschule thematisieren die körperliche Gewalt häufiger als die Gewalt im allgemeinen. Unter den anderen spezifischen Gewaltarten hat hier die sprachliche Gewalt eine relevante Stellung.

In der Gruppe Königin-Luise-Stiftung werden Ausdrücke der Gewalt im allgemeinen und der körperlichen Gewalt am häufigsten und in gleichem Maße verwendet. Unter den spezifischen Gewaltarten tauchen neben Ausdrücken der sprachlichen Gewalt vor allem Ausdrücke der psychischen Gewalt auf.

Aus kultureller und sozialer Sicht ergeben im Vergleich beider Korpora folgende Ergebnisse:

- Aus kultureller Sicht lässt sich der hohe Anteil der Ausdrücke an struktureller Gewalt im brasilianischen Korpus auf stärkere soziale Unterschiede im gesellschaftlichen System zurückführen. Da die sozialen Unterschiede im deutschen Gesellschaftssystem nicht so signifikant sind, spielt hier die strukturelle Gewalt eine untergeordnete Rolle. Dagegen

benutzen die deutschen Informanten in höherem Maße Ausdrücke der sprachlichen Gewalt, weil sie diese wahrscheinlich wegen fehlender struktureller Gewalt stärker wahrnehmen.

- Aus sozialer Sicht erlauben nur die Ergebnisse zum semantischen Feld der Gewalt im brasilianischen Korpus Schlussfolgerungen: die Gruppe Aplicação (Mittelschicht) scheint soziale Ungerechtigkeiten intensiver wahrzunehmen, weil sie im Spannungsfeld der Ober- und Unterschicht steht. Im Gegensatz zur Unterschicht haben die Informanten der Aplicação mit ihrem familiären und sozialen Hintergrund in der Regel die Möglichkeit Ungerechtigkeiten differenziert und reflektiert zu erleben und sprachlich wiederzugeben.

6.6 Verteilung der Ausdrücke des Verhältnisses Ort-Gewalt in beiden Korpora

Im folgenden wird anhand beider Korpora untersucht, ob und inwieweit das Phänomen Gewalt ortsgebunden dargestellt wird. In beiden Korpora wurden immer wieder gewissen Beziehungen zu verschiedenen Orten hergestellt. Schon aufgrund des Themas "Gewalt in der Schule" wurde die Beziehung zwischen Gewalt und Schule besonders thematisiert. Daneben wurde die Gewaltdarstellung an weitere Orten gebunden.

Deshalb wurden folgende ortsbezogene Kategorien herausgebildet: a) Heimatland bzw. Schule in der Heimat, b) eigene bzw. spezifische Schule, c) Art der Schule (öffentlich vs. privat; Haupt-, Realschule und Gymnasium), d) reiche bzw. arme Schichten, Gegenden, Stadtviertel oder Orte in der Stadt, e) das Elternhaus und f) unbestimmte Orte.

Verteilung der Ausdrücke des Verhältnisses Gewalt-Ort in beiden Korpora

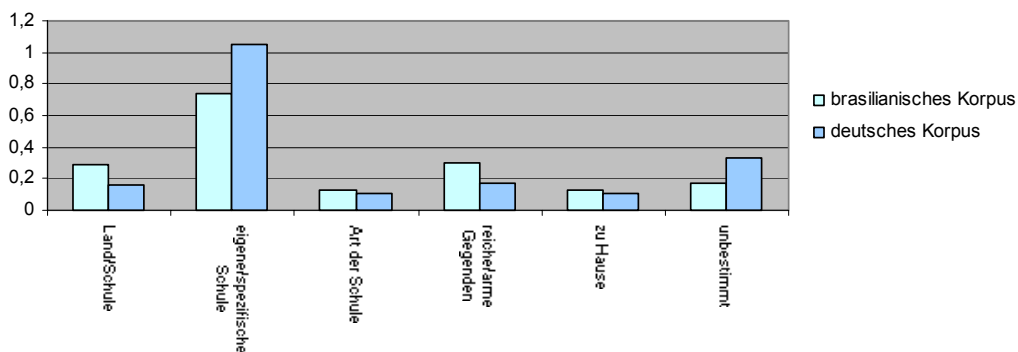


Fig. 62: Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds „Ort der Gewalt“ in beiden Korpora

Beide Korpora thematisieren das Verhältnis Gewalt in der eigenen bzw. einer spezifischen Schule am häufigsten. Obwohl die Gewalt in der eigenen bzw. einer spezifischen Schule schon im brasilianischen Korpus eine herausgehobene Bedeutung hat (0,7425%), wird dieser Ort im deutschen Korpus (1,055%) fast 1,5 mal häufiger im Zusammenhang mit Gewalt benannt.

Die Beziehung zwischen Gewalt und reichen oder armen Gegenden kommt im brasilianischen Korpus (0,3052%) fast zwei mal häufiger vor als im deutschen Korpus (0,1676%). Mit dem Heimatland bzw. der Schule im Heimatland allgemein wird das Thema Gewalt von den brasilianischen Informanten (0,2887%) häufiger in Beziehung gesetzt als von den deutschen Informanten (0,1577).

Weiter auffällig ist, dass im deutschen Korpus Gewalt oftmals nicht mit einem bestimmten Ort in Verbindung gebracht wird. Unter diese Kategorie sind alle Ausdrücke gezählt worden, die den Ort der Handlung nicht spezifizieren, sondern mit Begriffen wie „auf der Straße“ oder „auf dem Weg zur Schule“ umschreiben. Im brasilianischen Korpus haben solche unbestimmten Ortsausdrücke eine geringere Bedeutung (0,1732%). Unbestimmte Ortsbezeichnungen kommen im deutschen Korpus dagegen doppelt (0,3352) so häufig vor.

Die Beziehung zwischen Gewalt und der Art der Schule wird im brasilianischen (0,1237%) und im deutschen Korpus (0,1084%) ähnlich oft hergestellt. Ebenso findet die Beziehung zwischen Gewalt und Elternhaus in beiden Korpora eine vergleichbare Erwähnung (brasilianische Daten:0,1237%, deutsche Daten:0,1084%).

Eine Erklärung dafür, dass die deutschen Informanten die Gewalt in der eigenen Schule oder in einer spezifischen Schule häufiger thematisieren, mag sich im Zusammenhang mit ihrer eher faktenorientierte Darstellung der Gewalt erklären. Die Thematisierung der Ereignisse/Fakten, die in der eigenen Schule vorkommen, verlangt eine punktuelle Wiedergabe des Erlebten und damit auch die Benennung des konkreten Orts, wo das Geschehen stattgefunden hat.

Für die brasilianischen Informanten sind die Gewalterlebnisse in der eigenen oder in einer spezifischen Schule zwar bedeutsam, sie neigen jedoch eher dazu, ihre Gewalterlebnisse zu abstrahieren. Grund dafür mag sein, dass sich die Gewaltausprägung in Brasilien stark nach Orten unterscheidet. Besonders die Aspekte der sozialen Schicht, des Stadtviertels, in dem man wohnt, und die Art der Schule, die man besucht, implizieren eine spezifische Intensität der Gewalt, die von brasilianischen Schülern als strukturelle Gewalt wahrgenommen wird. Deshalb nehmen die brasilianischen Informanten bei dem Thema Gewalt mehr Bezug auf ihr Land oder auf die Schule in ihrem Land allgemein.

Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen der Verteilung der Ausdrücke im semantischen Feld der körperlichen, sprachlichen, psychischen und strukturellen Gewalt. Da die brasilianischen Informanten die strukturelle Gewalt häufiger thematisiert haben als die deutschen (Abschnitt 6.5), spielt das Verhältnis Gewalt-Heimatland eine in den brasilianischen Daten relevantere Rolle. Sie nehmen Gewalt mehr aus einer globalen Sicht wahr.

Damit erklärt sich auch, warum für die brasilianischen Informanten Gewalt nicht im leeren Raum stehen kann, sondern eher ein Bezug zum sozialen System gesucht wird. Dagegen hat Gewalt in Deutschland keinen so ausgeprägten Bezug zum sozialen

System, so dass für die deutschen Informanten der Ort eine untergeordnete Rolle in der Darstellung von Gewalt spielt, es sei denn, sie thematisieren die Gewalt, die sie in der eigenen Schule erlebt haben.

Wenn in beiden Korpora das Thema Gewalt in Zusammenhang mit der Art der Schule gebracht wird, stehen dahinter unterschiedliche Intentionen. Während im deutschen Korpus die Art der Schule dazu dient, die Unterschiede in Bezug auf Ausbildung und Leistung der Schüler zu thematisieren, beschreiben die brasilianischen Informanten hiermit unterschiedliche soziale Schichten (öffentliche versus private Schule).

Im weiteren wird die Verteilung der Ortsausdrücke innerhalb der einzelnen Gruppen dargestellt.

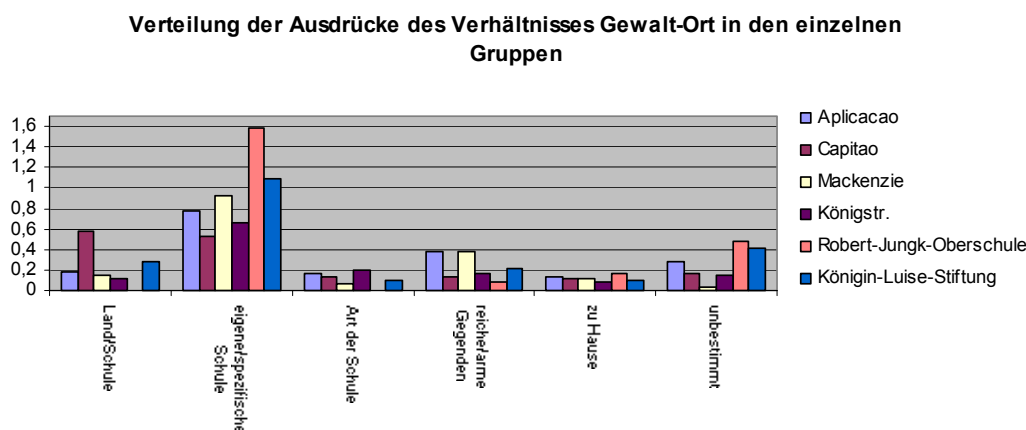


Fig. 63: Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds „Ort der Gewalt“ in den einzelnen Gruppen

Die Gruppe Capitão thematisiert seltener (0,5222%) die Gewalt im Zusammenhang mit der eigenen Schule als die beiden anderen brasilianischen Informantengruppen (Aplicação: 0,7761%, Mackenzie: 0,9253%). Die Verteilung der Ortsausdrücke der Gruppe Mackenzie ähnelt der allgemeinen Verteilung nach den deutschen Daten: Die Beziehung zwischen Gewalt und der eigenen Schule wird häufiger thematisiert als in den beiden anderen Gruppen. Auffällig ist, dass die Beziehung zwischen Gewalt und dem Heimatland bzw. Schule im Heimatland (0,1445%) und die Beziehung zwischen Gewalt und der Art der Schule (0,0578%) hier seltener benannt werden. Die Beziehung

zwischen Gewalt und armen Gegenden (0,3789%) wird genauso oft wie in der Gruppe Aplicação thematisiert. Dieses Bild in der Gruppe Mackenzie entspricht einen Gegensatz zum Bild in der Gruppe Capitão. Noch auffälliger ist, dass die Gruppe Aplicação einen ähnlichen Gebrauch der Ortsausdrücke macht wie die Gruppe Mackenzie, auch wenn hier die Beziehung zwischen Gewalt und Art der Schule ähnlich oft thematisiert wird wie in der Gruppe Capitão.

Im deutschen Korpus wird in der Robert-Jungk-Oberschule die Gewalt mit der eigenen Schule am häufigsten in Verbindung gebracht. Im Vergleich zu der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule thematisieren die Informanten der Schulen Königstraße und Königin-Luise-Stiftungen häufiger die Beziehungen zwischen Gewalt und Heimatland (Königstr.0,1134%, Königin-Luise-Stiftung: 0,2801%), Gewalt und Art der Schule (Königstr.: 0,1985%, Königin-Luise-Stiftung: 0,0933%) und Gewalt und armen bzw. reichen Gegenden (Königstr.: 0,1702%, Königin-Luise-Stiftung: 0,2101%).

In Bezug auf die Ortsbezeichnungen im Zusammenhang mit Gewaltbeschreibungen ist aus kultureller und sozialer Sicht folgendes festzustellen:

- Aus sozialer Sicht lassen sich zwei mögliche Gründe für die punktuelle Bezugnahme auf den Ort der eigenen Schule durch die Informanten der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule anführen. Als Gesamtschule besuchen die Robert-Jungk-Oberschule Schüler verschiedener Leistungsstufen und damit auch unterschiedlicher sozialer Herkunft. Vor diesem Hintergrund kann es sein, dass die Schüler in ihrer Schule die sozialen Differenzen schon im schulischen Umfeld deutlicher spüren und sie dies bezüglich mehr Gewalt in der eigenen Schule erfahren.
- Aus sozialer Sicht kann das abweichende Verhalten der Gruppe Mackenzie dadurch erklärt werden, dass der Stadtteil, in dem sich die Mackenzie-Schule befindet und in dem die Schüler wohnen, ein geschlossener Lebensraum ist. Der Ausdruck „condomínio fechado“ wird in der portugiesischen Sprache benutzt, um Stadtviertel zu bezeichnen, zu denen der Zugang durch Wächter

kontrolliert wird. Dies bedeutet, dass die Schüler des Mackenzie seltener mit anderer sozialen Schichten in Berührung gelangen. Deswegen bleiben sie teilweise darauf beschränkt, über die Gewalterlebnisse in der eigenen Schule zu berichten.

- Die deutschen Informanten thematisieren das Thema Gewalt häufiger mit der eigenen oder einer spezifischen Schule als die brasilianischen Informanten. Verantwortlich hierfür ist die oftmals faktenorientierte Sachverhaltsdarstellung verbunden mit einer punktuellen Betrachtung.
- In der Gewaltdarstellungen hat die Ortsbezeichnung für die deutschen Informanten eine weniger relevante Bedeutung als für die brasilianischen Informanten. So erklärt sich der häufigere Gebrauch unbestimmter Ortsausdrücke im deutschen Korpus. Dahinter steht der soziokulturelle Aspekt, dass Gewalt in Deutschland weitaus weniger mit sozialen Unterschieden verknüpft ist.
- Die brasilianischen Daten zeigen, dass Gewaltdarstellungen oftmals mit dem Heimatland verbunden werden, weil das Bewußtsein für strukturelle Gewalt hier weitaus ausgeprägter ist.

Insgesamt zeigen die Daten, die in Bezug auf die Ortsbezeichnungen analysiert wurden, ein weiteres Spannungsfeld zwischen den Polen individuelle/punktuelle Betrachtung (mikrokosmische Perspektive) und soziale Betrachtung (makrokosmische Perspektive).

In diesem Sinne sind hier zwei Tendenzen in diesen Daten zu erkennen. Auf der einen Seite gibt es die Tendenz zur Darstellung von Gewalt aus einer lokalen Perspektive (punktuelle bzw. individuelle Ebene). Auf der anderen Seite, wird Gewalt eher aus einer globalen Perspektive (soziale Ebene) geschildert.

6.7 Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität

Im folgenden wird die Verteilung von Ausdrücken des semantischen Felds der Rasse dargestellt. Bei der Analyse der Daten in beiden Korpora hat sich herausgestellt, dass Ausdrücke aus dem Bereich der Rasse in zwei semantische Felder geteilt werden müssen: in das Feld der Hautfarbe und in das Feld von Kultur und Nationalität. Dadurch kann die unterschiedliche Verwendung von Begriffen aus diesen Bereichen im brasilianischen und im deutschen Korpus berücksichtigt werden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass im brasilianischen Korpus Ausdrücke über die Hautfarbe weitaus häufiger vorkommen als im deutschen Korpus. Ausdrücke über die Hautfarbe finden sich in den brasilianischen Daten mit einer Proportion von 0,2474% im Verhältnis zur Gesamtwortzahl. Dagegen werden von den deutschen Informanten entsprechende Wörter mit einem proportionalen Anteil von 0,0493% gebraucht, also in einem Verhältnis von 1 zu 5.

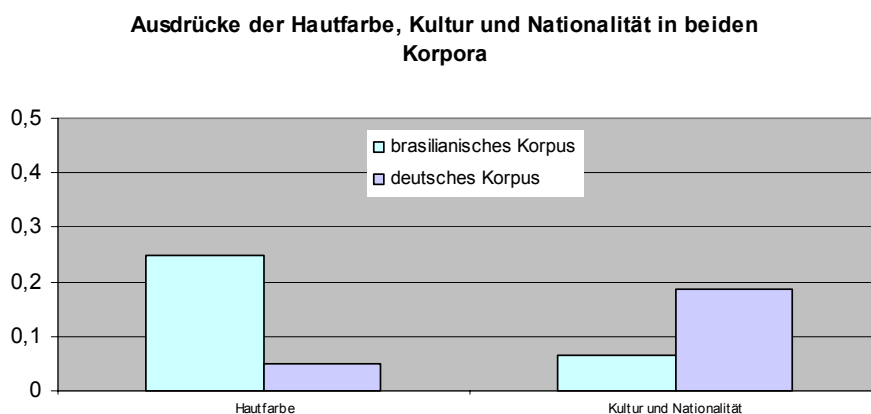


Fig. 64: Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds „Hautfarbe, Kultur und Nationalität“ in beiden Korpora

In Bezug auf die Ausdrücke zur Kultur und Nationalität zeigt sich ein umgekehrtes Verhältnis. Während im brasilianischen Korpus entsprechende Wörter mit einem proportionalen Anteil von 0,0659% zu finden sind, ist die Wortanzahl im deutschen Korpus mit einer Proportionen von 0,1873% , also circa dreimal höher.

6.7.1 Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität im brasilianischen Korpus

Im brasilianischen Korpus ist die häufigste Verwendung von Ausdrücken bezüglich der Hautfarbe in der Gruppe Capitão zu beobachten (0,4123% der Gesamtwortzahl). Fast um die Hälfte weniger, werden entsprechende Ausdrücke in der Gruppe Aplicação gebraucht (0,2585%). Die niedrigste Proportion ist in der Gruppe Mackenzie festzustellen (0,0578%). Im Vergleich gebrauchen die Informanten aus der Capitão Ausdrücke zur Hautfarbe circa siebenmal häufiger, die Informanten aus der Aplicação circa 4,5 mal häufiger als die Informanten aus dem Mackenzie.

Ausdrücke bezüglich der Kultur und der Nationalität werden insgesamt seltener genannt als Ausdrücke über die Hautfarbe (Aplicação: 0,1193%⁷³; Capitão: 0,0274% und Mackenzie: 0,0289% von der Gesamtwortzahl).

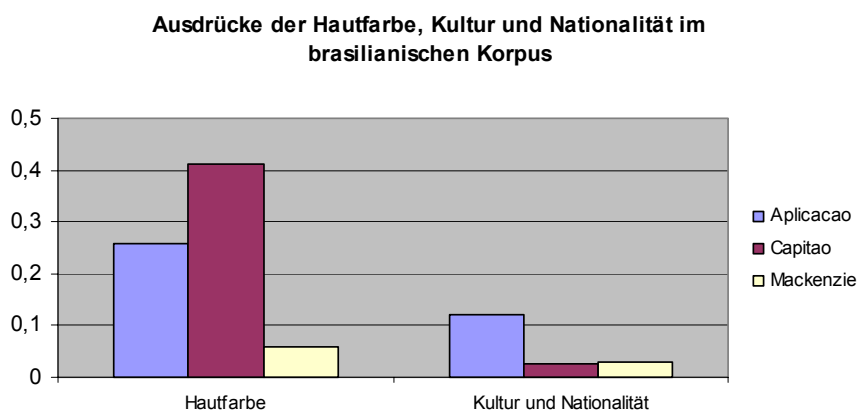


Fig. 65: Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds „Hautfarbe, Kultur und Nationalität“ (BK)

Diese Daten sollen unter Bezugnahme auf die Verteilung der brasilianischen Bevölkerung nach sozialen Schichten sowie Rasse und Hautfarbe analysiert werden.

⁷³ Die verhältnismäßig hohe Proportion in der Gruppe der Aplicação ist einem bestimmten Aufsatz geschuldet, in dem ein Schüler über seine Erfahrungen mit den Vorurteilen in einer High School in Nordamerika berichtet.

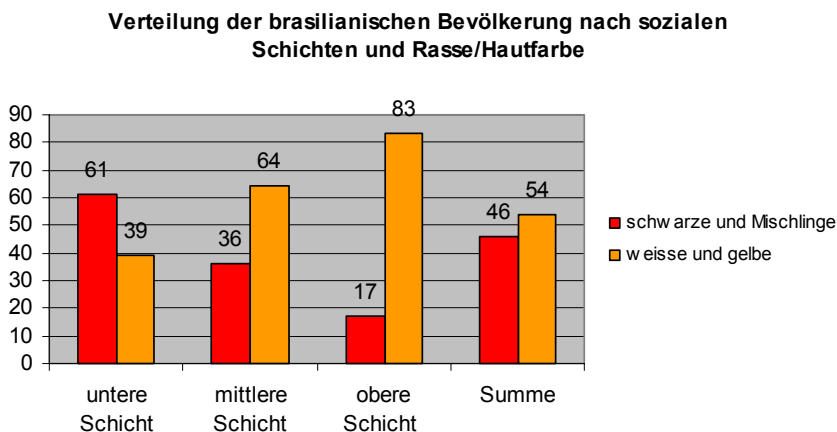


Fig. 66: Quelle: PNAD 2001

Wie aus dem Diagramm zu erkennen ist, sind Menschen mit schwarzer Hautfarbe und Mischlinge mehrheitlich in der unteren sozialen Schicht Brasiliens vertreten. Auch an der mittleren Schicht haben Schwarze und Mischlinge einen beträchtlichen Anteil neben Menschen mit weißer und gelber Hautfarbe. Dagegen ist in der oberen sozialen Schicht der Anteil an Schwarzen und Mischlingen relativ niedrig im Vergleich zu den Menschen mit weißer und gelber Hautfarbe.

Die Bevölkerungsverteilung gibt spiegelbildlich die Proportionen wieder, die in der Analyse der Ausdrücke des semantischen Felds über die Hautfarbe gezeigt wurden. Dieser sozialer Aspekt schlägt sich in der Häufigkeit der Ausdrücke der Hautfarbe im brasilianischen Korpus nieder, denn je ärmer die sozialen Verhältnisse sind, desto größer ist der Anteil an Schwarzen und Mischlingen und ihr Anteil in öffentlichen Schulen. Sowohl Capitão als auch Aplicação sind öffentliche Schulen. So lässt sich beobachten, dass je größer der Anteil an Schwarzen und Mischlingen in den Informantengruppen ist, desto häufiger ist auch der Gebrauch von Ausdrücken über die Hautfarbe und vom Vorurteil-Topos (vgl. Abschnitt 6.3.2.1). Dagegen verwenden die Informanten der privaten Schule Mackenzie weniger Ausdrücke, die sich auf die Hautfarbe beziehen. Dies steht im Zusammenhang mit dem Ergebnis, dass die Informanten der Mackenzie die Gewalt thematisieren, die sie selbst in ihrer Schule erleben und an der deshalb die Hautfarbe seltener thematisiert werden muss.

6.7.2 Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität im deutschen Korpus

Ausdrücke bezüglich der Hautfarbe werden im deutschen Korpus insgesamt seltener genannt als Ausdrücke über die Kultur und die Nationalität. Ausdrücke bezüglich der Hautfarbe haben in der Gruppe Königstraße einen proportionalen Anteil von 0,0567%, in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule von 0% und in der Gruppe Königin-Luise-Stiftung von 0,0700% der Gesamtwörterzahl.

Im deutschen Korpus ist die häufigste Verwendung von Ausdrücken bezüglich der Nationalität in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule zu beobachten (0,4714% der Gesamtwortzahl). Mehr als dreimal häufiger als die Verwendung entsprechender Ausdrücke in der Gruppe Königstraße. (0,1418%). Die niedrigste Proportion ist in der Gruppe Königin-Luise-Stiftung festzustellen (0,0700%.%). Im Vergleich gebrauchen die Informanten aus der Robert-Jungk-Oberschule Ausdrücke zur Nationalität circa 6,5 mal häufiger als die Informanten aus der Königin-Luise-Stiftung.

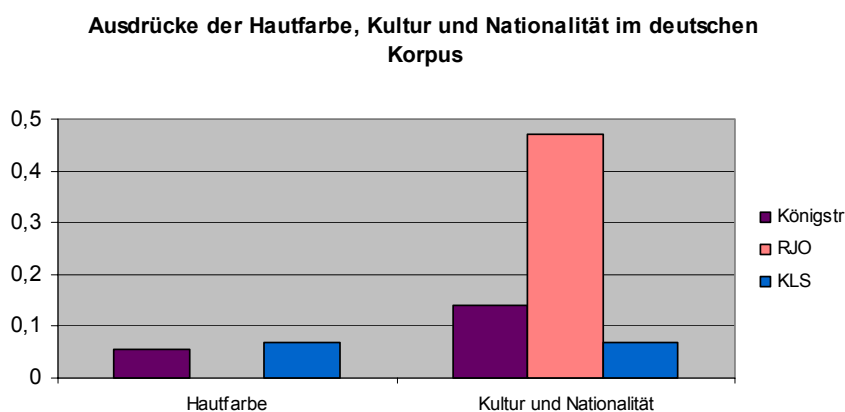


Fig. 67: Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds „Hautfarbe, Kultur und Nationalität“ (DK)

Diese Daten sollen unter Bezugnahme auf die bundesweite Verteilung deutscher und ausländischer Schüler auf Schularten analysiert werden (siehe Abschnitt 2.2.4). Auch hier ist erkennbar, dass je nach dem Anteil ausländischer Schüler auf der Schulart der Gebrauch von Ausdrücken zur Nationalität steigt. Wird der konkrete Anteil

ausländischer Schüler in den Gruppen betrachtet⁷⁴, lässt sich folgendes beobachten: In der Gruppe Königstraße, in der 7 Informanten als ausländische Schüler zu charakterisieren sind, wurden Ausdrücke zur Nationalität seltener genannt als in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule, zu der nur ein ausländischer Informant zählt.

Die meisten Ausdrücke zur Nationalität wurden im deutschen Korpus von deutschen Informanten⁷⁵ benutzt, besonders in den Gruppen, in denen der Anteil an ausländischen Schülern relativ hoch ist. Insofern erklärt sich auch, dass in der Königin-Luise-Stiftung weniger Ausdrücke zur Nationalität benutzt wurden. Da ein großer Teil der Informanten aus der Gruppe Königstraße ausländische Schüler sind und da die meisten Ausdrücke zur Nationalität von deutschen Informanten geschrieben wurden, sind hier weniger Ausdrücke zur Nationalität zu identifizieren als in der Robert-Jungk-Oberschule.

6.7.3 Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität Fazit

Die Analyse der Ausdrücke des semantischen Felds „Hautfarbe, Kultur und Nationalität“ hat gezeigt, dass die Begriffe „Hautfarbe“ und „Nationalität“ unterschiedlich von deutschen und von brasilianischen Informanten gewichtet werden. Wird der soziologische Hintergrund näher betrachtet, so kann man davon ausgehen, dass die „Hautfarbe“ eine ähnliche Rolle in der brasilianischen Kultur spielt wie der Begriff der „Nationalität“ in der deutschen Kultur, denn beide Begriffe sind mit der Problematik der Identität verbunden. Mit anderen Worten: Es geht um das eigene und um das fremde Bild in der Darstellung der Gewalt.

Hiervon ausgehend lässt sich weiter beobachten, dass die Identität durch den Gebrauch dieser Ausdrücke unterschiedlich bei den brasilianischen Daten aufgebaut wird als in den deutschen. Die meisten Ausdrücke der „Hautfarbe“ werden von brasilianischen Informanten verwendet, die sich durch das Vorurteil (Vorurteil-Topos) gegen ihre

⁷⁴ Siehe 5.2.

⁷⁵ Siehe Anhang 9.18.

Hautfarbe benachteiligt fühlen. In diesem Sinne werden Ausdrücke der Hautfarbe im brasilianischen Korpus verwendet, um das eigene Bild der schwarzen Schüler zu konstruieren.

In den deutschen Daten dagegen werden die Ausdrücke der „Nationalität“ von deutschen Informanten verwendet, die das Phänomen Gewalt mit der Anwesenheit von Ausländern in Zusammenhang bringen (Ethno-Topos). Das heißt, dass das fremde Bild und nicht in erster Linie das eigene gekennzeichnet wird. Die Ängste, die mit Gewalt verbunden sind, werden auf dieses Bild projiziert.

Es geht um die Abgrenzung der eigenen und der fremden Identität. Auf der einen Seite wird nach der eigenen Identität gefragt, weil man in der eigenen Kultur verfremdet wird. Auf der anderen Seite wird die fremde Identität beschrieben, weil sie die eigene kulturelle Identität verunsichert.

6.8 Tempora

6.8.1 Verteilung der Tempora in beiden Korpora

Das folgende Diagramm spezifiziert die Proportionen der verwendeten Tempora in beiden Korpora. In beiden Korpora ist das Präsens Indikativ der am häufigsten verwendete Tempus, den deutsche Informanten (8,3127%) und brasilianische Informanten (7,9099%) in nahezu gleichem Maße gebrauchen. An zweiter Stelle steht im deutschen Korpus das Präteritum (3,5006%), im brasilianischen Korpus das Perfekt (2,1445%). Ihnen folgen im deutschen Korpus das Perfekt (1,3608%) und im brasilianischen Korpus das Präteritum (1,4269%). Andere Tempora dagegen werden selten verwendet, wobei der Gebrauch von Zeitformen im Konjunktiv häufiger im brasilianischen als im deutschen Korpus erfolgt.

Verteilung der Tempora in beiden Korpora

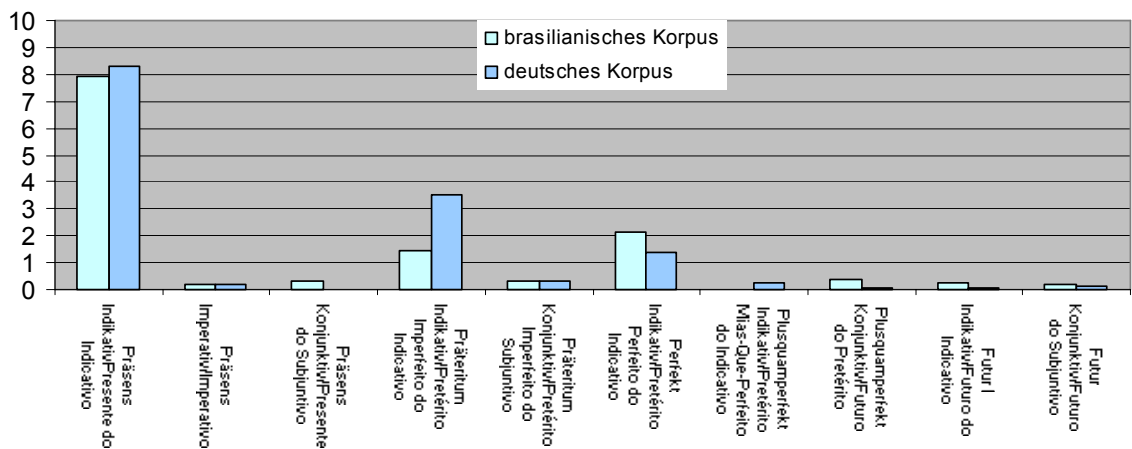


Fig. 68: Verteilung der Tempora in beiden Korpora

Der unterschiedlich häufige Gebrauch von Präteritum und Perfekt in beiden Korpora ist der unterschiedlichen Funktion geschuldet, die die beiden Zeitformen in beiden Sprachen haben. Während das Imperfekt bzw. Präteritum im Deutschen einen abgeschlossenen Vorgang der Vergangenheit beschreibt, dient das Pretérito Imperfeito im Portugiesischen der Beschreibung einer nicht vollzogenen Handlung in der Vergangenheit. Im Portugiesischen wird daher das Pretérito Perfeito für die vollendeten Vorgänge der Vergangenheit gebraucht.

Werden beide Zeitformen zusammen betrachtet, ist festzustellen, dass die deutschen Informanten weitaus häufiger die Vergangenheitsformen benutzen. Diese Tatsache steht im Zusammenhang mit den von ihnen häufiger verwendeten erzählenden Textsorten, für die das Perfekt und das Präteritum sprachliche Indikatoren sind.

Die von den brasilianischen Informanten häufiger gewählten Textsorten mit selbstdarstellender und steuernder Funktion verlangen dagegen häufiger den Gebrauch des *Subjuntivo* (Konjunktiv), weil mit ihm ein Wollen bzw. ein Wünschen ausgedrückt wird.

Sowohl informierende (z.B. *Bericht*) wie auch steuernde Textsorten (z.B. *Erörterung*) werden in der Regel im Präsens verfasst. Soweit die Informanten beider Korpora diese Textsorten bevorzugt haben, wurde entsprechend auf die Zeitform des Präsens Indikativ zurückgegriffen.

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass

- die deutschen Informanten das Präteritum häufiger gebrauchen, weil sie häufiger Textsorten mit erzählender Funktion auswählen;
- die brasilianischen Informanten die Tempora des *Subjuntivo* häufiger angewendet haben, weil sie häufiger Textsorten mit selbstdarstellender und steuernder Funktion produziert haben;
- deutsche und brasilianische Informanten das Präsens verwendet haben, wenn sie Textsorten mit informierender oder mit steuernder Funktion gewählt haben.

6.8.2 Verteilung der Tempora im brasilianischen Korpus

Im brasilianischen Korpus wurden 10 verschiedene Tempora gezählt und ausgewertet. Obwohl eine große Anzahl von nominalen Formen des Verbs (Infinitiv, Gerundium und Partizip) im brasilianischen Korpus zu identifizieren war, wird sich im folgenden hier nur auf die konjugierten Verben bezogen. Denn die Anwendung des Gerundiums in der deutschen Sprache ist nicht vergleichbar mit dem Gebrauch des Gerundiums in der portugiesischen Sprache.

Die Verwendung des Presente do Indicativo dominiert in allen Informantengruppen des brasilianischen Korpus. Das Presente do Indicativo kommt insgesamt fünfmal häufiger als das Pretérito Imperfeito do Indicativo und fast viermal häufiger als das Pretérito Perfeito do Indicativo.

Verteilung der Tempora im brasilianischen Korpus

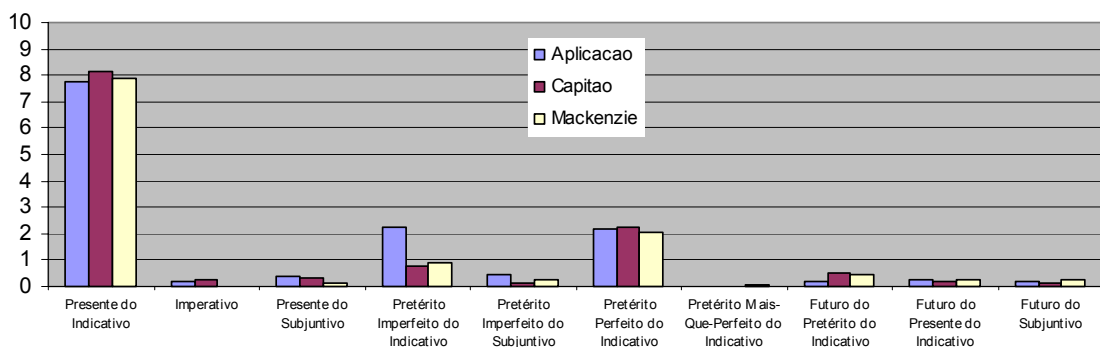


Fig. 69: Verteilung der Tempora im brasilianischen Korpus

In der Gruppe *Aplicação* wird das *Pretérito Imperfeito* eindeutig mehr bevorzugt als in den Gruppen *Capitão* und *Mackenzie*. Die Verteilung des *Pretérito Imperfeito do Indicativo* im brasilianischen Korpus entspricht den unterschiedlich produzierten Textsorten in den einzelnen Gruppen: In der Gruppe *Aplicação* wurde ein höher Anteil an Texten mit erzählender und informierender Textfunktion identifiziert (vgl. Abschnitt 6.2), während die Informanten aus den Gruppen *Capitão* und *Mackenzie* weniger erzählende, sondern mehr steuernde und informierende Textsorten produziert haben. Sie gebrauchen deswegen das *Pretérito Imperfeito* seltener.

Trotz der relativ niedrigen Frequenz des *Presente do Imperativo* im brasilianischen Korpus ist die Verteilung dieses Tempus' in der Gruppe *Capitão* relativ hoch: das *Presente do Imperativo* findet sich hier zweimal häufiger als in der Gruppe *Aplicação*.

Wenn man die Verteilung der Tempora im Subjuntivo betrachtet, so fällt auf, dass die Informanten des *Mackenzie* bestimmte Tempora im Subjuntivo (wie etwa das *Presente do Subjuntivo* und das *Pretérito Imperfeito do Subjuntivo*) seltener verwendet haben als die beiden anderen Gruppen. Da das Subjuntivo dem Ausdruck von Wünschen dient, gilt es auch als sprachlicher Indikator für die selbstdarstellende Funktion. Es wurde auch schon beobachtet (Abschnitt 6.2.3), dass der Anteil an selbstdarstellender Funktion in den Daten aus der Gruppe *Mackenzie* niedriger ist als in den beiden anderen. Hiermit erklärt sich seine niedrige Häufigkeit in der Gruppe *Mackenzie*.

Im brasilianischen Korpus ist zu beobachten, dass

- die Informanten aus der Gruppe Aplicação das Pretérito Imperfeito do Indicativo häufiger gebrauchen, weil sie Textsorten mit erzählender Funktion häufiger auswählen;
- die Informanten aus der Gruppe Capitão das Presente do Imperativo häufiger verwenden;
- die Informanten aus der Gruppe Mackenzie die Tempora des Subjuntivos seltener gebrauchen, weil sie seltener Textsorten mit selbstdarstellender Funktion auswählen.

6.8.3 Verteilung der Tempora im deutschen Korpus

Der Vergleich der drei deutschen Informantengruppen macht deutlich, dass die Informanten aus der Gruppe Königstraße das Präsens Indikativ weitaus häufiger verwenden als die beiden anderen Gruppen.

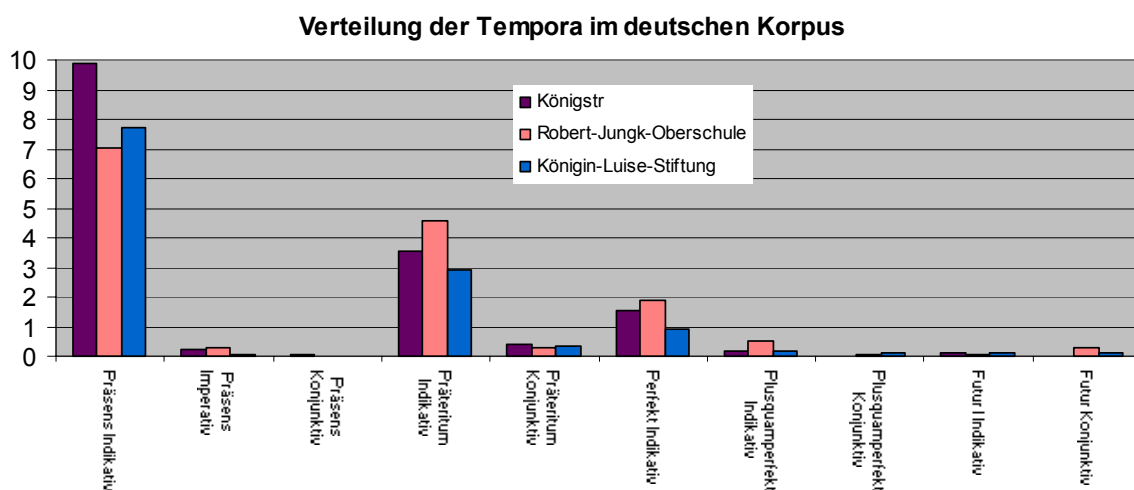


Fig. 70: Verteilung der Tempora im deutschen Korpus

In der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule wird das Präsens Indikativ seltener verwendet als in den beiden anderen Gruppen. Außerdem ist die Frequenz des Präteritums

Indikativs und die des Perfekts Indikativ höher. Tempora wie das Plusquamperfekt Indikativ und das Futur Konjunktiv werden auch hier relativ häufig verwendet.

Die Werte im Diagramm (Fig. 70) zeigen, dass das Präteritum und das Perfekt Indikativ seltener in der Gruppe Königin-Luise-Stiftung gebraucht werden als in den beiden anderen Gruppen.

Das Präteritum, das Perfekt und das Plusquamperfekt werden vor allem in erzählenden Textsorten benutzt. Aufgrund dieses Zusammenhanges ist die Frequenz dieser Tempora in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule dadurch zu erklären, dass erzählende Textsorten in dieser Gruppe bevorzugt produziert wurden.

Das Präsens, das als unmarkiertes Tempus gilt, wird in der Regel in steuernden, wie z.B. in Erörterungen und in informierenden Textsorten gebraucht. Die häufigere Verwendung des Präsens in der Gruppe Königstraße lässt sich vor diesem Hintergrund damit erklären, dass die Textsorte Erörterung in dieser Gruppe häufiger bevorzugt wurde als in den beiden anderen.

Die Vergangenheitstempora wie das Präteritum und das Perfekt werden vor allem in erzählenden Textsorten verwendet. Die niedrigere Frequenz des Präteritums und des Perfekts in der Gruppe Königin-Luise-Stiftung ist daher mit der niedrigeren Frequenz von Textsorten mit erzählender Funktion in dieser Gruppe zu erklären. Außerdem deutet die häufigere Verwendung des Präsens in der Gruppe Königin-Luise-Stiftung im Vergleich zu der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule auf eine verstärkte Auswahl von Textsorten mit informierender Funktion hin.

In Bezug auf die Verteilung der Tempora im deutschen Korpus sind die folgenden Regelmäßigkeiten zu beobachten:

- Die Informanten aus der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule verwenden das Präteritum und das Perfekt häufiger, weil sie Textsorten mit erzählender Funktion häufiger produziert haben;

- Die Informanten aus der Gruppe Königstraße gebrauchen das Präsens häufiger, weil sie steuernde Textsorten (Erörterungen) bevorzugt haben;
- Die Informanten aus der Gruppe Königin-Luise-Stiftung benutzen das Perfekt und das Präteritum seltener, weil sie Textsorten mit erzählender Funktion seltener verfasst haben.

6.9 Verteilung der Modi in beiden Korpora

Das häufigste Modus in beiden Korpora ist eindeutig der Indikativ. Im brasilianischen Korpus macht der Gebrauch des Indikativs 12,089%, im deutschen Korpus 13,50% der Gesamtwortzahl aus. Ihm folgt der Gebrauch des Subjuntivo bzw. des Konjunktivs im brasilianischen Korpus mit einer Quote von 0,7835% der Gesamtwortzahl und einer Quote von 0,5522% der Gesamtwortzahl im deutschen Korpus. Der Gebrauch des Indikativs und des Konjunktivs stehen damit in einem Verhältnis von 7:1 im brasilianischen und im Verhältnis von 8:1 im deutschen Korpus, wobei zu beobachten ist, dass das Subjuntivo circa. 1,5 mal häufiger im brasilianischen Korpus verwendet wird als im deutschen Korpus. Der Imperativ kommt in beiden Korpora selten vor: im brasilianischen Korpus beträgt die Quote von 0,1732%, im deutschen Korpus 0,1676% der Gesamtwortzahl.

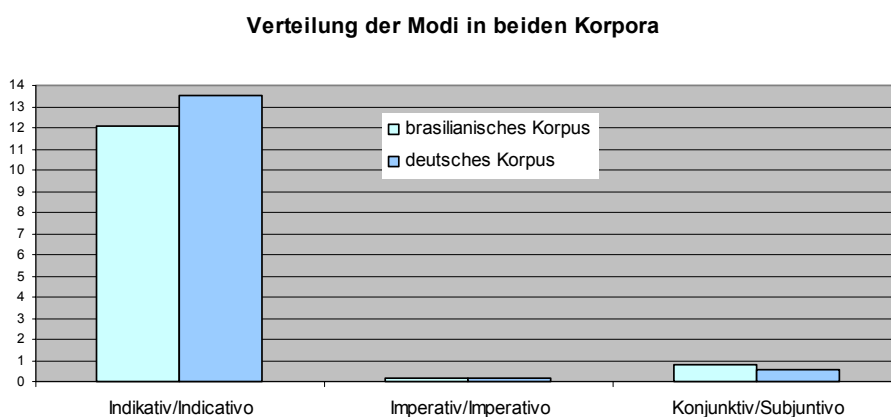


Fig. 71: Verteilung der Modi in beiden Korpora

Wie im Abschnitt 6.8 erklärt wurde, ist die höhere Frequenz des Subjuntivo im brasilianischen Korpus darauf zurückzuführen, dass das Subjuntivo bei Verben des Wollens und des Wünschens verwendet wird und somit mit der höheren Frequenz der selbstdarstellenden und der steuernden Funktion im brasilianischen Korpus in Verbindung steht.

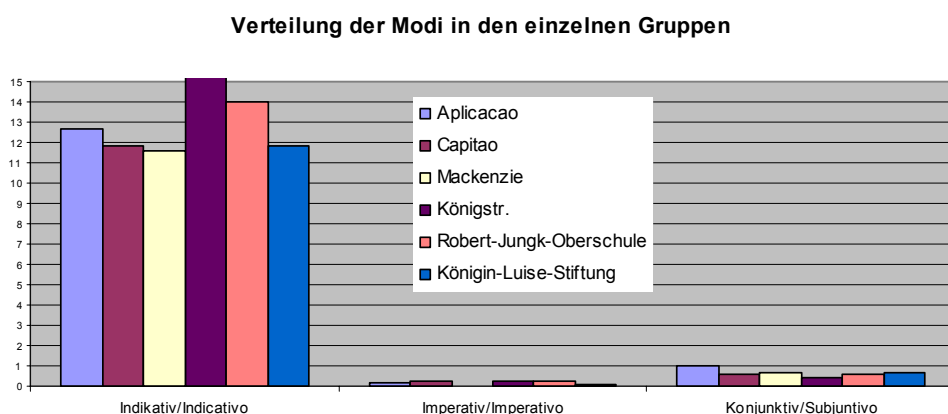


Fig. 72: Verteilung der Modi in den einzelnen Gruppen

Aus Diagramm 71 geht hervor, dass das Subjuntivo häufiger in der Gruppe Aplicação erscheint als in den anderen Gruppen des brasilianischen Korpus. Der Konjunktiv erscheint häufiger in der Gruppe Königin-Luise-Stiftung als in den Gruppen Königstraße und Robert-Jungk-Oberschule. Insgesamt entsprechen diese Ergebnisse durchaus den Ergebnissen hinsichtlich der Textfunktionen (siehe Abschnitte 6.2.3 und 6.2.4): Insbesondere tritt der Konjunktiv bzw. Subjuntivo häufiger in den Gruppen auf, die einen höheren Anteil an selbstdarstellender Funktion (im deutschen Korpus: Königin-Luise Stiftung, im brasilianischen Korpus: Aplicação und Capitão) und/oder erzählender Funktion (im deutschen Korpus: Robert-Jungk-Oberschule und im brasilianischen Korpus: Aplicação) aufweisen, weil Wünsche ausgedrückt oder indirekte Reden in den Texten benutzt werden.

Im Hinblick auf die Verwendung des Subjuntivo in der Gruppe Capitão bietet sich ein Vergleich mit den Ergebnissen aus dem Abschnitt 5.2.1 an. Dort wurde gezeigt, dass morphologische Fehler in der Gruppe Capitão häufiger vorkommen. Die Verwendung des Konjunktivs/Subjuntivo erfordert ein komplexeres Sprachwissen und könnte für seine häufigere Verwendung in den Gruppen Aplicação und Königin-Luise-Stiftung und seine niedrigere Verwendung in der Gruppe Capitão verantwortlich sein. Denn die Gruppen Aplicação und Königin-Luise-Stiftung weisen weniger sprachliche Schwierigkeiten auf als die Gruppe Capitão.

Auffällig ist, dass der Imperativ von der Gruppe Capitão im brasilianischen Korpus und von den Gruppen Königstr und Robert-Jungk-Oberschule im deutschen Korpus häufiger verwendet als die anderen Gruppen. Für die Gruppe Robert-Jungk-Oberschule lässt sich das damit erklären, dass hier mehr erzählende Textsorten produziert wurden, in denen die direkte Rede eine besondere Rolle spielt. Die häufigere Anwendung des Imperativs in den Gruppen Capitão und Königstraße kann dagegen mit der Bindekraft der produzierten Textsorten („Geltungsmodus“, siehe 4.3.3) im Zusammenhang stehen. Die Gruppen Capitão und Königstraße gehören zu den Informantengruppen, die die meisten Erörterungen verfasst haben. Da die Erörterung ein Mittel zur Überzeugung des Lesers bzw. seiner Beeinflussung ist, erklärt sich die häufigere Anwendung des Imperativs in diesen Gruppen als eine besondere Strategie des Textproduzenten, um die Verbindlichkeit seiner Aufforderung an den Leser zu verstärken.

In Bezug auf die Verteilung der Modi wird beobachtet, dass

- der Indikativ/Indicativo der am häufigsten verwendete Modus in beiden Korpora ist;
- der Konjunktiv/Subjuntivo etwas häufiger von den brasilianischen Informanten benutzt wird als von den deutschen und diese häufigere Anwendung im Zusammenhang mit der Verteilung der Textfunktionen steht;

- die Verwendung des Konjunktiv/Subjuntivo in Zusammenhang mit dem Sprachwissen der Informanten steht;
- der Imperativ von den Informanten aus den Gruppen Capitão und Königstraße als strategisches Mittel in steuernden Textsorten verwendet wird, um Aufforderungen eine stärkere Verbindlichkeit zuzuschreiben.

6.10 Konzessivität

In diesem Abschnitt werden die Strategien der verwendeten Satzverküpfungen untersucht. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die Konzessivität gelegt werden, also solche Nebensätze, die sich auf die Situation/Aussage im Hauptsatz beziehen, hierzu ein Hindernis beschreiben bzw. einen Gegen-Grund nennen, ohne die Aussage des Hauptsatzes zu verändern (sensu KÖNIG & SIEMUND 2000 und RAIBLE 1992).

Bereits bei einer ersten Durchsicht des Korpus fällt folgender Tatbestand ins Auge: Traditionell *adversative* Konnektoren wie in der deutschen Sprache „aber“, „obgleich“ u.a. und in der portugiesischen Sprache "mas" und "porém", werden als *konzessive* Konnektoren benutzt, so dass sie nicht mehr die Betonung einer Gegen-These ausgedrücken, sondern vielmehr lediglich einen Gegen-Grund (vgl. RAIBLE 1992) benennen. Das folgende Beispiel aus dem brasilianischen Korpus zeigt diese Anwendung adversativer Konnektoren im Rahmen der Konzessivität auf:

Beispiel (34) (EAFEUSP 01):

Trabalho bem, mas ainda não tenho vida de rico.
(contra-motivo) (situação 2)

Ich arbeite gut, aber ich habe noch nicht ein reiches Leben.
(Gegen-Grund) (Situation 2)

Hier wird eine Situation "Ich habe noch nicht ein reiches Leben/ eu ainda não tenho vida de rico" durch einen adversativen Konnektor "mas" mit dem Gegen-Grund "Ich arbeite gut/Trabalho bem" verknüpft. Der Gegen-Grund könnte mit einer anderen Situation (konzessive Beziehung) verknüpft werden, so wie die Situation mit einem eigentlichen Grund (kausale Beziehung), so dass wir die folgende Darstellung haben:

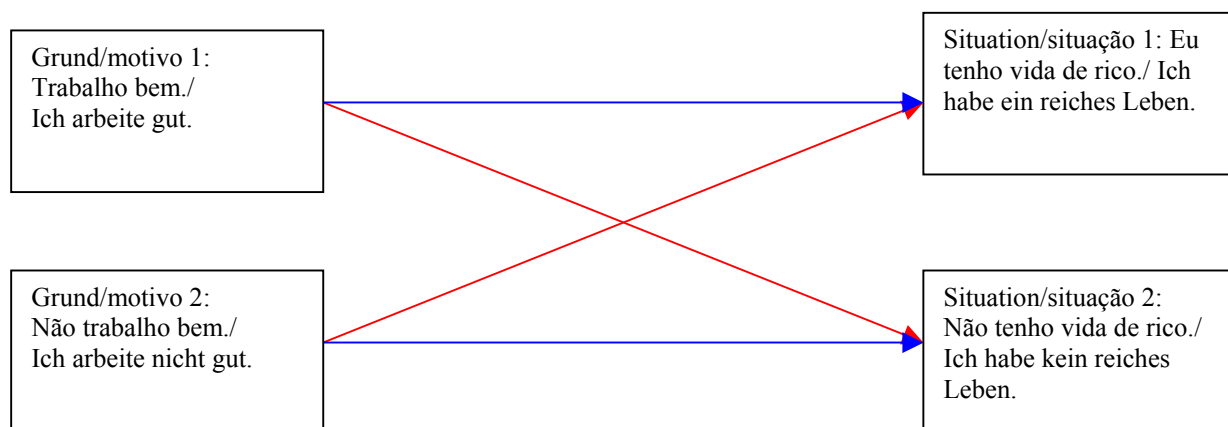


Fig. 73: kausale und konzessive Beziehungen

Im weiteren wird die Verteilung der konzessiven Sätze in beiden Korpora untersucht.

Der Anteil konzessiver Kontruktionen stellt sich wie folgt dar:

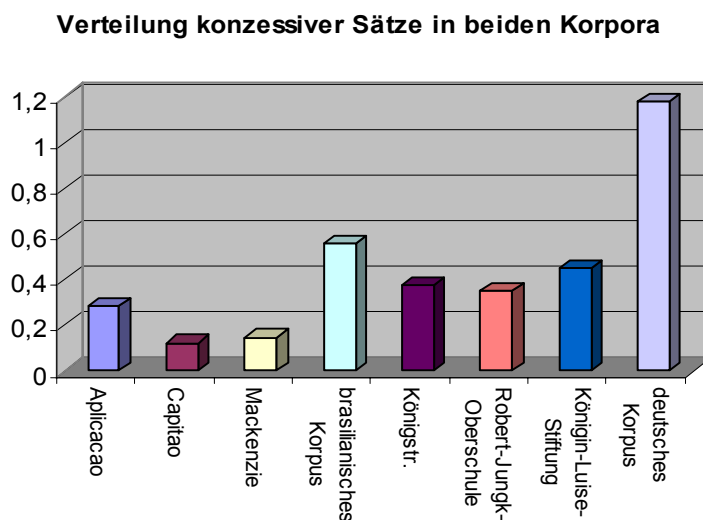


Fig. 74: Verteilung konzessiver Sätze in den einzelnen Gruppen

Für das brasilianische Korpus zeigt das Diagramm konzessive Konstruktionen in einer durchschnittlichen Proportion von 0,56% an der Gesamtwortzahl. Die meisten dieser Konstruktionen wurden in den Aufsätzen der Gruppe Aplicação gefunden (0,28% der Gesamtwortzahl des brasilianischen Korpus), gefolgt von Mackenzie und Capitão (jeweils 0,14% und 0,12% der Gesamtwortzahl).

Konzessive Konstruktionen waren im deutschen Korpus am häufigsten in den Aufsätzen der Gruppe Königin-Luise-Stiftung zu finden (0,45% der Gesamtwortzahl des deutschen Korpus). In der Gruppe Königstraße beträgt der Anteil an konzessiven Sätzen 0,37% und in der Gruppe der Robert-Jungk-Oberschule 0,35% der Gesamtwortzahl. Insgesamt ist der durchschnittliche Anteil konzessiver Sätze im deutschen Korpus mit 1,18% doppelt so hoch wie im brasilianischen Korpus.

Berechnet man den Anteil konzessiver Konstruktionen an der Gesamtwortzahl der Aufsätze jeder einzelnen Gruppe bleiben die Proportionen im brasilianischen Korpus erhalten. Andere Proportionen ergeben sich im deutschen Korpus. Die Gruppe Königin-Luise-Stiftung hat ein gleiches Verhältnis (ca. 1,07% der Gesamtwortzahl in der Gruppe) wie die Gruppe Königstraße (1,07%). Die Gruppe Robert-Jungk-Oberschule (ca.1,54%) zeichnet sich dagegen durch einen höheren Anteil konzessiver Konstruktionen an der Gesamtwortzahl der Gruppe aus. Dieses Ergebnis ist jedoch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die Informanten aus der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule kürzere Sätze geschrieben haben als die anderen Gruppen, deren Gesamtwortzahl außerdem weitaus höher liegt. Hier liegt der Hauptgrund für den proportional sehr hohen Anteil konzessiver Sätze im Vergleich zur Gesamtwortzahl in der Gruppe Robert-Jungk-Oberschule.

Anteil an konzessiven Sätzen/Gesamtwortzahl in jeder Gruppe

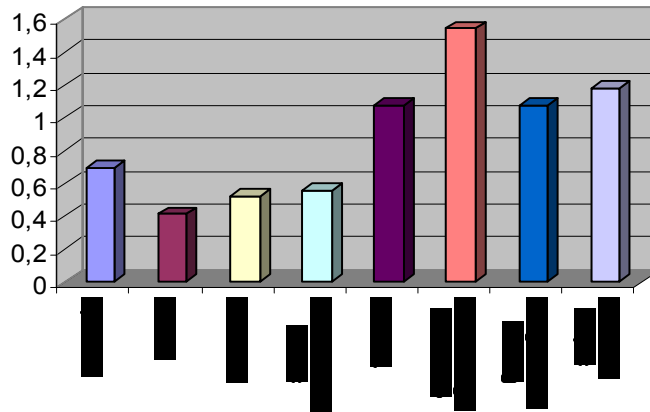


Fig. 75: Anteil konzessiver Sätze in Bezug auf die Gesamtwortzahl in jeder Gruppe

Insgesamt haben die deutschen Informanten im Durchschnitt etwa ca. 2 mal häufiger konzessive Konstruktionen verwendet als die brasilianischen Informanten. Eine Begründung für dieses Faktum ist in der Verteilung und Anwendung von Finalität zu suchen, und soll im folgenden Kapitel diskutiert werden.

6.11 Verteilung finaler Sätze in beiden Korpora

In der Auswertung des Gebrauchs finaler Sätze in beiden Korpora fällt zunächst die große Diskrepanz zwischen den Frequenzen beider Korpora auf. Finale Sätze werden im brasilianischen Korpus (0,5443%) ca. 2,5 mal häufiger als im deutschen Korpus (0,2169%) gebraucht.

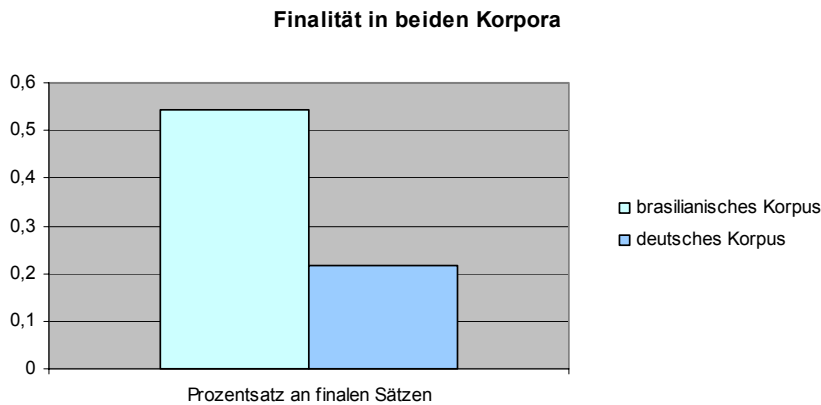


Fig. 76: Verteilung finaler Sätze in beiden Korpora

Werden die einzelnen Informantengruppen miteinander verglichen, so wird deutlich, dass finale Sätze eine höhere Frequenz in der Gruppe Capitão haben. In dieser Gruppe beträgt der Anteil an finalen Sätzen 0,7696% an der Gesamtwortzahl der Gruppe, während die Gruppen Aplicação mit 0,4773% und die Gruppe Mackenzie mit 0,4048% hier weitaus geringere Werte zu ihrer jeweiligen Gesamtwortzahl aufweisen.

Im deutschen Korpus findet sich ein deutlich geringerer Anteil an finalen Sätzen. Es ergeben sich folgende Werte: Königstraße: 0,2269%, Robert-Jungk-Oberschule: 0,2571% und Königin-Luise-Stiftung: 0,1867% gemessen an der jeweils berechneten Gesamtwortzahl.

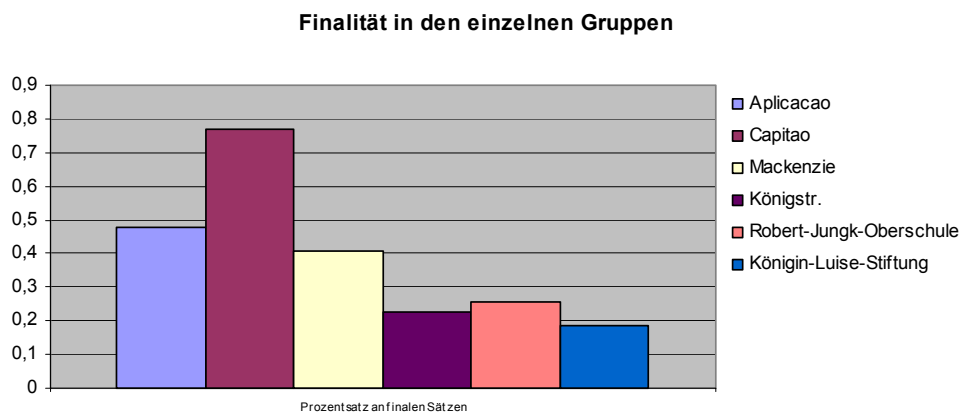


Fig. 77: Verteilung finaler Sätze in den einzelnen Gruppen beider Korpora

Die Feststellung, dass die brasilianischen Informanten wesentlich häufiger auf finale Sätze zurückgreifen als die deutschen Informanten, soll anhand der Ergebnisse zur Verteilung der Argumentationsmustern (Abschnitt 6.3) diskutiert werden.

Im folgenden wird die quantitative Verteilung der Argumentationsmuster beider Korpora mit der Verwendung finaler und konzessiver Sätze in Beziehung gebracht.

Die folgende Tabelle zeigt, dass im brasilianischen Korpus 83 Belege im Ursachenmodus, 43 Belege im Bewertungsmodus und 49 Belege im Lösungsmodus ermittelt wurden. Im deutschen Korpus wurden 123 Belege identifiziert. Betrachtet man ihre Verteilung auf die Modi, dominiert eindeutig der Ursachenmodus mit 74 Belegen. Im Bewertungsmodus wurden 24, im Lösungsmodus 25 Belege ermittelt. Der Anteil an Belegen in den einzelnen Gruppen lässt sich wie folgt darstellen:

	Ursache	Bewertung	Lösung
Aplicacao	25	9	12
Capitao	27	17	19
Mackenzie	31	17	18
brasilianisches Korpus	83	43	49
Königstr.	22	15	8
Robert-Jungk-Oberschule	22	4	12
Königin-Luise-Stiftung	30	5	5
Deutsches Korpus	74	24	25

Fig. 78: Zahl der Belege in den einzelnen Gruppen beider Korpora

Dem Ursachenmodus wird von den Informanten beider Korpora die größte Bedeutung beigemessen. Trotzdem sind Unterschiede zu beobachten: Im brasilianischen Korpus treten Belege im Ursachenmodus 1,5 mal häufiger als im Lösungsmodus. Im deutschen Korpus treten Belege im Ursachenmodus sogar 3 mal häufiger als im Lösungsmodus auf.

Werden die Zahlen der Belege im Lösungsmodus miteinander verglichen, weist der brasilianische Korpus eine höhere Zahl von Belegen. Ein Teil der Verwendungen finaler

Sätze erfolgt in den Darstellungen von Lösungsvorschlägen für das Gewaltproblem in beiden Korpora. Die Frequenz von Belegen des Lösungsmodus schlägt sich in der höheren Frequenz finaler Sätze in den Korpora nieder, insbesondere in den Gruppen Capitão und Robert-Jungk-Oberschule.

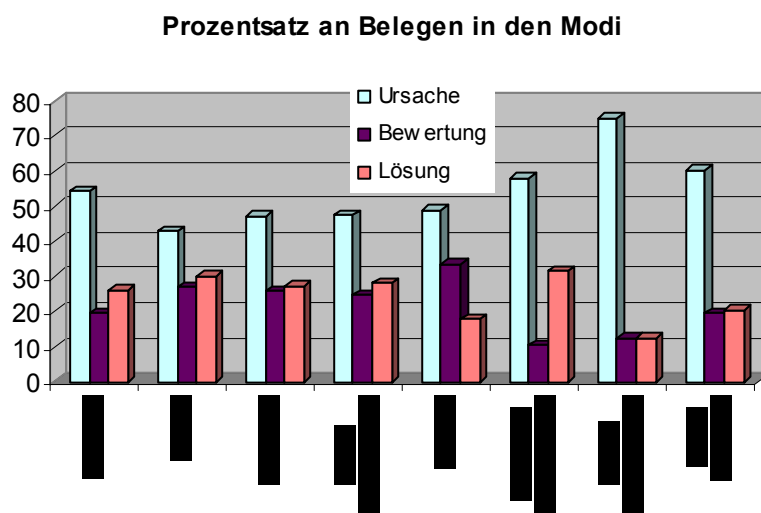


Fig. 79: Prozentsatz an Belegen in Bezug auf die Zahl der ermittelten Belege in den einzelnen Gruppen

MEURER (2002:24) plädiert für die Analyse der Kategorie „Naturalisierung“ des Diskurses. Diskurse werden laut MEURER als naturalisierend charakterisiert, wenn ein Sachverhalt als unabhängig von anderen Sachverhalten dargestellt wird.

Ausgehend von MEURERS Kategorie der Naturalisierung des Diskurses wird in dieser Untersuchung eine oppositionelle Kategorie vorgeschlagen: Die Kategorie der „Problematisierung“ des Diskurses. Mit anderen Worten: Der Diskurs kann als problematisierend charakterisiert werden, wenn ein Sachverhalt als abhängig von anderen Sachverhalten dargestellt wird. Als sprachliche Indikatoren für diese Kategorie gelten hier vor allem Kausalität und Konzessivität. Durch kausale Beziehungen werden Ursachen und Folgen verknüpft, also die Fragen nach dem „Warum“ erörtert. Durch konzessive Beziehungen dagegen werden Situationen mit Gegen-Gründen, d.h. mit Hindernissen verknüpft (siehe Abschnitt 6.10).

Wird die Verteilung der Belege im Ursachenmodus bzw. der Gebrauch konzessiver Sätze näher betrachtet, dann lässt sich feststellen, dass der Frage nach der Ursache von Gewalt im deutschen Korpus (74 Belege) häufiger nachgegangen wurde als der Frage nach der Lösung (25 Belege). Bemerkenswert im deutschen Korpus ist außerdem, dass die Vorschläge zur Lösung der Gewaltproblematik vorwiegend auf das Aufzeigen von Hindernissen ausgerichtet ist. Dies schlägt sich in einer höheren Frequenz konzessiver Sätze nieder.

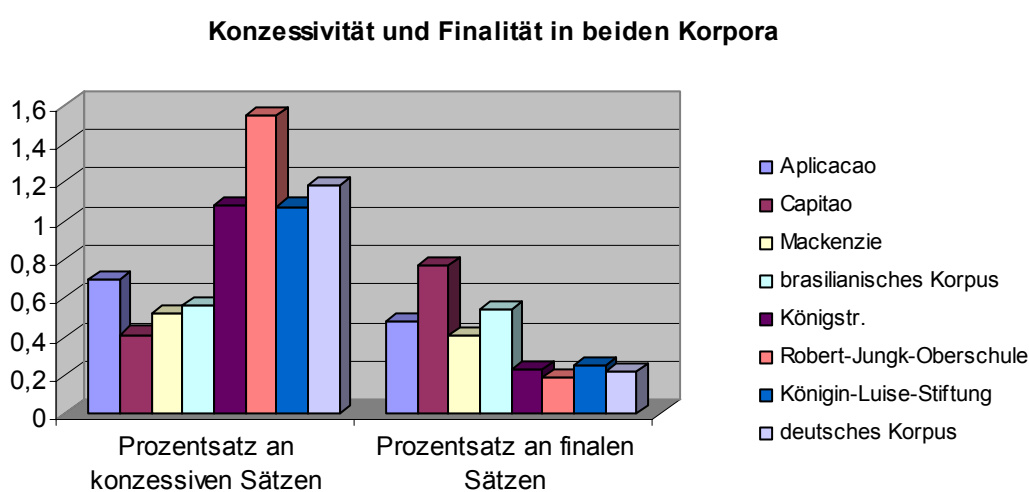


Fig. 80: Verteilung konzessiver und finaler Sätze in den einzelnen Gruppen beider Korpora.

Aus diesen Überlegungen lässt sich die Verteilung konzessiver und finaler Sätze im Zusammenhang mit der Verwendung von Argumentationsmuster im Ursachen- und im Lösungsmodus erklären: Aus den Zahlen lässt sich zum einen beobachten, dass in den Gruppen mit einem höheren Anteil konzessiver Sätze (Aplicação im brasilianischen Korpus und Robert-Jungk-Oberschule im deutschen Korpus) einen niedrigeren Anteil an Finalsätzen verwenden. Zum anderen lässt sich feststellen, dass in den Gruppen, die einen höheren Anteil an Belegen im Ursachenmodus aufweisen, auch ein höherer Anteil an konzessiven Sätzen nachzuweisen ist (Aplicação und Mackenzie im brasilianischen Korpus und Robert-Jungk-Oberschule und Königin-Luise-Stiftung im deutschen Korpus).

Aus diesen Beobachtungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Die brasilianischen Informanten gebrauchen häufiger finale Sätze als die deutschen Informanten;
- Die Häufigkeit finaler Sätze steht in Zusammenhang mit dem Anteil von Belegen im Lösungsmodus;
- Die deutschen Informanten verwenden häufiger konzessive Sätze als die brasilianischen Informanten und
- Die Häufigkeit konzessiver Sätze steht in Zusammenhang mit dem Anteil von Belegen im Ursachenmodus.

Deutsche und brasilianische Informanten unterscheiden sich also in ihrer Orientierung, die entweder mehr auf die Ursache oder mehr auf die Lösung gerichtet ist. Die höhere Frequenz an Belegen im Lösungsmodus und an finalen Sätzen im brasilianischen Korpus lässt auf ein stärker „lösungsorientiertes“ Verhaltensmuster schließen. Dagegen weisen die starke Präsenz konzessiver Sätze und die häufigen Argumentationsmuster im Ursachenmodus in den deutschen Daten mehr auf ein „ursachenorientiertes“ Verhaltensmuster hin.

Inwieweit diese Tendenzen als typische Diskurspraktiken für Brasilianer und Deutsche zu betrachten sind, ist eine Frage, die weiter untersucht werden muss. In dieser Untersuchung werden beide Verhaltensmuster in einem weiteren Spannungsfeld (ursachenorientiertes versus lösungsorientiertes Verhalten) zusammengeführt, das die Unterschiede zwischen den deutschen und den brasilianischen Informanten aufzeigen kann.

7 Wie sozial- und kulturspezifisch ist der Gebrauch von Textsorten?

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse von deutschen und brasilianischen Schüleraufsätzen dürfte gezeigt haben, dass der Gebrauch von Textsorten Unterschiede aufweist, die auf kulturelle und sozial unterschiedliche Textsortenmerkmale und Gebrauchsrestriktionen hinweisen. Es ist aber klar, dass die Analyse dieser Textsorten nur eine „Momentaufnahme“ darstellt. Außerdem muss darauf hingewiesen werden, dass die analysierte Kulturgeprägtheit deutscher und brasilianischer Schüleraufsätze auf einer Reihe von Kriterien beruht, die im Einzelnen und in ihrem Zusammenspiel vorsichtig interpretiert werden müssen.

Dennoch sind Tendenzen erkennbar: Festgestellt wurde vor allem, dass die brasilianischen Textsorten z.B. mehr Indirektheit aufweisen als die deutschen. Dies bedeutet aber nicht, dass brasilianische Textsorten „absolut“ indirekt sind. Die Kriterien, die zur Operationalisierung von Indirektheit herangezogen wurden, müssen daher als Aussagen über Präferenzen im kulturellen und im sozialen Bereich verstanden werden:

Spannungsfelder	Brasilianisches Korpus	Deutsches Korpus	Kriterien
Unbeteiligung/ Beteiligung in der Informations- vermittlung	eher beteiligt	eher unbeteiligt	<ul style="list-style-type: none"> • Textsorten, • Textfunktionen, • Argumentations- muster • Täter-Opfer- Beobachter-Perspektive • Tempora • Modi
Theoretisch vs. faktenorientierte Betrachtung	eher theoretisch	eher faktenorientiert	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentations- muster • SWG (weniger/mehr)
Direktheit/Indirektheit	eher indirekt	eher direkt	<ul style="list-style-type: none"> • SWG

			(weniger/mehr)
Lokale/Globale Perspektive	eher global	eher punktuell	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdrücke der körperlichen, sprachlichen, psychischen und strukturellen Gewalt • Ausdrücke des Verhältnisses Gewalt-Ort
Eigen-/Fremdbild	eigenes Bild wird eher thematisiert	Fremdbild wird eher thematisiert	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdrücke der Hautfarbe, Kultur und Nationalität
Mündlichkeit/Schriftlichkeit	mündlicher	schriftlicher	<ul style="list-style-type: none"> • morphologische Fehler
ursacheorientiertes oder lösungsorientiertes Verhalten	stärker lösungsorientiert	Mehr ursachenorientiert	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentationsmuster • Finalität • Konzessivität

Fig. 81: Spannungsfelder im Vergleich in beiden Korpora

Diese Ergebnisse basieren auf zwei wichtigen Fragen:

- Welche Textsortenmerkmale charakterisieren welche Textsortenvarianten?
- Welche Restriktionen bedingen ihren Gebrauch?

Zusammenfassend lässt sich zeigen, dass sich die brasilianischen und deutschen Textsorten aus dem Schuldiskurs deutlich im Gebrauch und in der Ausgestaltung der Textsorten voneinander unterscheiden. Obwohl dieses Ergebnis auf einem relativ kleinen Korpus beruht, zeigt die Tabelle, dass die hier herausgearbeiteten Unterschiede eine Reihe von unterschiedlichen Kriterien verschiedener Ebene umfassen. Nimmt man alle diese Unterschiede zusammen, so zeichnen sich unterschiedliche kulturelle Muster im Textsortengebrauch ab.

7.1.1 Ausgestaltung der Textsorten: welche Textsortenmerkmale und welche Textsortenvarianten?

Im Kapitel 1 wurde bereits erwähnt, dass strukturelle/formale und funktionale Merkmale von Textsorten gleichen Typs von brasilianischen und deutschen unterschiedlich „ausgestaltet“ werden können.

Im folgenden Abschnitt sollen die im Kapitel 6 gewonnenen Ergebnisse zusammenfassend exemplarisch im Hinblick auf die Textsortenvarianten von *Erörterung* und *dissertação* diskutiert werden. Damit kann geprüft werden, welchen Platz die *Erörterungen* und die *dissertações* in beiden Korpora auf andere Textsortenvarianten haben und damit auf die im Kapitel 1 so formulierte Frage zurückgegriffen werden: Welche **Textsortenvarianten** werden **von welchen Schülern** konkret gewählt ?

Am Beispiel der *Erörterung* und der *dissertação* zeigen die Ergebnisse der Datenanalyse, dass sie sich funktional, thematisch und strukturell unterscheiden. Die meisten *Erörterungen* im deutschen Korpus erfüllen nicht nur eine steuernde, sondern auch eine informierende Funktion. Die Steuerung basiert hauptsächlich auf den Argumentationsmustern des Hierarchie- und des Aggressions-Topos und orientiert sich an den Ursachen der Gewalt. Dabei spielt nicht nur die körperliche Gewalt eine wichtige Rolle, sondern auch die sprachliche Gewalt. Es wird mehr Wert auf Fakten gelegt, so dass die Gewaltdarstellungen punktuelle Geschehen schildern, ohne groß zu verallgemeinern (Orte der Gewalt). Sprachlich wird beobachtet, dass sich die meisten *Erörterungen* im deutschen Korpus durch konzessive Sätze und durch den Modus Indikativ von den brasilianischen *dissertações* unterscheiden.

Dagegen erfüllen die meisten *dissertações* im brasilianischen Korpus nicht nur eine steuernde, sondern auch eine selbstdarstellende Funktion. Die Steuerung erfolgt auf der Basis von Argumentationsmustern des Vorurteil- und des Ethik-Topos und orientiert sich an den Lösungen von Gewalt. Hier wird nicht nur die körperliche Gewalt thematisiert, sondern auch die strukturelle Gewalt. Dabei werden globale Aspekte der Gewalt thematisiert (Orte der Gewalt: arme Gegenden vs. reiche Gegenden). Sprachlich ist zu

beobachten, dass sich *dissertações* im brasilianischen Korpus durch die Anwendung finaler Sätze und den Modus *Subjuntivo* von den deutschen Erörterungen unterscheiden.

Auch die deutschen Erlebnisberichte und die brasilianischen *depoimentos* lassen sich im Hinblick auf ihre funktionalen, thematischen und strukturellen Merkmale unterscheiden: Sowohl der Erlebnisbericht und der *depoimento* erfüllen eine erzählende und eine selbstdarstellende Funktion. In den brasilianischen *depoimentos* wird der selbstdarstellenden Funktion eine andere Gewichtung gegeben. Aus diesem Grunde werden *depoimentos* öfter als die Erlebnisberichte aus der Täter- oder Opferperspektive verfasst. Außerdem ist der Inhalt der deutschen Erlebnisberichte situierter. Die Sachverhalte werden direkter dargestellt. Aus diesen Gründen wird der Erlebnisbericht durch den sprachlichen Gebrauch von Ausdrücken der sinnlichen Wahrnehmung der Gewalt charakterisiert. Die brasilianischen *depoimentos* dagegen haben einen abstrakteren Inhalt („Gefühle“) und die Sachverhalte werden indirekter dargestellt. Deswegen wird der *depoimento* sprachlich durch Ellipsen, Euphemismen, indefinite Pronomen u. a. charakterisiert.

Ein Beispiel eines „prototypischen“ *depoimento* ist das folgende Textexemplar aus dem brasilianischen Korpus:

Beispiel (35)(EECPMA 08):

Muitas pessoas pensam que violência se combate com violência.
E a verdade é que algumas pessoas percebem isso tarde demais.
Quando por exemplo: perdemos alguém que significava muito para nos.
Na realidade tudo foi denso e num instante o nada.
Esse fato aconteceu no dia 18 de maio de 1995 quando um garoto saia de casa despedindo-se de seus pais.
E de uma coisa não sabia que aquele era seu último adeus.
Sua chegada na escola foi comum a todos os dias anteriores.
E de repente uma briga surge no meio do patio entre dois colegas.
Um deles aponta uma arma para o outro.
A correria foi total e no meio da confusão um dos tiros disparados acerta bem nesse garoto, que na verdade não tinha nada ver com a história, e acabou não resistindo e falecendo no caminho do hospital.
E para esse garoto nada mudou em sua vida.
Enquanto para família e amigos desse garoto sofre ate hoje, por causa desse acidente.
Que deixou marcas profundas em todos nós.

A memoria de

Alexandre Marques

Neben der erzählenden Funktion (*aconteceu, saia, despendindo-se, sabia, surge*, usw.) gibt es Indikatoren für die selbstdarstellende Funktion (*que significava muito para nós; sofre até hoje; deixou marcas profundas em todos nós*). Die Sachverhalte werden etwa indirekt dargestellt: *„perdemos alguém“*, *„na realidade tudo foi denso e num instante o nada“*, *„esse fato aconteceu“*, *„sua chegada na escola foi coum a todos os dias anteriores“*, *„uma briga surge entre dois colegas“*, *„para esse garoto nada mudou em sua vida“*) und sind deswegen durch den sprachlichen Gebrauch von Ellipsen, Euphemismen, indefinite Pronomen u. a. charakterisiert.

Im folgenden Textexemplar eines Erlebnisberichtes können die erzählende (*ging, gehauen hat, schlägt, schlugten, kamen, auseinander ziehen, wartet, schrie*, usw.) und die selbstdarstellende Funktion (*„ich habe erlebt“*, *„ich selber hat das gar nicht kapiert“*) identifiziert werden. Der Inhalt ist situierter als in dem brasilianischen *depoimento*: hier wird mehr Bezug auf den Kontext genommen und die Sachverhalte werden direkter und situierter geschildert. Diese Darstellung wird anhand von ASWG konstruiert: *„habe eine richtig krasse Schlägerei erlebt“*, *„auf die fresse gehauen hat“*, *„sie schlugten sich“*, *„schrie ständig“*, *„komm raus das ich dich schlagen kann“*, usw.

Beispiel (36)(Robert-Jungk-Oberschule 09):

Gewalt in unserer Schule

Ich habe einmal in der grundschule eine richtig krasse Schlägerei erlebt. Ich denke es ging um Rache weil jemand von einer anderen Schule in unserer Schule einfach rein ging und einen ausländischen jungen direkt was auf die fresse gehauen hat. Ich selber hat das garnicht kapiert wie man einem gleich so massiv schlägt ohne es erst mal in Worten zu regeln.

Es ging, denn nach der Schule weiter und sie schlugten sich solange bis Erwachsene leute kamen und diese auseinander ziehen konnten. Aber der Junge von der anderen Schule wartet dann vor der Schule und schrie ständig "komm raus das ich dich schlagen kann." Somit hatte die Schulleiterin die Polizei informiert und die beiden jungen abholen lassen, das sie es da ohne Schläge klären konnten.

Unterschiedliche Präferenzen beim Gebrauch von Textsortenvarianten sind auch **aus sozialer Sicht** zu erkennen. Die meisten *dissertações* aus der Gruppe *Mackenzie* unterscheiden sich von den *dissertações* aus den Gruppen *Aplicação* und *Capitão*. In den meisten *dissertações* aus dem Korpus spielt neben der steuernden Funktion auch die selbstdarstellende Funktion eine wichtige Rolle. In den *dissertações* aus der Gruppe *Mackenzie* spielt die selbstdarstellende Funktion hingegen eine weniger relevante Rolle.

Die Steuerung erfolgt nicht nur durch den Vorurteil-Topos, sondern durch Topoi, die einen pragmatischen bzw. faktenorientierten Charakter haben, z.B. durch den Aggressions-, den Gefahren- und den Nutzen-Topos. Die Steuerung orientiert sich ferner weniger an Lösungen als in den anderen Gruppen des brasilianischen Korpus. Die Gewaltdarstellung konzentriert sich auf lokale Perspektiven, so dass der Ort der Gewalt die eigene Schule ist. Die *dissertações* in der Gruppe *Mackenzie* sind durch eine niedrigere Anwendung von finalen Sätzen charakterisiert.

7.1.2 Textsortenfelder im Gebrauch: Welche Gebrauchsrestriktionen?

Die Schilderung der Textsortenvarianten in diesen Beispielen ist mit der Frage nach den Gebrauchsrestriktionen verbunden: Mit anderen Worten: Wie wählen, benutzen und gestalten deutsche bzw. brasilianische Schüler welche Textsorten, wenn sie über das Thema „Gewalt in der Schule“ kommunizieren?

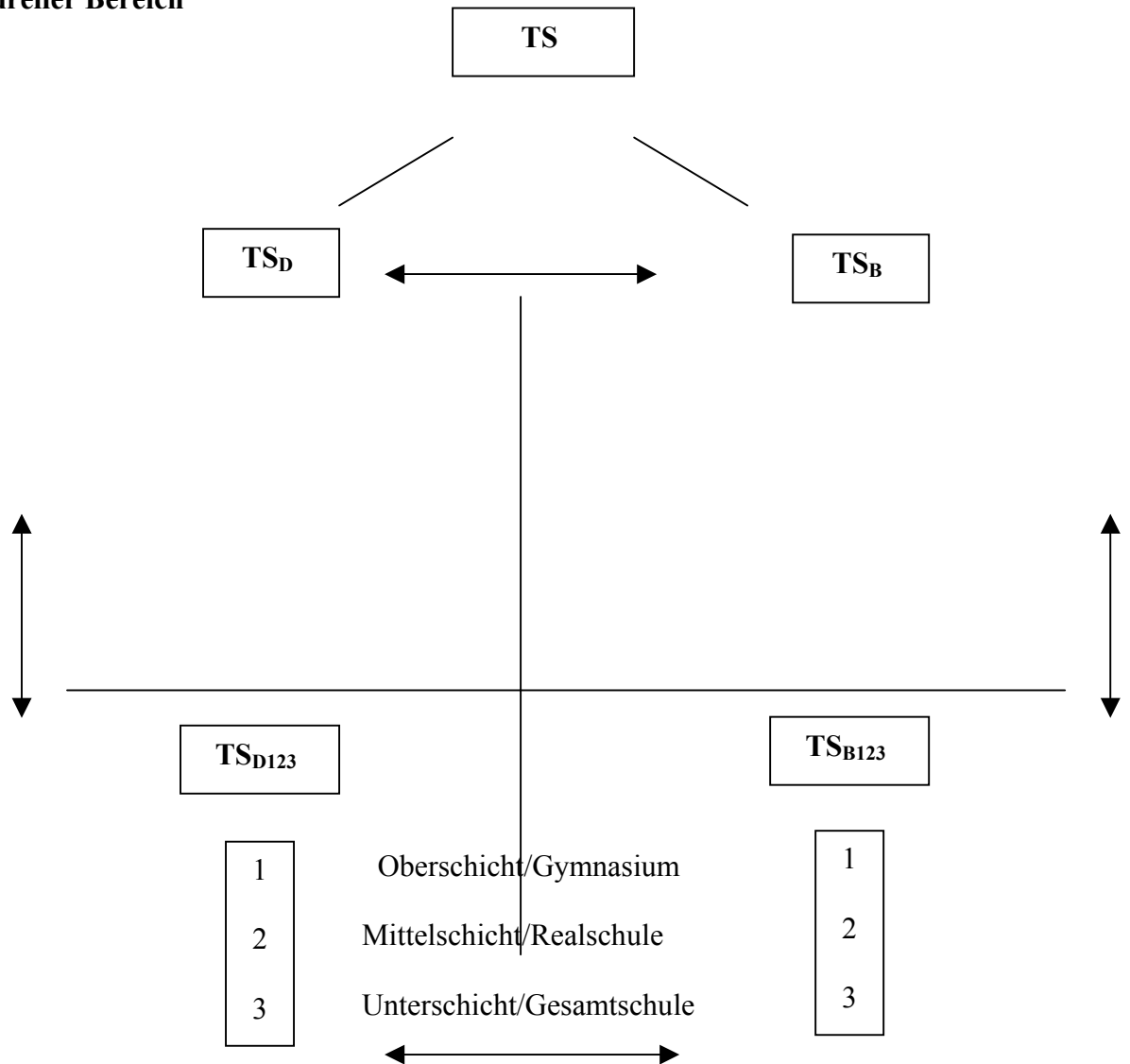
Um diese Frage zu beantworten, wurden zwei Achsen des Vergleichsvorgehens charakterisiert: Auf der einen Seite die kulturelle Achse des Textsortengebrauchs und auf der anderen Seite die soziale Achse (siehe Kapitel 5):

Diese Matrize ermöglicht einen allgemeinen Vergleich zwischen Brasilien und Deutschland anhand der Ergebnisse in den kulturellen und sozialen Achsen, die sich ihrerseits auf vier Teilvergleiche stützen:

- (1) Textsorten des deutschen Korpus (TS_D) im Vergleich mit den Textsorten des brasilianischen Korpus (TS_B);
- (2) Textsorten des brasilianischen Korpus (TS_B) im Vergleich mit den Textsorten der sozial differenzierten Informantengruppen des brasilianischen Korpus (TS_{B123});
- (3) Textsorten des deutschen Korpus (TS_D) im Vergleich mit den Textsorten des sozial differenzierten Informantengruppen des deutschen Korpus (TS_{D123});

- (4) Textsorten der sozial differenzierten Informantengruppen des brasilianischen Korpus (TS_{B123}) im Vergleich mit den Textsorten der sozial differenzierten Informantengruppen des deutschen Korpus (TS_{D123});

Kultureller Bereich



Sozialer Bereich

Zu dem ersten Teilvergleich können folgende Ergebnisse festgestellt werden:

- Die Textsorte *Erörterung* wurde sowohl von den deutschen wie auch von den brasilianischen Schülern am meisten produziert.
- Trotz dieser Ähnlichkeit wurde festgestellt, dass die brasilianischen Informanten steuernde und selbst darstellende Textsorten öfter produziert haben als die deutschen.
- Ihrerseits haben die deutschen Informanten informierende bzw. erzählende Textsorten häufiger produziert.
- Die deutschen Informanten neigen zur neutralen Darstellung; die brasilianischen Informanten zu einer subjektiveren Darstellung.

Zu dem zweiten Teilvergleich fallen folgende Unterschiede auf:

- Die Bevorzugung steuernder und selbst darstellender Textsorten im brasilianischen Korpus ist innerhalb der einzelnen sozialen Gruppen unterschiedlich verteilt.
- In den Informantengruppen (*Aplicação* und *Capitão*), die die Unter- und Mittelschicht vertreten, wird beobachtet, dass die selbstdarstellenden (*Aplicação*) und die steuernden (*Capitão*) Textsorten häufiger produziert werden als in der Informantengruppen der Oberschicht (*Mackenzie*), die informierende und erzählende Textsorten häufiger produziert hat.
- Diese Ergebnisse wurden mit der Intensität der Erfahrungen der Informanten mit der Gewalt in Zusammenhang gebracht, die zu einer höheren Anteilnahme in den Schülerdarstellungen aus den Gruppen *Capitão* und *Mackenzie* führt.

Der dritte Teilvergleich zeigt auf, dass:

- die allgemeine Tendenz der Bevorzugung informierender Textsorten im deutschen Korpus sich innerhalb der drei sozial differenzierten Informantengruppen anders verteilt;
- die Informantengruppe *Königstraße* Erörterungen häufiger produziert hat;

- diese Ergebnisse auf eine ausgeprägtere Stellungnahme in der Gewaltdarstellung der Schüler dieser Gruppe und ihre intensivere Erfahrung mit der Gewalt schließen lassen;
- die Informantengruppe *Königin-Luise-Stiftung* informierende Textsorten häufiger als andere Textsorten produziert hat. Diese Ergebnisse zeigen nicht nur eine niedrigere Stellungnahme in den Darstellungen, sondern verweisen auch auf größere Kompetenz im Verfassen akademischer Textsorten (wie z.B. der Bericht.)

Im vierten Teilvergleich ergibt sich folgendes Bild:

- Die Informantengruppen *Capitão* (Unterschicht) und *Aplicação* (Mittelschicht) im brasilianischen Korpus und *Königstraße* (Realschule) im deutschen Korpus produzieren häufiger Textsorten, die sich zum Ausdruck der Stellungnahme anbieten.
- Die Informantengruppen der Oberschicht (*Mackenzie*) im brasilianischen Korpus und des Gymnasiums (*Königin-Luise-Stiftung*) im deutschen Korpus bevorzugen hingegen informierende Textsorten.
- Diese Ergebnisse lassen auf bestimmte sozialspezifische Verhaltensmuster schließen.

7.2 Fazit

Versucht man alle Analysen zusammenzufassen, so lässt sich folgendes Fazit für diese Arbeit festhalten:

1. Vergleicht man den Gebrauch bzw. die Wahl von Textsorten zwischen deutschen und brasilianischen Schulen, so zeigen sich zweierlei zusammenhängende Ergebnisse. Auf der einen Seite ist der

Textsortengebrauch kulturspezifische und daher der Vergleich von Textsorten unterschiedlicher Kulturen interkulturell signifikant!

2. Wie insbesondere die letzten Teilvergleiche zeigen, ist es notwendig, dass ein interkultureller Vergleich immer mit einem Sozialvergleich verbunden werden sollte, denn Kulturen sind nicht homogen, sondern durch verschiedene Subkulturen charakterisiert. Daraus folgt, dass ein interkultureller Vergleich immer auch die Sozialspezifik einer Kultur zu berücksichtigen hat. Ein solcher Ansatz belegt, dass sozialspezifische Variationsbreiten eine bestimmte Kultur definieren.
3. Weiter berücksichtigt werden muss, dass kommunikative Aufgaben bzw. Themen mit kulturspezifischen Präferenzen für die Produktion und Rezeption von Textsorten verbunden sind. Die spezifischen Textsortennetze einer Kultur bieten den Rahmen für verschiedene Wahlmöglichkeiten innerhalb von Themenbereichen. Da solche Wahlmöglichkeiten interkulturell unterschiedlich sind, ist der Zusammenhang zwischen kommunikativer Aufgabe bzw. Thema und der Wahl der Textsorte bis zu einem gewissen Grad sozial bzw. kulturell vorgegeben.
4. Die Behandlung und die Bedeutung von Textsorten in der Schule sind in Brasilien und in Deutschland deutlich verschieden. Die Schule in Brasilien ist sich im Klaren darüber, dass sie mit größeren sozialen und regionalen Bildungsunterschieden zu tun hat. In den deutschen Schulen scheint es dagegen, dass die Kenntnis, d.h. die Produktion und Rezeption von Textsorten eher als bekannt vorausgesetzt wird.

7.3 Ausblick

Obwohl in der brasilianischen Schule der Textsortenvermittlung ein hoher Stellenwert eingeordnet wird, zeigen viele didaktische Materialien bzw. Untersuchungen (BALDO 2004), dass Textsorten weitgehend „formalistisch“ betrachtet wird. Das heißt: Es werden Listen von Kriterien vermittelt, aber es wird den Schülern nicht klar gemacht, zu welchem

Zweck und in welchen Situationen sie Textsorten außerhalb der Schule gebrauchen sollen bzw. können. Mit anderen Worten: Es fehlt die Einbettung in den diskursiven und pragmatischen Rahmen.

Die vorliegende Arbeit hat deutlich gemacht, dass dieser diskursive und pragmatische Rahmen nicht nur für das Lehren und Verstehen von Textsorten wichtig ist, sondern dass sich darin auch ein nicht unwichtiger Aspekt der brasilianischen Kultur widerspiegelt.

8 Bibliographie

- ADAM, Jean-Michel (1985): "Quels types de textes?" In *Le Français dans le monde* Nr. 192, Paris, Edicef.
- ADAM, Jean-Michel (1990): *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- ADAM, Jean-Michel (1991): "Cadre théorique d'une typologie séquentielle. Études de Linguistique Appliquée textes. Discours types et genres". N. 83, p-6-18. trad de Mônica Magalhães Cavalcante.
- ADAM, Jean-Michel (1992): *Les textes: Types et prototypes*. Paris Nathan-Université.
- ADAM, Jean-Michel (1993): *Les textes: types et prototypes*. Lausanne: Nathan.
- ADAMZIK, Kirsten (1995): *Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie*. Münster.
- ADAMZIK, Kirsten (2000^a): "Was ist pragmatisch orientierte Textsortenforschung?" In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.): *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 91-112.
- ADAMZIK, Kirsten (2000^b): *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg.
- ADAMZIK, Kirsten (2001^a): „Die Zukunft der Textsortenlinguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund“. In: FIX, Ulla; HABSCHIED, Stephan; KLEIN, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 15-30.
- ADAMZIK, Kirsten (2001^b): *Kontrastive Textologie. Untersuchungen am Beispiel deutscher und französischer Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen
- ADAMZIK, Kirsten (2002^a): "Interaktionsrollen. Die Textwelt und ihre Akteure". In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.): *Texte — Diskurse — Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen: Stauffenburg, 211-255.
- ADAMZIK, Kirsten (2002^b): *Kontrastive Textologie*. In: DRESCHER, Martina (Hrsg.): *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 253-255.
- ANDROUTSOPOULOS, Jannis K (2002): „Textsorten und Fankulturen“. In: FIX, Ulla; HABSCHIED, Stephan; KLEIN, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 33-50.
- ANTOS, Gerd & TIETZ, Heike (Hrg.) (1997): *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen, Niemeyer.

- ANTOS, Gerd (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen.
- ANTOS, Gerd (1987): "Textmusterwissen. Beschreibungsprobleme am Beispiel von Grußworten." In: ENGELKAMP, Johannes; LORENZ, Kuno; SANDIG, Barbara (Hg.): *Wissensrepräsentation und Wissensaustausch. Interdisziplinäres Kolloquium der Niederländischen Tage in Saarbrücken*. April 1986. St. Ingbert, 157-189.
- ANTOS, Gerd (1995): *Schreiben*. Heidelberg: Groos.
- ANTOS, Gerd (1996): *Laien-Linguistik : Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag ; am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen: Niemeyer.
- ANTOS, Gerd (1997): "Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik". In: ANTOS, G. & TIETZ, H. (Hrg.): *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer, 43-63.
- ANTOS, Gerd (2000): "Ansätze zur Erforschung der Textproduktion". In: BRINKER; ANTOS; HEINEMANN; Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 105-112.
- ASSMANN, Jan & Aleida (1988): "Schrift, Tradition und Kultur". In: RAIBLE, W. (Hg.): *Zwischen Festtag und Alltag. Zehn Beiträge zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- ASSMANN, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- ASSMANN, Jan (hrsg. von) (1988): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*. Oxford.
- AUSTIN, J.L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart.
- BACHTIN, Michail Michajlovic (1953): *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BACHTIN, Michail Michajlovic (1979): *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Hucitec, São Paulo (SP), 1990.
- BALDO, Alessandra (2004): "Gêneros discursivos ou tipologias textuais?" *Revista de Estudos da Linguagem* ReVEL Ano 2, no. 2 [www.revellhp.cjb.net]

- BALLY, Charles (1941): *El lenguaje y la vida*. Trad. de Amado Alonso. Buenos Aires, Ed. Losada.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de (2001): “Estudos do texto e do discurso e questões de ensino no Brasil”. In: VALENTE, André (org.): *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 101-111.
- BASTOS, Lucia Kopschitz (1985): *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de (1991): “Textsorten im Mittelpunkt zwischen Theorie und Praxis“. In: MACKELDEY, Roger (1991): *Textsorten und Textmuster der Sprech- und Schriftkommunikation*. Leipzig: Wissenschaftliche Beiträge der Universität, 173-190.
- BENSE, M. (1962): *Theorie der Texte. Eine Einführung in neuere Auffassungen und Methoden*. Köln.
- BENVENISTE, Émile (1966): *Problemas de Lingüística Geral I*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BHATIA, Vijay Kumar (1993): *Analysing genre: language use in professional settings*. 1. publ. - London : Longman.
- BHATIA, Vijay Kumar (1997): “Genre analysis today“. *Revue Belge de Philologie et d’Histoire*. Bruxelles : 75, 629-652.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete (2002): “A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?” In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64.
- BIBER, Douglas (1986): “Spoken and written textual dimensions in English: resolving the contradictory findings”. In: *Language*, 62, 384-414.
- BLÜHDORN, Hardarik & ANDRADE, Maria Lúcia da C. Victório de Oliveira: (2004): “Tendências recentes da lingüística textual na Alemanha e no Brasil”. São Paulo: USP, MS.
- BLÜHDORN, Hardarik (1999): “Lingüística textual do alemão: tipologia”. São Paulo: USP, MS.
- BONATI, Peter (1990): *Schreiben und Handeln. Ein Lehr- und Lernbuch für den Aufsatzunterricht und das Selbststudium*. Aarau: Sauerländer. (= Studienbücher Sprachlandschaft 2):

- BONINI, Adair (2002): “Metodologia do ensino de produção textual“. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, no. 01, 23-47.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine (2002): *Introdução à análise do discurso*. 8a. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine (1995): “Circulação do texto didático e didatizado”. In: *Linha D’água: Ensino em Língua e Literatura em Debate*, São Paulo, 141-147, jun. 1995.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine (1997): “Teoria e prática de leitura”. In: BRANDÃO & MICHELETTI (orgs.): *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine (1999): “Formação do leitor crítico e abordagens textuais”. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 28, 47-53.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine; LEITE, Lígia Chiappini Moraes; JESUS, Conceição Aparecida de & MICHELETTI, Guaraciaba (1998): “Leitura, produção e circulação de textos escolares e não escolares”. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.): *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1998): *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. E 4º. Ciclos do ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º. E 2º. Ciclos do ensino Fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRINKER, Klaus (1979): “Zur Gegenstandsbestimmung und Aufgabenstellung der Textlinguistik“. In: PETÖFI, J.S. (Hrsg.)(1979): *Text vs sentence. Basic Questions of Text Linguistics*, 2 parts, Hamburg, Helmut Buske Verlag
- BRINKER, Klaus (1985,1997): *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Hildesheim.Berlin: Erich Schmidt.
- BRINKER, ANTOS, HEINEMANN et. al.(Hg) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation*. Berlin; New York: de Gruyter.
- BRINKER, Klaus (2000): “Textstrukturanalyse”. In: BRINKER; ANTOS; HEINEMANN; SAGER (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 164-175.
- BRINKER, Klaus (2002): “Textsortenbeschreibung auf handlungstheoretischer Grundlage (am Beispiel des Erpresserbriefts) “. In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.): *Texte —*

Diskurse — Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum.
Tübingen: Stauffenburg, 41-59.

BRONCKART et al. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Paris, Lausanne: Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.P. & SCHNEUWLY, B. (1985): *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (1995): “Du behaviorisme à l’interactionisme social”. In: *Des animaux et des hommes : hommage à Marc Richelle*, Paris : PUF.

BRONCKART, J.-P. (1997): *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, Jean-Paul (1994): “Action, langage et discours“. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 7-64.

BRÜNNER, Gisela & GRAEFEN, Gabriele (Hg.) (1994): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen.

BUENO, Luzia (2002): “Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º. e 4º. ciclos do Ensino Fundamental”. Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de (1998): *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília: INEP

CHIAPPINI , Ligia (1997): *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez.

CONTE, Maria-Elisabeth (ed.) (1977): *La linguistica testuale*. Milano.

COSTA VAL, Maria da Graça (1991): “Texto e textualidade”. In: COSTA VAL: *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 3-16.

COSTA VAL, Maria da Graça (1996): *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte: S.N. (tese de doutoramento):

CRESSOT, Marcel (1980): *Le style et ses techniques*. 8ª. ed. Paris, PUF., 1974. O estilo e suas técnicas, trad. de Madalena Cruz Ferreira. Lisboa, Ed. 70.

DEPPERMAN, Arnulf (2002): “Textsortenklassifikation aus kognitiver Sicht”. In: DRESCHER, Martina (Hrsg.): *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 257-261.

DIEWALD, Gabriele Maria (1991): *Deixis und Textsorten im Deutschen*. Tübingen.

- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B (1996): “Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d’une expérience romande“. In: *Enjeux* 39, 31-49. Tradução para o Português em mimeo de Roxane H. R. Rojo. São Paulo, mimeo, 1996. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona):
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard (2002): *Pour un enseignement de l’ora : initiation aux genres formels à l’école*. 3. éd. Paris : ESF.
- DRESCHER, Martina (2002): *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- DRESSLER, W. (1970): “Modelle und Methoden der Textsyntax“. *Folia Lingüística* 4, 64-71.
- DRESSLER, Wolfgang (1972): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- DREWNOWSKA-VARGÁNÉ, Ewa (2001): “Emotionalität und Narrativität in deutsch-, polnisch und ungarischsprachigen Leserbriefen im textlinguistischen Vergleich“. In: CIRKO, Leslaw (Hrsg.): *Studia Linguistica*. Acta Universitatis Wratislaviensis XX, No 2296. Wrocaw: Universitätsverlag 2001, S. 49-64.
- DUCROT, O. (1976): “L’Argumentation dans la Langue“. *Langages* 42, Didier-Larousse, Paris, 5-27.
- DUCROT, Oswald (1989): “Argumentação e Topoi argumentativos“. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.): *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 13-38.
- ECO, Umberto (1976): *Tratado geral de semiótica*. 3ª. ed. São Paulo: *Perspectiva* (trad. de “Trattato di semiotica generale”).
- EHLICH, Konrad & REHBEIN, Jochen (1979): “Sprachliche Handlungsmuster“. In: SOEFFNER, Hans Georg (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart, 243-274.
- EIGLER, Gunther; JECHLE, Thomas; KOLB, Monika; WINTER, Alexander (1997): *Textverarbeiten und Textproduzieren. Zur Bedeutung externer Information für Textproduzieren, Text und Wissen*. Tübingen.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992): *Critical Language Awareness*. London [u.a.]: Longman.
- FAULSTICH, Katja (2002): “Es gibt viel Raum diesseits des Rubikon. Diskursanalytische Untersuchung des Begriffs Leben im Umfeld der 2. Berliner Rede des Bundespräsidenten Johannes Rau“. In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.): *Texte — Diskurse — Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen: Stauffenburg, 19-40.

- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça (1994): *Linguística Textual: Introdução*. 3. Aufl. São Paulo: Cortez.
- FÁVERO, Leonor Lopes (1991): *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.
- FÁVERO, Leonor Lopes (1995): “Produção de texto e ensino de língua portuguesa”. In: *Linha D’água: Ensino em Língua e Literatura em Debate*, São Paulo, 33-38, jun.1995.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. & AQUINO, Zilda G. O. (1999): *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez.
- FIEHLER, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle der Emotion in der verbalen Interaktion*. Berlin: de Gruyter.
- FIORIN, José Luiz (1991): “Tipologia dos textos”. In: *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. 1 ed. São Paulo : SE/CENP.
- FIORIN, José Luiz (1998): “Teorias do texto e ensino: a coerência”. In: VALENTE, André Crim (org.): *Língua, lingüística e literatura: uma integração para o ensino*. Riode Janeiro: EdUERJ, 1998, 167-182.
- FIORIN, José Luiz (2001): “Que ler e como ler no ensino fundamental e médio?”. In: RÖSING, T.M.K.; BECKER, P. (orgs.): *Jornadas Literárias de Passo Fundo: 20 anos de história: ensaios*. Passo Fundo: UPF/Edelbra, 2001.
- FIX, Ulla, ADAMZIK, Kirsten, ANTOS, Gerd & KLEMM, Michael (hrsg. von) (2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt am Main: Lang.
- FIX, Ulla; HABSCHEID, Stephan; KLEIN, Josef (2001): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Stauffenburg.
- FOUCAULT, Michel (1973): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main, (frz. Orig.: L’archéologie du savoir. Paris 1969):
- FOUCAULT, Michel (2003): *Die Ordnung des Diskurses*. Erw. Ausg., 9. Aufl. - Frankfurt am Main : Fischer-Taschenbuch-Verl..
- FRANCKE, Wilhelm (1991): “Linguistische Texttypologie“. In: BRINKER (Hg.) 1991: *Aspekte einer Textlinguistik*. Hildesheim, Zürich, New York, 157-182.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT (2003): *Rahmenplan Deutsch, Bildungsplan Hauptschule und Realschule*. Hamburg.

- GIRNTH, Heiko (1996): "Texte im politischen Diskurs. Ein Vorschlag zur diskursorientierten Beschreibung von Textsorten". In: *Muttersprache* 106, 66-80.
- GRICE, H.P. (1968): "Lógica e conversação". In: DASCAL, M. (org.) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Vol. IV. Campinas, SP: Ed. do autor: 1982, 81-103 (trad. de „Logic and conversation“).
- GUIMARÃES, Eduardo (1995): *Os limites do sentido. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes.
- GUIMARÃES, Elisa (1999): "O ensino de língua portuguesa na memória da escola brasileira: aspectos da história de uma disciplina". In: GÄRTNER, Hundt & SCHÖNBERGER (eds.): *Estudos sobre o ensino de língua portuguesa*. Frankfurt, TFM, 15-26.
- GÜLICH, Elisabeth & RAIBLE, Wolfgang (1975): "Textsorten-Probleme". In: *Linguistische Probleme der Textanalyse*. Jahrbuch 1973 des IdS. Düsseldorf 1975, 144-197.
- GÜLICH, Elisabeth & RAIBLE, Wolfgang (Hg.) (1972): *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt: Athenäum, 113-124.
- HALBWACHS, Maurice (1985): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1973): *Cohesion in Spoken and Written English*. Longman, Londres.
- HEBERLE, Viviane (1999): "A representação das experiências femininas em editoriais de revistas para mulheres". *Revista iberoamericana de DISCURSO y SOCIEDAD*, vol 1 (3) set 1999: 73-86. Barcelona: Editorial Gedisa.
- HEINEMANN, Margot & HEINEMANN, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion — Text — Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- HEINEMANN, Wolfgang & VIEHWEGER, Dieter (1991): *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- HEINEMANN, Wolfgang (1989): "Komponenten und Funktionen globaler Textmuster". In: *Linguistische Studien, Reihe A*, 199, 182-191.
- HEINEMANN, Wolfgang (2000a): "Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens". In: Kirsten Adamzik (Hrsg): *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 9-29.
- HEINEMANN, Wolfgang (2000b): "Textsorte – Textmuster – Texttyp. Zur Diskussion um textlinguistische Basisbegriffe". In: Gerd Antos/ Klaus Brinker/ Wolfgang. HSK.

- HUIZINGA, Johan (1996): *Homo ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- ILARI, Rodolfo (1997): *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: INEP:
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2002): *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2002*. Brasília: INEP
- ISENBERG, H. (1968): "Überlegungen zur Texttheorie". In: *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Athenäum Verlag, Frankfurt, 1971, 155-172. Trad it. in Conte. *La Linguistica Testuale*. Feltrinelli Economica, Milão, 1977.
- ISENBERG, H. (1978): "Probleme der Texttypologie. Variation und Determination von Texttypen". In: *WZ Karl-Marx-Universität Leipzig*. GSR 5, 564-579.
- ISENBERG, H. (1983): "Grundfragen der Texttypologie". In: *LS/ZISW/A* 112, 303-324.
- ISENBERG, H. (1984): "Texttypen als Interaktionstypen". In: *Zeitschrift für Germanistik* 3, 261-270.
- ISENBERG, Horst (1974): *Texttheorie und Gegenstand der Grammatik*. Leipzig.
- JARDEL, Jean-Pierre (1996): "Les concepts d'hétéroculture, de post-modernité et de dysculturation chez Jean Poirier: leux application au monde créole". In: *De la tradition à la postmodernité*. Hommage à Jean Poirier. Paris 1996 : 69-78.
- KAISER, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Stauffenburg-Verl.
- KALLMEYER, Werner (1974): *Lektürenkolleg zur Textlinguistik*. Bd. 1 Einführung. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl.
- KARG, Ina (1999): "Erleben und Erzählen? Ein Schulaufsatz im Kreuzverhör". In: BEISBART, Ortwin ; ABRAHAM, Ulf ; HOLOUBEK, Helmut (Hrsg.): *Befreites Schreiben* LUSD (Literatur und Sprache - didaktisch):Bd.12. Bamberg: Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 114-147.
- KARG, Ina (2004): "Seitdem rätselt sie, was das bedeuten soll... Eine kleine Fallstudie zu Theorie und Praxis des Textverstehens im Deutschunterricht". In: BUSCH, Albert; STENSCHKE, Oliver (Hrsg.): *Wissenschaft und gesellschaftliche Kommunikation*.

- KIENPOINTNER, Manfred (1992): *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart/Bad Cannstatt.
- KINTSCH, Walter & VAN DIJK, Teun (1978): "Toward a model of text comprehension and production". In: *Psychological Review* 85, 363-394.
- KLEIN, Josef (2000): "Intertextualität, Geltungsmodus, Texthandlungsmuster. Drei vernachlässigte Kategorien der Textsortenforschung — exemplifiziert an politischen und medialen Textsorten". In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.): *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Tübingen:Stauffenburg, 31-44.
- KNOBLAUCH, Hubert (2002): "Kommunikative Gattungen". In: DRESCHER, Martina (Hrsg.): *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 263-266.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & Marcuschi, Luís Antonio (1998): "Processos de referenciação na produção discursiva". *DELTA* 14, 169-190.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luis Carlos (1989): *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luis Carlos (1990): *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (1989): *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (1992): *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (1999b): "Referenciação: Construção discursiva." Ensaio apresentado por ocasião do concurso para Titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP, dez. 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça (1998): *O texto e a construção dos sentidos*. 2. Aufl. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore Villaça (1999^a): "O Desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil". In: *DELTA*, Vol. 15, N^o Especial,
- KOCH, Ingedore Villaça (2001): "Lingüística Textual: Quo vadis?". In: *DELTA*, 17-Especial, 11-23.
- KOCH, Peter (1997): "Diskurstraditionen — zu ihrem sprachtheoretischer Status und ihrer Dynamik". In: Barbara FRANK/Thomas HAYE/Doris TOPHINKE (Hg): *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen 1997, 43-79.
- KOCH, Walter & OESTERREICHER (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania*. Tübingen: Niemeyer.

- KÖNIG, Ekkehard & SIEMUND, Peter (2000): *Casual and concessive clauses: Formal and semantic relations*. In: COUPER-KUHLEN, Elisabeth; KORTMANN, Bernd (eds.): *Cause, Condition, Concessive, Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives*. Berlin: de Gruyter, 341-360.
- KRAUSE (2002): "Text und Textsorte in der fremdsprachigen Kommunikation". In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.): *Texte — Diskurse — Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen: Stauffenburg, 191-209.
- KRAUSE, Wolf-Dieter (2000): "Text, Textsorte, Textvergleich". In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.): *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 45-76.
- KRAUSE, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2000): *Textsorten: kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien: Lang.
- KRISTEVA, Julia (1969): *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70 (título original: *Le Langage, cet inconnu*):
- LAMPRECHT, Rolf-Rainer (2000): „Kommunikationspraxen im Internet und ihre textuellen Realisierungen“. In: KRAUSE, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2000): *Textsorten: kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien: Lang.
- LANG, E. (1972): "Quand une 'Grammaire de Texte' est-elle plus adequate qu'une Grammaire de Phrase?" *Langages* 7, 75-80.
- LINK, Jürgen (1983): "Was ist und was bringt Diskurstaktik?". In: *kultuRRévolution* 1, 6-21.
- LUDWIG, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin/New York.
- LUDWIG, Otto (1996): "Der Unterricht findet nicht statt: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe". In: PEYER, Ann & PORTMANN, Paul R (Herg.): *Norm, Moral und Didaktik Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer.
- MACHADO, Anna Rachel (1998): *Diário de leituras*. São Paulo: Martins Fontes.
- MARCUSCHI, Luís Antonio (1986b): *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 1986.
- MARCUSCHI, Luís Antonio (1996): "Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais". Recife, EFPE.

- MARCUSCHI, Luís Antonio (1998) & Koch, Ingedore G. Villaça: “Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada”. In: ABAURRE, M. B. (org.): *Gramática do Português Falado*. Vol. VIII. Campinas, SP: Edunicamp.
- MARCUSCHI, Luís Antonio (1986^a): *A lingüística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1, Recife, Universidade Federal de Pernambuco.
- MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Desirée (org.) (2002): *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- MEURER, José Luiz (2002): “Uma dimensão crítica do estudo dos gêneros textuais”. In: MEURER & MOTTA-ROTH (2002), 17-29.
- MOTSCH, W. & VIEHWEGER, D. (1981): “Sprachhandlung, Satz und Text“. In: ROSENGREN (Hrsg.): *Sprache und Pragmatik*. Lunder Symposium 1980. Malmö, S. 125-154.
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd ; THIJE, Jan ten (2000): “Interkulturelle Kommunikation: interkulturelles Training und Mediation“. In: BECKER-MROTZECK, Klaus; BRÜNNER, Gisela; COELFEN, Hermann (eds): *Berufshandbuch Linguistik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 39-57
- NÓBREGA, Maria José da & BRÄKLING, Kátia Lomba (1998): *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, MEC.
- NÓBREGA, Maria José Martins de (2000): *Paráfrase, autoria e processos de assimilação da palavra do ensino*. São Paulo, USP (dissertação de mestrado):
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1992): *As formas do silêncio*. Campinas, SP: Pontes.
- OESTERREICHER, Wulf (1998): “Zur Fundierung von Diskurstraditionen“. In: FRANK/HAYE/TOPHINKE (HG.) 1998, 19-41
- PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1996): “Un decálogo para enseñar a escribir“. *Cultura y Educación*, Madrid, n.2, p.31-41, 1996.
- PECHEAUX, M. (1969): *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunot.
- PÉRENNEC, Marie-Hélène (2000): “Textlinguistik im romanischen Sprachraum“. In: BRINKER, Klaus; ANTOS, Gerd; HEINEMANN, Wolfgang (hrsg. von): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000, 145-153.
- PÉREZ ALVAREZ, Bernardo Enrique (2004): *Die Konstitution interkultureller Texte: eine Interpretation einiger Schriften von Anna Seghers und B. Traven*. Frankfurt am Main: Lang.

- PETKOVA-KESSANLIS, Mikaela (2002): "Antrittsvorlesungen — ein Fall für sich?" In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.): *Texte — Diskurse — Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen: Stauffenburg, 117-170.
- PETÖFI, Janos. (1972): "Zu einer Grammatischen Theorie Sprachlicher Texte". *LiLi*, ano 2, fasc. 5, 31-58.
- PFÄNDER, Stefan (erscheint 2005): *Spanisch in Bolivien. Sprachkontakt und Sprachwandel*.
- PIITULAINEN, Marja-Leena 2001. "Zur Selbstbezeichnung in deutschen und finnischen Textsorten". FIX, Ulla & HABSCHEID, Stephan & KLEIN, Josef : *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen, 159-173
- PIKE, K. (1967): *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour*. The Hague, Mouton.
- PIKE, Kenneth L. (1954-1960): *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Part I-III. Glendale, California.
- PRETI, Dino Fioravante (1998): "O ensino de língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade". In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.): *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.
- RAIBLE, Wolfgang (1992): *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. Heidelberg (Winter) (Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. phil.-hist. Klasse, Jg. 1992, Bericht 2.
- REHBEIN, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos (2001): *História da educação brasileira: a organização escolar*. 17ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga (1999): "Entre a oralidade e a escrita: reflexões esparsas". In: DIETZSCH, Mary Julia Martins (org.): *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999.
- ROJO, Roxane (Org.) (2000): *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, Campinas
- ROJO, Roxanne (s/d): "Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo". São Paulo (mimeo).
- ROLF, Eckhard 1993: *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin/Ney York, de Gruyter

- SAEB (2003): *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª. série do ensino fundamental*. Brasília: SAEB.
- SANDERS, Willy (2000): „Vorläufer der Textlinguistik: die Stilistik“. In: BRINKER, Klaus; ANTOS, Gerd; HEINEMANN, Wolfgang (hrsg. von): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000, 17-27.
- SANDIG, Barbara (1972): “Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen”. In: Elisabeth GÜLICH/Wolfgang RAIBLE (Hg.) 1972: *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt, 113-124.
- SANDIG, Barbara (1978): *Stilistik. Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung*. 1. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1916): *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- SCHANK, Roger C. & ABELSON, Roger P. 1977: *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, N.J.
- SCHERNER, Maximilian (2000): “Kognitionswissenschaftliche Methoden in der Textanalyse”. In: BRINKER; ANTOS; HEINEMANN; SAGER (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 186-195.
- SCHMIDT, S. J. (1973): *Texttheorie. Probleme einer Linguistik sprachlichen Kommunikation*. Trad. bras. *Lingüística e Teoria do Texto*, Pioneira, 1978.
- SCHNEUWLY (1994): “Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques“. In: REUTER, Y (Ed.): *Les interactions lecture-écriture*. Bern: Peter Lang, 1994. p. 155-174.
- SCHNEUWLY, B. (1985): “La construction sociale du langage écrit chez l’enfant“. In SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P (Eds.): *Vygotsky aujourd’hui*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985. p. 169-202.
- SCHNEUWLY, B. (1993) “Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques“. In *Les interactions lecture-écriture*:155-173. Suisse: Peter Lang. 1993.
- SCHNEUWLY, B. (1994) “Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques“. In: REUTER 8ed.): Actes du Colloque de l’Université Charles de Gaulle III, Les Interactions Lecture-écriture. Neuchâtel: Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. (1995): “La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle“. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français, états des lieux*, Paris : Nathan, p. 47-62.

- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J.(no prelo):*Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande*. À paraître.
- SCHOENKE, Eva (1981): *Sprechen in unterschiedlichen Situationen*. München: Hueber.
- SCHOENKE, Eva (1991): *Didaktik sprachlichen Handelns : Überlegungen zum Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Niemeyer, 1991
- SCHOENKE, Eva (1996): *Wirtschaftskommentare : textlinguistische Analysen - kontrastive Untersuchungen*. Bremen: Univ.-Buchh.
- SCHWITALLA, Johannes (1997): "Zum Textsortenfeld narrativer mündlicher Texte". In: Franz SIMMLER (Hg.): *Textsorten und Textsortentraditionen*. Bern u.a, 41-62.
- SEARLE, John R. (1969): *Speech Acts*. Cambridge.
- SEARLE, John R. (1977): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt (Main):
- SEARLE, John R. (1972): *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.
- SEARLE, John R. (1975): "A taxonomy of illocutionary acts". In: John R. SEARLE: *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge 1979, 1-29; dt. Übers.: "Eine Taxonomie illokutionärer Akte". In: John R. SEARLE: *Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: 1982, 15-50.
- SEARLE, John R. (1982): *Ausdruck und Bedeutung : Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SENATSWERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT (1983): *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule*. Berlin, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- SENATSWERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT (1991): *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule*. Berlin, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- SIMMEL, Georg (1983): "Der Begriff und die Tragödie der Kultur". In: *Philosophische Kultur: über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne*; gesammelte Essays. Berlin: Wagenbach, 183-207.
- SPITZER, Leo (1968): *Lingüística e História Literária*. 2°. ed., Madrid: Gredos.
- STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (Oktober 2002): *Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000*. Nr. 163. http://www.leb.bildung-rp.de/info/sonstiges/kmk/statistik/kmk_163.pdf

- STROHNER, Hans (2000): "Wissenssysteme – Wissensstrukturen – Gedächtnis". In: BRINKER, Klaus et. al (hrsg. von): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter, 261-274.
- SWALES, J. M. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge. Cambridge University Press.
- TOPHINKE, Doris (1996): "Zwei Aspekte der Texttypik: Funktionalität und kulturelle Expressivität — ein historisches Fallbeispiel". In: Susanne MICHAELIS/Doris TOPHINKE (Hg.): *Texte — Konstitution, Verarbeitung, Typik*. München, 1996, 101-115
- TOPHINKE, Doris (2002): "Texttypologien aus diachroner Sicht". In: DRESCHER, Martina (2002): *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- VAN DIJK, Teun (1978): "Aspekte einer Textgrammatik". In: DRESSLER, W. (hrsg. von): *Textlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 268-299.
- VAN DIJK, Teun (1980): "Les textes de l'enferment. Vers une sociologie critique du texte". *Travaux et mémoires de la maison de la maison Descartes*. Amsterdam no. 3, Presses Universitaires de Lillie.
- VAN DIJK, Teun (1980): *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung*. München: DTV.
- VAN DIJK, Teun A. & KINTSCH, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York/London.
- VAN DIJK, Teun A. (1972): *Some Aspects of Text Grammars*. Mouton, The Hague, Paris.
- VAN DIJK, Teun A. (1977): "Gramáticas Textuais e Estruturas Narrativas". In: CHABROL, C. et al. *Semiótica Narrativa e Textual*. Trad. bras. Cultrix, São Paulo.
- VATER, Heinz (1994): *Einführung in die Textlinguistik. Struktur, Thema und Referenz in Texten*. 2. Aufl., München: Fink.
- VATER, Heinz (2001): *Einführung in die Textlinguistik : Struktur und Verstehen von Texten*. 3., überarb. Aufl. - München : Fink, 2001
- VIEHWEGER, D (1983): "Texttypologie". In: *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. Leipzig, 231-237.
- VIEHWEGER, D (1987): "Illokutionswissen und Textinterpretation". In: Vorabdruck der plenarvorträge. XIV. Internationaler Linguistenkongreß Berlin, 10-15. August. Berlin, 331-349.

- WARNKE, Ingo (1999): "Diskursivität und Intertextualität als Parameter sprachlichen Wandels. Prolegomena einer funktionalen Sprachgeschichtsschreibung". In: WARNKE, Ingo (ed): *Schnittstelle Text/Diskurs*. Frankfurt, 215-222.
- WARNKE, Ingo (2000): „ Diskursivität und Intertextualität als Parameter sprachlichen Wandels“. In: *Schnittstelle Text: Diskurs*. Frankfurt, 215-222.
- WARNKE, Ingo (2001): "Intrakulturell versus interkulturell — zur kulturellen Bedingtheit von Textmustern". In: FIX, Ulla; HABSCHIED, Stephan & KLEIN, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 241-254.
- WARNKE, Ingo (2002): "Texte in Texten — Poststrukturalistischer Diskursbegriff". In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.): *Texte — Diskurse — Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen: Stauffenburg, 1-17.
- WEINRICH, Harald (1964): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart.
- WENGELER, Martin (1997): "Argumentation im Einwanderungsdiskurs. Ein Vergleich der Zeiträume 1970-1973 und 1980-1983". In: Martin JUNG, Martin WENGELER & Karin BÖKE (Hg.): *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über Ausländer in Medien, Politik und Alltag*. Opladen 1997, 121-149.
- WERLICH, Egon (1975): *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1996): *Familienbriefe*. Wien : Hölder-Pichler-Tempsky, 1996
- WOTJAK, Gerd (2002): "Textsorten und Sprachvergleich". In: DRESCHER, Martina (Hrsg.): *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 273-277.
- WROBEL, Arne (2000): "Textproduktion — Textgestaltung — Textrezeption". In: BRINKER; ANTOS; HEINEMANN; SAGER (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter, 458-472.
- WYGOTSKI, L. S (1935): "A pré-história da linguagem escrita". In: COLE, M. Et al.(Orgs.): *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

INHALTSVERZEICHNIS

9	Anhang.....	3
9.1	Deutsches Korpus	3
9.1.1	Realschule Königstraße	3
9.1.2	Gymnasium Königin-Luise-Stiftung	12
9.1.3	Robert-Jungk-Oberschule	24
9.2	Brasilianisches Korpus	31
9.2.1	Aplicação	31
9.2.2	Capitão	43
9.2.3	Mackenzie-Tamboré	53
9.3	Übersetzung des brasilianischen Korpus	61
9.3.1	Aplicação	61
9.3.2	Capitão	75
9.3.3	Mackenzie	87
9.4	Verteilung der von Schülern aus São Paulo produzierten Textsorten	97
9.5	Zugehörigkeit der von Schülern aus São Paulo produzierten Textsorten zu Textfunktionen.....	97
9.6	Verteilung der morphologischen Fehler in beiden Korpora	98
9.7.	Abweichungen und Homogenisierung der Korpora	98
9.8.	Mündlichkeit und Schriftlichkeit im brasilianischen Korpus	99
9.9.	Textsortenidentifizierung (deutsche Daten).....	100
9.10.	Textsortenidentifizierung (brasilianische Daten).....	119
9.11.	Verteilung der Textsorten in beiden Korpora	169
9.12.	Verteilung der Textfunktionen in beiden Korpora	171
9.13.	Verteilung der Argumentationsmuster in beiden Korpora	172
9.14.	Modus der Ursache, Bewertung und Lösung in beiden Korpora .	172
9.15.	Verteilung der Ausdrücke der sinnlichen Wahrnehmung der Gewalt in beiden Korpora.....	174

9.16.	Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der sprachlichen, körperlichen, psychischen und strukturellen Gewalt in beiden Korpora.....	175
9.17.	Verteilung der Ausdrücke des Verhältnisses Ort-Gewalt in beiden .. Korpora	175
9.18.	Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, ... Kultur und Nationalität in beiden Korpora	176
9.19.	Verteilung der Tempora in beiden Korpora.....	177
9.20.	Verteilung der Modi in beiden Korpora	178
9.21.	Verteilung der konzessiven Sätzen in beiden Korpora.....	179
9.22.	Verteilung der finalen Sätze in beiden Korpora	180
9.23.	Finalität und Argumentationsmuster	180

9 Anhang

9.1 Deutsches Korpus

9.1.1 Realschule Königstraße

Realschule Königstr. 01-8A-2004-14 Jahre- weiblich- 145 Wörter (Muttersprachen: Deutsch und Türkisch)

1
2 Heute war ein sehr schrecklicher Tag!
3 Ich habe Heute in der Schule jemanden ausversehen angerempelt, doch die Cousine
4 von der Person hat angefangen mich zu beschimpfen.
5 Ich habe schon zwei Verweise, damit ich nicht von der Schule geschmissen werde
6 bin ich ihr aus dem Weg gegangen.
7 Sie hat mich verfolgt und hat angefangen mich auf dem Schulhof zu schlagen.
8 Ich jedoch habe mich nicht gewährt, denn sonst könnte ich von der Schule
9 geschmissen werden. Ich bückte mein Oberkörper nach unten, weil ich dachte das sie
10 damit aufhört, doch das hat nichts genützt den sie hat angefangen mit Fäusten in
11 mein Gesicht zu schlagen.
12 Die Kinder, um uns, guckten nur zu und versuchten nicht uns auseinander zu
13 nehmen. Als endlich ein Lehrer kommt, ist sie zurseite gegangen.
14 Der Lehrer hat uns zum Schuldirektor gebracht und ich wurde nicht von der Schule
15 geschmissen.
16 Ein sehr schrecklicher Tag!!!
17

Realschule Königstr. 02-8A-2004-13 Jahre-weiblich-78 Wörter (Muttersprachen: Deutsch und Türkisch)

1 Gewalt in den Schulen
2
3 In jeden Schulen streiten sich Kinder ist egal ob in den Reichen Schulen oder ganz
4 normalen Schulen.
5 Es gibt sehr viele verschiedene Arten Gewalt wie Z.B. mit Pistolen, Messer, Ketten
6 usw. verprugelt zu werden.
7 Oder es gibt streitereien zwischen zwei Personen die Gruppen bilden und
8 miteinander kämpfen.
9 Manche Personen wollen miteinander reden und die Probleme die sie haben einfach
10 lösen, aber manchmal funktuniert es nicht miteinander zu reden und fangen an sich
11 zu verprügeln.

Realschule Königstr. 03-8A-2004-14 Jahre-weiblich-190 Wörter (Muttersprachen: Deutsch und Persisch)

1 Wir möchten wissen, was sie über das Thema Gewalt denken!
2
3 Viele Menschen sind gegen Gewalt aber tun das trotzdem. In allen Schulen
4 beleidigen sich die Schüler gegenseitig. Manchmal verletzt man sich gegenseitig so
5 schlimm, dass es von selbst zu Gewalt kommt. Wir haben einen Schüler gefragt, ob
6 es tagtäglich Schlägereien gibt.
7 Der Schüler: "Nein, aber fast jeden Tag. Die älteren Schüler tuhen das was sie
8 wollen. Ich wurde auch mal bedroht. Der ältere Schüler wollte vor mir in dern

9 Cafeteria ein Brot haben und meinte, wenn ich ihn nicht vorlasse, dann schlägt er
10 mich. Ich ließ ihn natürlich vor, weil ich Angst hatte, dass er mich schlägt."
11 Die älteren Schüler nehmen keinen Rücksicht auf die jüngeren Schüler. Wir fragen
12 mal einen älteren Schüler wieso er sowas fragt.
13 Der ältere Schüler: "Wir sind älter und müssen in der Pause früher was zu essen
14 kriegen."
15 Reporter: "Denkst du nicht, dass die jüngeren Schüler auch hunger haben?"
16 Schüler: "Nein... das ist mir völlig egal."
17 Das beweist, dass man was gegen die Gewalt machen muss. Obwohl alle Schüler
18 gegen Gewalt sind, tun das trotzdem 70% der Jugendlichen.
19 Das war unser Interview von Thema Gewalt.

**Realschule Königstr. 04-8A-2004-14 Jahre-männlich- 92 Wörter
(Muttersprachen: Türkisch und Deutsch)**

1 Ein Junge macht öfters Kuchen für seine Lehrer
2 Als der Junge eine schlechte Note von einem Lehrer bekommen hat, hat er ein
3 Kuchen mit Drogen gemacht und vor dem Lehrerzimmer gelegt. Auf dem Paket
4 stand "Guten Appetit". Die Lehrer haben natürlich sofort den Kuchen mit ins
5 Lehrerzimmer genommen. Als die Lehrer den Kuchen gegessen haben hatten sie
6 kurz später ein Vergiftung. Die Ambulanz hat die Lehrer behandelt und die Polizei
7 hat den Täter gesucht. Als sie den Jungen gefunden haben hat er gesagt das er es
8 bereut aber es war zu spät.

Realschule Königstr. 05-8A-2004-14 Jahre-weiblich-66 Wörter

1 Gewalt in der Schule
2
3 Gewalt gibt es auf der ganzen Welt, ist aber keine Lösung. Besonders in den Schulen
4 sollte keine Gewalt eingesetzt werden, weil wir zum lernen und Spaß in die Schule
5 gehen und nicht um Gewalt auszuüben.
6 Ich persönlich denke das man lieber über die Probleme spricht bevor man Gewalt
7 einsetzt. z.B. verstehen manche Menschen von reden über Probleme und nicht
8 streiten wegen Probleme.

Realschule Königstr. 06-8A-2004-14 Jahre- männlich- 71 Wörter

1 "Gewalt in den Schulen"
2
3 Eigentlich ist Gewalt in den Schulen ganz gut. Mit Schlägerei kann man ganz gut die
4 Probleme lösen. Zum Beispiel wenn man mit jemandem nicht klar kommt oder sich
5 ungerecht behandelt fühlt, kann man ihm schlagen. Mit Gewalt kann man sich gut
6 durchsetzen. Die Lehrer können die Schüler auch hauen, wenn die nicht aufpassen
7 und während der Stunde stören.
8 Gewalt ist eine bessere Lösung als nutzlose Gespräche.
9
10 "Ende"
11

Realschule Königstr. 07-8A-2004-14 Jahre- männlich- 105 Wörter

1 Die Schlägerei in der Schule

2
3 Am Freitag den 29.2.04 gabs eine Schlägerei in der Schule. Eine Augenzeugin
4 berichtet das ein Junge in der Pause zur Cafeteria wollte doch hinter einem Baum
5 lauerten ihn zwei Jungen auf. Als die beiden Jungs den Jungen entdeckten gingen sie
6 auf ihn zu. Der eine fragte ihn wo das Geld sei das er ihm schuldet. Aber als er sagte
7 das er das Geld nicht hätte schlugen sie auf ihn ein. Ein paar Mitschüler nahmen die
8 Jungen auseinander. Das Opfer erlitt einen Kieferbruch und seine Lippe war
9 aufgeplatzt.
10 Die beiden Jungen die den Streit angezettelt haben wurden von der Schule
11 verwiesen.
12

Realschule Königstr. 08-8A-2004-13 Jahre- weiblich- 145 Wörter

1 Die Bedrohung wegen eines Rollers!
2
3 An einem Mittwoch in der Bruno-tesch-Gesamtschule zwischen 11:30 und 12:00
4 Uhr. Eine Freundin und ich saßen auf einer Bank. ich hatte einen Roller dabei. Eine
5 Junge kam zu mir und fragte mich, ob er mein Roller bekommen darf um damit zu
6 fahren, doch ich sagte nein. Da zog er sein Butterfly Messer aus seiner Tasche raus
7 und hielt es an meinen Hals. Er fragte noch mal ob er mein Roller bekommt, ich sagte
8 wieder nein. Als er sich kurz um drehte bin ich sofort zu einem Lehrer gegangen und
9 ich habe ihm alles erzählt. Die Lehrer haben ihn von der Schule geschmissen.
10 Ich hoffe das kein Schüler erleben muss, deswegen hasse ich Mündliche wie auch
11 Körperliche Gewalt. Das kommt weil einige Menschen denken das sie was besseres
12 sind als die anderen, und oder auch weil wir alle zu verschieden sind.
13

Realschule Königstr. 09-8A-2004-14 Jahre - männlich- 191 Wörter

1 Gewalt ist keine Lösung! 23.03.04
2
3 Ich finde das Gewalt keine Lösung ist, weil wenn man sich gegenseitig verprügelt
4 gibt es ja auch verletzt und jeder fragt sich warum. Man sollte sich von prügeleien
5 sich immer entfernen. oder aus dem weg gehen, Auseinandersetzungen meiden und
6 immer bei einem Lehrer hilfe suchen, keinen streit anfangen wenn (?) denkt das ich
7 besser bin als andere in der schule oder auf der straße. Man sollte versuchen mit
8 denjenigen oder denjenige zu reden, zusammen irgendeine Lösung zu suchen womit
9 beide leben können.
10 Mann sollte sich Freunde suchen die auch Gewalt meiden wollen und mit den
11 "rumhängen".
12 Wenn man falsche Freunde hat dan sagen sie zum Beispiel: "Schlag mal den Jungen
13 dann kannst du mit uns rumhängen. Dan will man das auch tun, weil man zu der
14 Gruppe dazu gehören will. Nach und nach wollen sie mehr und mehr von dir oder sie
15 wollen das du mehr für sie was machst. Am Ende wo du so tief gesunken bist sagen
16 sie zu dir: "Wir wollen dich nicht mehr haben. Einfach so Eiskalt und dan hast du
17 keine Freunde und kein Respekt mehr. Dan bist du ganz alleine.
18

Realschule Königstr. 10-8A-2004-14 Jahre -männlich- 190 Wörter

1 Gewalt in der Schule 23.03.04

2
3 Ich finde Gewalt scheiße.
4 Am einen Abend vor Weihnachten ging ich mit ein paar Freunden durch dem Park.
5 Wir gingen vorbei vor eine Bande. Nach ein paar Minuten haben sie uns verfolgt.
6 Als sie uns eingeholt haben haben sie gefragt wie spät es ist. Nach kurzer Zeit haben
7 sie einen von uns zusammengeschlagen da sie in überzahl waren konten wir gar
8 nichts tun. Wir haben zwar geholfen aber sie haben uns alle k.o. geschlagen außer die
9 zwei Mädchen die bei uns waren. Später sind alle nach Hause gegangen. polizei zu
10 rufen hatte kein Sinn weil mir ein paar Leute von der Bande kannten. Wir haben
11 nichts unternommen sonst wähen wir schon Tot.
12 Es gahb noch ein Fall. Ich ging mit einem Freund zum Kino und auf dem Weg
13 wurden wir angesprochen. Die Leute fragten erst wie wir heißen und so ein Zeug.
14 Dann wollten sie von uns Geld.
15 Sie fragten ob wir Handys haben ich habe nien gesagt obwohl ich eins in der Tasche
16 hatte. Am Ende gingen wir heil nach Hause.
17 Also der Punkt ist. Jede Bande die mich überfallen hatt waren alle Türken.

Realschule Königstr. 11-8A-2004-15 Jahre -männlich - 205 Wörter

1
2 Er hat Angst nach der Schule und in der Pause
3 Wenn die Schule vorbei ist rennt er ganz schnell nach Hause
4 Er hat keine Lust mehr morgens aufzustehen
5 und rauszugehen und wieder diese Last aufzunehmen
6 Er wird gehänselt und er wird gehauen
7 Er ist klein wie ein Strauch, seine Gegner Groß wie ein Baum
8 Die Schläge sind hart und die Sprüde noch härter
9 Die Welt kommt ihm vor wie ein riesiger Kaker
10 Er will hier weg doch er kann hier nicht raus
11 das ist auch der Grund warum er das erste mal Drogen kauft
12 Er hat keine Lust mehr auf den Scheiss das lässt er sich nicht gefallen
13 Langsam fängt er an seine Fäuste zu Ballen
14 Er schlägt die ersten male zu und OHH es klappt
15 er dreht richtig auf und ruft laut: FUCK!
16 Alle Leute die ihm früher getreten und geschlagen haben
17 Löchert er mit Fragen und zeigt ihnen seine Narben
18 Er prügelt sich jeden Tag in der Schule
19 er ist ein Assi geworden, hat was gegen Frauen, Ausländer und Schwule
20 Die Schüler hassen ihn immer noch, doch haben jetzt schiss
21 Weil er nun der gefährlichste ist
22 er schafft sein Abschluss nicht und landet im Heim
23 Gewalt in der Schule kann echt gefährlich sein
24

Realschule Königstr.12-8A-2004-15 Jahre- männlich- 128 Wörter

1 Gewalt in der Schule
2
3 Gewalt gibt es überall auf der Welt, bloß in anderen Formen. In Ärmeren Schichten
4 wissen manche keinen Ausweg, weil sie keine Perspektiven haben. Deshalb werden
5 sie aus Frust zu Tätern.

6 Dann gibt es auch noch Rassismus wo andere Menschen wegen ihres Äußeren fertig
7 gemacht, beleidigt, geschlagen.
8 In Familien gibt es auch Ärger z.B. Die Eltern sind Alkoholiker, der Vater schlägt
9 seine Frau oder die Kinder, die dann ihren Ärger und Frust in der Schule ablassen,
10 weil sie es von zuhause nicht anders kennen. Wegen Klamotten, Handys, Geld gibt
11 es oft Streit!
12 Manche sind neidisch, weil sie sich so etwas nicht leisten können aber wollen diese
13 auch haben.
14 Deshalb ziehen sie welche ab.
15 Es gibt viele Formen von Gewalt aber es ist nie eine Lösung.
16

Realschule Königstr. 13-8A-2004-14 Jahre -weiblich- 94 Wörter

1 Gewalt in der Schule 24.03.04
2
3 Gewalt gibt es überall, aber nicht immer ist es eine Lösung. Viele Kinder streiten
4 sich weil sie denken sie sind etwas besseres. Viele Kinder denken sie sind stark,
5 deswegen streiten sie sich auch. Sie denken es sei cool, was es aber nicht ist. Es
6 werden Kinder gehänselt, weil sie vielleicht schlechter angezogen sind, das ist
7 unfear, denn die Kinder können nichts dafür. Deswegen sollte man erstmal mit der
8 Person darüber sprechen und wenn dass nichts nützt und die Person weiter Streit
9 sucht "könnte" man sich mit der Person Prügeln.
10

Realschule Königstr. 14-8A-2004-14 Jahre - weiblich - 153 Wörter

1 Gewalt ist keine Lösung 24.3.04
2
3 Was ist Gewalt überhaupt, wiso gibt Gewalt? Gewalt ist eigentlich nicht brauchbar
4 doch machen wir es jeden Tag, wir merken es doch nicht. Ob wir leuten mit Worten
5 oder Schlägen missbrauchen es Tut weh. Bei schlägen führen wir den Schmerz
6 äuserlich und man sieht es auch, aber wenn wir Leute mit Worten missbrauchen geht
7 der Schmerz tief rein doch die die Schimpfwörter sagen merken nicht das wir
8 jemanden verletzt haben.
9 Wir kriegen oft Gewahlt in der Schule mit, setzen uns aber oft nicht ein. Man sieht
10 wie einige von Schülern geschlagen werden oder mit Schimpfwörtern gehenselt
11 werden meist tun wir aber nichts.
12 Schüler werden auch oft von den Lehrern diskriminiert oder belestigt durch
13 Vergewahltingungen doch keiner Tut was dagegen.
14 Was kann man Tun?
15 Soll man einfach dazwischen gehen, die Lehrer aufhalten, die Schüler aufhalten. Und
16 soll man mit ihnen reden. Man sollte einfach nicht alles mit Gewahlt lösen.
17

Realschule Königstr. 15-8A-2004-14 Jahre -männlich- 226 Wörter (Muttersprache: Türkisch)

1 Erlebnisbericht
2 Sonntagabend
3
4 An einem Sonntagabend um 8.30 Uhr

5 Ich mit 2 Freunden in Landensbrücke.
6 Was ist! Aufeinmal kommen Russen!
7 Sie gucken uns die ganze Zeit doof an.
8 Etwa nach 2 Minuten kommen sie zu uns.
9 Einer der Junge frag ob wir Feuer haben.
10 Mein Freund Samuel gib den Typen die Feuerzeug.
11 Aufeinmal lachen sie . Mein Freund
12 sagt: "Was ist los man? "Die lachen und einer
13 der Junge fing an "zu labern". Ey Digger was
14 für´ne Feuerzeug hast du denn?
15 Samuel mein Freund wird sauer aber er
16 bleibt cool. Die Russen schmeißen einfach
17 die Feuerzeug auf die Boden und wollten
18 einfach abhauen. Samuel wird immer sauer
19 Aufeinmal schreit er: "Ey ihr Arschlocher
20 Ich zähl jetzt bis drei. Ihr tut mir jetzt ein Gefallen
21 und gib mir es ordentlich. Die Russen lachen uns wieder
22 doof an. Und einer Junge sagt: Ey du Digger! Ich bin
23 nicht dein Bimbo! Und dann war so weit. Die kommen
24 uns und drohen einfach. Ein von den typ schlägt auf-
25 einmal Samuel, obwohl wir gar nichts gemacht haben.
26 Und Samuel er packt den Typ,
27 gibt erstmal Kopfnuss und zieht dann Fauste.
28 Der Junge war dann k.o. Den andere Typ hatte ich
29 gepackt und auch Fauste gezogen und andere haute einfach
30 ab. Ich finde "Gewalt ist kein Löschung" aber wenn die anderen
31 einfangen, obwohl wir kein Schuld haben, dann ist "Gewalt die Lösung...
32

Realschule Königstr. 16-8A-2004-14 Jahre -männlich- 180 Wörter

1 "Gewalt in unserem Leben"
2
3 In Deutschland gibt es viel Gewalt, körperliche und geistige Gewalt. Es werden vor
4 allem kleinere oder schwächere unter Druck gesetzt, d.h. bedroht, erpresst und
5 geschlagen. Es gibt mehrere Gewaltarten, wie z.B. Schlagen oder beleidigen. Man
6 wird aber oft beleidigt, aber die Beleidigungen sind sehr hart und beziehen sich oft
7 auf die Eltern. Dann fängt eigentlich der Streit richtig an, indem man sich nicht mehr
8 beherrschen kann und auf einen losgeht und versucht ihn zu verprügeln.
9 Ich glaube die Leute, die schlagen, es oft bereuen und im inneren sich fragen, warum
10 es so gekommen ist und wollen sich eigentlich entschuldigen.
11 Aber sie machen es oft nicht, weil sie vielleicht denken das sie ihren Ruf verlieren
12 oder vielleicht als "Weichei" dargestellt werden, was aber nicht der Fall ist. Im
13 Gegenteil, die meisten Schüler finden das sogar viel besser. Der Unterschied
14 zwischen dem Gymnasium und der Haupt- und Realschule ist der, dass im
15 Gymnasium viel weniger Gewalt als in der Haupt- und Realschule ist. Aber wenn
16 Gewalt ist, im Gymnasium, ist es heftig, wie das Beispiel im Erfurt ist.
17

Realschule Königstr. 17-8A-2004-13 Jahre -weiblich- 146 Wörter (Muttersprachen: Türkisch und Deutsch)

1 Geschichte "Gewalt in der Schule" 24.03.04
2
3 Alles began in der Schule Königstraße.
4 Sein Name war Sebastian er war nur 14 und ging in die 8Klasse (R8).
5 Er wurde fast jeden Tag von seinen Klassenkameraden gehänselt, geschlagen,
6 geärgert, u.s.w.
7 Das ging 3 Monate lang. Sebastian war seit 4 Monaten auf der Schule.
8 Er traute sich nicht jemanden auch irgend etwas zu sagen.
9 An Mittwoch wurde er nach der Schule hinter der Turnhalle gerufen, weil die einpaar
10 Klassenkameraden Geld von ihm wollten.
11 Sebastian war da, er gab jeden von ihnen 10 Euro. Da waren 3 Schüler.
12 Die haben seine Hose ausgezogen und dann wurde er richtig verprügelt er bekam
13 Fäuste und Fußtritte er wurde geschubst.
14 Er blutete heftig.
15 Dann sind die anderen Klassenkameraden gegangen. Sebastian lag hilflos aufdem
16 Boden.
17 Dann kam einer von den anderen Klassenkameraden und half Sebastian und
18 entschuldigte sich bei Sebastian.
19 Das war das Ende.
20

Realschule Königstr. 18-8A-2004-14 Jahre -männlich - 146 Wörter

1 Gewalt Gewalt gibt es fast überall auf der welt und auch in der Schule. Gewalt
2 entsteht durch auseinandersetzung, streiterein, beleidigungen, angeberein und
3 erniedrigungen. Am meisten gibt es streiterein in den Pausen aber auch im
4 Unterricht. Mit Gewalt hatt jeder mal was zu tun auch wenn man das nicht mitgriekt.
5 Ich hatte auch schon mal was mit Gewalt zutun in der Schule. An einem Tag hatten
6 sich zwei jungs gestritten weil der eine den anderen beleidigt hatt. Dann schlugen sie
7 sich. Innerhalb von 1 minute kamen ungefähr 100 Schüler und guckten zu.
8 Statt zu helfen feuerten sie die beiden an. Es dauerte ungefähr 10 Minuten bis sie sie
9 auseinander gehalten hatten. Da sieht man das es manchen Spaß bringt auch
10 zuzugucken statt zu helfen. Gewalt ist der Alltag aber man kann auch was ändern
11 indem man z.B. helft statt zuzugucken oder dem Streit aus dem weg geht.
12

Realschule Königstr. 19-8A-2004-14 - männlich- 250 Wörter

1 Ein Schüler, der sich von den anderen Mitschülem abgerenet, wird von den anderen
2 Schuler geschlagen, beleidigt und abgezogen. Er wehrt sich nicht, weil er denkt das
3 er dann noch mehr Probleme bekommt.
4 Da er in seiner Schule eigentlich gar keine Freunde, kann er also auch nicht mit
5 jemanden darüber reden. Zu seinen Eltern sagt er nichts, weil er 1. noch nie so ein
6 gutes Verhältnis zu seinen Eltern hatte, und deshalb denkt das er mit ihnen sowieso
7 nicht darüber reden kann und 2. weil er denkt das sich dann alles verschlimmert. Es
8 geht immer so weiter, jeden Tag das Gleiche. Er wird beschimpft, geschlagen und
9 Geld abgenommen. Jetzt findet er keinen Ausweg, und will sich doch seinen Eltern
10 anvertrauen. Doch die haben andere Dinge zu tun, und weisen ihn mit Spruchen wie:
11 "Später oder "ich habe jetzt keine Zeit" ab. Ihn gehen jetzt verschiedene Dinge durch
12 den Kopf, ob er sich wehren soll oder nicht oder wie er sich wehren soll. Nach
13 einiger Zeit kommt er leider auf den Entschluss sich ein Messer zu kaufen und sich
14 Notfalls so zu wehren. Als er am nächsten Tag, wieder bedroht wird, sieht er keinen

15 Ausweg mehr und sticht den einem Jungen in den Bauch. Alle schreien den Jungen
16 an, was er bloß getan hat. Der niedergestochne Junge überlebt zwar, aber der
17 gehanselte Junge wird trotzdem Probleme bekommen. Jetzt auf einmal machen sich
18 die Eltern sorgen, vielleicht zu spät den ihr Sohn wird wahrscheinlich die nächsten 1
19 1/2 Jahre im Jugendgefängnis verbringen.

20
21

Ende

**Realschule Königstr. 20-8A-2004-14 Jahre - männlich - 201 Wörter
(Muttersprachen: Türkisch und Deutsch)**

1 "gemeinsam Gegen Gewalt"
2
3 Ich bin 14 Jahre alt und es ist
4 draußen sehr kalt
5 da kommt ein Junge und sagt
6 willst du Ärger komm her
7 ich was ist das Problem, er kam auf
8 mich los und ich sagte warte mal
9 wieso warum und er ging auf mich los.
10 Der Junge war 2 Köpfe größer als ich.
11 Und er wollte mich verkloppen
12 und wollte sagen "hör auf",
13 aber er schlug mit der Faust in mein Gesicht
14 und trug ein blauen Fleck im Gesicht
15 ich stand auf und er sagte kom kom kom her
16 ich sagte dan schlagen
17 kann ich und ging auf ihn los,
18 schlug mit der Faust auf den Kopf,
19 und Gesicht er fiel auf den
20 boden und ich tratt nochmal auf den Hoden
21 er schrie herum und seine Freunde kamen
22 es waren 2 Leute dieses ereignes
23 war heute,
24 Sie kamen und hoben den Freund vom Boden,
25 und hauten ab und sagten,
26 du wirs noch sehen
27 und ich musste nach Hause gehen
28 Ich hatte gesehen das gewalt keine Lösung ist,
29 und hatte ein Fleck im Gesicht
30 ich bereute weil ich verletzt war und
31 es nur sinnlos ist.
32 Der Fleck war schlimm im Gesicht, so war mein Gedicht
33 Also kämpfen ist sch...
34

Realschule Königstr. 21-8A-2004-13 Jahre - weiblich- 336 Wörter

1 "Gewalt in der Schule" 24.03.04
2
3 Ich finde Gewalt in der Schule scheiße, es bringt nichts außer verletzte und leidene.

4 Eigentlich dürfte es Gewalt allgemein oder an Schulen garnicht geben, denn keiner
5 möchte gerne Schmäzen haben oder Beleidigt werden. Es bringt wirklich nichts
6 Kriege zu führen oder Menschen zu töten, zu schlagen, zu beleidigen, zu qualen oder
7 irgend etwas anderes mit ihnen zu tun. Die Welt ist schon schlimm genug, man
8 braucht sich seine "kleine" Welt nicht auch noch zerstören. Die Gewalt Menschen
9 oder Tieren gegenüber war schon immer da. Menschen die andere Menschen
10 schlagen sind nicht besser als die, die mit Menschen umgehen, als wären sie Dreck
11 oder ein Stückstoff was man einfach zerstören kan ohne irgendwelche Konsikwänsen
12 tragen zu müssen. Auch in den Filmen, Büchern oder anderen Sachen mit denen man
13 Tagsüber leben muss stäckt irgendwo immer Gewalt. Gewalt gehört schon zu
14 unserem leben, müssen wir sie dann aber selbst ausüben? oder das gut finden? nur
15 weil uns das vorgelebt wird? Heut zu tage ist es so schlimm in den Schulen auf der
16 ganzen Welt. Schüler laufen Amock und bringen viele Menschen um, sie qualen
17 andere Schüler Finden es auch noch toll und Filmen es, damit andere es sehen
18 können was sie für "große Sachen" geleistet haben. Warum muss immer erst etwas
19 passieren, damit man sich mit diesem thema auseinander sätz?
20 Finden es die Leute wirklich gut Menschen zu diskriminieren? oder machen sie nur
21 um vor den anderen groß und stark zu sein!?
22 Viele dänken das Körperliche Gewalt mehr weh tut doch die schmerzen Körperlicher
23 Gewalt sind nicht so stark wie von Wörterlicher Gewalt den die Wörter bleiben
24 immer im sinn. Kein Mensch hat das Recht über tot oder leben eines anderen zu
25 entscheiden.
26 Und wie viele Kinder und Jugendliche haben sich schon umgebracht weil sie
27 geschlagen wurden egal ob es zu Hause war oder in der Schule. Das Leben ist so
28 kurz muss man sich das dann auch noch durch schmärzen und morden verdärben?
29 Und warum ignorieren so viele Lehrer Gewalt an der Schule?
30

**Realschule Königstr. 22-8A-2004-14 Jahre -männlich - 115 Wörter
(Comicgeschichte- die Zeichnungen wurden nicht abgebildet)**

1 Die Baumschule
2
3 Johannes, "der Kleinste"
4
5 Hey! Johannes! Was musst du noch tun um zu wachsen. Probier es doch mal mit
6 Fruchtzwergen.
7 Johannes:
8 Ach wie witzig
9 Ha ha ha
10
11 Jeden Tag wurde Johannes von seinen Mitschülern geärgert und gehänselt, weil er
12 der Kleinste war.
13
14 Lehrer:
15 Rudolf, warum ärgerst du schon wieder Johannes. Er kann doch nicht dafür das er
16 so klein ist.
17
18 An einem Schultag hat der Lehrer von Johannes gemerkt das die Schüler ihn hänseln.
19 Er hat sich eine Lösung überlegt.
20
21 Der Lehrer:

22 Er ist was einzigartiges
23
24 Der Lehrer hat den Schülern erzählt das er und die anderen was einzigartiges sind
25 seitdem haben die Schüler aufgehört ihn zu ärgern.
26
27 Der kleine Johannes ist Riesengroß geworden.
28
29

Realschule Königstr. 23-8A-2004-14 Jahre -männlich - 72 Wörter (japanische Manga; die Zeichnungen wurden nicht abgebildet)

1 Streit in der Schule
2
3 Das wars für dich Arsch
4 Bitte nicht Bitte
5
6 9.30 erste große Pause
7
8 Hey du kleiner Pisser du hast meinen kleinen Bruder geschlagen
9 Er wird dich töten .
10 Lauf weg Mann!
11 Ich habe Angst das ist Paul. Er will mich schlagen. Ich gehe lieber zum Lehrer
12 Das nächste Mall bring ich dich um wenn du meinen Bruder noch einmal anfäst
13 kapirt.
14
15 Ralf ist dann nie wieder zur Schule gekommen.
16

9.1.2 Gymnasium Königin-Luise-Stiftung

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 01-8A-2004-13 Jahre- männlich- 239 Wörter

1 2.4.2004
2
3 Gewalt in Schulen
4
5 Allgemein denke ich, dass unsere Schule nicht besonders gewalttätig ist, wobei
6 zwischen psychischer und physischer Gewalt zu unterscheiden ist. Während, wie ich
7 denke, physische Gewalt (Schlägereien o. ä.) nur selten vorkommen, so sind doch
8 psychischer Gewalttätigkeiten an der Tagesordnung. Von Hänseleien und
9 Provokationen zu Ausgrenzungen und Diskriminierung ist häufig zu hören.
10 Auch in der eigenen Klasse ist ähnliches schon geschehen.
11 Meiner Meinung nach sind die Ursachen für solche Hänselein, Streitigkeiten oder
12 Ausgrenzung in einer Unkenntnis der Lebensgewohnheit, Gefühle oder Interessen,
13 Neid, Rache, Demonstration eigener Stärke, Auslassen eigener Probleme an Anderen
14 oder Schadenfreude zu suchen.
15 Das Motiv der Rache kann zu einer gefährlichen Kettenreaktion, gewissermaßen
16 einer Spirale führen. Das typische Phänomen eines Strebers ist häufig auf Neid
17 zurückzuführen.

18 Während ich diese Probleme zwar nicht für weniger schlimm als physische
19 Auseinandersetzungen halte, so sind sie doch normaler.
20 Manchmal lassen sie sich durch Gespräche mit einer Vertrauensperson schlichten.
21 Oft sind aber auch die Ursachen in familiären Problemen oder auch in den
22 Unterschieden zwischen gesellschaftlichen Schichten suchen.
23 Hier ist es weitaus schwieriger eine Lösung zu finden. Angleichung sozialer
24 Verhältnisse ist hierbei ein wichtiger wenn auch sehr schwerer Schritt.
25 Zur körperlichen Gewalt führen häufig auch gewalttätige Computerspiele oder
26 Videos, die bis zu einem Realitätsversuch führen kann, wenn andere Faktoren
27 hinzukommen.
28 Gefährliche Folgen können auftreten.
29 Hier bin ich für eine stärkere Kontrolle und Altersbeschränkungen solcher Spiele.
30 Allgemein halte ich das Problem der Gewalt an Schulen für unsere Schule nur
31 gemäßigt zutreffend.
32
33

**Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 02-8A-2004-14 Jahre- männlich-
213Wörter**

1 Gewalt in der Schule 02.04.2004
2
3 Zeitungsbericht
4
5 DIE GEWALT AN SCHULEN NIHMT NICHT AB
6
7 Alfonso F. ist das jüngste Beispiel für Gewalt an deutschen Schulen. Schon seit
8 Erfurt 2002 ist starke Gewalt in Schulen nicht nur aus dem weit entfernten Amerika
9 ein Problem, sondern auch hier in Deutschland. Doch in letzter Zeit häufen sich diese
10 Vorfälle in Deutschland. Alfonso F. besuchte die Schneider-Realschule in
11 Hohenschönhausen, er war einer der 29 Schüler der Klasse 8c. Wie normalerweise,
12 erklärte Alfonso, fing es mit harmlosen nehereien an und steigerte sich aber schnell
13 zur starken psychischen Gewalt und teils auch zu körperlicher Gewalt. Die
14 Demütigungen die Alfonso nach seiner Aussage ertragen musste waren
15 unmenschlich und grausam. Er erinnerte sich an einen speziellen Wintertag, wo er
16 nach der letzten Stunde, dem Sportunterricht, mit in kaltem Wasser gebadeten
17 Klamotten um die Schule gepeitscht wurde, oder tägliche Demütigungen wie im
18 Schrank einschließen, klauen der Hausaufgaben, und verbrennen der Hefte.
19 Rassistische Motive wegen der italienischen Herkunft Alfonso wurden nicht
20 erwähnt. Alfonso hat die Schule gewechselt und die fünf Mitschüler angezeigt. Er
21 musste sich aber trotzdem in psychologische Behandlung begeben. An diesem
22 Beispiel kann man sehen, das die gewaltbereitschaft unter jugendlichen und
23 vorallendingen in Schulen nicht abnimmt und auch durch neue Initiativen der
24 Regierung mit Antigewalt Werbespots scheinen dies nur langsam zu wirken.
25
26

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 03-8A-2004-14 Jahre-weiblich- 243 Wörter

1 Thema: Gewalt in der Schule
2
3 Alles war wie immer

4
5 Alles war wie immer. Ich stand morgens alleine auf, aß alleine mein Frühstück und
6 machte mich alleine auf den Weg zur Schule. Schule. Was macht eigentlich eine
7 Schule aus? Geht es wirklich darum, etwas zu lernen, den Lehrern aufmerksam
8 zuzuhören, um am Ende des Schuljahres ein einigermaßen akzeptables Ergebnis nach
9 Hause bringen zu können? Oder versucht vielmehr jeder seine persönlichen
10 gesellschaftlichen Probleme zu lösen, nicht in der Menge zu untergehen?
11 Fängt es nicht schon morgens an, wenn wir zu hunderten durch das Schultor strömen,
12 jeder einzelne nur den Gedanken hat, möglichst schnell in sein Klassenzimmer zu
13 gelangen, egal wie? Meine Meinung ist die eines kleinen, uninteressanten Jungen,
14 auf den sowieso niemand achtet. Und trotzdem, ist es nicht wichtig aufeinander Acht
15 zu geben? Wir sind alle eine große Gemeinschaft, in der einer ohne den anderen
16 nicht existieren kann. Unsereins ist nur ein Tropfen auf einem heißen Stein. Wir
17 leben in einer Welt, die von Gewalt nur so überquillt. Ich frage mich, wie du muss
18 man sein, dass man seinen eigenen Lebensraum zerstört, kein Stück weiter denkt und
19 sich nachher fragt, warum Wissenschaftler heute schon sagen können, wann unsere
20 Welt untergehen wird? Wir leben in einer Welt voller Hass, Unzufriedenheit und
21 Selbstsucht. Jeder sollte sich über seine Taten gedanken machen und sich über die
22 Folgen seiner Handlungen im klaren sein. Aber ich kann die Welt nicht ändern, ich
23 bin nur ein Tropfen auf einem heißen Stein...
24

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 04-8A-2004-14 Jahre-männlich- 132
Wörter

1 02.04.04
2
3 Gewalt in der Schule
4
5 Am Mittwoch, dem 4.12.2003, geschah ein Gewaltereignis von höchstem Ausmaß an
6 der Robert-Bosch-Realschule. Zwei Gruppen von Schülern gerieten aneinander
7 wegen einer kleinen Meinungsverschiedenheit, wer denn jetzt das Fußballfeld
8 besetzen dürfte. Schließlich kam es zu immer heftigerem beschimpfungen und
9 körperlichen provozierungen. Nach der Schule trafen sie sich, um die Streitigkeiten
10 ein für alle mal zu beseitigen, denn die 2 Gruppen sind schon vorher immer mal
11 wieder aneinander geraten. Es kam schließlich zu einer Schlägerei, bei der es
12 ziemlich viele verletzte, zwei davon Krankenhaus reif.
13 Wahrscheinlich wäre es nicht zu einer Schlägerei gekommen, wenn die Gruppen mit
14 einer qualifizierten Person (z.B. einem Schulpsychologen) gesprochen hätten.
15 Durch eine Statistik ist erwiesen, dass die Gewalttrate an Schulen zugenommen hat.
16 Meistens geschehen solche Sachen aufgrund von Racheakten oder Hass auf jemand
17 anderen.
18

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 05-8A-2004-13 Jahre-männlich- 195
Wörter

1 Gewalt in der Schule 2.4.04
2
3 Die Gewalt an den Schulen nimmt andauernd zu. Das geschieht nicht nur in
4 Deutschland. experten gaben ein Interview:

5 Guten Tag, Dr. L. Britze! Was denken sie warum die Gewalt an den Schulen immer
6 zunimmt?
7 Das hat viele Gründe. Viele Kinder haben Probleme Familiärer Art. Das heißt sie
8 wurden auch von ihren Eltern geschlagen und denken so das es keine andere Lösung
9 gibt, oder die Familien sind so arm dass sie die Kleineren oder jüngeren ihr Geld
10 oder sogar Wertgegenstände klauen. Viele Jugendliche können nicht die Realität mit
11 dem Geschehen im Fernsehen oder Computer unterscheiden. Sie wollen die Helden
12 nachmachen und gehen z.B. in Erfurt mit einer Pistole in die Schule und töten viele
13 Mitschüler und Lehrer.
14 Gibt es auch Rachefälle?
15 Ja, natürlich gibt es auch Rachefälle. Wenn z.B. ein Junge seine ganze Schulzeit
16 lang gehänselt wird könnte es sein dass er sich irgendwann rächt.
17 Haben sich auch schon gehänselte Leute selbst umgebracht weil sie mit ihrem Leben
18 nicht mehr klar kamen.
19 Ja, es passiert zwar selten und nur in extremfällen aber es gibt Jugendliche die so
20 etwas machen.
21 Dankeschön für das Interview Dr. Britze!
22 Ich danke es war sehr aufschlussreich.

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 06-8A-2004-15Jahre- weiblich - 151 Wörter

1
2 2.4.04
3 Gewalt in der Schule
4
5 Gewalt ist ein Überbegriff für physische und psychische Gewalt. Physische Gewalt,
6 das heißt körperliche Verletzungen, z.B. Schläge, Tritte etc.
7 Psychische Gewalt können Beleidigungen, Hänselein oder auch Drohungen sein.
8 Ich denke, psychische gewalt ist weitaus schlimmer als physische, wobei ich auch
9 der Meinung bin, dass physische Gewalt gleichzeitig psychisch ist.
10 Gewalt kann aus sozialen Problemen entstehen, aus Leistungsdruck oder aber auch
11 aus Schwäche oder Ängsten. Sie kann durch "falsche Freunde", Computerspielen
12 oder dem allgemeinen falschen Umfeld verstärkt bzw. ausgelöst werden.
13 Gegen Gewalt, ob psychische oder physische, kann man meiner Meinung nach nur in
14 Gruppen etwas tun. Allein hat man oft keine Chance. Man muss sich helfen lassen,
15 am besten von Respekt personen wie zum Beispiel Lehrern, Eltern etc.
16 Desweiteren denke ich, dass Erwachsene schneller eingreifen müssen. Ich denke,
17 dass Erwachsene, speziell Lehrer, viel öfter von Gewalt an Schulen mitkriegen, als
18 dass sie etwas sagen oder sogar eingreifen.
19

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 07-8A-2004-13 Jahre- weiblich- 66 Wörter

1 Gedicht
2
3 Meine Meinung zur Gewalt
4
5 Gewalt ist leider alltäglich,
6 auch in der Schule ist sie kläglich.
7 Viele Schüler steigern sich hinein,
8 oft um einfach nur cool zu sein.
9 Der Grund dafür ist manchmal Neid

10 und deswegen ertragen andere starken Leid.
11 Jedoch noch ein anderer Grund ist Wut,
12 dafür sehen viele Blut.
13 Für viele Schüler ist es ein Beweis, doch
14 wegen ihrer Stärke, bekommen sie
15 einen Schulverweis.
16

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 08-8A-2004-13 Jahre- weiblich- 143 Wörter

1
2 02.04.04
3 Thema: "Gewalt in der Schule"
4
5
6 Liebes Tagebuch,
7
8 heute ist eigentlich nichts aufregendes passiert. Dieser Tag war so wie die vielen
9 vergangenen Tage in den letzten drei Jahren. Gewalt in unserer Schule ist
10 mittlerweile schon zum Alltag geworden. na ja, auf jedem Fall musste ich diesem
11 Jungen aus der 9. wieder mein Geld geben, damit er mich nicht verprügelt. So
12 grausam und gewalttätig wie dieser Kerl ist, hat er bestimmt schon einige auf dem
13 Gewissen.
14 Ich hoffe, dass wir (die Loser, wie uns die Anderen aus der Klasse nennen) die Sache
15 mit der Gewalt an unserer Schule bald lösen können, denn lange halte ich das nicht
16 mehr aus. Vielleicht hilft uns unsere Klassenlehrerin dabei ?! Das glaube ich zwar
17 nicht, die hat ja selber Angst vor denen!
18 Dieser Alltag muss sich auf jeden Fall ändern, ich weiß nicht ob ich das Alles
19 "überlebe"!!!
20

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 09-8A-2004-14 Jahre - männlich- 103 Wörter

1 Beliebt → Unbeliebt
2
3 Gewalt spielt eine große Rolle in den deutschen Schulen. Es gibt immer mehr
4 Schlägereien und physische Unterdrückungen.
5 Es gibt viele verschiedene Gründe woher das kommen könnte z.B. von brutalen
6 Computerspielen, von einem unterdrückten Freundeskreis. Da ich ein Jahr in
7 Amerika wohnte und das Land kennen lernte merkte ich wie sich die Leute in den
8 Schulen unterkillen. Es gab Beliebten, die Mittleren und die Unbeliebten. Es ist mir
9 aufgefallen, dass die Unbeliebten sehr darunter litten gehänselt zu werden und
10 beschimpft zu werden.
11 Man hörte auch fast jeden Tag in den Nachrichten von Unbeliebten die Selbstmord
12 begangen nur, weil sie niemand mochte.
13

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 10-8A-2004-13 Jahre -männlich- 342 Wörter

2.4.2004

Gewalt in der Schule

Hallo Clements. Ich habe gehört in deiner neuen Schule wirst du gehänselt. Stimmt das?

Ja, das stimmt. Ich habe oft das Gefühl, dass ich nicht bei meinen Mitschülern anerkannt werde, weil ich nicht wie die Anderen angezogen bin.

Spürst du etwas, was du nicht beschreiben kannst. Eine Art Hass?

Ja! Manch Mal bin ich fast so sauer, dass ich mit dem Gedanken spiele, mich oder meine Mitschüler zu töten. Aber ich glaube, dass würde keinem weiterhelfen.

Wie alt bist du jetzt?

13!

Würdest du schon verprügelt?

Ja, 2 Mal.

Warum? Haben sie Ausdrücke zu dir gesagt?

Ja, sie haben mich als Straßenbenner beschimpft. Sie meinten sie hätten mich verprügelt, weil ich sie angeguckt haben und weil ich eine blöde Grimmasse gezogen habe.

Hast du?

Nein! Auf gar keinen Fall! So etwas würde ich nie tun.

Willst du deine Schule wechseln?

Ich würde schon gerne, aber meine Mutter hat nicht das Geld dafür!

Was ist mit deinem Vater?

Den habe ich nie kennen gelernt. Ich glaube, er will nichts von mir wissen.

Hast du versucht, ihn zu finden?

Ja, aber ohne Erfolg.

Hast du Freunde auf deiner Schule?

Nee, aber ich hatte mal einen. Der hieß Memet. Er war wie ich.

Was ist mit ihm passiert?

Er hat erst einen Kiosk überfallen und dann mit einem Küchenmesser seine Lehrerin und seine Mitschüler verletzt. 2 Personen sind dabei gestorben. Seit dem habe ich nichts mehr von ihm gehört.

Das klingt schlimm, bist du auch so sauer, dass du manche gerne verletzen wolltest?

Ja, ich habe schon mal mich mit meiner Mutter geschlagen, aber das tut mir leid, und irgendwo musste ich meine Wut loslassen.

Tust du jetzt etwas dagegen?

Ich gehe in ein Boxverein! Dort habe ich einen Freund der mit Drogen handelt. Ich habe von ihm gehört, dass er dadurch beliebt wurde. Ich versuche es auch.

Hast du nicht Angst, dass du erwischt wirst?

Nein, dann bin ich hier weg. Auserdem bekomme ich für meine Mutter und mich viel Geld. Davon können wir leben und bald hier wegziehen.

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 11-8A-2004-14 Jahre -weiblich - 137 Wörter

- | | | |
|---|---|----------|
| 1 | Gewalt in der Schule | 02.04.04 |
| 2 | | |
| 3 | Gewalt in der Schule ist meistens ein sehr großes Problem. Meistens wird es durch | |
| 4 | Neid, Computerspiele oder ähnliches ausgelöst. Es gibt zwei Arten von Gewalt, | |
| 5 | einmal die körperliche und einmal die psychische Gewalt. Meiner Meinung nach ist | |
| 6 | die psychische Gewalt schlimmere, weil man psychische wunden schwerer heilen | |
| 7 | kann als körperliche. Wenn z.B. jemand verprügelt wurde und viele Blaue Flecken | |

8 bekam, dann kann dies nach einigen Tagen wieder abheilen. Aber wenn jemand z.B.
9 gehänselt wird, weil seine Familie nicht so viel Geld besitzt und man daher nicht
10 immer die neuesten Anzihsachen trägt, ist das viel schlimmer.
11 An manchen Schulen gibt es sogar Gruppen, wie man diese "Aussenseiter" nennt.
12 Eine weitere Form von Gewaltauslösung sind Computerspiele, wenn man sie zu
13 lange spielt, ist man nicht mehr in der Lage Realität und unwirklichkeit zu
14 unterscheiden.
15

**Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 12-8A-2004-14 Jahre- männlich-231
Wörter**

1 Die Siedlungsschlacht
2
3 Am letzten Samstag Nachmittag ging ich mit meinen Freunden, Paul, Alex, Valle,
4 Phillip, Leo in unsere Siedlung Mau-Mau. Diese war in Steglitz. Denn am
5 Nachmittag um 19:00 stand ein Siedlungskampf zwischen unserer Siedlung Mau-
6 Mau gegen die andere Siedlung Thermo an. Alex wollte nämlich unbedingt unsere
7 Unterstützung weil er noch eine Rechnung mit dem Anführer von Thermo
8 offenhatte. Als wir um 18:00 am Sportplatz ankamen versammelten sich schon
9 mehrere Menschen von unserer Siedlung. Dort warteten wir mehrere Stunden. Doch
10 sie kamen nicht. Eigentlich wollten wir mit dieser Siedlungsschlacht garnichts zu tun
11 haben, doch Alex hatte mich vor der Schule noch erinnert wie viele
12 Freundschaftsdienste er schon für mich geleistet hätte. Alex war in einer Hauptschule
13 in Zehlendorf und ich in einem Gymnasium in Dahlem. Alex war Schlägereien schon
14 aus seiner Schul gewöhnt. Dort gab es fast jeden Tag welche. In unsere Schule gab es
15 fast nie Schlägereien. Unsere Schule war sozusagen eine sehr ruhige und
16 ausgeglichene Schule. Deswegen hatten ich und meine Freunde schon ein bischen
17 Angst vor der vorstehenden Siedlungsschlacht.
18 Doch gottseidank kamen sie nicht. Denn Thermo war die schlauere Siedlung, die mit
19 solchen Schlägereien nichts zu tun haben wollte.
20 Auß dieser Situation habe ich gelernt wo ich überhaupt hingehöre. Denn ich freunde
21 mich lieber mit ausgeglichenen und freundlichen Jungen und nicht mit Jungen, die
22 überall Streit suchen und sich mit anderen Jungen prügeln wollen und sie sogar
23 abziehen.
24

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 13-8A-2004-13 Jahre -weiblich- 68 Wörter

1 2.4.04
2
3 Ich finde Gewalt ist etwas für Schwache. Denn man beweist doch, wenn man
4 Probleme durch Gewalt löst, dass man nicht die Seelische Stärke besitzt die
5 Probleme anders zu lösen.
6 So brauchen Gewalttätige dringend Hilfe vor allem weil Gewalt (meistens) auf
7 psychischer Basis aufgebaut ist. Zum Beispiel will jemand Aufmerksamkeit u.
8 besondere Achtung vor anderen haben.
9 Oder jemand will seine Wut und seinen Hass an jemand anderen auslassen.
10

**Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 14-8A-2004-14 Jahre - männlich - 194
Wörter**

Zeitungsbericht

2.4.2004

1
2
3
4 In diesem Bericht wird über das Thema: "Gewalt in der Schule" berichtet. Die
5 Gewalt in Schulen nimmt mit der Zeit zu, denn es gibt mehrere Gründe dafür.
6 Das Alter der Kinder, die gewaltsame Filme oder Spiele spielen, verringert sich
7 stetig. Das könnte man verhindern, indem man das Mindestalter für eine Freigabe
8 erhöht und stärker kontrolliert. Auf Schulen sollte es mehr Personal für Kontrollen
9 geben, besonders auf Hauptschulen und Realschulen. Die schlechteren schulischen
10 Leistung gehen teils auch aus schlechteren Lebensbedingungen hervor. Oft ist die
11 Erziehung wichtig, denn dort lernen die Kinder die Lebensweise und oft sie dann den
12 gleichen Stil wie ihre Eltern. Also ist eine gute und sorgfältige Erziehung sehr
13 wichtig. Außerdem spielt Umwelt auch eine große Rolle. Oft hat das Umfeld
14 (Freunde) einen wichtigen Einfluss auf die Kinder, denn sie versuchen oft sich den
15 Lebensweisen der Freunde anzupassen, weil sie ihnen gefällt und sie auch
16 dazugehören wollen. Gruppenzwang ist spielt auch eine wichtige Rolle bei dem
17 Thema, aber das kann man auch durch äußerlichen Einfluss nicht ändern, nur der
18 betroffene selbst.
19 Es ist schwierig das Problem zu lösen, aber am leichtesten ginge es, wenn es die
20 betroffen unter sich ausmachen würden.
21

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 15-8A-2004-14 Jahre -weiblich- 400 Wörter

1
2 April 04
3
4 Ich werde mich immer an diesen Tag erinnern können. Mein Leben lang. Mit ihm
5 fing die schrecklichste Zeit meines Lebens an. Eines Morgens hatte ich wieder
6 einmal verschlafen, ohne Frühstück machte ich mich auf den Weg in die Schule. Von
7 meiner Mutter hatte ich 10 Euro bekommen. Ich sollte mit davon etwas zu essen und
8 nach der Schule auch noch Milch kaufen. Völlig außer Atem rannte ich den
9 Bürgesteig entlang. Auf dem Weg zur Schule kam ich auch an einer Bäckerei vorbei.
10 Gerade als ich hinein gehen wollte bemerkte ich zwei Jungen und ein Mädchen davor
11 stehen. Sie waren aus meiner Klasse aber ich kannte sie nicht richtig. Zu dieser Zeit
12 war ich nämlich gerade neu in die Stadt gezogen.
13 Die drei hatten mich schon am ersten Tag feindselig angeblickt. Jetzt taten sie es
14 immer noch und als ich an ihnen vorbei in die Bäckerei gehen wollte versperrte mir
15 der größte und dickste von ihnen den Weg. "Heute ganz schön spät was?" fragte das
16 Mädchen. Ich kuckte sie verlegen an und wollte mich an dem Dicken
17 vorbeischieben. "Nein, du bleibst schön hier und zahlst erst mal ein bisschen. Wir
18 haben Hunger und du hast anscheinend Geld!"
19 "Lass mich in Ruhe", sagte ich aber es nützte nichts. Der große Junge packte meine
20 Arme und der Kleinere durchwühlte meine Hosentasche, das Mädchen nahm sich
21 meine Schultasche vor. Ich hatte nichts außer den 10 Euro dabei. "Das ist eine
22 magere Beute", war der Kommentar des Mädchens, "aber es genügt für heute, doch
23 morgen will ich 100 Euro sehen verstanden?" Der größere Junge packte meine Arme
24 fester. Ich konnte das alles nicht ganz begreifen, ich hatte ihnen nichts getan. Ich
25 konnte nicht antworten.
26 Der große Junge gab mir einem Stoß in den Rücken und rief: "Antworte!"

27 "Ich habe nicht so viel Geld und ich habe euch doch nichts getan!" brachte ich
28 stotternd hervor. Der kleinere Junge gab mir eine Ohrfeige und lachte: "na dann wirst
29 du es eben beschaffen. Morgen, dieselbe Zeit hier und wenn du es nicht bringst gibt
30 es Ärger." Der große Junge ließ mich los und die drei liefen davon.
31 Seit diesem Tag nahmen mir die drei fast jede Woche Geld, Handy und diskman ab.
32 Meiner Mutter erzählte ich viele Lügen denn sie wunderte sich natürlich wo meine
33 Sachen blieben. Nachdem ich es ihr endlich erzählt hatte hörte es endlich auf. Jetzt
34 bin ich glücklich. Glücklicher als davor.
35

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 16-8A-2004-13 Jahre -weiblich- 207 Wörter

1 Interview
2 02.04.04
3 Thema: "Gewalt in der Schule"
4
5 Heute ist bei uns im Konfliktstudio ein Opfer von Gewalt in Schulen.
6
7 Interviewer: "Welcher Erfahrungen haben sie mit Gewalt gemacht?"
8 Opfer: "Ich wurde von Jungen gehänselt, die größer und stärker waren, weil meine
9 Eltern nicht so viel Geld haben und meine Mutter als Putzfrau arbeitet."
10 I: "Was meinst du war der Grund dafür?"
11 O: "Vielleicht, weil es ihnen gerade schlecht ging und sie jemanden brauchten dem
12 es schlechter ging als ihnen selbst. Außerdem kann es auch sein, dass sie sich
13 überlegen gefühlt haben und das ausnutzen mussten, um Spaß zu haben, Ein weiterer
14 Grund könnte sein, dass sie früher selber gehänselt wurden und mich aus Rache auch
15 hänseln."
16 I: "Was verlangst du von den Jungen die dich geärgert haben und was wäre eine
17 Lösung für das Problem?"
18 O: "Ich würde es gut finden wenn sie sich bei mir entschuldigen und mir ihren Grund
19 nennen könnten. Eine Lösung für das Problem könnte sein, dass sich die Jungen auf
20 eine andere Weise Spaß verschaffen, aber nicht auf die Kosten anderer Leute oder
21 wenn sie sich körperlich unzufrieden fühlen und mich deswegen schlagen, dass sie
22 dann eine Sportart betreiben, damit sie sich auspowern können, außerdem fühlt man
23 sich nach Sport immer besser!"
24

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 17-8A-2004-14 Jahre -weiblich- 234 Wörter

1 Thema:
2 Gewalt an Schulen
3
4 Heute sitzt bei uns im Konfliktstudio ein Täter von Gewalt in Schulen.
5
6 Interviewer: Welche Erfahrungen haben sie mit Gewalt gemacht?
7 Melanie K.: Früher habe ich selbst Leute die anders waren oder aussahen gehänselt.
8 Sie konnten sich nicht wirklich wehren, da sie neu in der Klasse waren und/oder
9 keine Freunde hatten.
10 In.: Und warum haben sie dies getan?
11 MK: Ich weiss es heute nicht so genau, aber ich denke, weil ich mich mit meinem
12 Freunden stark und sicher gefühlt habe. Es hat Spaß gemacht von den Leuten die
13 Reaktion zu sehen. Meist waren die Leute auch kleiner als ich, in einer niedrigen

14 Klassenstufe oder hatten einfach schon in der vorherigen Schule größer Probleme,
15 wodurch ihr Selbstwertgefühl schon ziemlich gering war. Ich habe mich auch sicher
16 gefühlt, da mein Vater der Direktor dieser Schule war. Einmal hat sich ein Junge bei
17 meinem Vater beschwert, bei einen anderen Direktor wäre ich bestimmt von der
18 Schule geflogen, doch bei ihm musste ich nur eine Stunde nachsitzen. Deshalb mich
19 ziemlich gestärkt.
20 In.: Und wie kam es zu diesem Wandel?
21 Mel: Ich musste wegen der Arbeit meiner Mutter auf eine andere Schule gehen und
22 haben selbst den Schmerz als Aussenseiter zu spühren bekommen. Ich habe die
23 Schule wegen diesen Leuten tagelang geschwänzt. Ich hatte richtig Angst zur Schule
24 zu gehen.
25 In.: Ich danke ihnen für dieses Gespräch und wünsche ihnen noch alles Gute für die
26 Zukunft.
27

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 18-8A-2004-14 Jahre -männlich - 142 Wörter

1 2.4.04
2
3 Thema: Gewalt in der Schule
4
5
6 In der heutigen Zeit gibt es, durch die immer größeren Klippen zwischen den
7 jeweiligen Schichten und der immer größeren Markenorientierten Zivilisation, viele
8 Probleme in den Schulen. Jugendliche werden gehänselt, weil sie die falsche
9 Kleidung tragen, sich falsch benehmen oder in eine bestimmte Clique hineinkommen
10 wollen, es aber nicht schaffen.
11 Häufig werden diese Schüler "fertig gemacht", weil die andere Gruppe in der
12 Mehrheit ist und sich mit ihren tollen Markensachen stärker fühlen. Leider wird
13 dabei oft nicht beachtet, dass diese Kindes dadurch große psychologische Schäden
14 davon tragen und dadurch manchmal selbst zum Täter werden. In dem sie andere
15 verprügeln oder beleidigen um über ihre eigenen Erfahrungen hinweg zu kommen.
16 Diese Probleme können nur aus der Welt geschaffen werden, wenn man die
17 jeweiligen Leute lässt wie sie sind und durch die Fassade ihr inneres erkennt und sie
18 akzeptiert.
19

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 19-8A-2004-14 - männlich- 278 Wörter

1 Ein Lebensweg eines Outsiders
2 Ein Leben von einem Jungen welcher in seiner gesamten Schulzeit gehänselt
3 gemoppt und physisch und psychisch misshandelt wurde und wird. Das alles hört
4 sich sehr hart an nur ist das eine Sache der Interpretation.
5 In der 1-2 1/2 Klasse hatte ich eine Lehrerin die mich und viele andere Kinder
6 missverstanden hat. Von dieser Lehrerin hat dieser Junge sogar im Alter von 7
7 Jahren ein Graues haar davon getragen. Nach einem Schulwechsel wurde alles
8 genauso und noch schlimmer diesmal aber von Seiten der Schüler. Nur leider konnte
9 man nicht erkennen, dass es so aussehen würde und nach der 4. Klasse wechselte er
10 wieder wieder die Schule. In der 5. Klasse ging es schon viel besser aber das auch
11 nur durch den Eingriff der Lehrer. In der 6. Klasse ging es langsam besser. Bisher

12 kann man sagen das es für ihn sehr schwer war und ist. Diese Geschichte ist ein
13 Beispiel für Gewalt an Schulen.
14 Nun gehe ich noch ein wenig auf die Art der Misshandlung ein.
15 Der Junge ist anders bzw. hat er andere Gewohnheiten und wird dadurch
16 ausgeschlossen und alles was er macht wurde überwiegend negativ kommentiert.
17 Natürlich wurden dadurch auch die schulischen leistungen geschwächt daraus
18 föllgich auch der Körper und konnte leichter angegriffen werden.
19 Dieses führte 2-3 mal zu physischen angriffen. Natürlich haben die Eltern es auch
20 mitgekriegt und viel für den Jungen getan was ihn auch sehr geholfen hat und helfen
21 wird. Diese Seelische Belastung führte zu schlimmen Gedanken wie z.B. den
22 Todeswillen was den Jungen nachtelang nicht schlafen ließ. Seine Eltern haben
23 Ärztlich wie auch familiär dagegen gesteuert. Dieses ist eines von vielen Beispielen
24 die Zeigen was überflüssige kommentare zeigen können.
25

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 20-8A-2004-14 Jahre - weiblich - 168 Wörter

1 2.4 04
2
3 "Gewalt in der Schule"
4
5 1. Interview (Fragen)
6
7 1) Was ist für dich Gewalt in der Schule?
8 2) Kennst du eine Person, die darunter leidet?
9 3) Woran kann das liegen, denkst du, dass liegt an der Person selber oder an den
10 Klassenkameraden? Tragen beide die Schuld?
11 4) Was denkst du, wie sich die Person fühlt?
12 5) Warum kommt man in solch eine Situation?
13 5₁) Was kann man machen, dass man nicht in solch eine Situation kommt?
14
15 2. Interview (Antworten)
16
17 1) Ich bekomme in meiner Schule/Klasse nur die physisch Gewalt mit. Also die
18 körperliche Gewalt.
19 2) Bei uns in der Schule gibt es eine Junge-Gang, die sich immer mit der
20 Parallelklassen-Gang prügelt. Dabei gebrauchen sie Waffen, wie Messer und
21 Baseballschleger.
22 3) Sie haben sich um ein Bolzplatz gestritten, den beiden Gangs als Hauptquartier
23 haben wollten.
24 4) Ich habe keine Ahnung wie man diesen Streit linder kann. Denn es ist an unsere
25 Schule bekannt, dass es diese beiden Schul-Gangs gibt, selbst die Lehrer und Eltern
26 trauen sich nicht einzugreifen.
27

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 21-8A-2004-14 Jahre - weiblich- 245 Wörter

1 02.
2 April'04
3

- 4 "Gewalt in der Schule"
 5
 6 1. Interview (Antworten):
 7
 8 1: In meiner Schule bekomme ich ausschließlich die verbale Gewalt mit. 2: In der
 9 Klasse gibt es eine Person, die schon stark gehänselt wird und mittlerweile sondert
 10 sie sich von Klassengemeinschaft ab. Sie geht den Leuten in ihrem schulischem
 11 Umfeld aus dem Weg, aus Angst, sie könne etwas machen, was den anderen Anlass
 12 gibt, über sie herzuziehen.
 13 3: Ich denke, an solchen Situationen sind immer mindestens zwei Parteien beteiligt.
 14 Doch ich glaube, diejenigen, die eine Person zu einem Opfer machen, haben oft eine
 15 kleine Persönlichkeit und sowohl familiäre Probleme als auch die Angst nicht
 16 anerkannt zu werden. Solche Leute brauchen einen Sündenbock/jemandem, an dem
 17 sie ihre Aggressionen auslassen können.
 18 4: Wenn so etwas über eine lange Zeit hinweg geht, baut sich die Person eine eigene
 19 und schöne Welt zusammen. In dieser Welt ist jeder jedem gleichgestellt.
 20 5: Ich glaube so etwas lässt sich praktisch nicht beantworten. Es passiert einfach so
 21 und es muss dann schon jemanden geben, der sehr viel Mut und Stärke beweisen,
 22 um dagegen anzusteuern. Doch kaum jemand kann das.
 23 5₁: Auch bei dieser Frage fällt es mir schwer zu antworten. So was passiert einfach,
 24 ohne das man das groß ändern kann.
 25
 26 2. Interview (Fragen)
 27
 28 1: In welcher Form bekommst du Gewalt an deiner Schule mit?
 29 2: Äußert sich diese durch Erpressung oder durch andere Sachen?
 30 3: Weißt du wie das gekommen ist?
 31 4: Hast du eine Ahnung, wie man diesen Streit schlichten kann?
 32

**Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 22-8A-2004-13 Jahre -weiblich - 152
 Wörter**

- 1
 2 2.4.2004
 3
 4 Thema: Gewalt in der Schule
 5
 6 Ich denke, dass das Thema "Gewalt in der Schule" in letzter Zeit deutlich an
 7 Bedeutung gewonnen hat.
 8 Ich habe noch keine Situation erlebt, in der es um physische Gewalt ging. Psychische
 9 Gewalt kommt jedoch fast täglich in geringem Maß vor. Von Freunden weiß ich
 10 aber, dass auch körperliche Gewalt in manchen Schulen zum Alltag gehört. Ich bin
 11 der Meinung, dass das Elternhaus eine große Wirkung auf die Gewalt ihrer Kinder
 12 hat und auch die freizeitleichen Aktivitäten können Schuld an Gewalt sein können.
 13 Ein wichtiger Faktor können aber auch die soziale Stellung und Freunde sein.
 14 Einige Schüler werden sicher auch zu Opfer von Gewalt, weil sie einfach anders sind
 15 und vielleicht als "uncool" gelten.
 16 Ich denke man kann gegen Gewalt in der Schule nicht viel tun, außer selber darauf
 17 zu achten. Außerdem sollte man sich Erwachsenen (Lehrer oder Eltern) anvertrauen
 18 und mit ihnen über seine Probleme sprechen.
 19

9.1.3 Robert-Jungk-Oberschule

Gruppe: E-Kurs (Aufsätze 1-12)

Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 01-8A-2004-15 Jahre- weiblich- 126

Wörter

1 "Gewalt in der Schule"
 2 10.05.04
 3
 4
 5 Wenn ich mit meinen Freunden im Park bin oder irgendwo anders dann fängt einer
 6 plötzlich an zu sagen: „Ja, Leute lass mal jemanden Schlagen oder Abziehen
 7 (beklauen)!" Einfach so ohne Grund. Das verstehe ich aber nicht. man kann doch
 8 nicht einfach nur aus just for fun jemanden Schlagen, oder?! Aber sie hören dann
 9 auch nicht und ziehen das Ding dann auch durch. Ich war aber Gott sei Dank noch
 10 nie dabei! Trotzdem verstehe ich das einfach nicht!
 11
 12 An dieser Schule ist fast Tag täglich Gewalt. In vergleich zu meiner alten Schule,
 13 dort gab es noch nie eine Schlägerei nicht mal zum Spaß.
 14
 15 Sowas kann man nicht richtig lösen. Reden hilft einfach nicht in jeder Situation. Man
 16 kann nicht mit allen reden.
 17

Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 02-8A-2004-14 Jahre- männlich- 79

Wörter

1 Gewalt in der Schule
 2
 3 Ich wurde früher in der Grundschule von meinen Klassenkameraden Immer
 4 gehenselt, geschlagen und getreten. Ein Tag zum beispiel began damit das ich zur
 5 Schule ging und gleich in der pause nach der zweiten stunde wurde ich zum ersten
 6 mal am tage geschlagen getreten und gehenselt. dass ging so denn tag bis zum
 7 schluß. Dass ging tag für Tag von der Ersten bis zur funften klasse dann habe ich die
 8 schule gewechsel dan ging alles gut.
 9

Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 03-8A-2004-15 Jahre- männlich- 89

Wörter

1 Gewalt in der Schule
 2
 3 Auf meiner Grundschule war es immer so das die 6 Klässler den Schulhof
 4 "regierten". Wer den anordnungen der 6. Klässler ungehörig war wurde geschlagen
 5 und getreten. Als ich dann in die 6. Klasse kam. Sah die Sache schon ganz anders
 6 aus. Denn jetzt regierten wird den Schulhof und das hat richtig spaß gemacht. Aber
 7 manchmal hatte ich auch mitleid mit denen die geschlagen wurden und ich bin
 8 dazwischen gegangen. Dann waren die schläger zwar sauer auf mich doch ich hab
 9 mich ein bischen besser gefühlt.

5 z.B. wenn man eine andere Hautfarbe oder eine andre Kultur hat. Bei vielen Schülern
6 ist es so, wenn sie cool sein möchten, müssen sie gleich jemanden ärgern oder
7 beschimpfen. Damit wollen sie auch zeigen, dass sie starck sind, aber sie wissen
8 nicht, dass sie dadurch einen das Herz brechen.
9 Man kann auch nicht immer alles ignorieren.
10 Irgendwann geht auch einem die Geduld zu Ende.
11 Man sollte niemals einen Menschen ohne Grund ärgern. Auch wenn es Probleme
12 gibt, sollte man es in Ruhe besprechen.
13 Denn jeder hat das Recht, nett behandelt zu werden.
14

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 07-8A-2004-15 Jahre- weiblich- 138
Wörter**

1 "Gewalt in der Schule"
2 10.5.04
3
4 Ich habe noch nie so eine Gewalt in der Schule erlebt. Aber wenn ich soetwas sehen
5 würde würde ich sofort einschreiben, einen Lehrer hollen und versuchen sie
6 auseinander zubringen. Manche Kinder oder Schüler sind so prutal da sie nach der
7 Schule zuviel Anime kucken und zuviel krigspiele spielen. Heutzutage laufen
8 vielzuviele Prutale Filme im Fernseh. Manche können dann Film und Realität nicht
9 mehr unterscheiden.
10 Das Gewalt an den Schulen ist kann man nicht verhindern jedoch könnte man es
11 einschränken in dem man mit den Eltern der Kinder redet. Meist liegt das Problem an
12 den Eltern wenn die Kinder kein sehr gutes Zuhause haben. Nur Prügel zuhause
13 bekommen oder sich ansehen wie der Vater die Mutter schlägt. Da die Kinder
14 denken die Eltern sind indem moment vorbilder tuen sie das selbe in der Schule.
15

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 08-8A-2004-14 Jahre- männlich- 75
Wörter**

1 Gewalt
2
3 Als ich an der Walter-Rathenau-Schule war, wurde ich nicht respektiert. Ich hatte auf
4 diese Schule gewechseld um dort mehr Spass zu haben. Aber es war schlimmer als
5 in der Schule zuvor. Keiner sprach mit mir und ich wurde grundlos nach der Schule
6 verprügelt. Ich war seelisch sehr geschädigt und habe sehr viel geweint. Ich hatte
7 eigentlich gedacht, dass es mir an der neuen Schule besser ergehen würde.
8 Ich habe nur fünfen und sechsen geschrieben.
9

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 09-8A-2004-15 Jahre - männlich- 129
Wörter**

1 Gewalt in unserer Schule
2
3 Ich habe einmal in der grundschule eine richtig krasse Schlägerei erlebt. Ich denke es
4 ging um Rache weil jemand von einer anderen Schule in unserer Schule einfach rein
5 ging und einen ausländischen jungen direkt was auf die fresse gehauen hat. Ich selber

6 hat das garnicht kapiert wie man einem gleich so massiv schlägt ohne es erst mal in
7 Worten zu regeln.
8 Es ging, denn nach der Schule weiter und sie schlugten sich solange bis Erwachsene
9 leute kamen und diese auseinander ziehen konnten. Aber der Junge von der anderen
10 Schule wartet dann vor der Schule und schrie ständig "komm raus das ich dich
11 schlagen kann." Somit hatte die Schulleiterin die Polizei informiert und die beiden
12 jungen abholen lassen, das sie es da ohne Schläge klären konnten.
13

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 10-8A-2004-14 Jahre -männlich- 253
Wörter**

1 Gewalt

2 Das Gespräch im Schnee

3 „Erik“, Peters Stimme hüllte über den verschneiten Schulhof. „Hast du Angst das der
4 Schnee dir Aua macht?“ in Peters Stimme lag ein böses lachen.
5 Wut stieg in Joey auf. Joey war neu auf dieser Schule. Überhaupt neu in diesen Dorf.
6 Er hatte schon den ganzen Tag bemerkt wie Peter, Lars, Gary, James Erik verhöhnten.
7 Joey ging davon aus das es an eriks schüchtheit liegt. Peter und seine Freund
8 waren Erik auf den Schulhof aufgelaurret und hatten ihn ein Schneeball ins Gesicht
9 geworfen. Erik war angstlich zurück gewichen. Joey ging ein Schritt auf die Gruppe
10 zu. Gary sah ihn und sprach: Guckt mal der Neuling will was sagen.“ „Ach der traut
11 sich ja doch nicht“, meinte Lars. Joey stellte sich zwischen Erik und der Gruppe.
12 James drohte: „Oh, willst du gleich mit verprügelt werden?“ Joey hörte gar nicht
13 richtig hin. Er gab hinter seinen Rücken Erik ein Zeichen weg zu laufen.
14 Die Gruppe der anderen Jungs merkte es nicht.
15 „Ich bin nicht auf Ärger aus“, gab Joey zurück.
16 Peter sagte: „Du hättest nicht zwischen gehen solle...
17 Hey, Erik haut ab, er ist schon fast an der Bushaltestelle“
18 Das war der Moment für Joey zu rennen. Er war ein schneller Renner. Zu seinen und
19 Eriks Glück kam grad ein Bus. Sie schafften es noch rein, die andern nicht. Jetzt
20 stand er zwar auch auf der schwarzen Liste der Gang aber er hatte ein neuen Freund
21 und er war einer Prügelei aus den Weg gegangen. Darüber war er sehr glücklich.
22
23 Ende
24

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 11-8A-2004-14 Jahre -weiblich -
122Wörter**

1 Gewalt in der Schule 10.5.04

2

3 Ich habe Gewalt in der Schule nicht so oft erlebt, erst seit ich auf dieser Schule hier
4 bin. Auf meiner alten Schule haben sich nur die Jungen manchmal angeschrien aber
5 danach gleich wieder vertragen. An der neuen Schule sind die Leute viel aggressiver
6 besonders die Jungen, müssen sich immer aufspielen. Aber die Gewalt an meiner
7 Schule ist nicht so stark wie an einigen Schulen von meinen Freunden.
8 Um ehrlich zu sein weiß ich auch nicht genau, woher das kommt, aber einige Leute
9 fühlen sich als was Besonderes und "cooles" wenn sie andere schlagen oder fertig
10 machen können.

11 So was kann man eigentlich nicht lösen, auch nicht durch Reden, denn danach
12 fangen diese Personen wieder von vorne an...
13

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 12-8A-2004-14 Jahre- weiblich- 270
Wörter**

1 1.Hast du schon so etwas erlebt?
2
3 Ja, ich habe so etwas leider schon zu oft gesehen und immer wieder das Gleiche. Es
4 fängt zuerst mit Ausdrücken an wie z.B. „Du hast einen großen Kopf“, Es ist ein
5 Weltwunder das du schon aufrecht gehen kannst, Schlampe, du bist das dickste
6 Mädchen/Junge auf diesem Planeten“. Doch das schlimmste das meine Ohren jemals
7 wahrgenommen haben war dieser Satz:
8 „Dich würde kein Junge popen, weil er sonst angst hätte wegen Kindesverführung in
9 den Knast zu müssen“. Dies wurde einst zu meiner Freundin gesagt, die für die 8
10 Klasse noch einen rellativ kleinen Körperbau hat. Solche Sachen spielen sich ca. 2
11 Wochen lang dahin und dann fängt die Körperlichegewalt an. Erst gibt es mal nen
12 Unuffi dann auch mal ne Ohrfeige und so steigert sich das bis zu einer Schlägerei
13 hin. Ich muss doch leider gestehen das ich auch kein Engelchin bin. Bei mir läuft das
14 so ab, wenn mir jemand blöd kommt, reagiere ich meistens nicht. Doch ich kann
15 auch anders. Wenn ich eine Person nicht leiden kann durch ihr Verhalten werde ich
16 diesen Jemanden vor einer großen gruppe mit Worten niedermachen, so das er weiß
17 das er das mit mir nicht machen kann.
18
19 2. Woher kommt das?
20
21 Meist kommt das aus dem Elternhaus wie die Eltern ihre Kinder zuhause behandeln,
22 und dagegen nicht machen können, reagieren sie sich in der Schule ab, an ihren
23 Kamaraden.
24 Doch manchmal ist es auch nur Langeweile. Doch sie wollen alle nur zeigen wie toll
25 sie eigentlich sind. aber die diese Ansicht haben sind nur zu bemitleiden denn sie
26 sind eigentlich arme Schweine.
27
28 Aber wir sind alles Menschen
29

**G-Kurs (Aufsätze 13-18)
Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 13-8A-2004-15 Jahre -weiblich- 140
Wörter (spricht andere Sprachen)**

1 "Gewalt in der Schule"
2
3 Das kommt so, dass wir vielleicht was falsches sagen oder nur von aussehen. Wie
4 man sich anzieht, oder wie man in der gruppe angibt. Manche Leute mögen eins
5 nicht, ihnen stört das wir überhaupt in der schule sind.
6 Die große Kinder ärgern die Kleine, schlagen oder auch wollen Geld und wollen dass
7 die kleine für ihnen machen. (z.B. klauen u.s.w.) Manche schlagen oder ärgern nur
8 aus Spaß zu haben. Wenn jemand will anderen schlagen, dann diese Person kriegt es
9 wieder und er will ihn noch schlagen.

10 Am besten ist reden und alle Schüler miteinander diskutieren und die Probleme
11 lösen.
12 Und wenn man was von anderen will oder ihn nur ärgern, dann ist besser ihn in ruhe
13 lassen, weil dass gar nichts nur mehrere probleme. Nur ignorieren anderen, wenn die
14 probleme wollen und dann sprechen mit ihn.
15

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 14-8A-2004-14 Jahre - weiblich - 113
Wörter**

1 Gewalt in der Schule 10.5.04
2
3 An einem Montag wurde ein Mädchen angemacht, ohne grund. Sie war in der 8
4 klasse und wurde von einem Mädchen aus der 9. Klasse angemacht. Die beiden
5 waren eigentlich ganz gut befreundet aber naja. Das Mädchen aus der 9 Klasse hat
6 ihre Freundin (8 Klasse) total lächerlich gemacht und sie hat sich das nicht gefallen
7 lassen (8 Klasse).
8 Das Mädchen aus der 8. k. musste voll Heulen und Klatschte ihre Freundin eine und
9 rante weg. Die aus der 9 hat sich das natürlich nicht gefallen und rante ihr nach und
10 fragte sie warum sie das getan hatte und sie haben anschließend darüber geredet und
11 haben das auch geklärt.
12

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 15-8A-2004-14 Jahre -weiblich- 99
Wörter**

1 Gewalt in der Schule
2
3 An einem Freitag an der Robert-Jungk-Oberschule wurde ein Mädchen aus dem 8.
4 Jahrgang von einer 9. Klässlerin angemacht (fertiggemacht), weil die 8. Klässlerin
5 etwas zickig zu der 9. Klässlerin war. Die 9. Klässlerin hat ihr Schläge angedroht
6 wenn sie noch einmal zickig ist.
7 Die 8. Klässlerin ist zu einem Lehrer gegangen und hat mit ihm darüber geredet. Die
8 Konsequenzen für die 9. Klässlerin, war ein 1 Wöchiger Schulverweis.
9 Seitdem lässt die 9. Klässlerin die 8. Klässlerin in Ruhe. Sie gehen sich aus dem
10 Weg.
11 An unserer Schule gibt es öfter Auseinandersetzungen aber kaum richtige
12 Schlägereien.
13

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 16-8A-2004-14 Jahre -männlich- 96
Wörter**

1 "Gewalt in der Schule"
2
3 1) Hast du so etwas schon mal erlebt?
4 Ja, mein Bruder hatte mich früher geschlagen, aber immer ohne Grund! Nach ein
5 paar Jahren hat ihm es kein Spaß mehr gemacht! Danach hat er dann immer solange
6 gegen die Wand geboxt, bis seine Hand geblutet hatte und seine Hand gebrochen
7 war!
8
9 2) Woher kommt das?

10 Das weiß keiner! Entweder an mangel von Aufmerksamkeit, Einsamkeit oder wegen
11 seinen Freundenin!
12
13 3) Wie kann man das lösen?
14 Indem man über seine Probleme redet, oder gemeinsam was unternimmt!
15
16
17 Leben ohne streit ist öde!
18 Etwas streit muss sein!
19

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 17-8A-2004-14 Jahre -weiblich- 121
Wörter**

1 "Gewalt in der Schule"
2
3 1) Hast du schon so etwas erlebt?
4
5 1) Ich selber habe soetwas zwar noch nicht erlebt. Aber an unserer Schule war schon
6 öfters eine kleine Schlägerei! Wir hatten beides schon Gewalt mit Worten und mit
7 Fäusten.
8
9 2) Woher kommt das?
10
11 2) Die mesiten Kinder Schlagen sich um ihre Wut an anderen auslassen. Wenn sie
12 streit mit den Eltern haben, lassen sie es an den anderen Schülern aus.
13
14 3) Wie kann man das lösen?
15
16 3) Man kann das lösen indem man mit den Schüler redet. Wenn er nicht reden will
17 kann man auch mit den Lehrern und mit den Eltern reden und das problem bei den
18 Schüler finden.
19
20 Aber ein bisschen Gewalt muss sein, sonst wirts auch langweilig!
21
22

**Gesamtschule Robert-Jungk-Oberschule 18-8A-2004-15 Jahre -männlich - 24
Wörter**

1 Gewalt
2
3 Gewalt eine endlose ausfeinandereiung von schlägen und Ausdrücken
4 Bis am ender einer von beiden der Verlier ist.
5 Das ist Gewalt Gewalt ist sinlos.

11 agressivos sobre a pessoa. As diferenças psicológicas são utilizadas como argumento
12 mesmo se essa for uma diferença boa como ser inteligente.

13 Os resultados dessa exclusão podem ser fatais levando o aluno até a morte e
14 mesmo que não chegue a esse ponto, o aluno pode ficar traumatizado para o resto da
15 vida.

16 As escolas precisam muitas vezes interferir junto com os professores e os pais
17 para a resolução desse problema. Algumas saídas encontradas são conversa entre os
18 alunos, mudança de classe e às vezes até de escola.

19 A exclusão social acontece por diferenças entre os alunos, sejam físicas ou
20 psicológicas, e causadas tanto por um grupo de alunos como por um aluno que exclui
21 a si próprio.

22 Para que os resultados não sejam drásticos precisamos aceitar as diferenças e
23 conviver com elas.

EAFEUSP 03-8B-2003-14 anos-masculino-479 palavras

1 "Violência na Escola"

2
3 Todos nós vivemos violência na escola. Muitas vezes vemos na tv, lemos nos
4 jornais e revistas sobre agressão física entre estudantes e professores, mas todos nós
5 sabemos que a maior parte das agressões não são físicas, mas morais. Considerando
6 o fato de que ninguém é igual, vemos discriminação na hora de formar grupos,
7 conversar, etc. Os alunos rotulados "ruins" nos esportes, por exemplo, são
8 normalmente excluídos na hora de se formar um time. Por um curto período, morei
9 com minha mãe nos EUA (Estados Unidos) e lá, pude perceber o grande preconceito.
10 Na hora do intervalo, o refeitório praticamente se dividia, eram mesas de negros,
11 brancos, estrangeiros. Era muito difícil ver negros com brancos, americanos com
12 estrangeiros. Os professores de ESOL (aula para quem aprende inglês como língua
13 secundária) os professores esperavam muito de um aluno, achavam que todos
14 tinham o mesmo nível de compreensão e fala, o que fazia com que os alunos
15 tivessem vergonha de falar, com medo de errar, e na High School (colegial) era a
16 mesma coisa, só que a pressão e expectativa eram bem maiores. Isso também é
17 presente nas escolas brasileiras. A diferença social é um dos principais fatores. O
18 preconceito, muito presente na sociedade, faz com que as pessoas tenham tratamento
19 diferentes. Muitas vezes, não se espera a entrada de um aluno pobre na escola
20 particular, por mais que hajam bolsas. Bolsistas sofrem preconceito por parte dos
21 alunos que não são, e quanto mais de alta classe é o colégio, maior o preconceito e a
22 pressão que o colégio (e alunos) colocam sobre os bolsistas (nota mínima, por
23 exemplo, alunos bolsistas tem que ter de média, por exemplo nota 7). Já nas escolas
24 públicas, o preconceito é contrário. Os alunos de classes baixas, muitas vezes, tem
25 preconceito com os de classe mais alta, isso quando não há agressão física.

26 Nos EUA, vimos diferentes grupos de alunos, e os conflitos físicos e morais
27 eram freqüentes. Alguns alunos não aceitavam o fato de pessoas terem diferentes
28 opiniões, cores, nacionalidade. Porém, estes alunos, quando pegos ou denunciados,
29 sofriam severa punição, e logo "se corrigiam", mas como saber qual era a punição?
30 Será que essa punição não pode piorar o aluno? eu, sinceramente, não sei. No Brasil,
31 vemos na TV, alunos que praticamente comandam a escola, agredem professores,
32 diretores, alunos. Vemos também professores que desistem, escolas públicas sem
33 aula, por falta de professores. É aí que percebemos a grande diferença social, pois
34 quanto mais pobre, menos condições de estudo, mais capacidades desperdiçadas.

35 A mudança de tudo isso é difícil, e demoraria muito tempo. O primeiro passo
36 é a quebra de "tabus", conscientização da população, para que diminua o preconceito.

37 Quanto às diferenças sociais, é tudo muito complicado, e eu realmente não sei como
38 melhorar, mas se cada um deixar de se inferiorizar ou se sentir superior, teríamos
39 uma sociedade melhor e mais justa.

EAFEUSP 04-8B-2003-15 anos-feminino-833 palavras

1 Tema: Violência na Escola
2
3 Na Escola de Aplicação, a violência está escondida em algum lugar onde não
4 podemos vê-la.
5 Ela é tratada desde quando entramos na 1a. série. Qualquer manifestação de
6 violência é repreendida antes mesmo de resolvermos o caso.
7 Qualquer palavrão, agressão ou xingamento, é logo punida de forma rígida. Levamos
8 advertência, repreensão, suspensão... Então, não costumamos ver a violência de
9 forma explícita nessa escola. Mas sabemos que ela está aí. Em algum lugar...
10 Pelas escolas desse imenso Brasil, vemos notícias de violência de todos os tipos. Seja
11 um aluno que atira carteiras nos professores, sejam professores que violentam alunas,
12 seja a armas, as drogas e o tráfico... Ela está presente, em muitos casos, de forma
13 incontrolável e devastadora.
14 Em escolas de periferia, como a de um amigo meu que mora no Capão Redondo,
15 Zona Sul. (Eu fiz certa vez uma entrevista com ele para que ele me contasse como é
16 a escola dele). Aí vai uma cópia da entrevista:
17
18 Nome completo, idade, nascimento:
19 Otávio Luiz Lopez, 18 anos, 30/01/85 vulgo "Mano Zardo"
20 Bairro
21 Capão Redondo, Jd. São José
22 Escola que estudou
23 Humberto Alfredo Puca
24 Na sua escola, cenas de violência eram "comuns"?
25 Sempre tinha.
26 Os alunos se drogavam na escola?
27 É o que mais tinha. Só tinha "loko!"
28 E fora?
29 Era pior ainda!
30 Como é a aula lá?
31 Depende da aula. Dependendo do professor, era uma zona, destruição total!
32 Tinha muita aula vaga?
33 Já cheguei a ficar 2 meses sem aula de matemática por falta de professor.
34 O conteúdo das matérias
35 Dava pra aprender se se esforçasse
36 Se pudesse, tinha mudado de escola?
37 Claro! Tanto que mudei. Fui estudar em um colégio lá na área dos boys. Vila
38 Olímpia. à partir do 1o. colegial.
39 E de bairro?
40 Não! Nasci aqui. Cresci aqui. Não quero sair!
41 O que acha que falta nas escolas da periferia?
42 Vichí, agora é embaçado... Ah, muita coisa...
43 E quanto a segurança?
44 ZERO!
45 Os funcionários da escola.

46 Ignorantes. Não sabem conversar.
47 a situação da escola
48 Era toda pichada. Agora tem uns grafites.
49 gravidez
50 Tinha bastante mina grávida.
51 Crime
52 Sempre via. Ninguém falava nada... Vai falar o quê, né?
53 Alunos empenhados
54 Até tinha, ó.
55
56 Bom, essa entrevista eu fiz pelo telefone, dia 10/04/2003 as 4h da tarde... É REAL!
57 Vendo cenas como essa, percebemos o quanto a nossa escola é boa. Quase nunca
58 ficamos sem aula e não temos muitos problemas com os funcionários...
59 Pena que não é todo mundo que tem essa sorte. Como o Mano ZARDO, onde na
60 escola dele era possível ver armas e drogas sendo vendidas e passadas como se
61 compra um chiclete ou se empresta um caderno para o aluno que faltou...
62 Talvez a violência se aprenda na escola. Ou talvez em casa, com a família...
63 Acho que depende da pessoa e da auto-consciência. Por exemplo: um garoto vê nos
64 seu cotidiano familiar cenas de violência todos os dias... Mas nem por isso ele se
65 "deixa levar". Não se torna uma pessoa agressiva. Muitas vezes tem até uma versão à
66 violência.
67 Ou pode ser o contrário...
68 Outro exemplo é um garoto que tem na sua família todo amor, atenção, carinho...
69 Mas mesmo tendo "tudo", ele se desvia, escolhe as drogas, o crime...
70 Acredito que a solução para a violência não está na polícia, nem na repressão. Isso é
71 apenas um "remedinho", que só faz o vírus ficar cada vez mais forte. A solução está
72 na formação de cada cidadão na escola e na família onde seus conceitos sobre o
73 certo e o errado ganham forma. Esse deve ser o início da epidemia. A parte em que
74 ela ainda pode ser controlada.
75 A escola, como todo mundo sabe, é um dos elementos mais importantes para a
76 formação. Se ela falhar, o aluno poderá virar uma pessoa violenta e agressiva.
77
78 Tem uma música do grupo de rap POTENCIAL 3 que se chama "cabeça torta". Tem
79 um trecho que fala sobre um garoto pobre na escola:
80
81 "Nos dias em que tínhamos Escola/ Passávamos a maior parte do tempo na bola/ Isso
82 quando não tinha gre para nos "ajudar"/ Professores desmotivados não queriam
83 ensinar/ Outros que passavam alunos ricos na frente/ achando que pela pobreza
84 éramos incompetentes/ Filhos da p... que não nos queriam na escola/ E sim na rua
85 roubando ou cheirando cola/ Também colávamos nas provas por preguiça de estudar/
86 Nossa vontade mesmo era pra rua voltar/ A violência que se gera pela discriminação
87 não cicatriza, enlouquece, desmoraliza e não tem solução..."
88
89 Esse trecho conta como o preconceito gera a violência dentro e fora das escolas. E
90 nesse último trecho: "A VIOLÊNCIA QUE SE GERA PELA DISCRIMINAÇÃO
91 NÃO CICATRIZA, ENLOUQUECE, DESMORALIZA E NÃO TEM SOLUÇÃO",
92 essa parte mostra como tudo isso pode levar à um trauma, algo que para sempre vai
93 aparecer nos pensamentos do indivíduo.
94 Por isso, os professores devem ser muito pacientes com os alunos, e não se
95 esquecerem de que eles estão tratando com a FORMAÇÃO, ou seja, tudo pode ser
96 modificado. Nenhum tipo de comportamento deve ser considerado uma doença sem
97 cura.

EAFEUSP 05-8B-2003-14 anos-feminino-258 palavras

1 Querido diário,
2
3 hoje estive pensando muito, muito mesmo...
4 Na escola, houve uma briga entre duas turminhas, não entendi bem o porque da
5 briga, mas me contaram que eles brigaram porque uma turminha era dos
6 "mauricinhos", e a outra é a dos "bolsistas" da escola.
7 A briga foi feia mesmo, com direito a chutes, socos, pontapés e chingamentos.
8 Fiquei assustada com isso, sem nenhum motivo aparente as pessoas se agridem...
9 Isso é contra a sociedade.
10 Todos somos humanos, e todos nós temos defeitos e virtudes, somos bons e maus,
11 felizes ou infelizes... e essas diferenças faz de nós únicos...
12 Desde cedo aprendi em casa a respeitar e a amar o próximo mesmo que ele seja
13 diferente, e antes de julgar, conhecer...
14 Percebi que essa briga aconteceu por causa do preconceito.
15 Acho que ele é o "câncer" da humanidade. Se antes de julgar ou não gostar uns dos
16 outros, eles tivessem conversado, talvez isso não tivesse acontecido.
17 Isso é triste..., e se torna mais triste por saber que o preconceito não tem cura...
18 Pode-se dialogar, tentar compreender, ter tolerância, mas nunca, todas as pessoas
19 serão "curadas", sempre existirá uma que terá preconceito, irá fazer um ato de
20 violência contra alguma coisa... e violência gera violência, é um efeito dominó.
21 Por hoje é isso, vou tentar dormir, se encontrar alguma solução para esse problema
22 eu te conto, mas espero sinceramente que as pessoas vençam esse mal.
23 Sei que todos nós temos preconceitos, mas temos que ter a noção que não somos
24 melhores que ninguém e que ninguém é melhor que nós.

EAFEUSP 06-8B-2003-15 anos-masculino- 117 palavras

1 "Violência na Escola"
2 Poesia, ou Realidade
3
4 A violência na escola
5 É uma coisa normal
6 Nunca mexe com ninguém
7 Que você pode se dar mal
8
9 O mundo da violência
10 Só gera a morte
11 Nunca entre nesse mundo
12 Pois pra sair, só com muita sorte
13 Ou levado pela morte
14
15 A violência verbal
16 Só gera intriga
17 Seja sempre você mesmo
18 E não arruma briga
19 Porque se arrumar
20 você vai ficar sem saída
21
22 A violência escolar

23 alguém pode te matar
24 Nunca entre nesse mundo
25 Se um dia o seu sonho você realizar
26
27 Matar ou viver?
28 Você não sabe o que vai acontecer
29 No próximo dia em que amanhecer
30 E a vida pra você saber
31 Se vale a pena os fatos acontecer
32

EAFEUSP 07-8B-2003-14 anos-masculino-130 palavras

1
2 "Violência irremediável"
3
4
5 A violência está presente nas escolas assim como o preconceito. Pois o
6 preconceito gera a violência e na minha opinião um não existe sem o outro.
7 O Preconceito e a violência sempre existiram e sempre vão existir, nas
8 escolas e em todos os lugares. É triste dizer mas o preconceito e a violência fazem
9 parte da escola assim como fazem parte do ser humano.
10 Se você não concorda, pense bem. Me diga o nome de uma escola onde nunca
11 houve brigas, discussões e depredações. Me diga uma escola onde nunca ninguém
12 foi discriminado pela sua aparência, situação econômica, credo, cor, etc.
13 É por isso que digo que o Preconceito e a violência são irremediáveis, você
14 pode tentar fazer de tudo para diminuí-los, mas nunca irá acabar com eles.
15

EAFEUSP 08-8B-2003-14 anos-feminino-186 palavras

1
2 Tema: " Violência na Escola"
3
4 Título: Preconceito
5
6 Dia 29 de outubro (quarta-feira)
7
8
9 Diário;
10 "Todos os dias é a mesma coisa, nada muda."
11 A cada dia que passa eu fico mais chateada com o pessoal da escola, só porque eu
12 sou negra, pensam que pode me tratar mau!, não, isto não está certo. Hoje colocaram
13 um novo apelido para mim, só por causa da minha cor; as vezes dá vontade de ir
14 embora, sumir, só para ver se a dor passa, mas eu teria que voltar e iria começar tudo
15 novamente.
16 Para que isto não me incomoda-se mais, eu teria que morrer, eu já pensei nisto, mas
17 pensei bem e decide que eu não vou parar de viver por causa dessas pessoas que me
18 julgam sem me conhecer, eu choco todos os dias por esses acontecimentos, pra falar
19 a verdade eu não sei aonde encontro forças para conseguir levantar e lutar contra
20 tudo isto. Parece besteira isto, parece alguma coisa sem importância, mas não é, só
21 quem sabe o sofrimento é quem vive, é quem presencia o ocorrido.

22 Mais se Deus quiser um dia... isto irá acabar.

23

EAFEUSP 09-8B-2003-14 anos-feminino- 550 palavras

1 Existem muitos tipos de violência dentro da escola e que envolvem o ambiente
2 escolar. Posso falar sobre muitas coisas, experiências, idéias... Mas acho que o que
3 mais vale a pena ser contado é a experiência de viver numa escola como essa, que é
4 única em diversidade sócio-econômica-cultural.

5 Acho a existência de classes um horror que atinge também as escolas. Aqui
6 na Aplicação é possível ver na mesma sala pessoas com a renda familiar acima de
7 1000 (mil!!!) salários mínimos e gente que vive com menos de 3 reais por dia.

8 Aqui é possível ver como a desigualdade é violenta. Pessoas chegam semi-
9 analfabetas no 8a. ano, tem uma menina grávida na minha sala!, muita gente
10 trabalha. E vêem seus amigos desfilando com roupas da moda, celulares e indo ao
11 shopping.

12 Tem gente que não agüenta ficar acordado por ter feito um trabalho muito
13 pesado no ano anterior. Tem pai que bebe e bate nos filhos. A sociedade é violenta
14 com ela mesma, mas seus filhos mais ricos nem percebem.

15 A saída? Acho que é uma revolução. Num sistema onde existe exploração não
16 é possível ter paz, ou melhor, há a paz sem voz, mas "paz sem voz não é paz, é
17 medo".

18 Só uma mudança completa (do sistema educacional também) poderia levar a
19 uma tentativa de paz.

20

21 Querido diário,

22

23 Gostaria de te contarsobre uma coisa que aconteceu comigo há algum tempo.

24 Quando fui para a sexta-série, comecei a estudar de manhã, junto com o
25 pessoal mais velho. Sabe, eu já usava umas roupas que parecem ser de menino, calça
26 larga, camiseta. (Nunca gostei de roupas apertadas, são desconfortáveis!)

27 Então... O pessoal que na época devia estar na oitava série achava estranho e,
28 além do mais, eles eram muito intolerantes. Quando eu passava no corredor eles
29 começavam a cantar "Maria sapatão, sapatão, sapatão! De dia é Maria, de noite é
30 João!". Eu nunca tive nenhum problema contra nenhuma orientação sexujal. Aliás,
31 me permito gostar de qualquer um dos sexos, pois não acredito que haja um sexo
32 melhor nem um sexo xerto para se relacionar.

33 Mas me incomodava. Todo santo dia a mesma ladainha! Eu não entendia
34 como eles usavam a opção sexual para agredir, mas me sentia agredida pelo simples
35 fato da vontade deles.

36 Me senti mal e confusa de um jeito ruim. Pensei em me matar. Tentei me
37 matar com uma lâmina de barbear no pulso. Na verdade não queria morrer, queria
38 que as pessoas gostassem de mim e me entendessem, pelo que eu sou e não por eu
39 gostar de meninos ou meninas.

40 Foi muito difícil. Hoje vejo que cresci muito e aprendi! Fiquei deprimida, me
41 sentindo sozinha, meio desesperada.

42 Passou. ainda bem! Tudo passa... Mas foi muito difícil.

43 Hoje as pessoas que me xingaram me conhecem, sabem quem eu sou, além da
44 minha aparência. Pediram desculpas, se sentiram realmente culpados. Eu desculpei,
45 mas o passado não se apaga, né?

46 Quando lembro de tudo ainda tenho vontade de chorar, meu coração aperta.

47 Mas não mudei minhas roupas, me sinto mais eu assim.

EAFEUSP 12-8B-2003-14 anos-feminino- 145 palavras

1 DIA 29/10/98 - QUARTA-FEIRA

2

3 Querido diário,

4

5 Hoje foi o pior dia da minha vida, aconteceu uma coisa muito desagradável
6 na escola, eu nem sei como te contar...

7

8 Quando eu estava na aula de reforço de matemática a minha professora Sonia
9 que dava aula para nós que estávamos de recuperação pediu que nós fizessemos
10 alguns exercícios de matemática. Então quem tivesse terminado tinha que ir mostrar
11 na mesa dela, então quando terminei eu fui lá e então ela gritou comigo dizendo que
12 estava tudo errado e que eu nunca aprender que eu era igual a minha irmã. (Porque
13 ela já tinha sido professora da minha irmã).

13

14 Isso me chateou muito pois, eu nunca mais quero ir para escola de tanta
15 vergonha que eu senti naquele momento a minha vontade era de sair correndo e
16 chorar, chorar muito...

16

17

18

19

A partir de hoje eu quero que ela morra!!!!

EAFEUSP 13-8B-2003-15 anos-feminino- 175 palavras

1 Nós alunos estamos (todos) expostos a violência escolar. Não só fisicamente, mas,
2 sem nem perceber, temos piadas brincadeiras e rótulos bem ofensivos. Pelo agressor,
3 nem sempre levados a sério, mas para quem sofre o sentimento de exclusão,
4 constrangimento entre outros, ou leva o aluno a timidez ou a revolta transmitida em
5 agressões físicas.

6

7 Quantos não passam a vida escolar inteira excluídos de seus colegas de classe,
8 despercebidos. Aquele que todos pensam não sentir nada mas na verdade a constante
9 falta de amigos só o faz um constante solitário.

9

10 A violência física também causa dor (algumas vezes muita dor) mas com o tempo

11

12 passa ou deixa sequelas.
13 A grande diferença é que a violência pode ser severamente punida e dificilmente
14 passa despercebidas, claro, causam um grande impacto no agredido e na imagem do
15 agressor.

14

15 Na verdade, existe nas pessoas uma certa satisfação em demonstrar de alguma forma
16 as qualidades superiores a outras, ainda mais no ambiente escolar onde estar no
17 centro das atenções pode ser levado a sério para muitos, a violência gerada passa ser
18 insignificante.

18

EAFEUSP 14-8B-2003-15 anos-feminino- 258 palavras

1 Todos os dias vemos notícias na tv, no rádio ou no jornal sobre a violência nas
2 escolas. Muitas pessoas passam momentos ruins nas mesmas, seja a violência
3 corporal, social ou verbal. Cada dia que passa as escolas vão se tornando um outro
4 foco de violência.

5

6 Enfrentamos furtos, agressões, xingamentos ou pichações nas escolas, e isso
7 influencia para que os alunos deixem de ter interesse em frequentar esses locais. As
8 pessoas que intimidam seus colegas, acabam tendo uma influência maior sobre

8 aqueles que querem ser os melhores, pois eles são vistos como exemplo de
9 superioridade, que na verdade é um exemplo de uma completa violência e mau
10 caráter. Essas intimidações podem vir através de uma ameaça, um xingamento ou
11 uma briga, o que acab proporcionando raiva e rancor naquele que é humilhado ou
12 intimidado, gerando mais violência.
13 Hoje em dia, nas escolas, a maioria dos jovens procuram resolver seus problemas
14 com outras pessoas através de brigas, sem tentar resolver tudo verbalmente, sem
15 confusão.
16 O preconceito é o principal causador de toda essa violência escolar, onde um não
17 aceita as diferenças do outro. Cada um tem a consciência do que está fazendo e sabe
18 se aquilo é ruim ou bom para a sociedade em que vive.
19 Temos a consciência de que todos dentro de uma sociedade já foram violentos ou já
20 sofreram algum tipo de violência. A partir do momento em que uma pessoa
21 inferioriza uma outra pessoa, ela já está sendo violenta. Portanto, a sociedade em si
22 inclui as escolas, que estão em uma constante luta contra a violência.
23

EAFEUSP 15-8B-2003-14 anos-feminino- 275 palavras

1 Como todos os dias Bruna ia a escola, ela estudava em uma escola particular, sua
2 mãe trabalhava na faxina, e com isso Bruna ganhou uma bolsa para estudar na falta
3 de condições sua mãe aceitou a bolsa por Bruna ser negra havia um enorme
4 preconceito por conta de seus colegas serem brancos todos sabim que se Bruna desce
5 ou fazese alguma coisa (brigar, falta com respeito com suas professoras) ela perderia
6 a vaga.
7 Bruna era uma boa aluna, mas tinha suas dificuldades em toda escola como você
8 sabe tem suas turminhas e Bruna pobre Bruna foi vítima de uma brincadeira de mal
9 gosto.
10 Um meia hora antes o Relógio de Roberta foi roubado e por Bruna ser negra todos
11 desconfiaram que seria ela que roubou, Bruna foi humilhada. Todos olhavam para
12 ela com um olhar que dizia sua ladra. Mas Bruna jurou a todos que não foi ela que
13 roubou o relógio e disse que não é só porque sou negra e pobre quer dizer que eu sou
14 ladra, se você quiser professora pode vir olhar na minha bolsa, mais tarde a diretora
15 chega a sala e revira a bolsa de Bruna. Bruna muito chateada com a situação dirige a
16 palavra para a diretora pela 1a. vez:
17 Bruna falou não é justo só porque sou negra foi eu que roubei o relógio da Gabi, se é
18 para revirar minha mochila, revire a mochila de todos.
19 Então depois disso a mochila foi revirada e la estava o relógio na bolsa da amiga da
20 dona.
21 E é desse jeito que o preconceito racial começa, com a pessoa ser negra e porcausa
22 disso significa que ela é ladra?
23

EAFEUSP 16-8B-2003-14 anos-feminino-207 palavras

1 29/10/03

2

3

4 Todos os dias eu ia para a escola, que era perto da minha casa, ela era uma escola
5 ruim mas era a única que eu não tinha que pegar ônibus. Aquela escola só ia até a 5a
6 série e quando terminei a 5a. tive que sair de lá e ir para uma escola que era meia
7 longe, mas mesmo assim tinha que ir andando por não ter dinheiro pro busão. Lá era

8 um lugar onde a maioria dos estudantes eram de classe média e eu era uma das
9 poucas pobres. Por esse motivo me ofereceram uma ajuda na compra de materiais,
10 uniforme, passes escolares, etc... Todos comentavam sobre mim fazendo piadas por
11 eu ser pobre e necessitar da colaboração de todos, alguns eu chegava se afastava ou
12 fingia que eu não existia. e foi assim todos os longos anos na escola onde eu me
13 sentia rejeitada e vitima do preconceito.
14 Até hoje onde eu trabalho existe algumas pessoas que me maltratam ou tem
15 preconceito comigo, eu até já pensei em bater ou até matar essas pessoas que me
16 prejudicam mas eu paro e penço que o que eu irei ganhar com isso?
17 Violência causa mais violência e eu não que aumentar esse fato que é lastimável.
18

EAFEUSP 17-8B-2003-14 anos-masculino- 214palavras

1 Um dia de cão
2
3 Todo dia eu chego na escola, cumprimento a minha turma e vou para a sala.
4 Quando chego na sala é uma zoeira, é gente brincando, contando piada, cantando
5 dançando.
6 Quando o professor entra na sala, todos se calam. O professor é apelidado de
7 carrasco. O cara é feio, fala cuspiendo e gritando.
8 Na hora do recreio, é que começa o "terror", o pessoal do 3o. colegial chegão em
9 bando para tomar o lanche dos baixinhos.
10 Eu e meus amigos tomamos lanche escondido do pessoal do 3o. colegial ou perto das
11 cordenadoras.
12 Depois do recreio, o pessoal menor volta correndo para a sala. Passam duas horas e é
13 hora da saída, o pessoal que vai com os pais sai rapidinho e agarrado no braço do pai.
14 O resto espera o "busão" paga o pessoal do 3o. colegial e só mais tarde que a gente
15 sai.
16 Certa vez eu estava saindo no mesmo horário quando quatro "maluco" do 3o.
17 colegial me enquadraram levando tudo, carteira, relógio, tenis e para completar me
18 bateram e disseram que se eu contasse a alguém era o meu fim.
19 Eu não tive medo e chamei a galera da rua, da escola, amigo do meu amigo e
20 pegamos os quatro que me bateram.
21 Nunca mais eles folgaram conosco.
22

EAFEUSP 18-8B-2003-14 anos-masculino- 243 palavras

1 Oi, Mariana,
2
3
4 Tudo bem com você? Espero que sim, pois aqui está tudo certinho.
5 Estou te escrevendo está carta para dizer o quanto a violência nas escolas está
6 aumentando. Esses dias estava eu na aula de educação física quando vi dois alunos
7 discutindo, eles berravam cada palavra que até doía os ouvidos. Logo depois, um
8 começou a empurrar o outro e eles partiram para a agressão ou violência física.
9 Também tenho outro exemplo. Na maioria das aulas de inglês, a professora
10 não consegue dar as aulas devido a agitação da sala. Os alunos gozam dela, chamam
11 ela de vários apelidos feios e o pior é que os alunos acham que ela veste roupas
12 diferentes ou estranha. E é por isso, que eles gozam dela.

13 Nós temos tantos tipos de violência que ela está presente em quase ou todo
14 lugar.
15 Muitas vezes, os alunos levam armas para a escola. Também existe a
16 violência de exclusão, ou seja, quando uma pessoa é excluída de um determinado
17 grupo. Essa violência está ligada ao preconceito. As escolas particulares também
18 excluem pessoas que não podem pagar as escolas, por isso elas vão estudar em
19 escolas públicas que, muitas vezes, não tem professores.
20 Eu acho que este problema vai ser muito difícil de ser resolvido, mas não é
21 impossível.
22 Gostaria de saber a sua opinião sobre a violência. Você concorda com o que
23 eu disse? Se não, por quê?
24 Vou ficando por aqui. Estou esperando a sua resposta!
25
26 Beijinhos
27

EAFEUSP 19-8B-2003-14 anos-masculino- 269 palavras

1 "Violência na escola"
2
3 Um dia Oxtó sai de casa e vai para a escola para mais um dia de aula, mas o
4 que ele não esperava é que este dia não vai ser um simples dia de aula e sim o dia de
5 conscientização contra a violência na escola.
6 Chegando a escola ele como sempre vai para o armário pega o material que
7 usará no dia e se dirige a sala, na sala ele nota que a louza esta cheia de inscrições
8 que dizem:
9 Não a violência nas escolas.
10 Violência é uma droga.
11 Vamos combater a violência.
12 Ele olha para um lugar especial todo pintado na parede, e neste local há um
13 jornal que tem como principal notícia o seguinte: "Garoto armado mata 5 colegas em
14 escola municipal". Oxtó fica chocado e vai conversar com a professora, acalmado ele
15 decide fazer um cartaz e reunir amigos e parentes para que juntos fassam uma
16 passeata contra a violência. Ele organizou tudo junto com a comunidade onde ele
17 morava e esperaram o sábado chegar.
18 No Sábado lá se foram Oxtó e todos amigos e parentes para a rua mais
19 importante da cidade para protestar por mais segurança nas escolas, mas o que
20 nenhum deles esperava é que mais pessoas de todas as partes da cidade reunissem-se
21 a eles no protesto. Mas como sempre a polícia reprimiu a passeata, no outro dia Oxtó
22 volta para a escola feliz por ter feito com que as autoridades persebessem e
23 resolvessem os problemas com a violência nas escolas e por fim fizessem que nunca
24 mais iria ouvir falar em alunos que matam colegas nas escolas.

EAFEUSP 20-8B-2003-14 anos-feminino- 130 palavras

1 Tema: "Violência na Escola"
2
3 Bom, comigo que eu me lembro nunca aconteceu.
4

5 Em uma escola de Osasco chamada Geraldo aconteceu uma violência, uma
6 gangue dominou a escola, pois só entrava dentro da Escola quem pagasse algum
7 dinheiro para eles e isso já estava acontecendo a algum tempo.

8 Um certo dia um menino não tinha como pagar nem 0,50 centavos para os
9 caras e todos tinham uma arma no calcão, o menino explicando para eles a condição
10 de vida que não era fácil mas os caras não queria saber queria o dinheiro de qualquer
11 jeito e uma amiga minha estava lá nesse momento, que o que é treinado para matar
12 ele matou o menino na frente de todos. Isso aconteceu porque ele não tinha nem 0,50
13 centavos para pagar os caras.

9.2.2 Capitão

EECPMA 01-8B-2003-14 anos-feminino-165 palavras

1 São Paulo, 3 de novembro de 2003.

2

3

Carta ao Presidente

4

5 Estou escrevendo está, para lhe contar a realidade na escola sobre a violência.

6 A cada dia acontece discussões mais graves nas escolas, os alunos discutem
7 com os professores com diretor, acontecem também muito preconceito racial, social,
8 como hoje alguns garotos bem de vida tava humilhando o garoto que é pobre e
9 negro, e o pior e que se a gente tentar se envolver e nós que acabamos levando, então
10 o melhor a fazer e ficar quieto; também tem alguns professores que brigam com os
11 alunos e às vezes a pessoa nem tem culpa e ele não deixa nem o aluno se defender
12 eu sei que o senhor não pode fazer nada sobre isso, eu sei que tem que partir de cada
13 um de se conscientizar, que todos somos iguais, independente de cor, classe,
14 beleza..., só estou escrevendo por que sei que o senhor já foi muito pobre e hoje e
15 muito respeitado.

16

17

18

Agradeço pela atenção

19

EECPMA 02-8B-2003-14 anos-feminino-98 palavras

1 Menino de 10 anos é morto com 5 tiros na porta da escola

2

3 Diário de São Paulo 3 de novembro de 2003, segunda-feira às 11:00 hs da manhã
4 escola Capitão P. M. do Amaral, 2 alunos discutem em sala de aula, ao 12:00hs os 2
5 alunos um de 10 e o outro 11 anos discutem novamente por causa de drogas e o
6 garoto de 11 anos saca uma arma calibre 38 e mata com 5 tiros o seu colega sendo 3
7 na cabeça e 2 no peito esse é apenas mais um caso brutal de violência nas escolas.

EECPMA 03-8B-2003-15 anos-feminino-237 palavras

1 São Paulo, 03 de novembro de 2003.

2

3

4

Vamos acabar com a violência

5
6 Bom como todos sabem não tenho muito a argumentar sobre a violência na
7 Escola por que todos sabem da violência que sofremos dia a dia nas Escolas.
8 Hoje em dia a violência cresce de dia a dia, Os alunos ameaçando os diretores
9 ameaçando os professores e etc...
10 Eu sou da seguinte opinião Alessandra concorda comigo eu posso mudar o
11 meu jeito de pensar mais de que adianta eu mudo mais quem mais precisa mudar não
12 muda. Exemplo: Eu nunca te vi na minha vida mais nem porisso joguei você. O
13 Brasil tem muita violência hoje em dia por que as pessoas jogam os outros sem
14 conhecer.
15 A história do ano que marcou para mim que falo muito sobre a violência e
16 sobre a menina que matou seus país por capricho por causa de namorado se amor
17 mata o Brasil está perdido se até o amor agora mata.
18 Uma das coisas que me parte o coração a passar na rua ver cachorros e
19 mentingos na rua sem lugar para morar. Crianças robando para ter algo para comer,
20 ricos jogam pobres.
21 Ex: Eu minha colega fomos da Broadway Simplesmente eu falei para uma
22 menina que estava dançando que ela estava pisando na bara da minha calça ela virou
23 pra mim e falou que eu era favelada. Bom se eu fosse branca e loira eu não seria
24 favelada.

EECPMA 04-8B-2003-14 anos-feminino-85 palavras

1 As flores do Mal
2
3
4 E mais uma vez,
5 todos nós somos selvagens,
6 intolerantes,
7 e numa fase como a nossa
8 o mundo parece errado.
9
10
11 e aqui a violência
12 se confunde com
13 valentia e ser passivo
14 significa ter medo.
15
16
17 Acho que pra qualquer um
18 a violência que menos
19 fere é a violência física...
20
21
22 Pois o que nos fere e nos marca
23 não é um soco ou um tapa
24 mas as palavras agressivas
25 que nunca somos capazes de esquecer,
26 muitos fingem não se importar
27 e poucos podem vencer.

EECPMA 05-8B-2003-15 anos-feminino-132 palavras

1 Atividade de Produção de texto
2 Tema: "Violência na Escola"
3
4 Levante a cabeça e comece a pensar
5 A violência na escola nós vamos derrubar
6 Um ódio profundo,
7 um caos submundo
8 Criamos od destroços e levantamos muros
9
10 Enxergo o invisível e escuto o imaudível
11 e cada vez estamos mais a beira do abismo
12 Trapaças encobertas, revolta sensurada
13 Hinos que não lembro, heróis que nem nasceram
14 E as vezes com tanta violência, a morte dá
15 o tempero
16
17 Com a guerra nas escolas
18 Nós precisamos acabar
19 Mas para isso acontecer
20 É preciso a tolerância começar
21 Viver com medo é a pior coisa que tem
22 Você se sente sem liberdade, parece um
23 ninguém.
24
25 Vamos enfrente, enfrente essa gente
26 Ouça uma vez um grito adelescente.
27 Vamos enfrente, enfrente essa gente
28 E tente sem medo expressar como se sente.

EECPMA 06-8B-2003-14 anos-feminino-347 palavras

1 Atividade de Produção de Texto
2
3 Em um bairro de São Paulo, conheci uma garota de apenas 12 anos que já
4 sofreu violência física na escola. Como este assunto é polêmico, resolvi entrevistá-la
5 um pouco.
6 Você me disse que sofreu um tipo de violência escolar, qual foi o motivo da
7 confusão?
8 Para falar a verdade, eu nem sei direito. Eu estava com minhas amigas e algumas
9 garotas chegaram me empurrando falando um monte de coisas horríveis...
10 Mais nem as suas amigas sabem o motivo?
11 Algumas dizem que foi por preconceito, na verdade, bem que eu percebi que elas me
12 ofenderam.
13 Qual foram as palavras que mais te ofenderam?
14 Bom, como eu sou negra, você já sane, né? Me chamaram de tudo possível como:
15 macaca, neguinha ordinária, bom são tantas coisas que eu não gosto de falar.
16 E você tomou alguma atitude em relação a isso?
17 Não tem o que fazer, me bateram e foram embora, e se eu abrir a boca, apanho de
18 novo!

19 Essas meninas estudam com você?
20 Só na mesma escola, mais não na mesma sala, elas são mais velhas...
21 Como assim, era mais que uma ou duas?
22 Sim, eram cinco, todas de 15 e 16 anos. Eu até pensei em sair da escola, mais não
23 vai adiantar, elas sabem onde eu moro.
24 E a escola, não toma nenhuma atitude?
25 Tomar toma, mais só fala com as meninas e fica por isso mesmo.
26 Mais o que você acha que deveria ser feito?
27 Eu acho que não deveria ter nem conversa, elas deveriam ser punidas, porque isso
28 acontece não só comigo e sim com milhares de pessoas talvez
29 isso não seria que ser resolvido só na diretoria da escola e sim numa delegacia, sem
30 preconceito, mais é nesse lugar que essas pessoas tem que ir parar, para elas
31 aprenderem a não serem malvadas, a não maltratar as pessoas inocentes.
32 Bom, acho que é só, mais para terminar eu gostaria que você deixasse uma frase
33 para essas pessoas.
34 É difícil...
35 "As pessoas são responsáveis pelos seus próprios atos, ao fazê-los pense sempre
36 melhor, antes de magoar alguém inocente."
37
38

EECPMA 07-8B-2003-14 anos-feminino-96 palavras

1 Violência na Escola
2
3 Uma palavra que expressa
4 Vários tipos de violência
5 A verbal sede tornou uma coisa normal
6 O mundo não é mais igual,
7 por isso as pessoas não são tão tolerantes
8 e se tornam cada vez mais ignorantes
9 A violência física já se tornou normal
10 pelo mundo inteiro, mas são poucos que param,
11 e vem a se conscientizar
12 a Escola é um lugar para estudar, pena
13 que poucos param pra pensar.
14 O mundo seria tão mais fácil se todos jun-
15 tos pudéssemos agir...
16 Todos esses tipos de violência com certeza iria
17 diminuir...
18 Inclusive nas Escolas.
19
20

EECPMA 08-8B-2003-15 anos-feminino-176 palavras

1
2 Muitas pessoas pensam que violência se combate com violência.
3 E a verdade é que algumas pessoas percebem isso tarde demais.
4 Quando por exemplo: perdemos alguém que significava muito para nos.
5 Na realidade tudo foi denso e num instante o nada.

6 Esse fato aconteceu no dia 18 de maio de 1995 quando um garoto saia de casa
7 despedindo-se de seus pais.
8 E de uma coisa não sabia que aquele era seu último adeus.
9 Sua chegada na escola foi comum a todos os dias anteriores.
10 E de repente uma briga surge no meio do patio entre dois colegas.
11 Um deles aponta uma arma para o outro.
12 A correria foi total e no meio da confusão um dos tiros disparados acerta bem nesse
13 garoto, que na verdade não tinha nada ver com a história, e acabou não resistindo e
14 falecendo no caminho do hospital.
15 E para esse garoto nada mudou em sua vida.
16 Enquanto para família e amigos desse garoto sofre ate hoje, por causa desse acidente.
17 Que deixou marcas profundas em todos nós.
18 A memoria de
19 Alexandre Marques.
20
21

EECPMA 09-8B-2003-14 anos-feminino-79 palavras

1 Gostaria de poder entender
2 de saber, qual a razão
3 pra você me bater.
4
5 Gostaria que algum dia
6 fossemos amigos, gostaria
7 de poder conversar com
8 você.
9
10 É que as vezes a Vida
11 é tão cruel.
12 E ás vezes me sinto
13 tão mal.
14
15 Eu tenho esperanças
16 de um mundo melhor,
17 Um mundo dos meus
18 sonhos, onde não exista
19 a violência e discriminação.
20
21 Que as pessoas passem a
22 sorrir, e que Você pare
23 de brigar, e passe
24 a amar um pouco mais.
25

EECPMA 10-8B-2003-14 anos-feminino-130 palavras

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15

Violência na escola

Hoje em dia, existe muita violência nas escolas, de vários tipos. Isso porque há muito vandalismo, são alunos que se agredem e professores e funcionários. Destroem a escola, e em varias escolas há o tráfico de drogas, que são a maior causa das agressões.

Alguns alunos agem desse jeito, por problemas pessoais, por ter problemas com os pais, ou mesmo por outros o menosprezarem por sua raça ou condição social. E assim, como de violência vem mais violência, é difícil acabar com esses problemas que existem nas escolas.

Para esse problema, acho que a solução seria o diálogo, pra que tudo se resolvesse pacificamente. E os professores orientando os alunos, a pensar de outro modo, sem discriminação, e mostrando que com violência não se chega a nada.

EECPMA 11-8B-2003-14 anos-masculino-134 palavras

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23

Inimigos e drogas na escola

Meus amigos maior força
inimigos eu quero na força
estou só de migué não
vou me ver pagando de monca
qual é se falo demais
não é tipo nada que aqui é o crime
és malandro então se ligue me acompanhe
neste pique tudo na seda, e, ascenda, e,
dê um trago forte, e,
mais não pense na morte
e vamos ali curtir pois vem rir
Whysk outro gole no cope de Whysk
cerveja é bom pra quem fique
no astral de quem tá no pique
isso é muito bom fica apampa então
vem cá, cheira uma cara com a gente
pode quer é competente
e fume uma pedra fume mais. fume aqui tem muito mais
você é um cara descende merece viver com a gente
vem comigo ver...

EECPMA 12-8B-2003-14 anos-masculino-223 palavras

1
2
3
4
5
6
7

A violência escolar

A violência é uma coisa que pode ser representada de várias formas e de vários modos e em vários lugares. Um exemplo é a violência nas escolas.

A escola foi feita para ser um lugar, cujo o objetivo é dar um bom futuro para todos, mais a violência chegou as escolas e está impedindo que a escola chegue a seu objetivo.

8 Nas escolas a violência chega até atrapalhar, e muito, aquele aluno que quer
9 aprender pois ele se acostuma na violência e acaba violentando outras pessoas.
10 A violência na escola chegou de uma forma, rápida e forte, pois, as pessoas
11 que cometem a violência não respeitam ninguém e isso acaba levando um professor
12 ou um outro funcionário ser alvo de violência.
13 Em algumas escolas a violência chegou em um ponto que até drogas eles
14 vendem dentro delas e os alunos perdem a noção, e acaba ofendendo um amigo, um
15 professor e até funcionários, às vezes esses alunos podem até agredir essas pessoas.
16 A melhor coisa que temos a fazer é ensinar-mos a essas pessoas a ter mais
17 tolerância para não violentar ninguém.
18 E não deixar essas "más" pessoas influenciar com as outras pessoas que
19 querem estudar e ter um bom futuro, e incentivar esses alunos para que eles nunca
20 desistem dos estudos, pois um dia esses alunos podem melhorar isso.
21

EECPMA 13-8B-2003-13 anos-feminino-132 palavras

1 Violência Escolar
2
3 A violência na escola é um tema importante para ser discutido para que todos
4 comecem a refletir sobre suas ações dentro do ambiente escolar. Existe tanto a
5 violência do aluno com o professor e do professor com o aluno, há ainda a violência
6 entre funcionários com alunos e de aluno para aluno entre outras diferentes formas de
7 violência existentes não só na escola mas também na vida fora dela.
8 A violência gera violência portanto se fomos violentos para alguém e esse
9 alguém retribuir, isto acabara se tornando algo desagradavel não só para aquele que a
10 comete tanto para aquele que a presencia.
11 Devemos portanto evita-la sem sermos preconceituosos, sem partir para
12 agressão, sendo mais compreensivos com o próximo, respeitando as diferentes
13 opiniões e culturas das diferentes pessoas que nos cercam.
14

EECPMA 14-8B-2003-14 anos-masculino-249 palavras

1 Produção de Texto
2
3 Tema: "Violência na Escola"... Chega
4
5 Pelo pouco que vivi e estou a presenciando, existe varios tipos de violência, não
6 que eu vivi, mas pelo que eu vejo e observo, vou comentar como as pessoas se
7 demonstram diante da violência e o que fazem para solucionar o problema.
8 Na escola particularmente, as pessoas não se respeitam mais, não são
9 tolerantes, o amor não existe. A paz está cada vez mais distante de nós, existe o
10 vandalismo, o preconceito, o desrespeito, tudo o que há de ruim parece estar presente
11 entre nós, isso teria que ter um fim, mas o problema não é fácil de resolver, os
12 governantes tem culpa, mas nos também temos pois o que fazemos para melhorar o
13 ambiente em que vivemos, no lugar onde nos desejamos aprender e sairmos
14 verdadeiros cidadãos, mas como as coisas andam muitos saem daqui para pregar
15 mais e mais a violência, saem piores deste ambiente.
16 A violência vem de cada um, vem de nós, de pessoas que não encontraram o
17 amor, a compreensão, carinho e que necessitam de amor, poderia ficar horas e horas
18 desabafando, contando como a violência está presente entre nós.

19 Como resolver o problema da violência, como tirar as drogas que
20 praticamente dominam a escola, como e a pergunta que eu queria encontrar resposta,
21 como acabar com a violência, como?

22 O melhor seria um novo modo de ensino, melhores salários para os
23 professores, melhores salários, mais investimentos e mais conscientização de cada
24 um que usufrui da escola, bem foi isso.
25

EECPMA 15-8B-2003-14 anos-feminino-205 palavras

1 A violência na escola

2

3 A violência está presente na escola, na rua em todos os cantos do planeta.

4 Dizer que há violência na escola é mentira; o que existe na verdade são
5 alunos violentos que trazem a violência para escola. Como também é errado dizer
6 que o Brasil é violento, o Brasil tem habitantes violentos.

7 Na escola eu nunca sofri qualquer tipo de violência, seja ela verbal, moral,
8 física, etc. Não sofri até hoje porque respeito todos com igualdade, não discrimino
9 ninguém.

10 Já presenciei cenas violentas na escola; como ver alunos agredirem outros
11 alunos por bobagem; já vi aluno agredir até mesmo professor; mas isso no Brasil,
12 dependendo, dá até cadeia, discriminar funcionário público é crime. Assim como nós
13 não podemos ofender funcionário público; não podemos ofender ninguém.

14 O Brasil, ou melhor, o ensino público brasileiro, infelizmente, tem uma
15 imagem ruim no exterior, mas nós não podemos generalizar todas as escola. Existem
16 sim escolas de péssimo ensino, mas existem também de ensino razoável; é ignorância
17 generalizar o ensino público brasileiro.

18 Todos os anos morrem alunos vítimas da violência escolar, mas também
19 morrem jovens vítima da violência brasileira.

20 Enquanto houver violência, não haverá paz, seja ela no Brasil, no Iraque, na
21 escola, na rua, no mundo.

22

EECPMA 16-8B-2003-14 anos-masculino-160 palavras

1 Violência

2

3 A violência é algo que acontece em todo lugar, com todos, mesmo sendo rico
4 ou pobre. Não só violência física mas também psicológica, moral e outras.

5 Ricos e pobres foram violentados ou praticam a violência, ricos são mais a
6 violência psicológica e pobres a violência física, por precisar de dinheiro e não
7 saber oque fazer parte pro mundo do crime.

8 Violência há na escola também, alunos agredindo professores, colegas,
9 espetores, xingando colegas, denegrindo as pessoas.

10 A violência vem das próprias pessoas, são elas que são racistas, ladrões,
11 estropadores, etc...

12 Para resolver esse problema não tem que colocar todos que praticam a
13 violência em um paredão e matar, porque isso só vai gerar mais violência. Para
14 acabar com a violência nós temos que se movimentar e dar uma lição de moral
15 nesses bandidos sem vergonha.

16 Não tem que matar esses bandidos mas sim da um cacete pra ver se eles
17 tomam vergonha na cara e para de cometer a violência.

EECPMA 17-8B-2003-15 anos-feminino-320 palavras1 Violência na Escola

2 Bom! A violência na Escola é uma coisa que ninguém nesse mundo quer passar por
3 ela, mas infelizmente a cada minuto ela acontece e infelizmente ninguém pode fazer
4 nada, porque tudo nesse mundo tem solução, mas a violência é muito difícil de
5 combater de achar a solução, existem violência de varios tipos, física, verbal,
6 psicológica.

7 Eu já sofri violência na escola, mas no meu caso foi verbal e eu também já sofri
8 preconceito, por eu ser negra muitas pessoas me chingavam muito, e por eu sofre
9 essa violência eu quase cheguei ao ponto de ficar com trauma, por eu ouvir aquelas
10 vozes no meu ouvido me chingando rindo de mim, eu não gostava de me arrumar,
11 não queria saber de nada nem de ninguém, eu tinha raiva de mim mesma me achava
12 feia, achava que as outras pessoas eram melhor que eu.

13 Eu não sou do tipo de praticar a violência principalmente a verbal, porque eu já
14 passei por isso, e por eu ter passado eu não desejo isso para ninguém, as vezes eu
15 queria ter o poder para acabar com todos os tipos de violência desse mundo, mas
16 infelizmente eu não tenho, mas eu tendo ajudar como eu posso, se eu vejo alguém
17 praticando a violência eu penso comigo não é porque ele ou ela está fazendo que eu
18 vou fazer ou falar ou praticar, por isso eu tenho pra mim que eu ajudo e muito, sendo
19 uma a menos praticando a violência e o preconceito para com o proximo.

20
21 Pensei que era minha amiga
22 fui falar com tigo certo dia
23 me despresou, perguntei o por que
24 me desprezava, e me respondeu:
25 porque és negra
26 e eu disse: e o que tem
27 e tu me disse: você é diferente
28 de mim eu sou branca e você
29 é negra.
30 Nessa hora eu fiquei muito
31 triste e lhe disse: A cor não
32 importa somos todos iguais perante
33 Deus
34

EECPMA 18-8B-2003-14 anos-feminino-183 palavras

1 Violência na escola

2
3 A violência é um modo que muitas pessoas usam para expressar o que
4 sentem. Apesar de ser uma maneira errada muitos convivem com ela.
5 Na escola, a violência é constante, mas não é a escola, e sim os alunos. A
6 maioria das vezes ouvimos histórias mas nunca a presenciamos.
7 Existem vários tipos de violência, algumas delas são: Física, psicológica,
8 entre outros.
9 Muitas pessoas morrem por causa do modo "errado" de pensar. Muitos se
10 sentem superiores e por isso se sentem no direito de tomar satisfações, e são essas
11 atitudes que geram violência.

12 Às vezes, encontramos pessoas que sofrem violência no ambiente em que vivem, se
13 até mesmo em casa existem essas situações, como podemos aceitar essas coisas?
14 Temos que mudar nossos pensamentos. As pessoas se conformam demais com as
15 situações e isso não pode continuar.
16 Muitos se sentem inferiores por estudarem em escolas públicas, apesar do ensino ser
17 bom. muitos não sabem valorizar.
18 Enquanto as pessoas não perceberem que violência não leva a nada, o mundo não
19 melhorará. A paz tem que ser acima de tudo o único modo de expressão.
20

EECPMA 19-8B-2003-14 anos-feminino-130 palavras

1 Violência na escola
2
3 No Brasil e no Mundo há muita violência nas escolas. Há violência de todo
4 tipo, desde física até psicológica.
5 Em algumas escolas a maioria das brigas começam por discussão sobre
6 namorados, fofocas e por essa pessoa ser zuada. Essas pessoas que se envolvem nas
7 brigas verbais acabam batendo e apanhando também, e ninguém nunca faz nada para
8 ajudar.
9 Nos Estados Unidos tem alunos que acabam enlouquecendo e matam os
10 próprios colegas e professores por causa de zuação. Esse tipo de coisa acabou
11 "inspirando" a banda Pearl Jam que fez uma música chamada Jeremy, por causa do
12 menino que entrou armado na classe e matou todos.
13 Algo que ajudava muito essa violência a acabar é mais tolerância por parte de
14 todos e menos preconceito em todos os sentidos.
15

EECPMA 20-8B-2003-18 anos-feminino-125 palavras

1 Tema Violência na escola. O desrespeito com todos
2
3 Geralmente a Violência ocorre, quando nós menos esperamos de qualquer
4 parte de qualquer colega.
5 Somos nós que começamos com pequenos olhares maldosos, e em alguns
6 alguém mais próximo de você pode acabar sofrendo com pequenas palavras.
7 Como palavras que eu já ouvi hoje de duas alunas dessa sala.
8 Como roubaram o material delas e elas passaram a falar que se o material
9 aparecer com outro colega elas vão agredir física e verbalmente perante todos nós.
10 Eu pessoalmente acho que, não deveria ser desse jeito, mas como dizem
11 dentro dessa sala não a respeito com o professor que diria com nossos próprios
12 amigos.
13 O que devemos fazer para que esses tipos de violência não ocorra mas,
14 perante nós digam.

EECPMA 21-8B-2003-16 anos-feminino-232 palavras

1 A Violência no lar
2
3 E vivi vários tipos de violência, meu pai bebia muito, e por isso batia muito na minha
4 mãe. Ele nunca encostou a mão nas minhas irmãs, porque eu preferia apanhar no

5 lugar delas, pois elas eram muito pequenas. Com o passar do tempo minha mãe
6 começou a usar drogas, aí sim foi um quebra-pau total, meu pai bêbado e minha mãe
7 drogada, meu pai queria me bater minha mãe não deixava, cansei de presenciar
8 minha mãe apanhando do meu pai. Até que minha mãe parou de se drogar e nos
9 pegou e foi morar em outro lugar. Meu pai parou de beber e nos procurou por toda
10 parte, até que nos achou, meus pais voltaram a morar juntos e por incrível que pareça
11 o ambiente mudou totalmente.

12 As vezes a vida ensina da pior forma possível, para que as pessoas se
13 conscientizem de que a violência não leva a nada, e quanto mais existir pessoas
14 violentas mais o nosso país será desconsiderado. Mas as pessoas que lutam contra a
15 violência não devem se render a essas pessoas, elas tem que ter amor no coração e fé
16 em Deus, e que conserteza nós ainda ouviremos falar de que a violência no Brasil
17 está diminuindo a cada dia mais. E se cada um fizer a sua parte será de proveito.
18 O que não devemos é nos render a esse inimigo...
19

9.2.3 Mackenzie-Tamboré

Mackenzie-Tamboré 01-8B-2003-13 anos-masculino-198 palavras

1 Violência na Escola
2
3 Há diferentes tipos de violência. De certa forma todos nós já fomos discriminados
4 por algo que falamos, por nossas características físicas ou psicológicas.
5 A violência é algo cultural, ou seja, não tem raízes biológicas. Na escola diariamente
6 vemos estudantes discriminando outros estudantes, na mente de um aluno que sofre
7 violência física ou psicológica, passam coisas ou ações com as quais resolveria seu
8 problema. Por exemplo o que aconteceu na Alemanha, onde um estudante chegou na
9 escola atirando, acabou matando algumas pessoas. Se pararmos para pensar, de certa
10 forma é algo sem resposta, no máximo podemos pensar o que leva uma pessoa a
11 fazer isso? Frustração moral, raiva, mas o que se encaixa de forma mais correta nessa
12 dissertação é o que vinha guardado a muito tempo em relação a violência que sofria
13 de seus colegas.
14 Para resolver o problema seria necessário aprendermos a compreender as diferenças,
15 sociais, físicas, culturais (e) do outro. Na história há registro de acontecimentos
16 históricos causados pelo antagonismo de idéias entre partes diferentes. por exemplo a
17 revolução francesa.
18 Esse problema de violência na escola é algo sem solução em um país livre e
19 democrático devido a livre escolha que podemos fazer.

Mackenzie-Tamboré 02-8B-2003-14 anos-feminino-242 palavras

1 Acontecimentos
2
3 Hoje dia 27 de outubro de 2003, gostaria de dar meu depoimento a respeito da
4 violência dos atos de vandalismo e agressões físicas e verbais que andam
5 acontecendo, em minha escola.
6 Hoje mesmo aconteceu, no 1o. recreio duas meninas discutiram por causa de suas
7 irmãs que haviam brigado, porque causar outro tumulto, deixassem as coisas como
8 estavam.

9 Outro fator que ocorreu, se passou dentro da sala de aula, um colega havia quebrado
10 o pé, e estava usando uma cadeira de rodas para se locomover pelas rampas da
11 escola, outros meninos da escola, pegaram a cadeira no intervalo entre as aulas,
12 chutaram, pularam em cima, jogaram ela pelo corredor, no final quando fomos ver a
13 cadeira estava completamente destruída. A escola não tomou atitudes muito severas
14 na minha opinião, eles levaram uma bronca e um dia de suspensão, pelo ocorrido,
15 eles mereciam algo mais, para aprenderem e no futuro não ir por um caminho errado,
16 e conseguirem vencer na vida e ser alguém.
17 Muitas pessoas também sofrem muitos tipos de discriminação, através de aparência
18 física, pessoas julgam muito as outras, por causa de sua aparência, na maioria das
19 vezes, falam coisas de certas pessoas, chingam-as, resumindo agredim-nas de todas
20 as formas, e não pensam em seus sentimentos, e que as pessoas não são só aparência.
21 Temos que nos conscientizar e aos outros também, de que independente do que somos
22 fisicamente, somos todos iguais e devemos nos respeitar a qualquer distância e
23 diferenças.
24

Mackenzie-Tamboré 03-8B-2003-14 anos-feminino-130 palavras

1
2 Hoje, na hora do intervalo, duas meninas da 8ª série começaram a discutir.
3 Eu não sei bem o motivo, mas tem mais alguma coisa a ver com o namorado de uma
4 delas.
5 Bom... na escola é assim se você quer dez minutos de fama é só brigar com alguém,
6 que em um minuto metade da escola já tá sabendo.
7 Primeiro elas só estavam discutindo, depois uma empurrou a outra, e aí a coisa
8 começou mesmo, elas estavam se batendo, puxando o cabelo, e a roda de pessoas em
9 volta só olhando o que ia acontecer.
10 Tudo acabou como sempre né?
11 O vigilante do pátio veio separar. Elas foram para diretoria e os alunos foram para as
12 classes.
13 Mais isso nem tem mais graça, isso já acontece quase todo dia mesmo...

Mackenzie-Tamboré 04-8B-2003-14 anos-feminino-162 palavras

1 A violência verbal na escola
2
3 Na escola muitas pessoas sofrem vários tipos de violência, e nem sempre a pior
4 violência é a física, mas sim a violência verbal, gerada pelo preconceito.
5 Muitas crianças e adolescentes são discriminados na escola, pela sua cor, sua forma
6 de falar e sua forma de andar. Nem sempre quem pratica esse tipo de violência sabe
7 que machuca tanto a pessoa que está sendo violentada, acha que está apenas
8 brincando, "zuando" e que o outro não leva muito a sério, mas às vezes uma única
9 palavra ou brincadeira de mau gosto pode ser um tipo de violência.
10 O preconceito e a discriminação são muito comuns em todas as escolas, e na maioria
11 das vezes os alunos não fazem por mal, mas isso tem que mudar, não é legal esse tipo
12 de comportamento, temos que ser considerados todos iguais, pois ninguém é melhor
13 que ninguém e não temos o direito de maltratar alguém, só porque essa pessoa é
14 diferente.

Mackenzie-Tamboré 05-8B-2003- anos-feminino-141 palavras

1 São Paulo, 27 de outubro de 2003.

2

3 Bianca:

4

5 E aí? Como está sendo morar em outra cidade? Você está gostando?

6 Bom, vou contar uma novidade bem legal daqui (quer dizer, não muito
7 legal!). Na escola teve uma briga entre duas meninas da oitava: a Carla e a Bruna,
8 todas as séries se envolveram! As duas conheciam gente da oitava, do primeiro, do
9 segundo e do terceiro.

10 Tudo começou com uma discussão normal, mais depois as duas começaram a
11 puxar o cabelo uma da outra, chutar, socar.

12 No dia seguinte a escola se separou em dois grupos: um da Bruna e um da
13 Carla, o pior foi que os diretores não conseguiram separar, e todos se batendo.

14 Bom, hoje o clima está meio tenso aqui, estão todos meio estranhos, mais eu é
15 que não me meto.

16 Espero pela sua resposta...

17 Beijijos,

18

19 Luana

Mackenzie-Tamboré 06-8B-2003-14 anos-feminino-427 palavras

1 Apenas observando

2

3 Começo de ano, e aquela chegada de alunos novos. São de cidades, estados e até
4 países diferentes. As amizades estão abertas, mas sempre tem aquele grupo de
5 amigos que amam debochar dos outros.

6 Estava apenas observando o jeito que eles me olhavam, o olhar raivoso. Um olhar
7 que não vinha do coração, um olhar que eu não gostava, que não era típico da minha
8 pessoa.

9 Dias e meses se passaram e eles continuaram me observando, com medo eu ia para a
10 escola. Não sabia oque poderia acontecer, se eles viriam falar comigo, se eles
11 queriam a minha amizade, se eles queriam brigar, apenas sabia, mas não com certeza,
12 de que aquilo não passaria da escola. Tinha a esperança de que aquilo mudaria, de
13 que poderia ter amigos na escola, que pudesse expressar minhas idéias na sala de
14 aula sem ser zuado, de poder compartilhar o meu lanche com alguém, de conversar
15 no intervalo, acho que eu gostaria de ser um deles, mas isso não foi possível.

16 Tentei me comunicar mas não consigo, tentei me expressar de todas as maneiras,
17 mas eu era zuado, então um dia eles partirão para a agressão verbal, no meio do
18 pátio, fiquei morrendo de vergonha, mas tinha bastante coisa para dizer, pois guardei
19 comigo durante muitos meses, em termos de agressão verbal acabei com eles no
20 intervalo, mas como tudo tem conseqüências, acabamos levando uma suspensão de
21 um dia. Aquilo foi uma vergonha para a minha família, pois sempre fui um garoto
22 estudioso e muito correto nas coisas.

23 Comecei a fazer amizade com as meninas, e eles ficaram com raiva.

24 Meses se passaram e agente brigava quase todo dia. Fui convidado para uma festa,
25 onde quase todo o 2o. colegial ia, e eu também resolvi ir.

26 Era sexta à noite e estava pronto para ir para festa quando ouço a buzina do carro do
27 meu pai e desci para não chegar muito tarde.

28 A festa foi ótima, algumas pessoas estavam bêbadas, outras não tinham razão para
29 estar lá. Meu pai não pôde me buscar, então fui à pé, minha casa não era tão longe,

30 apenas a algumas quadras dali, e também já estava no segundo colegial e tinha idade
31 o suficiente.
32 Ouvi barulho de peneus cantando e derrepente para um carro atrás de mim e alguém
33 me chamou, quando olhei para trás, um tiro veio em minha direção.
34 Hoje tenho 42 anos, sou paraplégico. Descobri que violência não gera nada. Só posso
35 dizer que se o tempo pudesse voltar, nunca teria arranjado briga com alguém. Afinal,
36 violência não gera nada.

Mackenzie-Tamboré 07-8B-2003-14 anos-feminino-185 palavras

1 Violência na Escola
2
3 Hoje em dia, motivos inuteis são motivos para as pessoas brigarem, tanto
4 verbalmente quanto brigas corporais. Já está virando rotina ter briga nos intervalos,
5 nas saídas das escolas.
6 Muitas pessoas são agredidas verbalmente, o que poderá partir para uma briga
7 e depois partirão para a violência, mas outras pessoas guardam todas essas críticas
8 provocantes para ela mesma, mas irá ter uma hora que a pessoa irá se revoltar, pois
9 irá querer dar o troco em alguém, o que pode acabar sendo pior do que uma briga.
10 Tem pessoas também, que de tanto guardar críticas negativas, podem acabar
11 entrando em depressão, pois guarda tudo para si mesmo, não tem como desabafar.
12 Outro tipo de briga são as corporais, essas talvez sejam mais perigosas, pois
13 existem muitos casos de alunos que pegam armas dos pais e levam para a escola, e
14 acabam tirando a vida de pessoas inocentes que muitas vezes não tem nada à ver com
15 a história. Outras pessoas se agredem com socos, chutes, tapas o que podem deixar
16 marcas, mas só fisicamente, já a agressão verbal deixam marcas psicológicas e
17 sentimentais.
18

Mackenzie-Tamboré 08-8B-2003-14 anos-90 masculino-palavras

1 Jornal da escola. Garoto apanha na escola.
2
3 Ontem, João da Silva, 14 anos, 8a série foi internado em estado grave, após apanhar
4 de colegas na escola. Ricardo que ajudou os colegas a baterem nele, disse o motivo.
5 "João provocava todo mundo", aí eu não aguentei quando ele me provocou e chamei
6 minha turma".
7 Carlos Eduardo, psicólogo, disse que a violência na escola está muito comum e a
8 maioria das provocações são daqueles meninos isolados, que para chamar atenção
9 provocam a outros alunos". Concerteza se não tivesse provocação não teria
10 violência".

Mackenzie-Tamboré 09-8B-2003-16 anos-feminino-283 palavras

1 Título: Marcas na Alma. Causa por violência.
2 Só quem sofreu discriminação tanto verbal quanto corporal sabe o que é. Que só não
3 deixa marcas psicologicamente, mas também na alma e na personalidade da pessoa,
4 deixa trauma a vida inteira e a pessoa nunca esquece. O que eu acho um absurdo é
5 que as pessoas dividem a classe em "nerds" e "populares". Isso faz com que a pessoa
6 que é "popular" discriminar a pessoa que ela julga "nerd". Só que na minha opinião
7 nada disso existe, cada pessoa é de um jeito e se expressa de um jeito, e você não tem
8 direito de julgá-la por que você não passou pelo que ela passou. Eu já vivi tanto

9 violência verbal, quanto corporal. Isso vem junto com o egoísmo, a discriminação
10 das pessoas. Eu acho que se as pessoas tivessem noção de como é ruim ser
11 discriminado e soubesse o que é, não discriminaria. Isso tem haver também com
12 respeito. Se revolve o ser humano respeitando as diferenças de cada um, mas isso
13 não causa problemas na escola mas no MUNDO. E na minha opinião isso nunca vai
14 mudar porque sempre tem alguém que se acha "superior" ao outro, ou é porque tem
15 mais idade, ou é porque acredita em uma religião, fala outra língua, não é da mesma
16 cor, tem mais estudo, o jeito de falar, é mais jovem.
17 Eu sofri discriminação verbal e corporal e tenho trauma até hoje, por causa disso
18 tenho dificuldade de me relacionar, fazer amigos e sofro depressão constante, tenho
19 baixa estima, as vezes me sinto um lixo, e nada nem ninguém vai mudar isso em
20 mim, ninguém consegue tirar esses traumas, que machucam a alma e o coração.

Mackenzie-Tamboré 10-8B-2003-14 anos-feminino-137 palavras

1 A violência na escola é um problema que passa muitas vezes despercebido. Aquela
2 zuação com algum colega na classe, que todos acham engraçado, pode complexar
3 uma pessoa por toda sua vida. Diferenças não respeitadas que se tornam muitas vezes
4 motivos de tregédias.
5 Existe também quando a violência é física, isso pode ocorrer por varios motivos, mas
6 normalmente é causada pelo agressor ser mais forte que o agredido.
7 Todos temos defeitos, atire a 1a. pedra quem nunca passou por uma situação
8 constrangedora devido à eles, mas o verdadeiro problema acontece quando isso se
9 torna constante, quase uma rotina. A pessoa começa a ficar com muita vergonha de
10 tudo, a se isolar.
11 Na minha opinião o modo de resolver isso é respeitando as diferenças, aprender
12 desde pequeno que o diferente não é errado e neim melhor e neim pior.

Mackenzie-Tamboré 11-8B-2003-14 anos-masculino-124 palavras

1 **Violência na Escola**
2
3 Quem nunca viu o pátio lotado de gente, gritos agitando a briga? Só que esse tipo de
4 violência é mais raro, uma vez que há a exclusão, ou a crítica. Os "nerds" são
5 subordinados pelos "populares". É muito comum, para deixa-los sem graça, as
6 meninas zoarem os caras mais tímidos fingindo que esta seduzindo ele. O
7 subordinado é reprimido por meio de zuações, reprimi-se, perde força contra os que
8 zoam, devem ficar assustados e não devem saber o que fazer. E a cada dia perdem
9 mais força. Assim são cada vez mais zoados. Será que a pessoa que critica as outras
10 espelha-se nas críticas? Seria uma auto-avaliação? Se não for, acho que a melhor
11 arma contra esse problema seria a auto-avaliação.

Mackenzie-Tamboré 12-8B-2003-14 anos-feminino-134 palavras

1 Eu nunca vivi violência na escola, mas já presenciei muitos casos dentro da minha
2 classe.
3 Pelo que eu já vi aqui na minha escola, eu acho que o que leva os alunos a agredirem,
4 na maioria das vezes são os problemas em casa, com a sua família. Pelo tipo de gente
5 que vive aqui em Alphaville, na minha opinião esse é o motivo mais comum. Os pais
6 muitas vezes brigam, não se dão bem e o filho tem que presenciar aquilo sem falar
7 nada, sem fazer nada, e acaba querendo descontar nos colegas na escola.

8 É um caso muito difícil acabar com esse tipo de violência, pois isso envolve muitas
9 coisas como drogas, por exemplo. Teriam que fazer algo mais sério para combater a
10 violência nas escolas, combater também a violência fora da escola.

Mackenzie-Tamboré 13-8B-2003-13 anos-feminino-149 palavras

1 A violência na escola...
2
3 Achu que qualquer escola tem seus tipos de violência, umas mais graves e
4 outras nem tanto.
5 Apesar das pessoas as vezes não levarem muito a sério, a violência é um
6 assunto sério, agredir o outro etc... Tanto violência verbal, como física. Acho que
7 ninguém tem o direito de agredir o outro.
8 E apesar disso quando tem briga na escola, parece que tudo mundo adora,
9 tudo mundo quer ver, ninguém vê o tamanho do problema, porque as vezes a pessoa
10 é violenta agora, mas quando ela crescer mais ainda, ela pode ser tornar muito mais
11 violenta!
12 Muita gente adora fazer um barraquinho, mas será que as pessoas que sempre
13 estão brigando, já não tem problemas em casa? as vezes, tudo começa na casa de
14 cada um, na sua educação etc...
15 Mesmo assim,
16 As pessoas deveriam respeitar mais as outras, e não saírem também agredindo
17 qualquer um.

Mackenzie-Tamboré 14-8B-2003- anos-feminino-120 palavras

1 "Tipos de violência nas escolas"
2
3 Eu acho que na maioria das vezes agente tem experiências violentas, mas nem
4 sempre percebemos.
5 Existem vários casos de violência na escola, um exemplo é a violência verbal
6 que acontece entre amigos, professores, alunos e professores, e etc. Para mim esses
7 tipos de violências não são muito fortes comparado com os tipos de violência
8 existentes em escolas com uma classe social mais baixa. Alunos que levam armas
9 para a escola, que matam professores e alunos, isso sim eu considero uma violência
10 forte.
11 O que acontece nas escolas como a nossa, não é quase nada em comparação
12 com o que acontece nas outras escolas. Violência verbal e brigas são tão normais
13 aqui, que já estamos acostumados.

Mackenzie-Tamboré 15-8B-2003-14 anos-masculino-155 palavras

1 Violência à solta
2
3 Atualmente a violência está se tornando o tópico dos assuntos de jornais,
4 revistas, etc... As pessoas estão se agredindo, fisicamente e verbalmente, com muita
5 facilidade, por qualquer motivo, diferença. Se a pessoa é gorda ou magra, alta ou
6 baixa, se é feia, cabeçuda, etc...
7 A violência origina-se de varios modos:
8 - Relação familiar
9 - excesso de bebida alcoólica

10 - Preconceito

11 E também outros. dependendo de onde se mora, das pessoas que se convive e
12 outros fatores. Quando se mora em um lugar muito pobre a violência tem a tendência
13 a ser pior, como, brigas armadas e muita morte. Para pessoas de bairros mais ricos
14 tem a tendência a brigar um a um ou chamar seus amigos para o ajudarem.

15 O melhor jeito de se dar um jeito na violência é se tendo um bom dialogo e
16 entrar em um acordo, o mais justo possível, mas nem todas as pessoas pensam desse
17 modo.

Mackenzie-Tamboré 16-8B-2003-14 anos-feminino-181 palavras

1 Violência na escola

2

3 Eu, nunca sofri nenhuma forma de violência, de preconceito por enquanto, na minha
4 opinião a violência principalmente surgiu pelas pessoas com que alguns convivem,
5 pelas notícias sempre disparando nos jornais, na Tv e também nas revistas, na minha
6 opinião muitas pessoas agem pelo o que ouvem não pelo o que são.

7 Se, o governo, os pais e responsáveis conversassem com os filhos, amigos
8 deles incentivassem a não violência, seria melhor.

9 Também acho que as drogas também estão atrás das violências escolares, se
10 os colégios revistassem os alunos na entrada, na minha opinião seria uma forma de
11 preconceito, então o que fazer... os pais tem que os incentivarem.

12 Também na minha opinião, tudo, se você for com uma certa malícia, tem
13 preconceito, e preconceito gera violência, por exemplo, pessoas que vêm de outros
14 países, se os outros tiverem injeja delas, há preconceito e violência e se a pessoa que
15 sofre o preconceito pode ou não pode partir para a ignorância e...

16 Na minha opinião resolver esse problema é difícil mais não impossível, é só
17 termos um futuro de cooperação.

18

Mackenzie-Tamboré 17-8B-2003-14 anos-feminino-106 palavras

1 Diário,

2

3 Ontem na escola, teve uma briga muito feia, foi entre um menino muito nerd e um
4 malandrino, pra variar. Foi estranho, porque quem tinha razão era o nerd. Houveram
5 muitas agressões, tanto física como psicológica.

6 A galera toda fico ourissada, foi uma agitação que durou bastante tempo.

7 É eu acho que os jovens, de hoje, não tem muita tolerância ou alto estima, porque
8 quem tem essas coisas não se rebaixa ao nível de briga, por bobeira, jovem que é
9 jovem deixa a violência pro lado.

10 A briga foi muito feia, e o pior, é que ninguém tinha coragem de separar!! Eu fiquei
11 até com medo.

Mackenzie-Tamboré 18-8B-2003-14 anos-masculino-117 palavras

1 O tema "violência na escola" pode ser abordado de várias maneiras depende da
2 camada social e do ambiente em que o locutor foi criado. Por exemplo: uma pessoa
3 de uma camada social mais simples pode considerar violência como sendo alguém
4 causar perigo de morte, enquanto alguém de uma cama social mais privilegiada pode
5 considerá-la como qualquer agressão, física ou moral.

6 No meu caso, considero violência como sendo humilhação ou agressão física de
7 qualquer tipo, porém só fico efetivamente humilhado quando há agressão física, tendo
8 riscos de causar ferimentos.

9 Enfim, alguém só é violento quando considerado por alguém como tal, pois
10 se ele fico, por exemplo, dando tapas em alguém, e ele aceita, é o normal, não
11 violento.

Mackenzie-Tamboré 19-8B-2003-14 anos-feminino-216 palavras

1 Violência na Escola

2

3 Quem nunca sofreu algum tipo de violência na escola? Seja ela verbal ou
4 corporal, todos já sofreram algum tipo de violência, ou pelo professor, ou pelo
5 amigo, ou pelos vigilantes, ou até mesmo do coordenador ou diretor. Mas será que
6 nós nunca fizemos um ato de violência? As vezes, até sem querer, nós acabamos
7 agredindo alguém de alguma forma.

8 Essa violência na escola pode acontecer por vários motivos, se um amigo
9 agride ao outro ele o faz por talvez não estar bem, por estar com algum problema
10 particular, por até ter recebido a nota de alguma prova, ou simplesmente pelo fato do
11 outro ter feito ou falado algo que ele não tenha gostado.

12 Esse problema pode ser resolvido de várias formas, por exemplo, se um aluno
13 tem mania de bater em todos por motivos fracos ou as vezes até sem motivo, ele deve
14 ter algum problema particular, algum trauma, e nesse caso a melhor pessoa para
15 resolver isso é um psicólogo. Se um professor agride algum aluno verbalmente,
16 talvez ele precise de umas férias. Mas talvez o problema dessas pessoas seja a má
17 educação que os pais dão ou simplesmente não se importam, nesse caso é bom que as
18 pessoas corrijam isso cedo, pois depois de uma certa idade isso se torna incorrigível.
19

Mackenzie-Tamboré 20-8B-2003-14 anos-feminino-161 palavras

1

2 Oi, sou a Natasha, tenho 14 anos. Graças a deus nunca passei por algum tipo de
3 violência na escola. Talvez uma vez quando a minha professora foi dar uma
4 "pequena" bronquinha e ela falou algumas coisas que eu não gostei, como por
5 exemplo, que nós éramos burros. Mas primeiro temos que ver o que eu acho que é
6 violência na escola.

7 Bom, temos aquelas briguinhas de amigos que acabam virando pancadarias. Temos
8 também agressões verbais, que realmente é o que mais existe pelas escolas, não só
9 entre alunos, mas entre professores e alunos e professores. E a mais comum aqui no
10 Brasil, nas escolas públicas, é quando um aluno chega com uma arma e "sequestra" a
11 escola.

12 Eu acho que essas pessoas fazem isso por falta de oportunidade na vida. Em escolas
13 publicas, o governo poderia investir mais, mandar pessoas fazer palestras sobre isso.
14 Mas como não acontece nada e não podemos ajudar nisso temos que sentar e chupar
15 o dedo.

9.3 Übersetzung des brasilianischen Korpus

9.3.1 Aplicação

EAFEUSP 01-8B-2003-14 anos- masculino-166 palavras

1 Meine Gewalt
 2
 3 Meine Gewalt brachte ich von zu Hause
 4 Und mit der Zeit setzte ich in die Praxis.
 5 Meine Mutter stritt sich mit mir, und fluchte/schimpfte mich
 6 Mein Vater trank, und schlug mich
 7 Und in der Schule war ich jeden Tag bei der Schulleitung .
 8
 9 In die Schule ging kein Lehrer,
 10 Und wenn er ging, gab es bestimmt Schuss im Bauch.
 11 Ich trug all meine Nervosität
 12 Von diesem armen, ungerechten und harten Leben.
 13 Und in die Mitschüler ging diese Wut weg,
 14 in der Form von Faustschlag, Ohrfeige, jeden Tag wenigstens einen verprügelte ich.
 15
 16 Mein Leben ist wie das von armen Leuten
 17 Es ist nicht wie das von den bacanas aus nobeln Vierteln.
 18 In den Hügel geht die Polizei Sie nicht hinein
 19 Weil sie viel mit dem Chef Ärger kriegen
 20
 21 Aber dieses sinnlose, unnützliche Leben legte ich schon ab,
 22 Weil mit ihm kommt man in die FEBEM hinein, Periode des Gesetzes
 23 Jetzt lerne ich an guter Schule
 24 Und die Schulgewalt warf ich weg.
 25 Ich ging mit Körper und Seele in die Bücher hinein
 26 Ich arbeite gut, aber ich habe noch kein Leben wie von reichen
 27 Den Slum ließ ich frei, und die Universität umarmte ich.
 28
 29

EAFEUSP 02-8B-2003-14 anos-feminino-216 palavras

1 Ausgeschlossen an den Schulen
 2
 3 In den Schulen finden wir mehrere Gewaltformen. Die bekannteste ist die physische
 4 Gewalt, aber wir können angegriffen werden, so dass unsere geistige Gesundheit
 5 beeinflusst/betroffen wird. Eine solcher Formen ist der gesellschaftliche Ausschluss.
 6 Sowohl eine Gruppe von Schülern kann jemanden anders ausschließen wie
 7 auch eine Person kann sich ausschließen.
 8 Es gibt mehrere Rechtfertigungen, mehrmals Vorurteile, für den Ausschluss
 9 wie: Rasse, soziale Schicht und oft kleine physische oder psychologische
 10 Unterschiede. Jene Unterschiede werden als Defekte klassifiziert, und darüber hinaus
 11 werden aggressive Spitznamen über die Person gebildet. Die psychologischen

12 Unterschiede werden als Argument benutzt, auch wenn sie ein guter Unterschied
13 sind, wie intelligent zu sein.

14 Die Ergebnisse dieses Ausschlusses können tödlich sein, indem sie den
15 Schüler sogar bis zum Tod bringen können, und auch wenn es nicht zu diesem Punkt
16 kommt, kann der Schüler für den Rest des Lebens traumatisiert werden.

17 Die Schulen müssen oft sich mit den Lehrern und den Eltern einmischen, um
18 dieses Problem zu lösen. Einige der gefundenen Lösungen sind das Gespräch mit den
19 Schülern, Änderung der Klasse und manchmal sogar Verlassung der Schule.

20 Der gesellschaftliche Ausschluss kommt wegen Unterschiede zwischen den
21 Schülern vor, seien sie physisch oder psychologisch, und werden sowohl von einer
22 Gruppe von Schülern wie auch von einem Schüler, der sich selbst ausschließt,
23 verursacht.

24 Damit die Ergebnisse nicht drastisch sind, müssen wir die Unterschiede
25 annehmen und mit ihnen zusammenleben.

EAFEUSP 03-8B-2003-14 anos-masculino-479 palavras

1 "Gewalt in der Schule"

2

3 Wir alle erleben Gewalt in der Schule. Öfters sehen wir im Fernseh, lesen in
4 den Zeitungen und Zeitschriften über physische Aggression unter Schülern, aber wir
5 alle wissen, dass die meisten Aggressionen nicht physisch sind, sondern moralisch.
6 In Anbetracht der Tatsache, dass niemand gleich ist, sehen wir Diskriminierung in
7 dem Moment der Bildung von Gruppen, bei dem Unterhalten, und so weiter. Die
8 "schlechten" Studenten im Sport, zum Beispiel, werden normalerweise im Moment
9 der Bildung einer Mannschaft ausgeschlossen. Für eine kurze Periode wohnte ich mit
10 meiner Mutter in den USA (Vereinigte Staaten), und dort konnte ich das große
11 Vorurteil merken. In der Pause wurde der Ess-Saal praktisch geteilt, es gab Tische
12 der Schwarzen, der Weißen, der Ausländer. Es war sehr schwierig, Schwarzen mit
13 Weißen, Amerikaner mit Ausländern, zu sehen. Die ESOL-Lehrer (Unterricht für
14 Leute, die Englisch als Zweitsprache lernen) die Lehrer erwarteten viel von einem
15 Schüler, sie dachten, alle hätte das gleiche Verständnis- und Sprechniveau, was dazu
16 brachte, dass die Schüler sich schämten zu sprechen, mit der Angst, Fehler zu
17 machen. und in der High School (Gynnasium) war es die gleiche Sache, nur, daß der
18 Druck und die Erwartung viel größer waren. Das ist auch in den brasilianischen
19 Schulen präsent. Der soziale Unterschied ist einer der Hauptfaktoren. Das Vorurteil,
20 sehr anwesend in der Gesellschaft, bringt dazu, dass Leute unterschiedliche
21 Behandlung haben. Oft erwartet man nicht den Eingang eines armen Studenten in
22 eine Privatschule, obwohl es Stipendien gibt. Stipendiaten erleiden unter dem
23 Vorurteil seitens der Schüler, die keine Stipendiaten sind, und je höher die soziale
24 Schicht, zu der die Schule gehört, desto größer sind das Vorurteil und der Druck, den
25 die Schule (und Schüler) auf sie üben (Mindeste Note, zum Beispiel, Stipendiaten
26 müssen im Durchschnitt zum Beispiel die Note 7 haben). Schon in den öffentlichen
27 Schulen, ist der Vorurteil umgekehrt. Die Schüler aus niedrigen sozialen Schichten
28 haben sehr oft Vorurteil gegen diejenigen aus höheren Schichten, wenn es keine
29 physische Aggression gibt.

30 In den USA sahen wir verschiedene Gruppen von Schülern, und die
31 physischen und moralischen Konflikte waren häufig. Einige Schüler nahmen die
32 Tatsache nicht an, dass Leute andere Meinungen, Farben, Staatsangehörigkeit haben.
33 Aber, diese Schüler, wenn erwischt oder denunziert, erlitten schwere Bestrafung, und
34 bald korrigierten sie sich, aber wie kann man wissen, welche die Bestrafung war? Ob
35 diese Bestrafung den Schüler nicht verschlechtern kann? Ich weiß ehrlich nicht. In

36 Brasilien sehen wir im Fernseher Schüler, die die Schule praktisch befehligen, sie
37 greifen Lehrer, Schulleiter, Schüler an. Wir sehen auch Lehrer, die aufgeben,
38 öffentliche Schulen ohne Unterricht, wegen des Mangels an Lehrern. Da merken wir
39 den großen sozialen Unterschied, weil je ärmer, desto weniger Lernbedingungen,
40 desto mehr Fähigkeiten, die verschwendet werden.

41 Die Veränderung von all diesem ist schwierig, und es würde eine lange Zeit
42 verzögern/gebrauchen. Der erste Schritt ist der Bruch der "Tabus" und
43 Bewusstmachung der Bevölkerung, damit das Vorurteil reduziert wird. Was die
44 sozialen Unterschiede betrifft, ist es alles sehr kompliziert, und ich weiß wirklich
45 nicht, wie man das verbessern kann, aber wenn jeder aufhört, sich zu erniedrigen
46 oder sich überlegen zu fühlen, hätten wir eine bessere und gerechtere Gesellschaft.

EAFEUSP 04-8B-2003-15 anos-feminino-833 palavras

1 Thema: Gewalt in der Schule
2
3 In der Escola de Aplicação ist die Gewalt irgendwo versteckt, wo wir sie nicht sehen
4 können.
5
6 Sie wird seit dem, wenn wir in die erste Klasse hineinkommen, behandelt. Folge.
7 Jede Gewaltmanifestation wird getadelt sogar bevor wird den Fall lösen.
8 Irgendein Schimpfwort, Aggression oder Fluch wird bald auf eine strenge Weise
9 bestraft. Wir bekommen Warnung, Tadeln, Suspendierung... Dann sind wir nicht
10 daran gewöhnt, die Gewalt auf eine explizite Weise in dieser Schule zu sehen. Aber
11 wir wissen, dass sie da ist. Irgendwo...
12 In den Schulen in diesem riesigen Brasilien sehen wir Nachrichten der Gewalt aller
13 Arten. Sei ein Schüler, der Schreibtische Lehrern zuwirft, seien Lehrer, die
14 Schülerinnen vergewaltigen, seien die Waffen, die Drogen und der Drogenhandeln ...
15 Sie ist anwesend, in vielen Fällen, auf eine unkontrollierbare und verwüstende
16 Weise.
17 In Schulen am Stadtrand, wie der von meinem Freund, der im Capão Redondo,
18 Südgebiet, lebt. Ich machte einmal ein Interview mit ihm, damit er es mir mitteilte,
19 wie seine Schule ist. Hier eine Kopie des Interviews:
20
21 Vollständiger Name, Alter, Geburt,:
22 Otávio Luiz Lopez, 18 Jahre alt, 30/01/85 Spitzname "Mano Zardo"
23 Viertel
24 Capão Redondo, Jd. São José
25 Schule, die du besucht hast
26 Humberto Alfredo Puca
27 In deiner Schule waren Gewaltszenen üblich?
28 Die gab es immer.
29 Nahmen die Schüler Drogen an der Schule?
30 Es ist das was am meisten gab. Da gab es nur "loko"¹!
31 Und außerhalb (der Schule)?
32 Es war noch schlimmer!
33 Wie war der Unterricht dort?
34 Es hängt von der Klasse ab. Vom Lehrer abhängig, war es ein Durscheinander, die
35 totale Zerstörung!
36 Gab es viele freie Stunden?

¹loko: umgangssprachliche Bezeichnung für Leute, die Drogen nehmen.

37 Fü 2 Monate hatte ich keinen Mathematikunterricht wegen Mangel an Lehrer.
38 Der Inhalt der Schulfächer
39 Man könnte lernen, wenn man sich angestrengt hat.
40 Wenn es möglich wäre, hättest du die Schule für eine andere gewechselt?
41 Klar, so sehr, dass ich wechselte. Ich ging dort in eine Schule im Gebiet der Boys
42 lernen. Vila Olímpia, ab der neunten Klasse.
43 Und das Viertel (würdest du wechseln)?
44 Nein! Ich wurde hier geboren. Ich bin hier aufgewachsen. Ich will nicht gehen!
45 Was glaubst du, dass es bei den Schulen am Stadtrand fehlt?
46 Vichí², jetzt wird es kompliziert... ah, viele Sachen...
47 Und was die Sicherheit betrifft?
48 SETZ SIE AUF NULL!
49 Die Angestellten der Schule.
50 Ignorant. Sie kennen nicht, wie zu reden ist.
51 die Situation der Schule
52 Alles wurde beschmiert. Jetzt gibt es einige Graphite
53 Schwangerschaft
54 Es gab viele schwangere Mädchen.
55 Verbrechen
56 Ich sah immer. Niemand sagte was... was wird man sagen, nicht wahr?
57 Fleißige Schüler
58 Das gab es sogar.
59
60 Gut, dieses Interview machte ich am Telefon am 10/04/2003 um 4:00 Uhr
61 nachmittags... es ist WIRKLICH!
62 Wenn wir Szenen wie diese sehen, merken wir, wie gut unsere Schule ist. Wir waren
63 kaum je ohne Unterricht, und wir haben nicht viele Probleme mit den Angestellten...
64 Schade, dass nicht alle dieses Glück haben. Wie der Mano ZARDO, wo in seiner
65 Schule es möglich war, Waffen und Drogen verkauft und passadas zu sehen, wie
66 man ein Kaugummi kauft, oder wie man ein Heft dem Schüler leiht, der fehlte,...
67 Vielleicht wird Gewalt in der Schule gelernt. Oder vielleicht zu Hause, bei der
68 Familie...
69 Ich glaube, dass es von der Person und vom Gewissen abhängt. Zum Beispiel: ein
70 Junge sieht tägliche Gewaltszenen in seinem familiären Alltag..., Aber nicht
71 deswegen "läßt er sich beeinflussen". Wird nicht zu einer aggressiven Person. Oft
72 neigt er die Gewalt ab.
73 Oder es kann das Gegenteil sein...
74 Ein weiteres Beispiel ist ein Junge, der all die Liebe, Aufmerksamkeit und
75 Zuneigung in seiner Familie hat..., auch wenn er "alles" hat, wendet er sich ab, wählt
76 die Drogen, das Verbrechen aus...
77 Ich glaube, dass die Lösung für die Gewalt weder in der Polizei ist, noch in der
78 Unterdrückung. Das ist nur ein "Medikamentchen", das nur den Virus dazu bringt,
79 stärker zu sein. Die Lösung ist in der Bildung jedes Bürgers in der Schule und in der
80 Familie wo ihre Vorstellungen des Richtigen und des Falschen Form nehmen. Das
81 sollte der Anfang von der Epidemie sein. Das Teil, in dem sie immer noch
82 kontrolliert werden kann.
83 Die Schule, wie alle wissen, ist eins der wichtigsten Elemente für die Bildung. Wenn
84 sie scheitert, kann der Schüler eine gewaltsame und aggressive Person werden.
85

² Vichí oder "Virgem (Maria)" heißt "Jungfrau Maria" (Interjeição)

86 Es gibt ein Lied der Rap-Gruppe Potencial 3, das "cabeça torta"³ heißt. Es gibt einen
87 Textteil, der über einen armen Jungen in der Schule spricht:

88
89 "An den Tagen, an denen wir Schule hatten / verbrachten das meiste der Zeit mit
90 dem Ball (Fußball)/wenn es keinen Streik gab, um uns zu helfen,/ unmotivierte
91 Lehrer wollten nicht unterrichten / andere, die reichen Schüler versetzten/dachten,
92 dass wir wegen der Armut unfähig waren / Filhos da puta⁴ ... wollten uns nicht in der
93 Schule / sondern in der Straße, beim Stehlen oder Klebstoff Riechen, / wir schrieben
94 auch in den Prüfungen ab aus Faulheit / Unser Wille war eigentlich, zu der Straße zu
95 kehren / die Gewalt, die von der Diskriminierung erzeugt wird, verheilt nicht, macht
96 verrückt, demoralisiert, und hat keine Lösung"...

97
98 Dieser Textteil erzählt, wie das Vorurteil die Gewalt erzeugt, drinnen und außerhalb
99 der Schulen. Und in diesem letzten Textteil: " DIE GEWALT, DIE VON DER
100 DISKRIMINIERUNG ERZEUGT WIRD, VERHEILT NICHT, MACHT
101 VERRÜCKT, DEMORALISIERT, UND HAT KEINE LÖSUNG", dieser Teil zeigt,
102 wie all dieses zu einem Trauma bringen kann, etwas das ewig in den Gedanken des
103 Individuums erscheinen wird.

104 Deshalb sollten die Lehrer mit den Schülern sehr geduldig sein, und sollen nicht
105 vergessen, dass sie mit der Bildung zu tun haben, in anderen Wörtern, das heißt, alles
106 kann modifiziert werden. Keine Art von Verhalten sollte als eine Krankheit ohne
107 Heilung betrachtet werden.

³ cabeça torta: krummer Kopf

⁴ Filhos da puta, ähnlich wie das deutsche "Hurensöhne".

EAFEUSP 05-8B-2003-14 anos-feminino-258 palavras

1 Liebes Tagebuch,
2
3 heute habe ich viel gedacht, sehr viel ...
4 In der Schule gab es einen Streit zwischen zwei Gruppen, ich habe das Warum des
5 Streits nicht richtig verstanden, aber man hat mir erzählt, dass sie sich gestritten
6 haben, weil eine Gruppe der "mauricinhos⁵" war, und die andere ist die der
7 "Stipendiaten" der Schule.
8 Der Streit war wirklich hässlich, mit Recht auf Tritte, Schläge, Tritte und
9 Beleidigungen.
10 Ich war erschrocken damit, ohne irgendeinen offensichtlichen Grund greifen sich die
11 Leute an...
12 Das ist gegen die Gesellschaft.
13 Wir alle sind Menschen, und alle von uns haben Defekte und Tugenden, wir sind gut
14 und schlecht, froh oder unglücklich... und jene Unterschiede machen uns eigenartig...
15 Früh habe ich zu Hause gelernt, den Nächsten zu respektieren und zu lieben, auch
16 wenn er anders ist, und vor dem Urteilen, kennenzulernen...
17 Ich habe gemerkt, dass der Kampf wegen des Vorurteils geschehen ist.
18 Ich glaube, dass er der "Krebs" der Menschheit ist. Wenn sie geredet hätten, bevor
19 sie sich einander beurteilen oder sich nicht mögen, vielleicht wäre das nicht passiert.
20 Das ist traurig..., und wird noch trauriger, weil man weiß, dass das Vorurteil kein
21 Heilmittel hat, ...
22 Man kann miteinander sprechen, versuchen zu verstehen, Toleranz haben, aber nie
23 werden all die Leute "geheilt" werden, es wird immer einen geben, der Vorurteil
24 haben wird, der eine Gewalthandlung gegen irgendeine Sache machen wird... und
25 Gewalt erzeugt Gewalt, es ist eine Dominó-Wirkung.
26 Für heute ist das, ich werde mich zu Schlaf bemühen, wenn ich irgendeine Lösung
27 für dieses Problem treffe, teile ich es Dir mit, aber ich hoffe ehrlich, dass die Leute
28 dieses Übel besiegen. Ich weiß, dass alle von uns Vorurteile haben, aber wir müssen
29 die Ahnung haben, dass wir nicht besser als niemand sind, und dass niemand besser
30 als wir ist. .

⁵ Bezeichnung für Leute, die sich schön machen und Geld haben, ähnlich wie das deutsche "Schick-Mick".

EAFEUSP 06-8B-2003-15 anos-masculino- 117 palavras

1 "Gewalt in der Schule"
2 Poesie oder Realität
3
4 Die Gewalt in der Schule
5 ist eine normale Sache
6 Mach nie irgendetwas an
7 Dass Du Dich schlechte Konsequenzen haben kannst
8
9 Die Welt der Gewalt
10 erzeugt nur den Tod
11 Geh nie in diese Welt hinein
12 Weil, um daraus wegzugehen, nur mit viel Glück,
13 Oder genommen vom Tod
14
15 Die mündliche Gewalt
16 erzeugt nur Intrige
17 Sei immer Du selbst
18 Und such keinen Streit
19 weil, wenn du den findest,
20 Du keinen Ausgang hast
21
22 Die Schulgewalt
23 kann jemanden töten
24 Geh nie in diese Welt hinein
25 Wenn Du einen Tag deinen Traum schaffst
26
27 Zu töten oder zu leben?
28 Du weißt nicht, was passieren wird
29 An dem nächsten Tag, an dem der Tag bricht
30 Und das Leben, damit du weißt, ob es sich lohnt,
31 die Tatsachen zu geschehen.

EAFEUSP 07-8B-2003-14 anos-masculino-130 palavras

1 "Unausweichliche Gewalt"
2
3
4 Die Gewalt ist in den Schulen präsent sowie das Vorurteil. Denn das
5 Vorurteil erzeugt die Gewalt, und meiner Meinung nach eine existiert nicht ohne das
6 andere.
7 Das Vorurteil und die Gewalt existieren immer, und sie werden immer
8 existieren, in den Schulen und in allen Plätzen. Es ist traurig zu sagen, aber das
9 Vorurteil und die Gewalt sind Teil der Schule, so wie sie sind Teil des Menschen.
10 Wenn Du nicht mit mir einverstanden bist, denk gut. Sag mir den Namen von
11 einer Schule, wo es nie Kämpfe, Diskussionen und Verwüstungen gab. Sag mir eine
12 Schule wo niemand nie wegen seines Aussehens, ökonomischer Situation,
13 Glaubensbekenntnis, Farbe und so weiter diskriminiert wurde.
14 Deswegen sage ich, dass das Vorurteil und die Gewalt
15 unausweichlich/hoffnungslos sind, man kann sich bemühen, alles zu tun, um sie zu
16 reduzieren, aber man wird nie ihnen ein Ende bereiten.

EAFEUSP 08-8B-2003-14 anos-feminino-186 palavras

1
 2 Thema: " Gewalt in der Schule"
 3
 4 Titel: Vorurteil
 5
 6 29. Oktober (Mittwoch)
 7
 8
 9 Tagebuch;
 10 "Jeden Tag ist es die gleiche Sache, nichts verändert sich."
 11 An jedem Tag, der vorbeigeht, werde ich mit den Leuten der Schule aufgeregter, nur
 12 weil ich schwarz bin, denken sie, dass sie mich schlecht behandeln können!, nein,
 13 dies ist nicht richtig. Heute setzten sie einen neuen Spitznamen für mich, nur wegen
 14 meiner Farbe; manchmal habe ich Lust, fortzugehen, zu verschwinden, nur um zu
 15 sehen, ob der Schmerz vorbeigeht, aber ich müsste zurückkommen, und es würde
 16 wieder alles anfangen.
 17 Damit dies mich nicht mehr stören würde, müsste ich sterben, ich habe schon darüber
 18 nachgedacht, aber ich dachte gut, und ich habe mich entschieden, dass ich nicht
 19 aufhören werde zu leben, wegen jener Leute, die mich beurteilen ohne mich zu
 20 kennen, ich werde jeden Tag wegen jener Ereignisse schockiert, um die Wahrheit zu
 21 sagen, weiß ich nicht, wo ich Mächte finde, um aufstehen zu können und gegen das
 22 alles zu kämpfen. Das scheint Unsinn zu sein, scheint etwas ohne Wichtigkeit zu
 23 sein, aber es ist nicht, kennt nur das Lieiden wer es erlebt, wer sieht, was passiert.
 24 Aber, wenn Gott einen Tag will,... wird dies enden.
 25

EAFEUSP 09-8B-2003-14 anos-feminino- 550 palavras

1 Viele Gewaltarten existieren innerhalb der Schule, und die die Schumatmosphäre mit
 2 einschließen. Ich kann über viele Sachen reden, Erfahrungen, Ideen... Aber ich
 3 glaube, dass das, was sich am meisten lohnt erzählt zu werden, ist die Erfahrung in
 4 einer Schule wie diese zu leben, die einzigartig ist in ökonomisch-kultureller Vielfalt.
 5 Ich finde die Existenz der Klassen einen Horror, der auch die Schulen
 6 erreicht. Hier in der Aplicação ist es möglich in der gleichen Klasse Leute zu sehen
 7 mit dem Familieneinkommen über 1000 (tausend!!!) Minimumslöhne und Leute, die
 8 mit weniger als 3 reais am Tag leben.
 9 Hier ist es möglich, zu sehen, wie die Ungleichheit gewaltsam ist. Leute
 10 kommen semi-analphabet in die 8. Klasse an, es gibt in meiner Klasse ein
 11 schwangeres Mädchen!, viele Leute arbeiten. Und sie sehen ihre Freunde mit
 12 modischen Kleidungen laufen, Handys, zum Einkaufszentrum gehen.
 13 Es gibt Leute, die nicht schaffen wach zu bleiben, weil sie im vorherigen Jahr
 14 eine sehr schwere Arbeit gemacht haben. Es gibt Vater, der trinkt, und schlägt die
 15 Kinder ein. Die Gesellschaft ist gewaltsam mit sich selbst, aber ihre reicheren Kinder
 16 merken es nicht einmal.
 17 Der Ausgang/Die Lösung? Ich glaube, dass es eine Revolution ist. In einem
 18 System, wo Ausbeutung existiert, ist es nicht möglich, Frieden zu haben, oder besser
 19 gesagt, es gibt den Frieden ohne Stimme, aber "Frieden ohne Stimme ist kein
 20 Frieden, es ist Angst."

21 Nur eine vollständige Veränderung, auch vom Bildungswesen konnte zu
22 einem Friedensversuch bringen.
23
24 Liebes Tagebuch,
25
26 Ich möchte Dir über eine Sache erzählen, die mir vor einiger Zeit passiert ist.
27 Als ich in die sechste Klasse ging, fing ich an, morgens zu lernen, mit den
28 ältesten Leuten. Weißt du, ich trug schon einige Kleidung, die wie Jungen-Klamotten
29 aussehen, weite Hosen, T-Shirt. (Ich mochte nie enge Klamotten, sie sind
30 unbequem!)

31 Dann... Die Leute, die zu dieser Zeit in der achten Klasse sein sollten, fanden
32 das seltsam und, außerdem, sie waren sehr intolerant. Als ich im Flur vorbeiging,
33 fingen sie an zu singen "Maria großer Schuh, großer Schuh, großer Schuh! Während
34 des Tages ist sie Maria, in der Nacht ist sie João! "Ich hatte nie gegen jede sexuelle
35 Orientierung ein Problem. In der Tat erlaube ich mich jedes der Geschlechter zu
36 mögen, weil ich nicht glaube, dass es ein besseres Geschlecht noch ein richtiges
37 Geschlecht gibt, um Beziehungen anzuknüpfen.

38 Aber es hat mich gestört. Jeden einzelnen Tag die gleiche "ladainha"! Ich
39 verstand nicht, wie sie die sexuelle Orientierung zum Angriff benutzten, aber ich
40 fühlte mich wegen der einfachen Tatsache ihres Willens angegriffen.

41 Ich fühlte mich schlecht und verwirrte auf eine schlechte Weise. Ich dachte
42 nach, mich zu töten. Ich versuchte, mich mit einer Rasierapparat Klinge im Puls zu
43 töten. Eigentlich wollte ich nicht sterben, ich wollte, dass die Leute mich mochten
44 und verstanden so wie ich bin und nicht, weil ich Jungen oder Mädchen mag.

45 Es war sehr schwierig. Heute sehe ich, dass ich viel reifer geworden bin eine
46 Menge lernte! Ich war deprimiert und fühlte mich allein, ein bisschen verzweifelt.
47 Das ist vorbei. Glücklicherweise! Alles geht vorbei..., Aber es war sehr schwierig.

48 Heute kennen mich die Leute, die mich beleidigt haben, sie wissen, wer ich
49 bin, über mein Aussehen hinaus. Sie entschuldigten sich, haben sich wirklich
50 schuldig gefühlt. Ich habe entschuldigt, aber die Vergangenheit kann man nicht
51 gelöscht werden, nicht wahr?

52 Wenn ich mich an alles erinnere, will immer noch weinen, mein Herz drückt
53 sich.

54 Aber ich veränderte meine Kleidung nicht, ich fühle mich so mehr als ich
55 selbst.

56 Ich hoffe, dass es so viel Vorurteil nicht in Deutschland gibt, aber ich mag
57 doch Jungen und Mädchen ja, und ich sehe nichts dabei.

58 Ich hoffe, dass ich eines Tages das offen sagen kann, ohne dass ich anders
59 sein muss. Weil die Träume größer als die Vorurteile sein sollten.
60

EAFEUSP 10-8B-2003-15 anos-masculino- 96 palavras

1 Liebe in Tragödie

2

3 Es schien einen normalen Tag in der Schule der Aplicação zu sein, aber es
4 war nicht, alles war sehr still, und die Zeit schien nicht vorbeizugehen, bis zu dem
5 Moment, an dem man das Leib eines Schülers der 8. Klasse fand, in der Mitte des
6 Schulhofs, mit Schnitten auf der Brust, die das Symbol von der Sonne und das
7 Schreiben "gay" bildeten.

8 All die Schüler wissen, wer war, die arische Gruppe von der Schule, aber kein
9 sagt etwas mit Angst davor, von ihnen getötet zu werden.

10 Und so wird es bleiben, weil das Gesetz hier ist wie im Dschungel das
11 Stärkste überlebt.

EAFEUSP 11-8B-2003-15 anos-feminino- 78 palavras

1 Gewalt
2
3
4 ..., Wo du sie findest,...
5 ... Vorsicht!
6 ... Such sie nicht...
7 ... Wenn du am wenigsten sie erwartest,
8 .. sie fängt Dich...
9 ... immer...
10 ... das Verwüsten... makaber...
11 und schattig...
12 ...sie ist in jedem Ort...
13 ... zu Hause, in der Schule, auf der
14 Straße ... in einem Blick...
15 ... sie ist hier vorbeigegangen...
16 ... sie verließ Flecke, und
17 Wunden...
18 ... mit ihr kann niemand...
19 nur der Frieden..., aber kein Frieden
20 vom Friedhof...
21 ... eine Mitteilung von einer
22 Freundin...
23 ... die schon litt
24 mehr als neun⁶...
25 ... warnt Dich für die
26 Welt...
27 ..., Daß das Leben rotiert,...
28 und es windet sich...
29

⁶ "mehr als neun", im originalen Text "mais de nove". Dieser Ausdruck ist Synonym für "viel".

EAFEUSP 12-8B-2003-14 anos-feminino- 145 palavras

1 29/10/98, MITTWOCH,
2
3 Liebes Tagebuch,
4 Heute war der schlechteste Tag meines Lebens, es ist etwas sehr
5 unangenehmes in der Schule passiert, ich weiß nicht einmal, wie ich es Dir erzähle,...
6 Als ich in der Mathematik-Nachhilfe-Stunde war, hat meine Lehrerin Sônia
7 gebeten, die uns in der Nachhilfe unterrichtet, dass wir wir einige
8 Mathematikausübungen machten. Dann sollte der, der fertig wäre, musste zum Tisch
9 gehen und ihr zeigen, dann als ich fertig war, ging ich dorthin und dann hat sie mit
10 mir geschrieen, und gesagt, dass alles falsch war, und dass ich nie lernen würde, dass
11 ich so wie meine Schwester war. (Weil sie schon die Lehrerin meiner Schwester
12 gewesen war).
13 Dieses ärgerte mir viel weil ich nie wieder in die Schule gehen will, so viel
14 Scham habe ich in diesem Moment gefühlt, dass mein Wille war laufend
15 wegzugehen und zu weinen, viel zu weinen...
16 Von heute an will ich, dass sie stirbt!!!!
17
18

EAFEUSP 13-8B-2003-15 anos-feminino- 175 palavras

1 Wir Schüler sind (alle) der Schulgewalt ausgesetzt. Nicht nur physisch, aber, ohne
2 einmal zu merken, haben wir Witzen, Spiele und sehr beleidigende Aufschriften.
3 Von dem Angreifer, nicht immer ernst genommen, aber für den, der das
4 Ausschlussgefühl, Verlegenheit unter anderem erleidet, entweder bringt es dem
5 Schüler zu der Schüchternheit, oder zur Empörung, die in physischen Agressionen
6 vermittelt wird.
7 Wie viele verbringen nicht das ganze Schulleben von ihren Mitschülern
8 ausgeschlossen, unbemerkt. Der, von dem alle denken, der nichts empfindet, aber
9 eigentlich die konstante Mangel an Freunden macht ihn nur zu einem konstanten
10 Einsameren.
11 Die physische Gewalt verursacht auch Schmerz (manchmal viel Schmerz), aber mit
12 der Zeit geht er vorbei oder hinterlässt Folgen.
13 Der große Unterschied ist, dass die Gewalt schwerwiegend bestraft werden kann und
14 schwerlich geht unbemerkt vorbei, klar, sie verursachen eine große Wirkung in den
15 Angegriffenen und im Bild des Angreifers.
16 Eigentlich existiert in den Leuten eine gewisse Zufriedenheit darin, den anderen die
17 überlegenen Qualitäten auf eine Weise zu demonstrieren, besonders in der
18 Schulatmosphäre, wo im Zentrum der Aufmerksamkeiten zu sein ist, kann von vielen
19 ernsthaft genommen werden, die erzeugte Gewalt wird unbedeutend.
20

EAFEUSP 14-8B-2003-15 anos-feminino- 258 palavras

1 Jeden Tag sehen wir Nachrichten im Fernseher, im Radio oder in der Zeitung über
2 die Gewalt in den Schulen. Viele Leute erleben schlechte Momente in denen, sei die
3 körperliche, soziale oder sprachliche Gewalt. An Jedem Tag, der vorbeigeht, werden
4 die Schulen zu einem weiteren Gewaltfokus.
5 Wir stehen Diebstählen, Aggressionen, Flüchen oder Graffitis in den Schulen
6 gegenüber, und das beeinflusst dazu, dass die Schüler nicht mehr Interesse daran

7 haben, jene Orten zu besuchen. Die Leute, die ihre Freunde einschüchtern, haben
8 letztendlich einen größeren Einfluss als jene, die die Besten sein wollen, weil sie als
9 Überlegenheitsbeispiel gesehen werden, das eigentlich ein Beispiel für eine
10 komplette Gewalt und schlechten Charakter ist. Jene Einschüchterungen können
11 durch eine Bedrohung, eine Beleidigung oder einen Streit durchkommen, was Wut
12 und Bitterkeit in dem bereitstellt, der erniedrigt wird oder einschüchtert und mehr
13 Gewalt erzeugt.
14 Heutzutage versuchen die meisten der Jugendlichen in den Schulen, ihre Probleme
15 mit anderen Leuten durch Streite zu lösen, ohne zu versuchen, alles
16 mündlich/verbalisch zu lösen, ohne Durcheinander.
17 Das Vorurteil ist die Hauptursache für diese ganze Schulgewalt wo einer die
18 Unterschiede vom anderen nicht annimmt. Jeder eine ist sich dessen bewusst, was er
19 macht, und er weiß, ob das für die Gesellschaft in dem er lebt schlecht oder gut ist.
20 Wir sind uns dessen bewusst, dass alle innerhalb einer Gesellschaft waren schon
21 gewaltsam waren, oder erlitten schon irgendeine Gewaltart. Vom Moment beginnend
22 in dem eine Person eine andere Person erniedrigt, ist sie schon gewalttätig. Deshalb
23 schließt die Gesellschaft in sich die Schulen ein, die in einem beständigen Kampf
24 gegen die Gewalt sind.
25

EAFEUSP 15-8B-2003-14 anos-feminino- 275 palavras

1 Wie jeden Tag ging Bruna in die Schule, sie lernte an einer privaten Schule, ihre
2 Mutter arbeitete im Reinigen und damit gewann sie ein Stipendium zum Lernen. Im
3 Mangel von Bedingungen nahm ihre Mutter das Stipendium an. Weil Bruna schwarz
4 war, gab es ein enormes Vorurteil, weil ihre Mitschüler alle weiß waren. Alle
5 wussten, dass wenn Bruna irgend etwas machen würde, wie kämpfen/sich streiten,
6 den Lehrern respektlos sein, sie würde die Stelle verlieren.
7 Bruna war eine gute Schülerin, aber sie hatte ihre Schwierigkeiten in jeder Schule,
8 Du weißt, gibt es ihre Gruppen, und Bruna, arme Bruna, war Opfer eines Spiels
9 schlechtes Geschmack.
10 Eine halbe Stunden davor wurde Robertas Uhr gestohlen und weil Bruna schwarz
11 war, verdächtigten alle, dass sie es war, die die Uhr gestohlen hätte, Bruna wurde
12 gedemütigt. Alles schaute sie mit einem Blick an, der sagte: Du Diebin. Aber Bruna
13 hat allen geschworen, dass sie nicht die gewesen war, die die Uhr gestohlen hatte und
14 sagte, nicht weil ich schwarz und arm bin, bedeutet das, dass ich eine Diebin bin,
15 wenn Du willst, Lehrerin, kannst du in meine Tasche gucken kommen, später kommt
16 die Leiterin in dem Klassenzimmer an, und sie überprüft die Tasche von Bruna.
17 Bruna, sehr gestört mit der Situation, die der Leiterin zum ersten Mal anspricht, sagt:
18 Bruna sagte es ist nicht gerecht, nur weil ich schwarz bin, war ich diejenige, die die
19 Uhr von Gabi gestohlen hat. Wenn mein Rucksack zu überprüfen ist, überprüfen Sie
20 den Rucksack von allem.
21 Dann danach wurde der Rucksack überprüft, und da war die Uhr in der Tasche der
22 Freundin der Besitzerin.
23 Und es ist auf diese Weise, die das Rassenvorurteil anfängt, weil die Person schwarz
24 ist, und deswegen bedeutet dies, dass sie Dieb ist?
25

EAFEUSP 16-8B-2003-14 anos-feminino-207 palavras

1 29/10/03

2

3

4 Jeden Tag ging ich zur Schule, die war in der Nähe von meinem Haus, sie war eine
5 schlechte Schule, aber es war die Einzige, zu der ich keinen Bus nehmen musste. In
6 dieser Schule ging es nur zu der 5. Klasse und als ich mit der 5. Klasse fertig war,
7 musste ich von dort gehen und in eine Schule gehen, die etwa weit war, aber
8 immerhin ging ich zu Fuß, weil ich das Geld für den Bus nicht hatte. Dort war es ein
9 Platz, wo die meisten der Schüler zur Mittelklasse gehörten, und ich war eine der
10 wenigen armen. Aus dem Grund boten sie mir im Kauf der Materialien, Uniform,
11 Schulpässe eine Hilfe an, und so weiter... Alle kommentierten über mich, machten
12 Witzen über mich, weil ich arm war und weil ich von der Hilfe von allem brauchte,
13 einige, wenn ich ankam, gingen weg, oder tat so als ob ich nicht existierte. Und so
14 war es all die langen Jahren in der Schule, wo ich mich abgelehnt und als Opfer des
15 Vorurteils fühlte.

16 Bis heute wo ich arbeite, existieren einige Leute, die mich schlecht behandeln, oder
17 Vorurteil mit mir haben, ich habe sogar schon an Schlagen oder Töten jener Leute
18 gedacht, die mir schaden, aber ich halte und denke was werde ich davon profitieren?
19 Gewalt verursacht mehr Gewalt und ich will nicht diese Tatsache erhöhen, die
20 bedauerlich ist.

21

EAFEUSP 17-8B-2003-14 anos-masculino- 214palavras

1

2

Ein Hundetag

3

4 Jeden Tag komme ich bei der Schule an, begrüße meine Gruppe und ich gehe ins
5 Klassenzimmer.

6 Wenn ich beim Klassenzimmer ankomme, ist ein Krawall, Leute, die spielen, und
7 Witz erzählen, die singen, die tanzen.

8 Wenn der Lehrer ins Zimmer hineingeht, bleiben alle schweigsam. Der Lehrer
9 bekommt den Spitzname des Henkers. Der Typ ist hässlich, spricht spuckend und
10 schreiend.

11 In der Pause ist es, dass der "Terror" anfängt, die Leute aus der 12. Klasse kommen
12 in Gruppe, um das Pausenbrot der Kleinen zu nehmen.

13 Ich und meine Freunde essen das Pausenbrot von den Leuten der 12. Klasse versteckt
14 oder in der Nähe der Koordinatorinnen.

15 Nach dem Sport laufen die kleineren in das Klassenzimmer zurück. Zwei Stunden
16 gehen vorbei und es ist die Stunde des Ausganges, die Leute, die mit den Eltern
17 gehen, gehen schnellchen weg, im Arm des Vaters anhänglich. Der Rest wartet auf
18 den Nus, bezahlt den Leuten aus der 12. Klasse und nur später gehen wir weg.

19 Einmal ging ich im gleichen Zeitplan weg, als vier "verrückte" der 12. "rahmten"
20 mich, und nahmen von mir alles, Brieftasche, Uhr, Tennis und sie schlugen mich und
21 sagten noch, dass wenn ich erzählte, wäre mein Ende.

22 Ich hatte keine Angst, und ich rief die Klique der Straße, von der Schule, den Freund
23 meines Freundes und wir fingen die vier, die mich geschlagen hatten.

24 Nie wieder haben sie uns gestört.

25

EAFEUSP 18-8B-2003-14 anos-masculino- 243 palavras

1 Hallo, Mariana,
2
3
4 Alles gut mit Dir? Ich hoffe, weil es hier alles richtig ist.
5 Ich schreibe Dir diesen Brief, um Dir zu sagen, wie die Gewalt in den
6 Schulen zunimmt. Neulich war ich im Sportunterricht, als ich zwei Schüler
7 diskutieren sah, sie schrien solche Schimpfwörter, dass es an den Ohren wehtat.
8 Gleich danach fing einer an, den anderen zu schieben, und sie gingen zu der
9 Aggression oder physischer Gewalt.
10 Ich habe auch ein weiteres Beispiel. In den meisten Englischunterrichten kann
11 die Lehrerin nicht, wegen der Unruhe des Zimmers, den Unterricht geben. Die
12 Schüler lachen sie aus, sie rufen ihr mehrere häßliche Spitznamen, und das
13 Schlimmste ist, dass die Schüler denken, sie zieht ungewöhnliche oder seltsame
14 Kleidung an. Und es ist deswegen, dass sie sie auslachen.
15 Wir haben, so viel Gewaltarten, dass sie anwesend in fast oder in jedem Ort
16 ist.
17 Mehrmals bringen die Schüler Waffen zur Schule. Auch existiert die
18 Ausschlussgewalt, in anderen Wörtern, wenn eine Person von einer bestimmten
19 Gruppe ausgeschlossen wird. Diese Gewalt wird mit dem Vorurteil verbunden. Die
20 Privatschulen schließen auch Leute aus, die die Schulen nicht bezahlen können,
21 deswegen werden sie an öffentlichen Schulen lernen, die oft keine Lehrer haben.
22 Ich glaube, dass dieses Problem sehr schwierig sein wird zu lösen, aber es ist
23 nicht unmöglich.
24 Ich würde gern Deine Meinung über die Gewalt wissen. Stimmt Du dem zu,
25 was ich sagte? Wenn nein, warum?
26 Das war´s. Ich warte Deine Antwort!
27
28 Küsschen
29

EAFEUSP 19-8B-2003-14 anos-masculino- 269 palavras

1 "Gewalt in der Schule"
2
3 Eines Tages geht Oxtó von zu Hause und geht zur Schule für noch einen
4 anderen Schultag, aber was er nicht erwartet hatte, ist dass dieser Tag kein einfacher
5 Schultag sein wird, sondern der Tag der Bewußtmachung gegen die Gewalt in der
6 Schule.
7 Als er in der Schule ankommt, geht er wie immer zum Schrank, nimmt die
8 Materialien, die er am Tag benutzen wird, und geht ins das Klassenzimmer, im
9 Klassenzimmer merkt er, dass die Tafel voll von Inskriptionen ist, die sagen:
10 Keine Gewalt in den Schulen.
11 Gewalt ist ein Mist.
12 Wollen wir die Gewalt bekämpfen.
13 Er sieht ein total bemalte besondere Stelle an der Wand, und in dieser Stelle
14 ist eine Zeitung, die als Hauptnachrichte das folgende hat: "bewaffneter Junge tötet 5
15 Mitschüler in städtischer Schule". Oxtó wird schockiert, und geht mit der Lehrerin
16 reden, beruhigt beschließt er, ein Plakat zu machen und Freunde und Verwandte zu
17 sammeln damit sie zusammen eine Demonstration gegen die Gewalt machen.. Er

18 organisierte alles mit der Nachbarschaft, in der er lebte, und sie warteten ab, dass es
19 Samstag wäre.
20 Am Samstag gingen Oxtó und alle Freunde und Verwandte in die wichtigste
21 Straße der Stadt, um für mehr Sicherheit in den Schulen zu protestieren, aber was
22 keiner von ihnen erwartet hatte, ist dass sich mehr Leute aller Teile der Stadt zu
23 ihnen in der Demonstration trafen. Aber wie immer die Polizei unterdrückte die
24 Demonstration, am nächsten Tag geht Oxtó froh zurück zur Schule weil er dazu
25 gebracht hat, dass die Behörde die Probleme mit der Gewalt in den Schulen merkten
26 und lösten, und schließlich brachten sie dazu, dass es nie wieder gehört wurde von
27 Schülern, die Freunde in den Schulen töteten.
28

EAFEUSP 20-8B-2003-14 anos-feminino- 130 palavras

1 Thema: "Gewalt in der Schule"
2
3 Gut, bei mir, soweit ich mich erinnern kann, passierte es nie.
4 In einer Schule in Osasco genannt Geraldo ist eine Gewalttat passiert, eine
5 Bande beherrschte die Schule, weil nur derjenige in die Schule hineinging, der ihnen
6 etwa Geld zahlte, und das passierte schon eine Weile.
7 Einen bestimmten Tag konnte ein Junge nicht einmal 0,50 Cent den Typen
8 zahlen und alle hatten in den Shorts eine Waffe, der Junge erklärte ihnen die
9 Lebensbedingung, die nicht leicht war, aber die Typen wollten nicht wissen, wollte
10 das Geld unbedingt, und meine Freundin war in diesem Moment da, als der, der
11 trainiert wurde zu töten, er tötete den Jungen vor allem. Das passierte, weil er nicht
12 einmal 0,50 Cent hatte, den Typen zu bezahlen.

9.3.2 Capitão

EECPMA 01-8B-2003-14 anos-feminino-165 palavras

1 São Paulo, 3. November 2003.
2
3 Brief an den Präsidenten
4
5 Ich schreibe diesen, um Ihnen die Wirklichkeit in der Schule in Bezug auf der
6 Gewalt mitzuteilen.
7 Jeden Tag passiert ernstere Diskussionen in den Schulen, die Schüler
8 diskutieren mit den Lehrern mit Leiter, es passiert auch viel Rassenvorurteil,
9 soziales, wie heute einige Jungen mit gutem Leben haben den Jungen demütigt, der
10 arm und schwarz ist, und das Schlimmste ist dass, wenn wir versuchen, uns zu
11 beteiligen/helfen sind wir, die am Ende Ärger bekommen, dann ist das Beste zu
12 machen, still zu sein, es gibt auch einige Lehrer, die mit den Schülern schimpfen, und
13 manchmal hat die Person nicht einmal Schuld, und er lässt nicht zu, dass der Schüler
14 sich verteidigt.
15 Ich weiß, dass Sie darauf nichts machen können, ich weiß, dass es mit jedem von uns
16 anfangen muss, bewusst zu werden, dass alle gleich sind, unabhängig von Farbe,
17 Klasse, Schönheit..., ich schreibe nur, weil ich weiß, dass Sie schon sehr arm waren,
18 und heute sind Sie sehr respektiert.
19
20 Ich danke für die Aufmerksamkeit

EECPMA 02-8B-2003-14 anos-feminino-98 palavras

- 1 10 jähriger Junge wird mit 5 Schüssen vor der Schule getötet
- 2
- 3 Diário de São Paulo⁷ 3. November 2003 Montag um 11:00 Uhr morgens Schule
- 4 Capitão P. M. do Amaral, 2 Schüler diskutieren im Klassenzimmer, um 12:00 Uhr
- 5 diskutieren die 2 Schüler einer mit 10 Jahren und der andere mit 11 Jahren alt wieder
- 6 wegen Drogen und der 11 jährige Junge packt eine Waffe Kaliber 38 aus und schießt
- 7 mit 5 Schüssen seinen Mitschüler, so dass 3 Schüsse im Kopf und 2 in der Brust, das
- 8 ist nur noch ein weiterer brutalerer Fall der Gewalt in den Schulen.

⁷ "Diário de São Paulo" ist der Name einer bekannten Zeitung in São Paulo.

EECPMA 03-8B-2003-15 anos-feminino-237 palavras

1 São Paulo, November 03 2003.

2

3

4 Wollen wir der Gewalt ein Ende bereiten

5 Gut, wie alle wissen, ich habe nicht viel zu argumentieren über die Gewalt in
6 der Schule, weil alle wissen, dass wir Tag für Tag bei den Schulen leiden.

7 Heutzutage wächst die Gewalt von Tages zu Tag, die Schüler, die den Lehrer
8 drohen, die den Lehrern drohen, und so weiter...

9 Ich bin der folgenden Meinung Alessandra, bist du mit mir einverstanden?,
10 ich kann Denkweise verändern aber wer am meisten sich verändern musste,
11 verändert sich nicht. Beispiel: Ich hatte Dich nie in meinem Leben gesehen aber ich
12 habe Dich nicht beurteilt. Brasilien hat heutzutage viel Gewalt, weil die Leute
13 beurteilen die anderen, ohne sich einander kennen zu lernen.

14 Die Geschichte vom Jahr, die mich markierte und bei der man viel über die
15 Gewalt gesprochen hat ist die über das Mädchen, das wegen des Freundes ihre Eltern
16 töteten, wenn Liebe tötet, ist Brasilien verloren, wenn jetzt sogar die Liebe tötet.

17 Eine der Sachen, die mir das Herz brechen, ist wenn ich auf der Straße
18 vorbeigehe, und sehe Hunde und Bettler auf der Straße ohne Platz zu leben. Kinder,
19 die stehlen, um etwas zu haben, zu essen, Reiche beurteilen arme.

20 Zum Beispiel: Ich und meine Freundin ging zu Broadway⁸, ich habe einfach
21 einem Mädchen gesagt, das tanzte, dass sie in den Besitz meiner Hose trat, und sie
22 wendete sich zu mir und sagte, dass ich Slumbewohner war. Gut, wenn ich weiß und
23 blond wäre, wäre ich kein Slumbewohner.

⁸ Broadway ist eine Disko im Stadtviertel Santana, am Nordrand der Stadt São Paulo.

EECPMA 04-8B-2003-14 anos-feminino-85 palavras

1 Die Blumen des Bösen
2
3
4 Und noch einmal,
5 alle von uns sind wild,
6 intolerant,
7 und in einer Phase wie unsere
8 die Welt scheint falsch zu sein.
9
10
11 und hier die Gewalt
12 wird verwechselt
13 mit Tapferkeit und passiv sein
14 bedeutet, Angst zu haben.
15
16
17 Ich denke, für jeden
18 die Gewalt, die am wenigsten
19 wehtut, ist die physische Gewalt...
20
21
22 Weil das, was uns verletzt, und uns prägt
23 ist nicht ein Faustschlag oder eine Ohrfeige
24 aber die aggressiven Wörter
25 die wir nie fähig sind zu vergessen,
26 viele simulieren, dass es sie nicht stört
27 und wenige können siegen.

EECPMA 05-8B-2003-15 anos-feminino-132 palavras

1 Aktivität der Textproduktion
2 Thema: "Gewalt in der Schule"
3
4 Hebe den Kopf auf und fang an zu denken,
5 Die Gewalt in der Schule wir werden stürzen
6 Ein tiefer Haß,
7 ein unterweltliches Chaos
8 Wir schufen die Trümmer und hoben die Mauern
9
10 Ich sehe das Unsichtbare und ich höre das Unhörbare
11 und, jedes Mal sind wir näher am Rand des Abgrundes
12 verheimlichte Schwindel, zensurierte Aufstände,
13 Hymnen, an die ich mich nicht erinnere, Helden, die noch nicht geboren wurden
14 Und manchmal mit so viel Gewalt gibt der Tod
15 das Gewürz⁹
16
17 Mit dem Krieg in den Schulen
18 Wir müssen enden

⁹ "das Gewürz geben", ähnlich wie "den Ton geben".

19 Aber damit das passiert,
20 ist es notwendig mit der Toleranz anzufangen
21 Mit Angst zu leben, ist die schlechteste Sache, die es gibt
22 Du fühlst dich ohne Freiheit, kommst du dir wie ein
23 niemand vor.
24
25 Komm, trete gegenüber, trete diese Leute gegenüber
26 Hör einmal einen jugendlichen Schrei.
27 Komm, trete gegenüber, trete diese Leute gegenüber
28 Und versuche, sich ohne Angst, auszudrücken, wie Du dich fühlst.

EECPMA 06-8B-2003-14 anos-feminino-347 palavras

1 Aktivität der Produktion des Textes
2
3 In einem Viertel in São Paulo traf ich ein 12 jähriges Mädchen, das schon
4 physische Gewalt in der Schule erlitt. Weil dieses Thema kontrovers ist, entschied
5 ich mich, sie ein bisschen zu interviewen.
6 Du hast mir gesagt, dass du schon eine Art von Schulgewalt erlitten hast, was der
7 Grund des Streites?
8 Um die Wahrheit zu sagen, weiß ich nicht einmal genau. Ich war mit meinen
9 Freundinnen und einigen Mädchen kamen und schoben mich und sagten viele
10 schreckliche Sachen...
11 Aber nicht einmal ihre Freundinnen kennen den Grund?
12 Einige sagen, dass es eigentlich wegen Vorurteil war, obgleich ich merkte, dass sie
13 mich beleidigten/schimpften.
14 Welche waren die Wörter, die dir am meisten kränkten?
15 Gut, weil ich schwarz bin, weißt du schon, nicht wahr? Sie nannten mich alles
16 möglich: Affe, ordinäre Negerchen, gut, es sind so viele Sachen, dass ich nicht gern
17 darüber spreche.
18 Und hast du irgendeine Einstellung in Verhältnis dazu genommen?
19 es gibt nichts zu machen, sie schlugen mich, und sie gingen, und wenn ich den Mund
20 öffne, werde ich wieder geschlagen!
21 Lernen solche Mädchen mit Dir?
22 Nicht in der gleichen Klasse, sie sind nur in der gleichen Schule, sie sind älter...
23 Wie, waren es mehr als ein oder zwei?
24 Ja, sie waren fünf, alle zwischen 15 und 16 Jahre. Ich habe sogar darüber
25 nachgedacht, die Schule zu verlassen, aber es wird nichts bringen, sie wissen, wo ich
26 wohne.
27 Und macht die Schule nichts, nimmt sie keine Maßnahmen?
28 Maßnahmen nehmen sie schon, aber sie sprechen nur mit den Mädchen und es bleibt
29 so wie es ist.
30 Aber was denkst du, sollte gemacht werden?
31 Ich denke, es sollte überhaupt keine Gespräche geben, sie sollten bestraft werden,
32 weil das nicht nur mit mir passiert, sondern mit Tausenden von Leuten vielleicht.
33 das sollte nicht nur bei der Schulleitung gelöst werden, sondern in einer
34 Polizeistation, ohne Übertreibung, aber diese ist der Platz, wo jene Leute bleiben
35 sollen, damit sie lernen, nicht böse zu sein und keine unschuldigen Leute zu
36 misshandeln.
37 Gut, ich glaube, dass es alles ist, aber, zu beenden möchte ich, dass Du einen Satz für
38 solche Leute sagen würdest.
39 Es ist schwierig...

40 "Die Leute sind für ihre eigenen Handlungen verantwortlich, wenn du handelst,
41 denke immer besser, bevor du jemandem unschuldig verletzt."
42

EECPMA 07-8B-2003-14 anos-feminino-96 palavras

1 Gewalt in der Schule
2
3 Ein Wort, das ausdrückt
4 Mehrere Gewaltarten
5 Die Mündliche ist eine normale Sache geworden
6 Die Welt ist nicht mehr die gleiche
7 deshalb sind die Leute nicht so tolerant
8 und sie werden immer ignoranter
9 Die physische Gewalt ist schon normal geworden
10 in der ganzen Welt, aber es sind wenige, die halten
11 und werden bewusst
12 die Schule ist ein Platz zum Lernen, Schade
13 dass wenige zum denken halten
14 Die Welt wäre so leichter wenn alle
15 zusammen handeln konnten...
16 All jene Gewaltarten mit Sicherheit würden
17 abnehmen...
18 Inklusive in den Schulen.
19

EECPMA 08-8B-2003-15 anos-feminino-176 palavras

1
2 Viele Leute glauben, dass Gewalt mit Gewalt bekämpft wird.
3 Und die Wahrheit ist, dass einige Leute das zu sehr spät merken.
4 Wenn zum Beispiel: wir verlieren jemanden, der eine Menge für uns bedeutete.
5 In der Wirklichkeit war alles dicht und in einem Augenblick das Nichts.
6 Diese Tatsache ist an dem 18. Mai 1995 passiert, als ein Junge von zu Hause ging
7 und sich von seinen Eltern verabschiedete.
8 Und eine Sache wusste er nicht, dass dieses sein letztes auf Wiedersehen war.
9 Seine Ankunft in der Schule war gewöhnlich wie in den vorherigen Tagen.
10 Und plötzlich, ein Streit erscheint in der Mitte des Schulhofs zwischen zwei
11 Mitschülern.
12 Einer von ihnen richtet auf den anderen eine Waffe.
13 Die Hetze war absolut, und in der Mitte des Durcheinanders einer der Schüsse trifft
14 genau diesen Jungen, der eigentlich nichts mit der Geschichte zu tun hatte, und er
15 konnte nicht überleben und ist auf dem Weg zum Krankenhaus gestorben.
16 Und für diesen Jungen veränderte sich nichts in seinem Leben.
17 Während die Familie und die Freunde bis heute leiden wegen dieses Unfalls.
18 Der uns alle tief geprägt hat.
19 In Gedenken an
20 Alexander Marques.
21

EECPMA 09-8B-2003-14 anos-feminino-79 palavras

1
2 Ich würde gern verstehen
3 den Grund wissen
4 wieso du mich schlägst.
5
6 Ich möchte, dass irgendeines Tages
7 wir Freunde wären, ich möchte
8 dass ich reden könnte
9 mit dir.
10
11 Es ist so, dass manchmal das Leben
12 so grausam ist.
13 Und manchmal fühle ich mich
14 so schlecht.
15
16 Ich habe Hoffnungen
17 von einer besseren Welt,
18 Eine Welt von meinen
19 Träumen, wo die Gewalt und die Diskriminierung
20 nicht existieren.
21
22 wo die Leute zu Lächeln kommen
23 wo Du aufhörst
24 sich zu streiten und fängst an
25 ein wenig mehr zu lieben.
26

EECPMA 10-8B-2003-14 anos-feminino-130 palavras

Gewalt in der Schule

Heutzutage existiert viel Gewalt in den Schulen, aus mehreren Arten. Das, weil es viel Randalierung gibt, es gibt Schüler, die sich angreifen und Lehrer und Angestellte. Sie zerstören die Schule, und in vielen Schulen gibt es das Drogenhandeln, das die größte Ursache für die Aggressionen ist.

Manche Schüler handeln auf diese Weise aus persönlichen Problemen, oder sogar weil andere sie verachten wegen ihrer Rasse oder soziale Bedingung. Und so, weil von Gewalt mehr Gewalt kommt, ist es schwierig, mit diesen Problemen zu enden, die in den Schulen existieren.

Für dieses Problem glaube ich, dass die Lösung das Gespräch wäre, damit alles friedlich gelöst würde. Und die Lehrer sollten die Schülern orientieren, auf eine weitere Weise zu denken, ohne Diskriminierung und zeigen, dass man mit Gewalt nirgendwo ankommt.

EECPMA 13-8B-2003-13 anos-feminino-132 palavras

1 Schulgewalt

2

3 Die Gewalt in der Schule ist ein wichtiges Thema diskutiert zu werden, damit
4 alle anfangen, über ihre Handlungen in der Schumatmosphäre nachzudenken. Es
5 existiert sowohl die Gewalt des Schülers gegen den Lehrer als auch des Lehrers
6 gegen den Schüler, es gibt noch die Gewalt von Angestellten gegen die Schüler und
7 der Schüler gegen Schüler unter anderen Formen der Gewalt existierend nicht nur in
8 der Schule, aber auch im Leben außerhalb ihr.

9 Die Gewalt erzeugt Gewalt, deswegen wenn wir jemandem gewaltsam wären,
10 und dieser jemand reagiert, dies wird zu etwas unangenehmes werden, nicht nur für
11 denjenigen, der sie begeht, sondern auch für denjenigen, der sie sieht/erlebt.

12 Wir sollen deswegen sie vermeiden, ohne dass wir Vorurteile haben, ohne mit
13 Aggression anzufangen, indem wir verständnisvoller mit dem Nächsten sind,
14 bezüglich der anderen Meinungen und der Kulturen der anderen Leute, die uns
15 umgeben.

EECPMA 14-8B-2003-14 anos-masculino-249 palavras

1 Textproduktion

2

3 Thema: "Gewalt in der Schule"... es reicht

4

5 Für das Kurze, das ich lebte und sah, es existiert mehrere Gewaltarten, keine,
6 die ich erlebte, aber so wie ich sehe und beobachte, werde ich mich darauf äußern,
7 wie ich die Leute vor der Gewalt verhalten was sie machen, um das Problem zu
8 lösen.

9 Insbesondere in der Schule respektieren sich die Leute nicht mehr, sie sind
10 nicht tolerant, die Liebe existiert nicht. Der Frieden ist jedes Mal von uns entfernter,
11 die Randalierung, das Vorurteil, die Verachtung, alles, was es von schlechten gibt,
12 scheint unter uns anwesend zu sein, dies müsste ein Ende haben, aber das Problem ist
13 nicht leicht, zu lösen, die Regierung hat Schuld, aber wir haben auch weil was tun
14 wir, um die Umgebung zu verbessern, in der wir leben, in dem Platz, wo wir lernen
15 möchten, und von dem wir als wahre Bürger verlassen wollen, aber wie die Sachen
16 laufen, gehen viele von hier weg, um mehr und mehr Gewalt zu predigen, gehen
17 schlechter aus dieser Umgebung weg.

18 Die Gewalt kommt aus jedem einen, kommt aus uns, aus Leuten, die die
19 Liebe nicht fanden, das Verständnis, Zuneigung und die Liebe brauchen, ich konnte
20 mich für Stunden und Stunden aussprechen und erzählen, wie die Gewalt unter uns
21 anwesend ist.

22 Wie das Problem der Gewalt lösen, wie die Drogen entfernen, die die Schule
23 praktisch beherrschen, wie ist die Frage, auf die ich Antwort finden wollte, wie mit
24 der Gewalt zu enden ist, wie?

25 Das Beste wäre eine neue Lehrweise, bessere Löhne für die Lehrer, bessere
26 Löhne, mehr Investitionen und mehr Bewusstsein von jedem einen, der die Schule
27 besucht, gut wäre das.

EECPMA 15-8B-2003-14 anos-feminino-205 palavras

1 Die Gewalt in der Schule

2

3 Die Gewalt ist anwesend in der Schule, in der Straße in allen der Ecken des
4 Planeten.

5 Zu sagen, dass es Gewalt in der Schule gibt, ist Lüge; das, was eigentlich
6 existiert, sind gewaltsame Schüler, die die Gewalt in die Schule bringen. Sowie es
7 falsch zu sagen ist, dass Brasilien gewaltsam ist, Brasilien hat gewaltsame
8 Bewohner.

9 In der Schule erlitt ich nie jede Gewaltart, sei die mündliche, moralische,
10 physische, und so weiter, ich litt bis heute nicht, weil ich alle mit Gleichheit
11 respektiere, ich diskriminiere niemanden.

12 Ich sah gewaltsame Szenen in der Schule schon; wie zu sehen ist, dass
13 Schüler andere Schüler wegen Unsinn angreifen; ich sah sogar schon einen Schüler
14 einen Lehrer angreifen, aber das in Brasilien kann sogar ins Gefängnis bringen,
15 öffentliche Angestellte zu diskriminieren ist Verbrechen. Sowie wie wir keine
16 öffentlichen Angestellten beleidigen dürfen; dürfen wir niemanden beleidigen.

17 Brasilien, oder besser, das brasilianische öffentliche Bildungswesen hat
18 unglücklicherweise im Ausland einen schlechten Ruf, aber wir können nicht alle
19 Schulen verallgemeinern. Es existieren ja Schulen mit schrecklicher Bildung, aber es
20 existieren auch mit vernünftiger Bildung; es ist Ignoranz das brasilianische
21 öffentliche Bildungswesen zu verallgemeinern.

22 Jedes Jahr sterben Schüler als Opfer der Schulgewalt, aber sterben auch
23 Jugendliche als Opfer der brasilianischen Gewalt.

24 Solange es Gewalt gibt, wird es keinen Frieden geben, sei es in Brasilien, in
25 Irak, in der Schule, in der Straße, in der Welt.

EECPMA 16-8B-2003-14 anos-masculino-160 palavras

1 Gewalt

2

3 Die Gewalt ist etwas, was überall passiert, mit allem, auch wenn man reich
4 oder arm ist. Nicht nur physische Gewalt, aber auch psychologisch, moralisch und
5 anderen.

6 Reiche und arme wurden angegriffen, oder sie üben die Gewalt aus, Reiche
7 neigen eher zu der psychologischen Gewalt und Arme zu der physischen Gewalt,
8 wegen des Bedürfnis des Geldes und weil sie nicht wissen, was zu tun, kommen sie
9 in die Welt des Verbrechens.

10 Gewalt gibt es auch in der Schule, Schüler, die Lehrer angreifen, Freunde,
11 Inspektoren, die Mitschüler beschimpfen, die Leute beschmutzen.

12 Die Gewalt kommt von den Leuten selbst, sie sind diejenigen, die Rassisten,
13 Diebe, Vergewaltiger, und so weiter sind...

14 Um dieses Problem zu lösen, muss man nicht alle, die Gewalt begehen, an
15 eine große Wand hinstellen und töten, weil dies nur mehr Gewalt erzeugen würde.
16 Um mit der Gewalt zu enden, müssen wir uns bewegen und solchen schamlosen
17 Dieben eine moralische Lektion erteilen.

18 Man muss diese Diebe nicht töten, sondern sie verprügeln, um zu sehen, ob
19 sie Scham ins Gesicht bringen und hören mit dem Begehen der Gewalt auf.

EECPMA 17-8B-2003-15 anos-feminino-320 palavras

1 Gewalt in der Schule

2 Gut! Die Gewalt in der Schule ist etwas, das niemand in dieser Welt durchmachen
3 will, aber leider jede Minute passiert sie und leider kann niemand was tun, weil alles
4 in dieser Welt eine Lösung hat, aber die Gewalt ist sehr schwierig zu bekämpfen,

5 eine Lösung dazu zu finden, es gibt Gewalt von mehreren Arten, physisch,
 6 sprachlich, psychologisch.
 7 Ich habe schon Gewalt in der Schule erlitten, aber in meinem Fall war sie sprachlich
 8 und ich habe schon unter Vorurteil erlitten, weil ich schwarz bin, haben viele Leute
 9 mich beleidigt, und weil ich diese Gewalt erlitten habe, bin ich zu einem Trauma
 10 gekommen, weil ich solche Stimmen an meinem Ohr hörte, die mich beschimpften,
 11 mich auslachten, ich mochte mich nicht schön machen, ich wollte gar nichts von
 12 niemanden, ich hatte Wut vor mir selbst und fand mich hässlich, fand, dass die
 13 anderen Leute besser als ich wären.
 14 Ich bin nicht der Typ, der Gewalt ausübt insbesondere die sprachliche, weil ich das
 15 schon durchmachte, und weil ich das durchmachte, wünsche ich das niemandem,
 16 manchmal wollte ich die Macht haben, mit allen Gewaltarten dieser Welt zu enden,
 17 aber leider habe ich nicht, aber ich versuche zu helfen wie ich kann, wenn ich
 18 jemanden sehe, der die Gewalt begeht, denke ich, es ist nicht, weil er es tut, dass ich
 19 es auch tun oder sagen oder begehen werde, deswegen denke ich, dass ich viel dabei
 20 helfe, indem ich eine bin, die keine Gewalt und Vorurteil gegen den Nächsten
 21 begeht.
 22
 23 Ich dachte, du wärst meine Freundin
 24 bin zu dir gegangen eines Tages, um mit dir zu sprechen,
 25 hat mich verachtet, ich fragte, warum
 26 sie hat mich verachtet und sie antwortete
 27 weil du schwarz bin
 28 und ich sagte, was ist dabei?
 29 und du sagtest, du bist anders
 30 als ich, ich bin weiß und du bist
 31 schwarz
 32 In diesem Moment war ich sehr
 33 traurig und sagte ihr: Die Farbe ist nicht
 34 wichtig wir sind alle gleich vor Gott.
 35
 36

EECPMA 18-8B-2003-14 anos-feminino-183 palavras

1 Gewalt in der Schule
 2 Die Gewalt ist eine Weise, die viele Leute benutzen, um auszudrücken, was
 3 sie fühlen. Obwohl es eine falsche Weise ist, leben viele mit ihr zusammen.
 4 In der Schule, ist die Gewalt ständig, aber es ist nicht die Schule, sondern die
 5 Schüler. Meistens hören wir Geschichten, aber wir erleben sie nie.
 6 Mehrere Gewaltarten existieren, einige von ihnen sind: physisch, psychologisch,
 7 unter anderen.
 8 Viele Leute sterben wegen der falschen Denkweise. Viele halten sich für
 9 überlegen und deswegen finden sie, dass sie das Recht haben, (Zufriedenstellungen
 10 zu nehmen ?) zu unterdrücken und es sind solche Einstellungen, die Gewalt
 11 erzeugen.
 12 Manchmal treffen wir Leute, die Gewalt in der Umgebung erleiden, in der sie leben,
 13 wenn sogar zu Hause existieren solche Situationen, wie können wir solche Sachen
 14 akzeptieren? Wir müssen unsere Gedanken verändern. Die Leute passen sich zu viel
 15 an die Situationen an und das kann nicht weitergehen.
 16 Viele halten sich für unterlegen, weil sie in öffentlichen Schulen lernen, obwohl die
 17 Bildung gut ist, viele wissen nicht zu schätzen.

18 Solange die Leute nicht merken, dass die Gewalt nichts bringt, wird die Welt nicht
19 besser. Der Frieden muss vor allem die einzige Ausdrucksweise sein.
20

EECPMA 19-8B-2003-14 anos-feminino-130 palavras

1 Gewalt in der Schule

2

3 In Brasilien und in der Welt gibt es viel Gewalt in den Schulen. Es gibt
4 Gewalt jeder Art, von physisch bis hin zu psychologisch.

5 In einigen Schulen die meisten der Streiten beginnen wegen Diskussion über
6 feste Freunde, Klatsch und weil diese Person, die ausgelacht wird. Jene Leute, die
7 sich in die mündlichen Streiten verwickeln, schlagen und werden auch letztendlich
8 niedergeschlagen, und niemand macht nie was zu helfen.

9 In den Vereinigten Staaten gibt es Schüler, die verrückt werden, und sie töten
10 wegen des Auslachens die eigenen Mitschüler und die Lehrer. Dieser
11 Sachverhalt hat die Band Pearl Jam inspiriert, die ein Lied genannt Jeremy
12 machte, wegen des Jungen, der hineinging bewaffnet in die Klasse, und tötete alle.

13 Etwas, was viel half, um diese Gewalt zu enden, ist mehr Toleranz allerseits
14 und weniger Vorurteil in allen Sinnen.
15

EECPMA 20-8B-2003-18 anos-feminino-125 palavras

1 Thema: Gewalt in der Schule. Die Verachtung allen gegenüber

2

3 Normalerweise kommt die Gewalt vor, wenn wir am wenigsten erwarten, von
4 überall, von jedem beliebigen Mitschüler.

5 Wir sind diejenigen, die mit kleinen bösen flüchtigen Blicken und
6 Beleidigungen anfangen, jemand in deiner Nähe kann dazu kommen, wegen kleinen
7 Wörtern von Dir zu leiden.

8 Wie Wörter, die ich heute schon von zwei Schülerinnen dieser Klasse hörte.

9 Weil man ihre Materialien gestohlen hat, und sie begannen zu sagen, dass,
10 wenn das Material mit einem anderen Mitschüler erscheint, sie ihn vor uns allen
11 physisch und sprachlich angreifen werden.

12 Ich denke persönlich, es sollte nicht auf diese Weise sein, aber wie man sagt,
13 es gibt in dieser Klasse kein Respekt vor dem Lehrer, was würden wir sagen zu dem
14 Respekt vor unseren eigenen Mitschülern

15 Was sollen wir machen, damit jene Gewaltarten nicht mehr unter uns
16 vorkommen, sagen Sie.
17

EECPMA 21-8B-2003-16 anos-feminino-232 palavras

1 Die Gewalt zu Hause

2

3 Ich erlebte mehrere Gewaltarten, mein Vater trank eine Menge, und dafür schlug er
4 meine Mutter viel. Er lehnte nie die Hand in meine Schwestern, weil ich vorzog, in
5 ihrer Stelle getroffen zu werden, weil sie sehr klein waren. Im Verlauf der Zeit fing
6 meine Mutter an, Drogen zu benutzen, dann war es ja ein totaler Kampf, mein
7 betrunkenen Vater und meine betäubte Mutter, mein Vater wollte mich schlagen,
8 meine Mutter erlaubte nicht, ich wurde davon ermüdet, meine Mutter zu sehen, die

9 von meinem Vater geschlagen wird. Bis meine Mutter aufhörte Drogen zu nehmen,
10 und sie fing uns, und ging in einen anderen Platz zu wohnen. Mein Vater hörte auf zu
11 trinken, und er suchte uns überall, bis er uns fand, meine Eltern lebten wieder
12 zusammen und wie unglaublich es scheine kann, veränderte sich die Stimmung
13 absolut.

14 Manchmal bringt das Leben auf die schlechteste mögliche Weise bei, damit
15 die Leute bewusst werden, dass die Gewalt nichts bringt, und je mehr gewaltsame
16 Leute in unserem Land existieren, desto mehr wird es verachtet. Aber die Leute, die
17 gegen die Gewalt kämpfen, sollen sich nicht diesen Leuten ergeben, sie müssen
18 Liebe im Herzen und Glauben an Gott haben, und dass mit Sicherheit werden wir
19 hören, dass die Gewalt in Brasilien jeden Tag mehr abnimmt. Und wenn jeder sich
20 beteiligt, wird es von Vorteil sein.

21 Was wir nicht machen sollen, ist uns diesem Feind zu ergeben...
22

9.3.3 Mackenzie

Mackenzie-Tamboré 01-8B-2003-13 anos-masculino-198 palavras

1
2 Gewalt in der Schule
3
4 Es gibt verschiedene Sorten von Gewalt. In einer gewissen Form wurden wir alle
5 schon für etwas, was wir gesagt haben, für unsere physische oder psychologische
6 Eigenschaften diskriminiert.
7 Die Gewalt ist etwas Kulturelles, in anderen Wörtern, sie hat keine biologischen
8 Wurzeln. In der Schule sehen wir täglich Schüler, die andere Schüler diskriminieren,
9 durch den Kopf eines Schülers, der unter physischer oder psychologischer Gewalt
10 leidet, gehen viele Dinge und Handlungen, mit denen er sein Problem lösen würde.
11 Zum Beispiel, was in Deutschland passiert ist, wo ein Schüler in der Schule
12 geschossen hat, und einige Leute getötet hat. Wenn wir eine kurze Pause machen
13 würden, zu denken, ist das auf eine gewisse Weise etwas ohne Antwort. Maximal
14 könnten wir denken, was bringt eine Person dazu? Moralische Frustrierung, Wut,
15 aber was sich am besten in diese Erörterung passt, ist das was er schon lange für sich
16 behalten hat in bezug auf die Gewalt, die er wegen seiner Mitschüler gelitten hat.
17 Um das Problem zu lösen, wäre es notwendig, dass wir lernen, die soziale,
18 physische, kulturelle Unterschiede (und) des Anderen zu verstehen. In der
19 Geschichte gibt es Berichte historischer Ereignisse, die vom Antagonismus der Ideen
20 von unterschiedlichen Parteien verursacht wurden, zum Beispiel, die Französische
21 Revolution.
22 Dieses Problem der Gewalt in der Schule ist was unlösbares in einem freien und
23 demokratischen Land wegen der freien Entscheidung, die wir treffen können.
24
25

Mackenzie-Tamboré 02-8B-2003-14 anos-feminino-242 palavras

1 Ereignisse
2
3 Heute, den 27. Oktober 2003 würde ich gern meine Aussage über die gewaltsame
4 Handlungen und Randalierungen und physische und mündliche Aggressionen
5 machen, die in meiner Schule vorkommen.

6 Heute sogar passierte es, in der ersten Pause, zwei Mädchen stritten sich wegen ihrer
7 Schwestern, die gekämpft hatten, warum einen weiteren Tumult zu verursachen, sie
8 hätten die Sachen so lassen sollen, wie sie waren.
9 Ein weiterer Faktor, der passierte, passierte innerhalb des Klassenzimmers, ein
10 Freund hatte sich den Fuß gebrochen, und er benutzte einen Radstuhl, um sich zu
11 bewegen durch die Rampen der Schule, andere Jungen der Schule fingen den Stuhl
12 in der Pause zwischen den Unterrichten, sie traten, sie sprangen darauf, sie warfen
13 sie durch den Flur, am Ende, als wir gingen zu sehen, wurde der Stuhl vollkommen
14 zerstört. Die Schule brachte keine sehr schweren Einstellungen in meine Meinung,
15 sie bekamen eine Warnung und einen Tag Suspendierung, für das Passierte
16 verdienten sie etwas mehr, damit sie lernten, und in der Zukunft, nicht auf einem
17 falschen Weg gehen, und können im Leben erfolgreich sein und jemand werden.
18 Viele Leute erleiden auch viele Diskriminierungsarten, wegen physischen
19 Aussehens, Leute urteilen zu viel den anderen, wegen ihres Aussehens in den
20 meisten Fällen, sie sprechen Sachen von bestimmten Leuten, beschimpfen sie,
21 zusammenfassend greifen sie in allen Formen an, und sie denken nicht über ihre
22 Gefühle nach, und dass die Leute nicht nur Aussehen sind.
23 Wir müssen bewusste werden und auch den anderen bewusst machen, dass
24 unabhängig davon, wie wir physisch sind, sind wir alle gleich, und wir sollten uns
25 respektieren, aus jeder Abstand und Unterschied.
26

Mackenzie-Tamboré 03-8B-2003-14 anos-feminino-130 palavras

1 Heute in der Pause zwei Mädchen der 8. Klasse fingen an zu diskutieren.
2 Ich weiss den Grund nicht genau, aber man hat mir gesagt, dass es etwas mit dem
3 Freund von einer von denen zu tun hat.
4 Gut... in der Schule ist es so wenn du 10 Minuten Ruhm willst, musst du dich nur mit
5 jemanden streiten, dass in einer Minute die Hälfte der Schule schon Bescheid weiß.
6 Zuerst diskutierten sie nur, danach hat eine die andere geschoben und da fing es eben
7 an, sie haben sich geschlagen, haben sie die Haare einander gezogen und der Kreis
8 der Leute rund herum sah nur an, was passieren würde.
9 Alles beendete wie immer, nicht wahr?
10 Der Wächter des Schulhofs kam sie trennen. Sie gingen zu der Schulleitung und die
11 Schüler gingen in die Klassen.
12 Aber dies ist nicht mehr von Interesse, passiert schon fast jeden Tag...

Mackenzie-Tamboré 04-8B-2003-14 anos-feminino-162 palavras

1 Die mündliche Gewalt in der Schule
2
3 In der Schule erleiden viele Leute zahlreiche Gewaltarten, und nicht immer ist die
4 schlimmste Gewalt die physische, sondern die mündliche Gewalt, vom Vorurteil
5 erzeugt.
6 Viele Kinder und Jugendliche werden in der Schule durch ihre Farbe, Redensart oder
7 Gangweise diskriminiert. Nicht immer weiss derjenige, der diese Art von Gewalt
8 begeht, dass er die Person so viel verletzt, die angegriffen wird, er denkt, dass er nur
9 Spaß macht, "spielt" und dass der andere das nicht sehr ernst nimmt, aber manchmal
10 kann ein einziges Wort oder ein Spiel schlechten Geschmacks eine Art Gewalt sein.
11 Der Vorurteil und die Diskriminierung sind sehr gewöhnlich in allen Schulen, und in
12 den meisten Fällen meinen die Schüler das nicht gemein, aber dies muss ändern, es
13 ist nicht schön diese Art von Verhalten, wir müssen alle gleich beachtet werden,

14 denn keiner ist besser als niemand und wir haben das Recht nicht, jemanden zu
15 misshandeln, nur weil diese Person anders ist.
16

Mackenzie-Tamboré 05-8B-2003- anos-feminino-141 palavras

1 São Paulo, den 27. Oktober 2003.
2
3 Bianca:
4
5 Na? Wie ist es, in einer anderen Stadt zu wohnen? Gefällt es dir?
6 Gut, ich werde dir eine tolle Neuigkeit von hier erzählen (das heißt, nicht so toll!). In
7 der Schule gab es einen Streit zwischen zwei Mädchen der 8. Klasse: die Carla und
8 die Bruna, alle Klassen haben sich eingemischt! Die zwei kannten Leute aus der 8.,
9 der 9., der 10. und der 11. Klasse.
10 Alles begann wie eine normale Diskussion, aber später die beiden fingen an, sich die
11 Haare zu ziehen, zu treten, zu schlagen.
12 Am nächsten Tag hat sich die Schule in zwei Gruppen geteilt: eine der Bruna und
13 eine der Carla, das schlimmste war, dass die Leiter nicht trennen konnten und alle
14 schlugen sich.
15 Gut, heute ist die Stimmung etwa gespannt hier, alle sind etwa seltsam, aber ich bin
16 diejenige, die sich nicht einmischt.
17 Ich warte auf deine Antwort...
18 Küsse,
19 Luana

Mackenzie-Tamboré 06-8B-2003-14 anos-feminino-427 palavras

1 Beim Beobachten nur
2
3 Jahresanfang, und die Ankunft neuen Schülern. Sie sind aus anderen Städten, Staaten
4 und sogar anderen Ländern. Die Freundschaften sind offen, aber es gibt immer
5 solche Gruppen von Freunden, die lieben, sich über andere lustig zu machen.
6 Ich beobachtete nur die Weise, wie sie mich anschauten, den wütenden Blick. Ein
7 Blick, der nicht vom Herzen kam, ein Blick, den ich nicht mochte, der nicht von
8 meiner Person typisch war.
9 Tage und Monate gingen vorbei, und sie beobachteten mich weiter, mit Angst ging
10 ich zur Schule. Ich wusste nicht, was passieren könnte, ob sie kämen, um mit mir zu
11 sprechen, ob sie meine Freundschaft wollten, ob sie sich streiten wollten, ich wusste
12 nur, aber nicht mit Sicherheit, dass das nicht von der Schule vorbeigehen würde. Ich
13 hatte die Hoffnung, dass das sich verändern würde, dass ich Freunde in der Schule
14 haben könnte, dass ich meine Ideen im Klassenzimmer ohne ausgelacht zu werden
15 ausdrücken könnte, dass ich mein Pausenbrot mit jemandem teilen könnte, mit
16 jemanden in der Pause zu reden, ich glaube, dass ich einer von ihnen gern wäre, aber
17 das war nicht möglich.
18 Ich versuchte, zu kommunizieren, aber ich konnte nicht, ich versuchte mich in allen
19 Weisen auszudrücken, aber ich wurde ausgelacht, dann sind sie eines Tages zu der
20 mündlichen Aggression gekommen, in der Mitte des Schulhofs, ich wollte sterben
21 aus Scham, aber ich hatte viele Dinge zu sagen, weil ich viele Monate lang zu mir
22 behalten hatte, in Hinsicht auf mündliche Aggression habe ich sie in der Pause fertig
23 gemacht, aber weil alles Folgen haben, bekamen wir eine Suspendierung von einem

24 Tag. Das war eine Scham für meine Familie, weil ich immer ein fleißiger und sehr
25 korrekter Junge in allen Sachen war.
26 Ich fing an, Freundschaft mit den Mädchen zu schließen, und sie waren wütend.
27 Monate waren vorbei, und wir kämpften fast jeden Tag. Ich wurde zu einer Party
28 eingeladen, zu der fast die ganze 10. Klasse ging, und ich entschied mich auch zu
29 gehen.
30 Es war Freitag Abend und ich war bereit, zur Party zu gehen, als ich das Horn vom
31 Auto meines Vaters hörte, und ich ging, hinunter, um nicht sehr spät anzukommen.
32 Die Party war großartig, einige Leute waren betrunken, andere hatten keinen Grund
33 dort zu sein. Mein Vater konnte mich nicht abholen, dann ging ich zu Fuß, mein
34 Haus war nicht so weit, nur einige Blöcke von dort entfernt, und ich war auch schon
35 in der 10. Klasse, und war alt genug.
36 Ich hörte den Geräusch von Reifen, die sangen, und plötzlich hält ein Auto hinter mir
37 an und jemand rief mich, als ich zurücksah, ein Schuss kam in meine Richtung.
38 Heute bin ich 42 Jahre alt, ich bin querschnittsgelähmt. Ich entdeckte, dass Gewalt
39 nichts erzeugt. Ich kann nur sagen, dass, wenn die Zeit zurückkommen könnte, hätte
40 ich nie einen Streit mit jemandem gesucht. Gewalt erzeugt doch nichts.

Mackenzie-Tamboré 07-8B-2003-14 anos-feminino-185 palavras

1 Gewalt in der Schule

2

3 Heutzutage sind sinnlose Gründe Gründe dafür, dass die Leute kämpfen,
4 sowohl mündlich als auch körperliche Kämpfe. Es wird schon Routine, Streiten in
5 der Pause zu geben, in den Ausgängen der Schulen.

6 Viele Leute werden mündlich angegriffen, was zu einem Kampf bringen
7 kann, und später werden sie zu der Gewalt kommen, aber andere Leute behalten all
8 jene provozierende Kritiken zu sich selbst, aber es wird den Moment geben, in dem
9 die Person empört wird, denn sie wird sich bei jemandem revanchieren wollen, was
10 noch schlimmer sein kann als ein Streit. Es gibt Leute auch, die so viele negative
11 Kritiken für sich behalten, dass sie in Depression kommen, denn sie behalten alles
12 für sich, können sich nicht aussprechen.

13 Eine andere Streitart ist die Körperliche, jene sind vielleicht gefährlicher, weil
14 es viele Fälle von Schülern gibt, die die Waffen der Eltern fangen, und sie zur Schule
15 bringen, und letztendlich zerstören sie das Leben der unschuldigen Leute, die
16 mehrmals nichts mit der Geschichte zu tun haben. Andere Leute greifen sich mit
17 Faustschlägen, Tritten an, die Zeichen verlassen können, aber nur physisch, schon
18 die mündliche Aggression lässt psychologische und sentimentale Zeichen.

Mackenzie-Tamboré 08-8B-2003-14 anos-90 masculino-palavras

1 Schulzeitung: Junge wird in der Schule geschlagen.

2

3 Gestern, João da Silva, 14 Jahre, 8. Klasse wurde in ernster Zustand interniert,
4 nachdem er von Mitschülern in der Schule geschlagen worden war. Ricardo, der den
5 Freunden half, den Jungen zu schlagen, sagte den Grund.

6 "João provozierte alle", dann habe ich nicht toleriert, als er mich provozierte, und ich
7 rief meine Gruppe an".

8 Carlos Eduardo, Psychologe, sagte, dass die Gewalt in der Schule sehr gewöhnlich
9 ist, und die meisten Provokationen kommen aus jenen isolierten Jungen, die, um
10 Aufmerksamkeit zu bekommen, die anderen Schüler provozieren". Mit Sicherheit,
11 wenn es keine Provokation gäbe, gäbe es keine Gewalt."

Mackenzie-Tamboré 09-8B-2003-16 anos-feminino-283 palavras

1 Titel: Zeichen in der Seele. Ursache aus Gewalt.
2
3 Nur wer schon mündliche oder körperliche Gewalt erlitt, weiß es, was es ist. Dass
4 nicht nur psychologisch prägt, sondern auch die Seele und die Persönlichkeit der
5 Person, hinterlässt Trauma für das ganze Leben und die Person vergiss nie. Was ich
6 absurd finde, ist dass die Leute die Klasse in Streber und Populäre teilen. Dies bringt
7 dazu, dass die Person, die populär ist, die Person diskriminiert, die sie für Streber
8 hält. Aber meiner Meinung nach existiert das alles nicht, jede Person hat seine Art
9 und drückt sich auf eine Art aus, und du hast kein Recht ihr zu urteilen, weil du hast
10 nicht durchgemacht, was sie durchgemacht hat. Ich habe schon mündliche und
11 körperliche Gewalt erlitten. Dies kommt mit dem Egoismus, der Diskriminierung der
12 Leute. Ich galube, dass wenn die Leute Ahnung hätten, wie schlecht es ist,
13 diskriminiert zu werden, würden sie nicht diskriminieren. Dies hat mit Respekt zu
14 tun. Wenn (?) der Mensch die Unterschiede von jedem respektieren würde, aber dies
15 verursacht Probleme nicht in der Schule, sondern in der WELT. Und meiner
16 Meinung nach wird dies nie ändern, weil es immer jemanden geben wird, der sich für
17 "überlegen" hält, entweder weil er älter ist, oder weil er an eine Religion glaubt, weil
18 er eine andere Sprache spricht, nicht derselben Farbe ist, die Art und Weise zu
19 sprechen, jünger ist.
20 Ich erlitt mündliche und körperliche Gewalt, und habe Trauma bis heute, deswegen
21 habe ich Schwierigkeiten Beziehungen zu haben, Freundschaften zu schließen,
22 erleide ständige Depression, habe ein niedriges Selbstwertgefühl, manchmal fühle ich
23 mich ein Dreck, und weder nichts noch niemand kann mir diese Traumata entfernen,
24 die mir die Seele und das Herz verletzen.
25

Mackenzie-Tamboré 10-8B-2003-14 anos-feminino-137 palavras

1 Die Gewalt in der Schule ist ein Problem das oft unbemerkt passiert. Dieses
2 Auslachen mit irgendeinem Freund in der Klasse, das alle lustig finden, kann der
3 Person Komplexe für ihr ganzes Leben bereiten. Nicht respektierte Unterschiede, die
4 mehrmals zu Gründen von Tragödien werden.
5 Es existiert auch, wenn die Gewalt körperlich ist, dies kann aus mehreren Gründen
6 passieren, aber es wird normalerweise dadurch verursacht, dass der stärker ist als der
7 Angegriffene.
8 Alle haben Defekte, wirf den ersten Stein, der nie eine peinliche Situation wegen
9 ihnen durchmachte, aber das wahre Problem passiert wenn, wenn dies ständig wird,
10 wird fast eine Routine. Die Person fängt an, viel Scham vor allem zu bekommen,
11 sich zu isolieren.
12 Meiner Meinung nach ist der Weg, dieses Problem zu lösen, die Unterschiede zu
13 respektieren, von an klein zu lernen, dass das unterschiedliche weder falsch noch
14 besserer noch schlechterer ist.
15

Mackenzie-Tamboré 11-8B-2003-14 anos-masculino-124 palavras

1 Gewalt in der Schule
2
3 Wer hat nie den Schulhof voll von Leuten gesehen, Schreien, die den Kampf
4 motivieren? Nur dass, diese Gewaltart seltener ist, da es den Ausschluss gibt, oder

5 Kritik. Die "Streber" werden von den "populären" unterdrückt. Es ist sehr
6 gewöhnlich, um sie in Verlegenheit zu bringen, dass die Mädchen sich über die
7 schüchternsten Kerle lustig machen, indem sie so tun als ob sie sie verführen würden.
8 Der Untergeordnete wird durch Auslachen unterdrückt, hält sich zurück, verliert an
9 Kraft gegenüber denjenigen, die ihn auslachen, sollen erschreckt werden und nicht
10 wissen, was sie tun sollen. Und jeden Tag verlieren sie an Kraft. So werden sie mehr
11 ausgelacht. Ob die Person die, die anderen kritisiert, sich in den Kritiken
12 widerspiegelt? Wäre das eine Selbstbewertung ? Wenn nicht, glaube ich, dass die
13 beste Waffe gegen dieses Problem die Selbstbewertung wäre.

Mackenzie-Tamboré 12-8B-2003-14 anos-feminino-134 palavras

1 Ich habe nie Gewalt in der Schule erlebt, aber ich habe schon viele Fälle in meiner
2 Klasse gesehen.
3 Soweit ich schon hier in meiner Schule gesehen habe, ich glaube, dass das, was die
4 Schüler zum Angreifen bringt, sind in den meisten Fällen die Probleme zu Hause,
5 mit ihrer Familie.
6 Von der Art Leute, die hier in Alphaville lebt, ist meiner Meinung nach dies der
7 gewöhnlichste Grund. Die Eltern streiten sich, verstehen sich nicht gut und das Kind
8 muss das alles sehen, ohne etwas zu sagen, ohne etwas zu tun, und will dann
9 letztendlich sich bei den Mitschülern in der Schule den Dampf ablassen.
10 Es ist ein sehr schwieriger Fall, mit dieser Art von Gewalt zu enden, denn dies
11 einschließt Sachen wie Drogen mit, zum Beispiel. Man müsste was ernsteres
12 machen, um die Gewalt in den Schulen zu bekämpfen, auch die Gewalt außerhalb
13 der Schule bekämpfen.
14

Mackenzie-Tamboré 13-8B-2003-13 anos-feminino-149 palavras

1 Die Gewalt in der Schule...
2
3 Ich glaube, dass jede Schule ihre Gewaltarten hat, einige schlimmere und andere
4 nicht so schlimm.
5 Obwohl man manchmal nicht sehr ernst nehmen, ist die Gewalt ein ernstes
6 Thema, den anderen angreifen usw... Sowohl die sprachliche Gewalt als auch die
7 physische. Ich finde, dass niemand das Recht hat, den anderen anzugreifen.
8 Und trotzdem, wenn es Streit in der Schule gibt, scheint es so, als ob das
9 lieben, alle wollen sehen, niemand sieht den Umfang des Problems, weil manchmal
10 die Person jetzt gewaltsam ist, aber wenn sie noch mehr aufwächst, kann sie viel
11 gewaltsamer werden!
12 Viele Leute machen gern ein barraquinho¹⁰, aber ob die Leute, die sich immer
13 streiten, nicht schon Probleme zu Hause haben? Manchmal fängt alles beim Zuhause
14 von jedem an, in seiner Erziehung usw....
15 Trotzdem
16 Die Leute sollten die anderen mehr respektieren, und auch nicht jeden
17 angreifen.
18

¹⁰ "fazer um barraco/barraquinho", umgangssprachlich für Tumult machen.

Mackenzie-Tamboré 14-8B-2003- anos-feminino-120 palavras

1 "Gewaltarten in den Schulen"
2
3 Ich finde, dass meistens wir gewaltsame Ausdrücke haben, aber nicht immer merken
4 wir es.
5 Es gibt zahlreiche Gewaltfälle in der Schule, ein Beispiel ist die sprachliche Gewalt,
6 die zwischen Freunden, Lehrern, Schülern und Lehrern usw. vorkommt. Für mich
7 sind solche Gewaltarten nicht so stark im Vergleich mit den existierenden
8 Gewaltarten in Schulen einer niedrigeren sozialen Schicht. Schüler, die Waffen zur
9 Schule mitbringen, die die Lehrer und Schüler töten, dies betrachte ich ja als eine
10 starke Gewalt.
11 Was in den Schulen wie unsere passiert, ist fast nichts im Vergleich zu dem, was in
12 anderen Schulen passiert. Sprachliche Gewalt und Streiten sind so normal hier, dass
13 wir uns schon daran gewöhnt sind.
14

Mackenzie-Tamboré 15-8B-2003-14 anos-masculino-155 palavras

1 Freie Gewalt
2 Heutzutage wird die Gewalt zu dem Thema in Zeitungen, Zeitschriften, usw... Die
3 Leute greifen sich an, körperlich und sprachlich, mit sehr viel Leichtigkeit, aus jedem
4 beliebigen Grund, Unterschied. Wenn die Person dick oder dünn, groß oder klein ist,
5 wenn sie hässlich ist oder einen großen Kopf hat, usw...
6 Die Gewalt wird auf zahlreiche Weisen verursacht:
7 - familiäre Beziehung
8 - Übermaß am alkoholischen Getränk
9 - Vorurteil
10 Und andere auch. Abhängig davon, wo die Person wohnt, von den Leuten, mit denen
11 man zusammen lebt und von anderen Faktoren. Wenn man in einem sehr armen Ort
12 wohnt, hat die Gewalt die Neigung, schlimmer zu sein, wie bewaffnete Kämpfe und
13 viel Tod. Für die Leute der reichere Viertel gibt es die Neigung, einer gegen den
14 anderen zu kämpfen oder die Freunde zu organisieren, um dabei zu helfen.
15 Die beste Weise, um die Gewalt in den Griff zu bekommen, ist ein gutes Gespräch zu
16 haben und sich zu verständigen, auf die möglichste gerechtere Weise, aber nicht alle
17 Leute denken so.
18

Mackenzie-Tamboré 16-8B-2003-14 anos-feminino-181 palavras

1 Gewalt in der Schule
2
3 Ich habe nie eine Form von Gewalt, Vorurteil bis heute erlitten, meiner Meinung
4 nach die Gewalt entsteht hauptsächlich durch die Leute, mit denen man
5 zusammenlebt, durch die Nachrichten in den Zeitungen und im Fernsehen und auch in
6 den Zeitschriften, meiner Meinung nach handeln viele Leute je nach dem was sie
7 hören und nicht nach dem was sie sind.
8 Wenn die Regierung, die Eltern und Zuständigen mit den Kindern reden würden, mit
9 ihren Freunden, und die Nicht-Gewalt motivierten, wäre es besser.
10 Ich finde auch, dass die Drogen auch hinter den Schulgewalten hinterstecken, wenn
11 die Schulen die Schüler am Eingang durchsuchen würden, wäre dies meiner

12 Meinung nach eine Vorurteilform, was dann machen... die Eltern müssen sie
13 motivieren.
14 Meiner Meinung nach hat alles, wenn du mit einer gewissen Boshaftigkeit
15 betrachtest, Vorurteil, und Vorurteil erzeugt Gewalt, zum Beispiel, Leute, die aus
16 anderen Ländern kommen, und wenn die anderen Neid auf sie haben, gibt es
17 Vorurteil und Gewalt und wenn die Person, die den Vorurteil erleidet, kann zu der
18 Ignoranz kommen oder nicht und...¹¹
19 Meiner Meinung nach ist schwierig, dieses Problem zu lösen, aber nicht
20 unmöglich, wir müssen nur eine Zukunft der Zusammenarbeit haben.
21

¹¹ "partir para a ignorância" ist Synonym für körperlichen Angriff im brasilianischen Portugiesischen.

Mackenzie-Tamboré 17-8B-2003-14 anos-feminino-106 palavras

1 Tagebuch,
2
3 Gestern in der Schule gab es einen sehr hässlichen Streit, es war zwischen einem sehr
4 Streber Junge und einem frechen, wie immer. Es war komisch, weil wer Recht hatte
5 war der Streber. Es gab viele Aggressionen, sowohl körperlich wie auch
6 psychologisch.
7 Die ganze Clique war aufgeregt, es war eine Unruhe, die ganz lang dauerte.
8 Tja, ich glaube, dass die Jugendlichen von heute nicht viel Toleranz oder
9 Selbstwertgefühl haben, wer das hat, erniedrigt sich nicht auf dem Niveau eines
10 Streites, wegen Blödsinn, der echte Jugendliche beseitigt die Gewalt.
11 Der Streit war sehr hässlich, und das Schlimmste ist, dass niemand Mut hatte zu
12 trennen!! Ich hatte sogar Angst.

Mackenzie-Tamboré 18-8B-2003-14 anos-masculino-117 palavras

1 Das Thema der "Gewalt in der Schule" kann auf zahlreiche Weisen betrachtet
2 werden, es hängt von der sozialen Schicht ab, in der der Sprecher erzogen wurde.
3 Zum Beispiel: eine Person einer einfacheren sozialen Schicht kann Gewalt so
4 betrachten als Todgefahr, die von jemandem verursacht wird, während jemand einer
5 mehr privilegierten sozialen Schicht kann sie als jede beliebige Aggression sehen,
6 körperlich oder moralisch.
7 In meinem Fall betrachte ich Gewalt die Demütigung oder körperliche Aggression
8 aller Art, obwohl man nur wirklich demütigt wird, wenn es körperliche Aggression
9 gibt, mit Risiken, Wunde zu verursachen.
10 Also, jemand ist nur gewaltsam, wenn er als solcher betrachtet wird, denn wenn er
11 zum Beispiel jemandem Ohrfeigen gibt und er akzeptiert das, ist das normal, nicht
12 gewaltsam.

Mackenzie-Tamboré 19-8B-2003-14 anos-feminino-216 palavras

1 Gewalt in der Schule
2
3 Wer hat nie eine Gewaltart in der Schule erlitten? Sei sie sprachlich oder körperlich,
4 alle haben schon eine Gewaltart erlitten, entweder durch den Lehrer, oder durch den
5 Freund, oder durch die Wächter, oder sogar durch den Leiter. Aber ob wir nie eine
6 Gewaltart begangen haben? Manchmal, sogar ohne zu wollen, wir greifen
7 letztendlich jemanden auf eine Weise an.
8 Diese Gewalt in der Schule kann aus zahlreichen Gründen vorkommen, wenn
9 ein Freund den anderen angreift, tut er das, weil es ihm vielleicht nicht gut geht, weil
10 er irgendein persönliches Problem hat, weil er die Note einer Lernkontrolle
11 bekommen hat oder einfach aus dem Grund, dass der andere etwas gemacht oder
12 gesagt hat, das ihm nicht gefallen hat.
13 Dieses Problem kann auf zahlreiche Formen gelöst werden, zum Beispiel,
14 wenn ein Schüler die Manie hat, allen aus schwachen Gründen zu schlagen oder
15 manchmal sogar ohne Grund, muss er irgendein persönliches Problem haben,
16 irgendein Trauma, und in diesem Fall die beste Person, um das zu lösen, ist ein
17 Psychologe. Wenn ein Lehrer irgendeinen Schüler sprachlich angreift, braucht er
18 vielleicht Urlaub. Aber vielleicht ist das Problem solcher Leute einfach die schelchte
19 Erziehung, die die Eltern geben oder einfach macht es ihnen nicht aus, in diesem Fall

20 ist es gut, dass die Leute dies früh verbessern, denn nach einem bestimmten Alter
21 wird dies unverbesserlich.
22

Mackenzie-Tamboré 20-8B-2003-14 anos-feminino-161 palavras

1
2 Hallo, ich bin Natasha, bin 14 Jahre alt. Gott sei dank habe ich nie eine Gewaltart in
3 der Schule durchgemacht. Vielleicht einmal, als meine Lehrerin schimpfen wollte
4 und sie hat einige Sachen gesagt, die mir nicht gefallen hat, wie zum Beispiel, dass
5 wir dumm seien. Aber zuerst müssen wir sehen, was ich finde, dass Gewalt in der
6 Schule ist.
7 Gut, wir haben jene Streitereien zwischen Freunden, die zu Schägerei werden. Wir
8 haben auch sprachliche aggressionen, die wirklich das ist, was es am meistens in den
9 Schulen gibt, nicht nur unter Schülern, sondern auch unter Lehrern und Schülern und
10 Lehrern. Und die gewöhnlichste hier in Brasilien, in öffentlichen Schulen, ist wenn
11 ein Schüler mit einer Waffe kommt und die Schule als Geisel nimmt.
12 Ich glaube, dass diese Leute dies aus Mangel an Gelegenheit im Leben tun. In
13 öffentliche Schulen könnte die regierung mehr investieren, Leute schicken, um
14 Vorträge darüber zu halten.
15 Aber weil nichts passiert und wir nicht dabei helfen können, müssen wir uns
16 hinsetzen und den Finger saugen¹².
17

¹² "chupar o dedo" ist ein Ausdruck, der benutzt wird um Passivität zu bezeichnen. Sie hätte auch schreiben können: "wir können nur beobachten".

9.4 Verteilung der von Schülern aus São Paulo produzierten Textsorten

Tabelle 1: Fig. 4

Textsorten	3. Klasse	5. Klasse	7. Klasse	8. Klasse	
Probleme	1	1	0	0	2
Aufgabenstellungen	0	2	0	0	2
Spiel	1	0	0	0	1
Bericht	0	3	1	1	5
Zusammenfassung	2	0	2	2	6
Brief	2	1	0	1	4
Gedicht	1	1	2	0	4
Comicgeschichte	2	1	0	0	3
Theaterstück	0	3	1	0	4
Erörterung	1	2	2	6	11
Erzählung	7	7	0	0	14
Beschreibung	2	1	0	0	3
Summe	19	22	8	10	59

9.5 Zugehörigkeit der von Schülern aus São Paulo produzierten Textsorten zu Textfunktionen

Tabelle 2: Fig. 5

Textfunktion	Textsortenklasse	Anzahl	Proportion
ästhetisch wirkende Funktion	Theaterstück, Gedicht, Spiel	9	15,2542373
steuernde Funktion	Erörterung	11	18,6440678
narrative Funktion	Erzählung, Comicgeschichte	17	28,8135593
kontaktierende Funktion	Brief	4	6,77966102
informierende Funktion	Bericht, Zusammenfassung, Probleme,	18	30,5084746

	Aufgabenstellung, Beschreibung		
Summe		59	100

9.6 Verteilung der morphologischen Fehler in beiden Korpora

Tabelle 3: Fig. 26 und 27

Daten	Zahl der Fehler	Wörterzahl	morphologische Fehler
Aplicacao	104	5028	2,06841687
Capitao	85	3638	2,3364486
Mackenzie	51	3458	1,47484095
Brasilianisches Korpus	240	12124	1,9795447
Königstr.	95	3525	2,69503546
Robert-Jungk-Oberschule	67	2333	2,87183883
Königin-Luise-Stiftung	54	4283	1,26079851
deutsches Korpus	216	10141	2,12996746

9.7 Abweichungen und Homogenisierung der Korpora

Tabelle 4: Fig. 28 und 29

Daten	Fehlerzahl	Wörterzahl	
Königstr.	47	2963	1,58623017
Robert-Jungk-Oberschule	25	1811	1,38045279
Königin-Luise-Stiftung	30	3340	0,89820359

deutsches Korpus	102	8114	1,25708652
Aplicacao	76	4413	1,72218446
Capitao	65	3154	2,06087508
Mackenzie	29	2607	1,11238972
brasilianisches Korpus	170	10174	1,67092589

9.8 Mündlichkeit und Schriftlichkeit im brasilianischen Korpus

Tabelle 5: Fig. 30

Daten	Zahl der morphologischen Fehler nach der Schriftnorm	Wörterzahl	morphologische Fehler	Zahl der Fehler in Übereinstimmung mit der gesprochenen gebildeten Norm	Anteil der gesprochenen gebildeten Norm an den Fehlern
Aplicacao	104	5025	2,06965174	70	67,30769231
Capitao	85	3638	2,3364486	37	43,52941176
Mackenzie	51	3458	1,47484095	31	60,78431373

9.9 Textsortenidentifizierung (deutsche Daten)

Tabelle 6

Daten/ Kriterien	Textfunktion	Interaktionsrolle des Textproduzenten	Sprecherde- xis	Sprach- e	textsortenspezifische Merkmale	Art des Themas	Zeit	Handlung- s-bereich	Textsorte
Realschule Königstr 01	sich ausdrücken und erzählen (1. Person, Ausrufszeichen, erlebnisdeklarative Formeln ("Heute war ein sehr schrecklicher Tag!), Metapher (bin ich ihr aus dem Weg gegangen"), Konjunktiv als Äußerung der Angst (denn sonst könnte ich von der Schule geschmissen werden), Verben der psychischen Aktivität (ich dachte), Adverbien (ausversehen, endlich) erzählen: Handlungsverben	Schüler "Ich habe Heute in der Schule (...)")	1. Person S.	monolo- gisch		Ereignis (Handlungsverben)	nachzeitig	privat	Erlebnisse- richt
Realschule Königstr. 02	informieren und steuern	Schüler "in jeden Schulen streiten sich die Kinder (...)")	3. Person S. und P.	monolo- gisch		These: "In jeden Schulen streiten sich Kinder ist egal ob in den Reichen Schulen oder ganz normalen Schulen" Argument: "Manchmal funktioniert es nicht miteinander zu reden und fangen an sich zu verprügeln"	gleichzeiti- g	öffentlich	Erörterung
Realschule Königstr. 03	steuern, und informieren steuern: muss + Infinitiv, subordinierende Sätze (konzessiv, adversativ, konsekutiv)	Interviewer (Konversationsanalys- e) und Schüler (Funktionsträger) "Das war unser Interview von Thema Gewalt" "Wir haben einen	Schüler 1. P.Pl.	dialogi- sch (direkte Rede)	Fragen und Antworten	Aufforderung/These: Man muss was gegen die Gewalt machen.	gleichzeiti- g	öffentlich	Schüler- Interview

	<p>kontaktieren: direkte Rede, Fragesatz</p> <p>informieren: Kausale Beziehungen</p>	Schüler gefragt"							
Realschule Königstr. 04	<p>erzählen/informieren Aussagesatz Handlungsverben</p>	Schüler "Ein Junge macht öfters Kuchen für seine Lehrer."	3. P.S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Erzählung
Realschule Königstr. 05	<p>steuern und informieren</p> <p>These: Gewalt ist keine Lösung Argument: man geht in die Schule zu lernen und nicht um Gewalt auszuüben. sollen + Infinitiv</p> <p>informieren: "Ich persönliche denke" (Meinungskundgabe)</p>	Schüler "(...) weil wir zum lernen und Spaß in die Schule gehen (...)"	1.P.S.und 3.P.S.	monologisch		Aufforderung: Gewalt sollte nicht eingesetzt werden	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Realschule Königstr. 06	<p>steuern</p> <p>Thesen: Gewalt ist gut Argument: Gewalt ist eine bessere Lösung als nutzlose Gespräche. Mit Gewalt kann man ganz gut die Probleme lösen.</p> <p>Subordination: konditional, temporal Komparation (besser als)</p>	Schüler "Eigentlich ist Gewalt in den Schulen ganz gut."	3.P.S.	monologisch		Thesen: Mit Gewalt kann man ganz gut die Probleme lösen. Gewalt ist gut Argument: Gewalt ist eine bessere Lösung als nutzlose Gespräche.	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Realschule Königstr. 07	<p>erzählen/informieren 3. P.S. Aussagesatz explizite performative Formel "berichtet"</p>	Schüler "Am Freitag den 29.2.04 gabs eine Schlägerei in der Schule."	3.P.S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Bericht
Realschule Königstr. 08	<p>erzählen/informieren und sich ausdrücken</p> <p>Informieren: Aussagesatz</p>	Schüler "An einem Mittwoch in der Bruno-Tesch-Gesamtschule zwischen 11:30 und	1. P. S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	privat	Erlebnisbericht

	Meinungskundgabe "weil einige Menschen denken das sie was besseres sind als die anderen, und oder weil wir alle zu verschieden sind" sich ausdrücken 1.P.S. erlebnisdeklarative Formeln "ich helfe", "ich hasse"	12:00 Uhr. Eine Freundin und ich saßen auf einer Bank (...)"							
Realschule Königstr. 09	steuern und informieren steuern: Aufforderung "man sollte sich von Gewalt entfernen" sollen * Infinitiv informieren: Meinungskundgabe ("Ich finde (...); Subordination, Kausalbeziehungen)	Schüler "Man sollte (...) immer bei einem Lehrer hilfe suchen (...)"	1. und 3. P.S.	monologisch		Aufforderung: "Man sollte sich von Gewalt entfernen"	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Realschule Königstr 10	erzählen/informieren, sich ausdrücken erzählen: Handlungsverben informieren: Meinungskundgabe (Ich finde Gewalt scheiße.) sich ausdrücken: 1. P. S.	Mitglied der deutschen Gesellschaft (versus Mitglieder einer anderen Gesellschaft) "Jede bande die mich überfallen hatt waren Türken".	1. P.S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Erlebnisbericht
Realschule Königstr 11.	ästhetisch wirken und erzählen ästhetisch wirken: Rhythmus und Reimen erzählen: Handlungsverben, Aussagesatz	Schüler "er hat Angst nach der Schule und in der Pause."	3. P.S.	monologisch und Reimen	Reimen, Versen	Ereignis	gleichzeitig	öffentlich	Gedicht

	temporale Adverbien								
Realschule Königstr. 12	informieren Kausalbeziehungen, Aussagesatz	Schüler "(...) die (die Kinder) dann ihren Ärger und Frust in der Schule ablassen (...)"	3.P.S.	monologisch		Phänomen: Gewalt	gleichzeitig	öffentlich	Bericht
Realschule Königstr. 13	informieren und steuern informieren: Aussagesatz, Kausalbeziehungen, Meinungskundgabe "Das ist unfair" steuern: sollen + Infinitiv können + Infinitiv (Erlaubnis)	Schüler Titel "Gewalt in der Schule" "Viele Kinder streiten sich (...)"	3. P.S.	monologisch		These: Wenn Sprechen nichts nützt, kann man sich prügeln.	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Realschule Königstr. 14	sich ausdrücken/steuern steuern: Fragesatz, sollen + Infinitiv sich ausdrücken: Fragesatz, 1.P.Pl	Schüler "Wir kriegen oft Gewahlt in der Schule mi (...)"	1. P.P.	monologisch		These/Aufforderung: "Man sollte einfach nicht alles mit Gewahlt lösen."	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Realschule Königstr. 15	sich ausdrücken und erzählen/informieren erzählen/informieren: Handlungsverben sich ausdrücken: 1. P.S. + erlebnisdeklarativ Formel "Digger", "Arschlocher"	Mitglied einer Sprachgemeinschaft (versus Mitglieder russischer Sprachgemeinschaft) "Auf einmal kommen Russen!"	1. P.S	dialogisch (direkte Rede)	Rhythmus eines Raps und Reimen	Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Rap
Realschule Königstr. 16	informieren und steuern steuern: These informieren: Aussagesatz, Subordination, Kausalbeziehungen, Meinungskundgabe	Deutscher und Schüler "In Deutschland gibt es viel Gewalt (...); "Der Unterschied zwischen der Haupt- und Realschule ist der, dass im Gymnasium viel weniger Gewalt als in der Haupt- und	1. P.S. und 3.P.P	monologisch		These: "In Deutschland gibt es viel Gewalt (...); "Der Unterschied zwischen der Haupt- und Realschule ist der, dass im Gymnasium viel weniger Gewalt als in der Haupt- und Realschule ist. Aber wenn Gewalt ist, im Gymnasium, ist es heftig, wie das Beispiel im Erfurt ist."	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

		Realschule ist. Aber wenn Gewalt ist, im Gymnasium, ist es heftig, wie das Beispiel im Erfurt ist."							
Realschule Königstr. 17	erzählen/informieren Handlungsverben temporale Adverbien	Erzähler 3.P.S.	3.P.S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Erzählung
Realschule Königstr. 18	informieren/erzählen und steuern informieren/erzählen: Aussagesatz, Handlungsverben, temporale Angaben steuern: implizite Aufforderung " (...) Man kann auch was ändern indem man z.B. hilft statt zuzugucken oder dem Streit aus dem weg geht-"	Schüler "Ich hatte auch schon mal was mit Gewalt zutun in der Schule."	1.P.S./3.P.S.	monologisch		Aufforderung	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Realschule Königstr. 19	erzählen/informieren Handlungsverben, temporale Angaben	Erzähler 3.P.S.	3.P.S.	monologisch		Ereignis	gleichzeitig	öffentlich	Erzählung
Realschule Königstr. 20	ästhetisch wirken, sich ausdrücken und erzählen ästhetisch wirken: Rhythmus, Reimen, Versen sich ausdrücken: 1. P.S. erlebnisdeklarative Formel "ich bereute, weil ich verletzt war" erzählen: Handlungsverben	Dichter "(...) so war mein Gedicht"	1. P.S.	dialogisch (direkte Rede)	Reimen, Versen	Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Gedicht
Realschule	informieren, steuern,	Schüler	1. P.S.,	monolo		implizite Aufforderung:	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

Königstr. 21	sich ausdrücken informieren: Meinungskundgabe "Ich finde Gewalt in der Schule scheiße" steuern: Fragesatz, dürfen + Infinitiv brauchen + zu * Infinitiv müssen + Infinitiv sich ausdrücken: Ironie ("große Sachen"), Ausrufezeichen, 1.P.S.	"Ich finde Gewalt in der Schule scheiße"	3.P.S./P.	gisch		"Das Lebe is so kuz muss man sich das dann auch noch durch schmärzen und morden verdärben?"n	g		
Realschule Königstr. 22	erzählen/informieren Handlungsverben	Erzähler	3.P.S.	dialogi sch (direkte Rede)	Bilder	Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Comicgesc hichte
Realschule Königstr. 23	erzählen/informieren, sich ausdrücken erzählen: Handlungsverben sich ausdrücken: erlebnisdeklarative Formeln "du kleiner Pisser", "Arsch", "ich habe Angst"	Erzähler	3.P.S.	dialogi sch (direkte Rede)	Bilder	Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Comicgesc hichte
Gymnasiu m Königin- Luise- Stiftung 01	informieren und steuern steuern: implizite Aufforderungen "Angleichung sozialer Verhältnisse ist hierbei ein wichtiger wenn auch sehr schwerer Schritt", "Hier bin ich für eine stärkere Kontrolle und Alterschränkungen solcher Spiele" informieren: Subordination, Aussagesatz	Schüler "Allgemein halte ich das Problem der Gewalt an Schulen für unsere Schule nur gemäßigt zutreffend".	1.P.S., 3. P.S.	monolo gisch		Aufforderung	gleichzeiti g	öffentlich	Erörterung

Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 02	informieren/erzählen Aussagesatz, Handlungsverben	Journalist Schlagzeile "Die Gewalt an Schulen nimmt nicht ab"	3.P.S.	monologisch	Schlagzeile	Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Zeitungsbericht
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 03	erzählen, sich ausdrücken und steuern erzählen: Handlungsverben sich ausdrücken: Fragesatz, Metapher "Unsereins ist nur ein Tropfen auf einem heißen Stein", 1.P.S. steuern: sollen + Infinitiv	Schüler "(...) machte mich alleine auf den Weg zur Schule"	1.P.S.	monologisch		Erlebnis + Aufforderung: "Jeder sollte sich über seine Taten Gedanken machen und sich über die Folgen seiner Handlungen im klaren sein."	gleichzeitig	privat/öffentlich	Erlebnisbericht
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 04	informieren/erzählen Aussagesatz, Handlungsverben, kausale Beziehungen	Schüler (Augenzeug) "Am Mittwoch, dem 4.12.2003, geschah ein Gewaltereignis von höchstem Ausmaß an der Robert-Bosch-Realschule"	3.P.S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Erzählung
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 05	kontaktieren ("Guten tag, Dr. L. Britze!" + direkte Rede), informieren, Subordination, konsequente und kausale Beziehungen (weil, so dass)	Interviewer eines Experten "experten gaben ein Interview"	1. P.S. und 2.P.S (Sie)	dialogisch (direkte Rede)		Phänomen (phänomenregistrierende Sätze: "Die Gewalt an den Schulen nimmt andauernd zu"; "Was denken sie warum die Gewalt an den Schulen immer zunimmt?")	gleichzeitig	öffentlich	Experten-Interview
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 06	steuern und informieren steuern: müssen + Infinitiv, Subordination (auch Konzessivität) informieren: Aussagesatz, phänomenregistrierende Sätze "Gewalt ist ein Überbegriff für physische und	Schüler und Kind "Man muss sich helfen lassen, am besten von Respekt personen wie zum Beispiel Lehrern, Eltern etc"	3.P.S.	monologisch		Phänomen + Aufforderung: "Desweiteren denke ich, dass Erwachsene schneller eingreifen müssen"; "Man muss sich helfen lassen"	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	psychische Gewalt"; "Physische Gewalt, das heißt körperliche Verletzungen, z.B. Schläge, Tritte, etc."; "Psychische Gewalt können Beleidigungen, Hänselein oder auch Drohungen sein", u.a. Sätzen								
Gymnasiu m Königin- Luise- Stiftung 07	ästhetisch wirken (Reime, Verse) und sich ausdrücken (Meinungskundgabe)	Dichter "Gedicht Meine Meinung zur Gewalt"	3.P.S. und P.	monolo gisch	Versen, Reimen	Phänomen: Gewalt phänomenregistrierende Sätze: "Gewalt ist leider alltäglich"; "Viele Schüler steigern sich hinein (in die Gewalt), oft um einfach nur cool zu sein"	gleichzeiti g	öffentlich	Gedicht
Gymnasiu m Königin- Luise- Stiftung 08	sich ausdrücken und erzählen erzählen: Handlungsverben sich ausdrücken: erlebnisdeklarative Formeln "Ich hoffe, dass wir (die Loser, wie uns die Anderen aus der Klasse nennen) die Sache mit der Gewalt an unserer Schule bald lösen können, denn lange halte ich das nicht mehr aus"; "Dieser Alltag muss sich auf jeden Fall ändern, ich weiß nicht ob ich das Alles "überlebe"!!!", u.a. Sätzen	Schüler "Gewalt in unserer Schule ist mittlerweile schon zum Alltag geworden"	1.P.S.	monolo gisch	Formel "Liebes Tagebuch"	Ereignis	nachzeitig	privat	Tagebuche intrag
Gymnasiu m Königin- Luise- Stiftung 09	informieren Meinungskundgabe "es ist mir aufgefallen, dass (...)", kausale Beziehungen (kommt von..., weil,),	Schüler "Da ich ein Jahr in Amerika wohnte und das Land kennen lernte merkte ich wie sich die Leute in den Schulen unterkillen".	1.P.S.	monolo gisch		Phänomen (phänomenresgistrierende Sätze: "Gewalt spielt eine große Rolle in den deutschen Schulen. "es gibt (...), "es gibt (...), "es gab (...)", u.a.)	gleichzeiti g	öffentlich	Bericht

	Aussagesatz								
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 10	kontaktieren ("Hallo Clemens"; direkte Rede), informieren Frage/Antwort, Handlungsverben	Interviewer eines Schülers (Fragesätze: "Hallo Clemens. Ich habe gehört in deiner neuen Schule wirst du gehänselt. Stimmt das?"; "Wie alt bist du jetzt?", "Haben sie Ausdrücke zu dir gesagt?", u.a.	1.P.S., 2.P.S.	dialogisch (direkte Rede)		Ereignis Handlungsverben	gleichzeitig	öffentlich	Schüler-Interview
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 11	informieren Meinungskundgabe "Meiner Meinung nach", phänomenregistrierende Sätze "Gewalt in der Schule ist meistens ein sehr großes Problem"; ""es gibt (...)", "An manchen Schulen gibt es (...)", "Eine weitere Form von Gewaltauslösungen sind (...)", Subordination kausale Beziehungen (weil, daher.)	Schüler "Gewalt in der Schule ist meistens ein sehr großes Problem"	3.P.S.	monologisch		Phänomen (phänomenregistrierende Sätze)	gleichzeitig	öffentlich	Bericht
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 12	erzählen (Handlungsverben), sich ausdrücken (Meinungskundgabe, erlebnisdeklarative Formeln "Deswegen hatten ich und meine Freunde schon ein bisschen Angst vor der vorstehenden Siedlungsschlacht"; "Doch gottseidank kamen sie nicht", "Denn ich freunde mich lieber mit ausgeglichenen und freundlichen Jungen und nicht mit Jungen,	Schüler "ich (war) in einem Gymnasium in Dahlem"	1.P.S.	monologisch		Ereignis/Erlebnis	nachzeitig	öffentlich	Erlebnisbericht

	die überall Streit suchen und sich mit anderen Jungen prügeln wollen und sie sogar abziehen")								
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 13	informieren Meinungskundgabe ("Ich finde Gewalt ist etwas für Schwache), kausale Beziehungen ("denn man beweist (...)", ""weil Gewalt (...)), phänomenregistrierende Sätze "So brauchen Gewalttätige dringend Hilfe (...)", Subordination (wenn, dass)	Individuum/Textproduzent (Ich finde...)	1.P.S. und 3.P.S.und P.	monologisch		Phänomen	gleichzeitig	öffentlich	Bericht
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 14	informieren und steuern informieren: explizite performative Formeln "Zeitungsbericht", "In diesem Bericht wird über das Thema Gewalt in der Schule berichtet"; kausale Beziehungen (denn, dafür, denn, also, denn, weil), phänomenregistrierende Sätze "Die Gewalt in Schulen nimmt mit der Zeit zu (...)", "es gibt mehrere Gründe dafür"; "Das Alter der Kinder (...) verringert sich stetig", "Die schlechteren schulischen Leistung gehen teils auch aus (...)", u.a. steuern: (siehe Aufforderungen)	Außenstehender eines Diskurs "(...) aber am leichtesten ginge es, wenn es die betroffenen unter sich ausmachen würden"	3.P.S.	monologisch		Phänomen (phänomenregistrierende Sätze) + Aufforderungen ""Das könnte man verhindern, indem man das Mindestalter für eine Freigabe erhöht und stärker kontrolliert"; "Auf Schulen sollte es mehr Personal für Kontrollen geben (...)"	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Gymnasium Königin-	sich ausdrücken und erzählen	Schüler "(...) ohne Frühstück	1.P.S.	dialogisch		Ereignis	nachzeitig	privat	Erlebnisbericht

Luise-Stiftung 15	sich ausdrücken: 1.P.S., erlebnisdeklarative Formeln "Ich werde mich immer an diesen Tag erinnern können"; "Mein Leben lang", "Mit ihm fing die schrecklichste Zeit meines Lebens an", "Lass mich in Ruhe", "Ich konnte das alles nicht ganz begreifen, ich hatte ihnen nichts getan", "Jetzt bin ich glücklich"; "Glücklicher als davor" erzählen: Handlungsverben	machte ich mich auf den weg in die Schule"		(direkte Rede)					
Gymnasia m Königin- Luise- Stiftung 16	kontaktieren (Rede mit Zuschauern: "Heute ist bei uns im Konfliktstudio ein Ofer von Gewalt in Schulen", Frage/Antworten), informieren kausale Beziehungen (weil, dafür, weil, ein weiterer Grund könnte sein, deswegen), erzählen (Handlungsverben)	Interviewer eines Schülers im Fernseh ("Heute ist bei uns im Konfliktstudio ein Opfer von Gewalt in Schulen")	1.P.S. und 2.P.S.	dialogi sch (direkte Rede)	Rede mit Zuschauern	Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Fernseh- Interview
Gymnasia m Königin- Luise- Stiftung 17	kontaktieren (Rede mit Zuschauern "Heute sitzt bei uns im Konfliktstudio ein Täter von Gewalt in Schulen", Fragen/Antworten, Dansagung "Ich danke ihnen für dieses Gespräch (...)), erzählen (Handlungsverben) informieren (kausale	Interviewer eines Schülers im Fernseh ("Heute sitzt bei uns im Konfliktstudio ein Täter von Gewalt in Schulen")	1.P.S., 2.P.S.	dialogi sch (direkte Rede)	Rede mit Zuschauern	Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Fernseh- Interview

	<p>Beziehungen: da, weil, wodurch, da, deshalb, wegen)</p> <p>sich ausdrücken "selbst den Schmerz als Aussenseiter zu spüren bekommen", "Ich hatte richtig Angst"</p>								
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 18	<p>informieren (kausale Beziehungen: durch, weil, weil, dadurch, indem; phänomenregistrierende Sätze: "gibt es", "Judendliche werden gehänselt", "die andere Gruppe in der Mehrheit ist"), Aussagesatz</p> <p>und steuern: implizite Aufforderung:</p>	Schüler "Häufig werden die Schüler fertig gemacht"	3.P.S. und P.	monologisch		Aufforderung: "Diese Probleme können nur aus der Welt geschaffen werden, wenn man die jeweiligen Leute lässt wie sie sind und durch die Fassade ihr inneres erkennt und die akzeptiert"	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 19	<p>erzählen /informieren und sich ausdrücken</p> <p>(Handlungsverben) Meinungskundgabe: Dieses ist eines von vielen Beispielen die Zeigen was überflüssige kommentare zeigen können.</p> <p>erlebnisdeklarative Formel: "ein Graues haar davon getragen"</p>	Schüler "In der 1-2 1/2 Klasse hatte ich eine Lehrerin (...)"	1.P.S. und 3.P.S.	monologisch		Ereignis/Erlebnis	nachzeitig	privat	Erlebnisbericht
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 20	<p>kontaktieren (Anrede "du", Fragen/Antworten), informieren /erzählen (kausale Beziehungen: also, denn), Handlungsverben und phänomenregistrierend</p>	Schüler "Bei uns in der Schule (...)"	1.P.S. und P. und 3.P.P.	dialogisch	Fragesätze, Aussagesätze	Ereignis	gleichzeitig	öffentlich	Schüler-Interview

	e Sätze ("es ist an unsere Schule bekannt (...)", "(...) gibt es")								
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 21	informieren/erzählen und steuern informieren/erzählen(Meinungskundgabe "Ich denke", "Ich glaube", "Ich glaube", "(...) fällt es mir schwer"; Handlungsverben, Aussagesätze und phänomenregistrierende Sätze: "In der Klasse gibt es eine Person, die schon stark gehänselt wird (...)", "(...) an solchen Situationen sind immer zwei Parteien beteiligt"; steuern: muss + Infinitiv	Schüler "In meiner Schule bekomme ich ausschließlich die verbale Gewalt mit"	1.P.s und 3.P.S. und P.	dialogisch	Fragesätze und Antworten	Ereignis und Aufforderung: "Es muss schon jemanden geben, der sehr viel Mut und Stärke beweisen, um dagegen anzusteuern"	gleichzeitig	öffentlich	Schüler-Interview
Gymnasium Königin-Luise-Stiftung 22	informieren und steuern, sich ausdrücke informieren (Meinungskundgabe: "ich denke", "Ich bin der Meinung", ""Ich denke"; kausale Beziehung: "weil" und phänomenregistrierende Sätze steuern: sollen * Infinitiv sich ausdrücken: 1.P.S.	Schüler "Ich denke, dass das Thema Gewalt in der Schule in letzter Zeit deutlich an Bedeutung gewonnen hat. Ich habe noch keine Situation erlebt, in der es um physische Gewalt ging."	1.P.S. und 3. P.S. und P.	monologisch		Phänomen: Gewalt und Aufforderung: "Außerdem sollte man sich Erwachsenen (Lehrer oder Eltern) anvertrauen und mit ihnen über seine Probleme sprechen" phänomenregistrierende Sätze "(...) das Elternhaus eine große Wirkung auf die Gewalt ihrer Kinder hat und auch die freizeitlichen Aktivitäten können Schuld an Gewalt sein können. Ein wichtiger Faktor können aber auch die soziale Stellung und Feunde sein".	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Robert-Jungk-Oberschule 01	erzählen/infomieren, sich ausdrücken und steuern (Handlungsverber), informieren:	Schüler (An dieser Schule ist fast Tah täglich Gewalt"	3.P.S. und 1.P.S.	monologisch		Phänomen + Aufforderung phänomenregistrierende Sätze "An dieser Schule ist fast Tag täglich Gewalt",	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	phänomenregistrierende Sätze sich ausdrücken (erlebnisdeklarative Formeln, Frage, Ausrufezeichen: Ich war aber Gott sei Dank noch nie dabei!) steuern: können + Infinitiv (Erlaubnis) "man kann doch nicht einfach nur aus just for fun jemanden Schlagen, oder?!"					"dort gab es", Aussagesätze Aufforderung: "man kann doch nicht einfach nur aus just for fun jemanden Schlagen, oder?!"			
Robert-Jungk-Oberschule 02	erzählen (Handlungsverben), sich ausdrücken (1.P.S. und Bewertungsausdrücke "gut", Gradação "gehenselt, geschlagen, getreten", "tag für tag", "von der ersten bis zur funften klasse")	Schüler "Ich wurde früher in der Grundschule von meinen Klassenkameraden (...)"	1.P.S.	monologisch		Ereignis/Erlebnis	nachzeitig	privat	Erlebnisbericht
Robert-Jungk-Oberschule 03	erzählen (Handlungsverben), sich ausdrücken (1.P.S. und erlebnisdeklarative Formeln "es hat richtig Spaß gemacht", "ich hatte Mitleid", "ich habe mich besser gefühlt")	Schüler "Auf meiner Grundschule (...)"	1.P.S. und 3.P.	monologisch		Ereignis/Erlebnis	nachzeitig	öffentlich	Erlebnisbericht
Robert-Jungk-Oberschule 04	erzählen (Handlungsverben)	Erzähler	3.P.S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Erzählung
Robert-Jungk-Oberschule 05	erzählen (Handlungsverben), sich ausdrücken (1.P.S., erlebnisdeklarative Formeln "Die Penner", "ein dämlicher name", "Kevin und ich	Schüler "Alles begann vor ein paar Wochen als ich bei einem Klassenkameraden übernachtet habe"	1.P.S.	monologisch		Phantasie	nachzeitig	privat	Erzählung

	sind daraufhin ausgerastet", "die Schlitzaugen")								
Robert-Jungk-Oberschule 06	informieren und steuern: sollen + Infinitiv informieren: Aussagesätze, Subordination (wenn, dass), phänomenregistrierende Sätze "wird man andauernd gehänselt", "Bei vielen Schülern ist es so (...)", "Damit wollen sie auch zeigen, dass (...)"	Schüler "Bei vielen Schülern ist es so (...)"	3.P.S. und P.	monologisch		Aufforderung: "Man sollte niemals einen Menschen ohne Grund ärgern. Auch wenn es Probleme gibt, sollte man es in Ruhe besprechen."	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Robert-Jungk-Oberschule 07	informieren (kausale Beziehungen: "da sie nach der Schule zuviel Anime kucken", "manche können dann Film und Realität nicht mehr unterscheiden", "Da die Kinder denken (...)", phänomenregistrierende Sätze "Das Gewalt an den Schulen ist (...)", "Manche Kinder sind so prutal", "Heutzutage laufen vielzuvielen Prutale Filme im Fernsehen") steuern: implizite Aufforderung:	Schüler "Ich habe noch nie so eine Gewalt in der Schule erlebt"	1.P.S. und 3.P.	monologisch		Phänomen implizite Aufforderung: (...) jedoch könnte man es einschränken in dem man mit den Eltern der Kinder redet"	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
Robert-Jungk-Oberschule 08	erzählen (Handlungsverben), sich ausdrücken (1.P.S. und erlebnisdeklarative Formeln: "wurde ich nicht respektiert", "um mehr Spass zu haben",	Schüler "Als ich an der Walter-Rathenau-Schule war (...)"	1.P.S.	monologisch		Ereignis/Erlebnis	nachzeitig	öffentlich	Erlebnisbericht

	"es war schlimmer", "ich war seelisch sehr geschädigt")								
Robert- Jungk- Oberschule 09	erzählen (Handlungsverben) informieren: Meinungskundgabe: "Ich selber hat das garnicht kapiert ei man einem gleich so massiv schlägt ohne es erst mal in Worten zu regeln"	Schüler "Ich habe einmal in der grundschule (...)"	3.P.S. und P.	dialogisch (direkte Rede)		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Erzählung
Robert- Jungk- Oberschule 10	erzählen (Handlungsverben, direkte Rede) sich ausdrücken: Erlebnisdeklarative Formeln: "Wut stieg in Joey auf", "Hast du Angst (...)", "Erik war angstlich zurück gewichen", "der traut sich ja doch nich", u.a. (aber 3.P.)	allwissender Erzähler (kann von den Gefühlen der Hautfigur berichten)	3.P.S. und P.	dialogisch (direkte Rede)		Ereignis	nachzeitig	privat	Erzählung
Robert- Jungk- Oberschule 11	informieren (registrierende Sätze "Auf meiner alten Schule haben sich die Jungen manchmal angeschrien", "An der neuen Schule sind die Leute viel agressiver", "Aber die Gewalt an meiner Schule ist nicht so stark wie an einigen Schulen von meinen Freunden")	Schüler "Ich habe Gewalt in der Schule nicht so oft erlebt"	3.P.S. und P.	monologisch		Phänomen: Gewalt	gleichzeitig	öffentlich	Bericht
Robert- Jungk- Oberschule 12	informieren/erzählen und sich ausdrücken informieren: registrierende Sätze "Es fängt zuerst mit Ausdrücken wie (...)	Schüler "(...) reagieren sie (die Kinder) sich in der Schule ab"	1.P.S. und 3.P.	dialogisch		Phänomen: Gewalt	gleichzeitig	öffentlich	Bericht

	<p>an", "Solche Sachen spielen sich ca. 2 Wochen lang", "dann fängt die Körperlichegewalt an", "erst gibt es mal (...) ne Ohrfeige", "so steigert sich das bis zu einer Schlägerei hin", u.a</p> <p>sich ausdrücken: " das schlimmste das meine Ohren jemals wahrgenommen haben", "Ich muss doch leider gestehen", "wenn mir jemand blöd kommt", "wenn ich eine Person nicht leiden kann"</p>								
Robert-Jungk-Oberschule 13	<p>informieren und steuern</p> <p>informieren: phänomenregistrierende Sätze: "Die große Kinder ärgern die Kleine", "Das kommt so, dass wir vielleicht was falsches sagen oder nur von aussehen" Manche Leute mögen ein nicht"</p> <p>kausale Beziehungen: "Das kommt so, dass", "aus Spaß zu haben", weil dass gar nichts nur mehrere probleme"</p> <p>Subordination (dass, wie, wenn)</p> <p>steuern: Aufforderung: Infinitiv alle Schüler miteinander</p>	Schüler "ihnen stört, das wir überhaupt in der schule sind"	1.P.P und 3P.	monologisch		Phänomen: Gewalt Aufforderung: Reden über die Probleme "Am besten ist reden und alle Schüler miteinander diskutieren und die Probleme lösen"	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	diskutieren und die Probleme lösen.								
Robert-Jungk-Oberschule 14	erzählen (Handlungsverben)	Erzähler	3.P.S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Erzählung
Robert-Jungk-Oberschule 15	erzählen (Handlungsverben) und informieren (phänomenregistrierende Sätze "An unserer Schule gibt es öfter Auseinandersetzung aber kaum richtige Schlägereien")	Schüler "An unserer Schule (...)"	3.P.S.	monologisch		Ereignis + Phänomen	nachzeitig	öffentlich	Bericht
Robert-Jungk-Oberschule 16	erzählen, informieren und steuern erzählen (Handlungsverben) informieren: Kausale Beziehungen: "Woher kommt das? (...) Entweder an Mangel von Aufmerksamkeit, Einsamkeit oder wegen seinen Freunden!" phänomenregistrierende Sätze: "Leben ohne Streit ist öde" steuern: müssen + Infinitiv	Individuum	1.P.S.	monologisch	Fragebogen	Ereignis, Phänomen + Aufforderung: "Etwas Streit muss es sein!"	gleichzeitig	privat	Erörterung
Robert-Jungk-Oberschule 17	informieren und steuern informieren: phänomenregistrierende Sätze ("an unserer Schule war schon öfter eine kleine Schlägerei"; "wir hatten beidenschon Gewalt mit Worten und mit Fäusten",	Schüler "an unserer Schule war schon öfter eine kleine Schlägerei!"	1.P.S. und 3.P.S.	monologisch	Fragebogen	Phänomen + Aufforderungen: implizit: "Man kann das lösen indem man mit den Schüler redet. Wenn er nicht reden will kann man auch mit den Lehrern und mit den Eltern reden und das problem bei den Schüler finden"	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>Subordination: "um ihre Wut an anderen auslassen", "wenn sie streit mit den Eltern haben (...)", "(...) indem man mit den Schüler redet"</p> <p>steuern: muss + Infinitiv, Aufforderung</p>					<p>explizite Aufforderung: "Aber ein bisschen Gewalt muss sein, sonst wirds auch langweilig!"</p>			
Robert-Jungk-Oberschule 18	<p>informieren</p> <p>phänomenregistrierende Sätze: "Gewalt eine endlose ausfeinandereiung von schlägen und Ausdrücken. Bis am ende einer von beiden der Verlier ist", "Das ist Gewalt", "Gewalt ist sinnlos"</p>	Textproduzent	3.P.S	monologisch	wenige Sätze und einfache Verknüpfung	Phänomen: Gewalt	gleichzeitig	öffentlich	Mitteilung

9.10 Textsortenidentifizierung (brasilianische Daten)

Tabelle 7

Daten/ Kriterien	Textfunktion	Interaktionsrolle des Textproduzenten	Sprecherdeixis	Sprache	textsortenspezifische Merkmale	Art des Themas	Zeit	Handlungsbereich	Textsorte
EAFEUSP 01	erzählen (Handlungsverben), sich ausdrücken (1.P.S., erlebnisdeklarative Formeln "eu carregava todo meu nervoso", "e nos colegas de escola essa raiva ia embora", "entrei de corpo e alma nos livros"), ästhetisch wirken (Reimen, Metaphern)	Schüler "E nos colegas de escola essa raiva ia embora"	1.P.S.	monologisch	Versen, Reimen, Strophen	Erlebnis/Ereignis	nachzeitig	privat	Gedicht
EAFEUSP 02	informieren (phänomenregistrierende Sätze "Nas escolas, encontramos diversas formas de violência", "a mais conhecida é a violência física", "podemos ser agredidos de modo que nossa saúde mental seja afetada", uma dessas formas é a exclusão social", ua; Kausale Beziehungen durch	Schüler "Nas escolas, encontramos diversas formas de violência"	3.P.S.	monologisch		Phänomen Gewalt + Aufforderung: "Para que os resultados não sejam drásticos precisamos aceitar as diferenças e conviver com elas"	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	Nominalisierungen "há diversas justificativas , muitas vezes preconceitos, para a exclusão social", Präpositionen: "A exclusão social acontece por diferenças"), steuern (precisar + Infinitiv)								
EAFEUSP 03	steuern : rhetorische Fragen ("será que a punição não pode piorar o aluno?"), Aufforderung + These, Subordination: Gerundiale Nebensätze, mas, só que, já, porém, mesmo que, pois, para que, mas) erzählen (Handlungsverben), sich ausdrücken (1.P.S., erlebnisdeklarative Formeln "eu, sinceramente , não sei", "eu realmente não sei como melhorar")	Schüler "Todos nós vievemos violência na escola"	3.P.S. und 1.P.S.	monologisc h		Aufforderungen: "O primeiro passo é a quebra de tabus, conscientização da população para que diminua o preconceito. "(...) se cada um deixar de se inferiorizar ou se sentir superior, teríamos uma sociedade melhor e mais justa" These: "a diferença social é um dos principais fatores (do preconceito)" Argument: "quanto mais pobre, menos condições de estudos, mais capacidades desperdiçadas"	gleichzeiti g	öffentlich	Erörterung
EAFEUSP 04	erzählen (Handlungsverben , informieren Meinungskundgabe	Schüler "Na Escola de Aplicação, a violência está escondida em	1.P.P. und 3.P.S.	dialogisch (direkte Rede)		These/Aufforderung : "A solução está na formação de cada cidadão na escola e na família onde	gleichzeiti g	öffentlich	Erörterung

	<p>("Acredito", ")(Fragesätze/Antw orten, phänomenregistrier ende Sätze "a violência está escondida em algum lugar", "ela é tratada desde quando entramos na 1a. série", "não costumamos ver a violência de forma explícita nessa escola. Mas sabemos que ela está aí", "pelas escolas desse imenso Brasil, vemos notícias de violência de todos os tipos", "ela está presente, em muitos casos, de forma incontrolável e devastadora", Kausale Beziehungen então, por isso), steuern Subordination: mas, se, gerundiale Nebensätze, que, onde, como, deswegen, mas, por isso, Aufforderung: dever + Infinitiv sich ausdrücken (Ausrufezeichen, Großschreibung, "È REAL!", "Pena que (...)", Metaphern: "Isso é apenas um</p>	<p>algum lugar onde não podemos vê- la"</p>				<p>seus conceitos sobre o certo e o errado ganham forma. Esse deve ser o início da epidemia."</p> <p>"os professore devem ser pacientes com os alunos, e não se esquecerem de que eles estão tratando com a FORMAÇÃO, ou seja, tudo pode ser modificado. Nenhum tipo de comportamento deve ser considerado uma doença sem cura"</p>			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

	"remedinho", que só faz o vírus ficar mais forte", "Esse deve ser o início da epidemia", "Filhos da p...")								
EAFEUSP 05	<p>sich ausdrücken (1.P.S., erlebnisdeklarative Formeln "fiquei assustada com isso", "somos bons ou maus, felizes ou infelizes", "desde cedo aprendi em casa a respeitar e amar o próximo", "isso é triste", "e se torna mais triste", "espero sinceramente", Metaphern "acho que ele é o "câncer da humanidade", "o preconceito não tem cura", "mas nunca, todas as pessoas serão curadas"),</p> <p>informieren (Kausale Beziehungen durch Subordination und Präpositionen: "o porque da briga", "porque", por causa do", "por saber que"; phänomenregistrierende Sätze "a briga foi feia", "isso é contra a sociedade", "o preconceito não tem cura";</p>	Schüler "Na escola, houve uma briga entre duas turminhas"	1.P.S.	monologisch	Formel "Querido diário"/"Liebes Tagebuch"	Aufforderung: "Sei que todos nós temos preconceitos, mas temos que ter a noção que não somos melhores que ninguém e que ninguém é melhor que nós".	gleichzeitig	privat	Tagebucheintrag

	<p>Meinungskundgabe "acho que ele é o câncer da humanidade") steuern: Subordination konzessive Sätze "mesmo que", Konditionalität "se", "se", Adversativität "mas", "mas", "mas" Aufforderung</p>								
EAFEUSP 06	<p>ästhetisch wirken (Reimen) informieren (phänomenregistrierende Sätze "a violência na escola é uma coisa normal"; "o mundo da violência só gera a morte", "a violência verbal só gera intriga", "a violência escolar pode alguém matar"), Kausale Beziehungen "que você pode se dar mal", "pois para sair, só com muita sorte ou levado pela morte", "porque se arrumar você vai ficar sem saída" steuern: Imperativsätze</p>	<p>Schüler "A violência na escola é uma coisa normal"</p>	<p>3. P.S. und 2P.S.</p>	<p>monologisch</p>	<p>Strophen, Reimen, Versen</p>	<p>Aufforderungen "Nunca mexe com ninguém", "Nunca entre nesse mundo, "Seja sempre você mesmo", "e não arruma briga", "Nunca entre nesse mundo se um dia você o seu sonho realizar"</p>	<p>gleichzeitig</p>	<p>öffentlich</p>	<p>Gedicht</p>
EAFEUSP 07	<p>informieren (phänomen registrierende Sätze</p>	<p>Schüler "A violência está presente</p>	<p>3.P.S.</p>	<p>dialogisch (Rede mit dem Leser)</p>		<p>These: "O Preconceito e a violência são irremediáveis, você pode</p>	<p>gleichzeitig</p>	<p>öffentlich</p>	<p>Erörterung</p>

	<p>"a violência está presente na escola assim como o preconceito", "o Preconceito e a violência sempre existiram e sempre vão existir", "o preconceito e a violência fazem parte da escola assim como fazem parte do ser humano";</p> <p>Kausale Beziehungen "pois o preconceito gera a violência", "É por isso que digo que o preconceito é a violência são irremediáveis";</p> <p>Meinungskundgabe "e na minha opinião um não existe sem o outro"</p> <p>steuern: Imperativsätze "Se você não concorda, pense bem, "Me diga o nome de uma escola onde nunca houve brigas (...)", "me diga o nome de uma escola onde nunca (...)"</p> <p>These+ Argument</p>	nas escolas assim como o preconceito"				fazer de tudo para diminuir, mas nunca irá acabar com eles" Argument: "O preconceito e a violência fazem parte da escola assim como fazem parte do ser humano"			
EAFEUSP 08	sich ausdrücken (erlebnisdeklarative Formeln: "eu fico mais chateada com o pessoal", "só para	Schüler "A cada dia que passa eu fico mais chateada com	1.P.S.	monologisch	Formel "Diario"/"Tagebuch"	Erlebnis	gleichzeitig	privat	Tagebuchbeitrag

	<p>ver se a dor passa", "para que isto não me incomodasse mais", "eu choco todos os dias", "só quem sabe o sofrimento é quem vive"; Wünscheformel "Se Deus quiser", 1.P.S.)</p> <p>erzählen/informieren: Handlungsverben ("colocaram um novo apelido em mim"), Kausale Beziehung ("só por causa da minha cor")</p>	o pessoal da escola"							
EAFEUSP 09	<p>2 Texte</p> <p>erster Text: steuern (These: "A saída? Acho que é uma revolução. (...) Só uma mudança completa (do sistema educacional também) poderia levar a uma tentativa de paz".)</p> <p>informieren: Meinungskundgabe: "mas acho que", "acho a existência de clases um horror"; phänomenregistrierende Sätze "existem muitos tipos de violência", "Aqui na</p>	<p>erster Text Schüler "(...) é a experiência de viver numa escola como essa (...)"</p> <p>zweiter Text Schüler "Quando fui para a sexta-série (...)"</p>	<p>erster Text: 1.P.S. und 3.P.S</p> <p>zweiter Text: 1.P.S.</p>	<p>erster Text: monologisch</p> <p>zweiter Text: dialogisch (direkte Rede)</p>	<p>zweiter Text: Formel "Querido Diário"/"Liebes Tagebuch"</p>	<p>erster Text: These: "A saída? Acho que é uma revolução. (...) Só uma mudança completa (do sistema educacional também) poderia levar a uma tentativa de paz".)</p> <p>zweiter Text: Erlebnis und These: "os sonhos devem ser maiores que os preconceitos"</p>	<p>erster Text: gleichzeitig</p> <p>zweiter Text: nachzeitig</p>	<p>erster Text: öffentlich</p> <p>zweiter Text: privat</p>	<p>erster Text: Erörterung</p> <p>zweiter Text: Tagebucheintrag</p>

	<p>Aplicação é possível ver como a desigualdade é violenta", "pessoas chegam semi-analfabetas no 8a. ano", "tem uma menina grávida na minha sala", "muita gente trabalha", u.a.</p> <p>zweiter Text. sich ausdrücken (erlebnisdeklarative Formeln "nunca gostei", "mas me incomodava", "pensei em me matar", "não queria morrer", "queria que as pessoas gostassem de mim", "por eu gostar de meninos ou meninas", "fiquei deprimida", "tenho vontade de chora", "meu coração aperta", "espero que", "espero um dia") erzählen (Handlungsverben) steuern: dever + Indinitiv</p>								
EAFEUSP 10	<p>erzählen (Handlungsverben), informieren (phänomenregistrierende Sätze "todos os alunos sabem quem foi", "e assim</p>	<p>Schüler "Parecia ser um dia normal na Escola de Aplicação (...)"</p>	3. P.S.	monologisch		Ereignis: Die Ermordung eines Schülers	nachzeitig	öffentlich	Erzählung

	que vai ficar", Kausale Beziehung, durch Pröp. "com medo de serem mortos por eles" und Junktor "porque a lei aqui e que nem na selva o mais forte sobrevive")								
EAFEUSP 11	sich ausdrücken (Ausrufezeichen: "Cuidado!", Metaphern "esta em todo lugar... em casa, na escola, na rua... em um olhar ", "ela passou por aqui e deixou marcas, e feridas", "que já sofreu por mais de nove", "que a vida gira e torce") ästhetisch wirken : Struktur in Versen, literarische Sprache steuern : Imperativsatz "não a procure"	Lyrisches-Ich	3.P.S.	monologisc h	Versen und literarische Sprache	Erlebnis	gleichzeiti g	privat	Gedicht
EAFEUSP 12	sich ausdrücken (Ausrufezeichen und erlebnisdeklarative Formeln "hoje foi o pior dia da minha vida", "isso me chateou muito", "eu nunca mais quero ir para a escola de tanta vergonha que senti", "naquele momento a minha	Schüler "aconteceu uma coisa muito desagradável na escola"	1.P.S.	monologisc h	Formel "Querido Diário"/"Liebes Tagebuch"	Erlebnis/Ereignis	nachzeitig	privat	Tagebuchein trag

	vontade era de sair correndo e chorar, chorar muito...", "a partir de hoje eu quero que ela morra!!!") erzählen (Handlungsverben)								
EAFEUSP 13	informieren (phänomenregistrierende Sätze: "nós alunos estamos (todos) expostos a violência escolar", "a violência também causa dor (algumas vezes muita dor)", "a violência pode ser severamente punida", "difícilmente passa despercebidas", "causam um grande impacto no agredido e na imagem do agressor" Meinungskundgabe: "Na verdade, existe nas pessoas uma certa satisfação em demonstrar de alguma forma as qualidades superiores a outras, (...) a violência gerada passa a ser insignificante"	Schüler "Nós alunos estamos (todos) expostos a violência escolar"	1 P.P. 3.P.S.	monologisch		Phänomen: Gewalt in der Schule	gleichzeitig	öffentlich	Bericht
EAFEUSP 14	informieren	Schüler	3.P.S.	monologisch		Phänomen: Gewalt	gleichzeitig	öffentlich	Bericht

	<p>(Kausale Beziehungen: "pois eles são vistos como exemplo de superioridade", "portanto, a sociedade em si inclui as escolas"; Konsekutive Beziehungen: "para que os alunos deixem de ter interesse em frequentar esses locais", "o que acaba proporcionando raiva e rancor ", "gerando mais violência"; phänomenregistrierende Sätze: "Todos os dia vemos notícias na tev (...) sobre a violência nas escolas", "muitas pessoas passam momentos ruins nas mesmas", "cada dia que passa as escolas vão se tornando outro foco de violência", "o preconceito é o principal causador de toda essa violência escolar", u.a.</p>	"Enfrentamos furtos, agressões, xingamentos e pichações nas escolas"		h			g		
EAFEUSP 15	<p>erzählen (Handlungsverben) sich ausdrücken (erlebnisdeklarative Formeln: "Bruna</p>	Erzähler	3.P.S.	dialogisch (direkte Rede)		Ereignis + implizite These	nachzeitig	öffentlich	Moralgesch ichte

	<p>pobre Bruna", "não é justo", rhetorische Frage: "com a pessoa ser negra e por causa disso significa que ela é ladra?")</p> <p>steuern: These: "É desse jeito que o preconceito racial começa, com a pessoa ser negra e por causa disso significa que ela é ladra?"</p> <p>Argument: "Por Bruna ser negra todos desconfiaram que seria ela que roubou"</p>								
EAFEUSP 16	<p>erzählen (Handlungsverben)</p> <p>sich ausdrücken</p> <p>(erlebnisdeklarative Formeln: "eu me sentia regeitada e vítima do preconceito", "eu já até pensei em bater ou até matar essas pessoas", "e eu não que aumentar esse fato")</p> <p>informieren (kausale Beziehungen: "por esse motivo", "por eu ser pobre" ; Meinungskundgabe: "Violência causa</p>	<p>Schüler "Todos os dias eu ia para a escola"</p>	1.P.S.	monologisch		Ereignis/Erlebnis	nachzeitig	privat	Erlebnisbericht

	mais violência" "que é lastimável")								
EAFEUSP 17	erzählen (Handlungsverben) sich ausdrücken (erlebnisdeklarative Formel "não tive medo", 1.P.S.)	Schüler "Todo dia eu chego na escola"	1.P.S.	monologisc h		Ereignis	nachzeitig	privat	Erlebnisber icht
EAFEUSP 18	kontaktieren (Anrede "Oi, Mariana, Tudo bem com você?", Abschiedsformel: "Beijinhos", 2.Person S.), erzählen (Handlungsverben), informieren (Meinungskundgab e: "eu acho"), phänomenregistrire nde Sätze ""o quanto a violência nas escolas está aumentando", "Nós temos tantos tipos de violência que ela está presente em quase ou todo lugar", "também existe a violência da exclusão", "quando uma pessoa é excluída de um determinado grupo", "essa violência está ligada ao preconceito", u.a. sich ausdrücken	Privatperson? Schüler "Esses dias eu estava na aula de educação física"	1.P.S. und 2.P.S.	monologisc h	Anrede, Abschiedsformel	Erlebnis Meinungskundgabe und	überwiege nd gleichzeitig	privat	privater Brief

	(erlebnisdeklarative Formeln "espero que sim", ""até doía os ouvidos", "gostaria de saber a sua opinião"))								
EAFEUSP 19	erzählen (Handlungsverben)	Erzähler	3.P.S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Erzählung
EAFEUSP 20	erzählen (Handlungsverben) informieren (kausale Beziehung: "Isso aconteceu porque ele não tinha nem 0,50 centavos para pagar os caras")	Schüler "Bom, comigo que eu me lembro nunca aconteceu. Em uma escola de Osasco chamada Geraldo aconteceu uma violência (...)"	3.P.S	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Erzählung
EECPMA 01	kontaktieren (Anrede; Adressatendeixis ("lhe", "o senhor", "o senhor"); Abschiedsformel) informieren (phänomenregistrierende Sätze: "A cada dia acontece discussões mais graves nas escolas", "acontecem também muito preconceito racial, social"; Kausale Beziehung "só estou escrevendo por que sei que o senhor já foi muito pobre e	Bürger/Schüler "Estou escrevendo está, para lhe contar a realidade na escola sobre a violência"	1.P.S.	monologisch	- Datum - Anrede ("Carta ao Presidente") - Abschiedsformel ("Agradeço pela atenção")	implizite Aufforderung: "eu sei que tem que partir de cada um de se conscientizar, que todos somos iguais, independente de cor, classe, beleza"	gleichzeitig	öffentlich	öffentlicher Brief (an den Bundespräsidenten Brasiliens)

	<p>hoje e muito respeitado"; Meinungskundgabe: "eu sei que o senhor não pode fazer nada sobre isso") steuern: Aufforderung ter que * Infinitiv</p>								
EECPMA 02	<p>erzählen (Handlungsverben) informieren (Meinungskundgabe e "esse é apenas mais um caso brutal de violência nas escolas")</p>	<p>Journalist in einer Zeitung ("Diário de São Paulo")</p>	3.P.S.	monologisch	<p>Schlagzeile Datum und Name der Zeitung</p>	Ereignis	gleichzeitig	öffentlich	Zeitungsna chricht
EECPMA 03	<p>informieren (kausale Beziehungen: "por que todos sabem da violência que sofremos dia a dia nas Escolas"; "por que as pessoas jugam os outros sem conhecer", "matou seus pais por capricho por causa de namorado"; phänomenregistrier ende Sätze: "Hoje em dia a violência cresce de dia a dia", "O Brasil tem muita violência hoje em dia"; Meinungskundgabe: "Eu sou da seguinte opinião (...)") sich ausdrücken</p>	<p>Schüler "todos sabem da violência que sofremos dia a dia nas Escolas"</p>	1.P.S. und 3.P.S.	monologisch		Aufforderung und These	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>(1.P.S, erlebnisdeklarative Formeln "que sofremos", "marcou para mim", "uma das coisas que me parte o coração"; Ironie: "Bom se eu fosse branca e loira eu não seria favelada")</p> <p>steuern : Imperativsatz/Aufforderung "Vamos acabar com a violência"; These: "O Brasil tem violência hoje em dia porque as pessoas jugam os outros sem conhecer". Argumente: "ricos jugam pobres"</p>								
EECPMA 04	<p>ästhetisch wirken (Struktur in Strophen, Reimen, literarische Sprache), sich ausdrücken (Metaphern: "o que nos ferre e nos marca não é um soco ou um tapa, mas as palavras agressivas"; erlebnisdeklarative Formeln "todos nós somos (...) intolerantes"; "e aqui (...) ser passivo significa</p>	Lyrisches Ich	1.P.P und 3.P.	monologisch	- Strophen - Reimen - literarische Sprache	Phänomen: Gewalt	gleichzeitig	privat/ öffentlich	Gedicht

	<p>ter medo", "o que nos fere", "nunca somos capazes de esquecer") informieren (Meinungskundgabe: "Acho que pra qualquer um a violência que menos fere é a violência física...", Kausale Beziehung: "pois") phänomenregistrierende Sätze: "a violência se confunde com valentia", "ser passivo significa ter medo", "muitos fingem não se importar", "poucos podem vencer"</p>								
EECPMA 05	<p>ästhetisch wirken (Reimen, literarische Sprache) steuern (Imperativsätze: "Levante a cabeça", "comece a pensar", "vamos§, "enfrente", "enfrente", "ouça", "vamos", "enfrente", "enfrente", "tente" Aufforderungen (precisar + Infinitiv): "A violência na escola nós vamos derrubar", "com a</p>	<p>Lyrisches Ich/Schüler ("A violência na escola nós vamos derrubar"))</p>	<p>1.P.P. und 2.P.S.</p>	<p>monologisch</p>	<p>-Strophen - Reimen - literarische Sprache - Wörterspiele - Metaphern</p>	<p>Aufforderungen</p>	<p>gleichzeitig</p>	<p>öffentlich</p>	<p>Gedicht</p>

	<p>guerra nas escolas precisamos acabar", "é preciso a tolerância começar")</p> <p>sich ausdrücken (Metaphern: "criamos os destroços", "levantamos muros", "cada vez mais estamos a beira do abismo" Wörterspiel "enxergo o invisível", "escuto o inaudível", erlebnisdeklarative Sätze "Viver com medo é a pior coisa que tem", "Você se sente sem liberdade, parece um ninguém")</p>								
EECPMA 06	<p>kontaktieren (Anrede 2.P.S., dialogisch)</p> <p>erzählen (Handlungsverben)</p> <p>informieren (kausale Beziehungen: "como este assunto é polêmico", "foi por preconceito", "como eu sou negra", "porque isso acontece não só comigo"; Meinungskundgabe: "Para falar a</p>	<p>Interviewer einer Schülerin ("resolvi entrevistá-la um pouco")</p>	<p>1., 2. und 3. P.</p>	<p>dialogisch</p>	<p>Dialogizität, Fragen und Antworten</p>	<p>Ereignis, Aufforderung und Thesen</p>	<p>gleichzeitig</p>	<p>öffentlich</p>	<p>Schüler-Interview</p>

	<p>verdade, eu nem sei direito", "o que você acha que deveria ser feito?", "eu acho que não deveria nem ter conversa, elas deveriam ser punidas", "isso não teria que ser resolvido só na diretoria da escola e sum numa delegacia")</p> <p>steuern: dever + Infinitiv, tem que + Infinitiv. These: "Elas deveriam ser punidas" Argument: "Porque isso acontece não só comigo e sim com milhares de pessoas talvez" These: "é nesse lugar que essas pessoas tem que ir parar" Argument: "para elas aprenderem a não serem malvadas, a não maltratar as pessoas inocentes" Imperativsatz: "pense sempre melhor, antes de magoar alguém inocente"</p> <p>sich ausdrücken (Ausrufezeichen: se</p>								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	eu abrir a boca, apanho de novo!", erlebnisdeklarative Formeln: "elas me ofenderam", "são tantas coisas que eu não gosto de falar",)								
EECPMA 07	ästhetisch wirken (Reimen, Struktur in Versen) informieren (phänomenregistrierende Sätze: "uma palavra que expressa vários tipos de violência", "a verbal se tornou uma coisa normal", "a violência física já se tornou normal", "a Escola é um lugar para estudar"; Meinungskundgabe: "O mundo seria tão mais fácil, se todos juntos pudéssemos agir... Todos esses tipos de violência com certeza iria diminuir"; kausale Beziehung: "por isso as pessoas não são tão tolerantes e se tornam cada vez mais ignorantes") sich ausdrücken "pena que poucos param pra pensar"	Lyrisches Ich	3.P.S.	monologisch	- Reimen - Versen	Phänomen: Gewalt	gleichzeitig	öffentlich	Gedicht
EECPMA 08	erzählen	Erzähler	3.P.S. und	monologisch	Widmung	Ereignis: Tod eines	nachzeitig	öffentlich	gemischte

	(Handlungsverben) sich ausdrücken (erlebnisdeklarative Formeln: "perdemos alguém que significava muito para nós", "tudo foi denso", "e num instante o nada", "que deixou marcas profundas em todos nós", Widmung: "A memória de Alexandre Marques")		1.P.P.	h		Freundes			Textsorte: Erlebnisber icht mit Widmung
EECPMA 09	ästhetisch wirken (Struktur in Strophen, Versen, Reimen) sich ausdrücken (1.P.S., erlebnisdeklarative Formeln: "gostaria de poder entender", "gostaria que algum dia fosseamos amigoo", "gostaria de poder conversar com você", "as vezes a Vida é tão cruel", "às vezes me sinto tão mal", "eu tenho esperanças de um mundo melhor", "(eu tenho esperanças) de um mundo dos meus sonhos", "(eu tenho esperanças de) que as pessoas passem a	Lyrisches Ich	1.P.S.	monologisc h	- Struktur in Strophen und Versen - Reimen	Gefühle	gleichzeiti g	privat	Gedicht

	sorrir", "(eu tenho esperanças de) que você pare de brigar", "(eu tenho esperanças de que você) passe a amar um pouco mais")								
EECPMA 10	<p>informieren</p> <p>(phänomenregistrierte Sätze: "hoje em dia, existe muita violência nas escolas", "em varias escolas há o tráfico de drogas", "que são a maior causa das agressões" kausale Beziehungen: "isso porque há muito vandalismo", "alguns agem desse jeito por problemas pessoais, por ter problemas com os pais, ou mesmo por outros o menosprezarem por sua raça ou condição social"; Meinungskundgabe: "para esse problema, acho que a solução seria o diálogo", "é difícil acabar com esses problemas que existem nas escolas")</p> <p>steuern: implizite Aufforderung:</p>	Schüler "Hoje em dia, existe muita violência nas escolas, de vários tipos"	3.P.S.	monologisch		Aufforderung	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	"e os professores orientando os alunos, a pensar de outro modo, sem discriminação, e mostrando que com violência não se chega a nada"								
EECPMA 11	Excluída	Excluída	Excluída	Excluída	Excluída	Excluída	Excluída	Excluída	Excluída
EECPMA 12	<p>informieren (phänomenregistrierende Sätze: "a violência é uma coisa", "um exemplo é a violência nas escolas", "a violência chegou as escolas", "a violência chega até a atrapalhar", "a violência na escola chegou de uma forma", "em algumas escolas a violência chegou em um ponto")</p> <p>steuern (ter a + Infinitiv: Aufforderungen: "A melhor coisa que temos a fazer é ensinar-mos a essas pessoas a ter mais tolerância", " (A melhor coisa que temos a fazer é) não deixar essas "más" pessoas influenciar com as outras pessoas ", " (A melhor coisa que</p>		3.P.S.	monologisch		Aufforderungen	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	temos a fazer é incentivar esses alunos para que eles nunca desistem dos estudos")								
EECPMA 13	steuern (Subordination: Finalsätze ("para que"), Adversativität ("mas"), Kausalität ("portanto"), Konditionalität ("se"), Aufforderung: dever + Infinitiv: "Devemos portanto evita-la sem sermos preconceituosos, sem partir para agressão, sendo mais compreensivos com o próximo, respeitando as diferentes opiniões e culturas das diferentes pessoas que nos cercam")	Schüler "para que todos comecem a refletir sobre suas ações dentro do ambiente escolar"	3.P.S.	monologisch		Aufforderung	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung
EECPMA 14	informieren (phänomenregistrierende Sätze: "o amor não existe", "a paz está cada vez mais distante de nós", "existe o vandalismo, o preconceito, os desrespeito", "tudo o que há de ruim parece estar presente entre nós",	Schüler "o que fazemos para melhorar o ambiente em que vivemos, no lugar onde nos desejamos aprender e sairmos verdadeiros cidadãos (...)"	1.P.P. und 3.P.S.	monologisch		Aufforderung: "isso teria quer ter fim"	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>"a violência vem de cada um de nós", "como a violência está presente entre nós"; Meinungskundgabe: "O melhor seria um novo modo de ensino, melhores slários (...)"</p> <p>sich ausdrücken: 1.P.S., erlebnisdeklarative Formel: "poderia ficar horas e horas desabafando", Fragesätze mit Steigerung: "Como resolver o problema da violência, como tirar as drogas que praticamente dominam a escola, como e a pergunta que eu uqeria encontrar resposta, como cacabar com a violência, como?"</p> <p>steuern: ter + que + Infinitiv: "isso teria que ter fim", rhetorische Frage: "pois o que fazemos para melhorar o ambiente em que vivemos (...)"</p>								
EECPMA 15	<p>informieren: phänomenregistrierende Sätze: "A violência está</p>	<p>Schüler "Na escola eu nunca sofri qualquer tipo</p>	<p>1.P.S. und 3.P.S.</p>	<p>monologisch</p>		<p>Aufforderungen/Thesen</p>	<p>gleichzeitig</p>	<p>öffentlich</p>	<p>Erörterung</p>

	<p>presente na escola, na rua em todos os cantos do planeta", "discriminar funcionário público é crime", u.a. kausale</p> <p>Beziehungen: "porque respeito todos com igualdade, não discrimino ninguém"</p> <p>steuern: These: "Dizer que há violência na escola é mentira" Argument: "o que existe na verdade são alunos violentos que trazem a violência para a escola" These: "Como também é errado dizer que o Brasil é violento" Argument: "o Brasil tem habitantes violentos" não +poder +Infinitiv: "Assim como não podemos ofender funcionário público; não podemos ofender ninguém", "não podemos generalizar todas as escolas" Subordination (überwiegend</p>	de violência"							
--	--	---------------	--	--	--	--	--	--	--

	<p>adversativ)</p> <p>erzählen (Handlungsverben: "sofri", "sofri", "presenciei", "vi")</p> <p>sich ausdrücken: 1.P.S., erlebnisdeklarative Formeln: "nunca Schülersofri qualquer tipo de violência", "não sofri", "respeito a todos"</p>								
EECPMA 16	<p>informieren: phänomenregistrier ende Sätze: "a violência é algo que acontece em todo lugar", "violência há na escola também", "a violência vem das próprias pessoas"; kausale Beziehungen: "por precisar de dinheiro e não saber o que fazer", "porque isso só vai gerar mais violência"</p> <p>steuern: ter + que + Infinitiv: "não tem que colocar todos que praticam a violência em um paredão e matar", "nós temos que se movimentar e dar uma lição de moral"</p>	Schüler "Violência há na escola também"	1.P.PL. und 3.P.S.	monologisc h		Aufforderungen	gleichzeiti g	öffentlich	Erörterung

	<p>nesses bandidos sem vergonha", "não tem que matar esses bandidos", "mas (tem que) sim da um cacete"</p> <p>Subordination: adversative, konzessive und finale Sätze</p> <p>sich ausdrücken: 1.P.P, Schimpfwörter "bandidos sem vergonha", "esses bandidos", "da um cacete"</p>								
EECPMA 17	<p>informieren: phänomenregistrierende Sätze "existem violência de varios tipos", Meinungskundgabe "infelizmente a cada minuto ela acontece", "infelizmente ninguém pode fazer nada"; kausale Beziehungen: "porque tudo nesse mundo tem solução", "por eu sofrer essa violência", "por eu ser negra", "por eu ouvir aquelas vozes no meu ouvido", "por eu ter passado""porque ele ou ela está fazendo", "por isso</p>	Schüler "Eu já sofri violência na escola"	1.P.S.	<p>erster Teil: monologisch</p> <p>zweiter Teil: dialogisch</p>	Reimen, Versen	Erlebnis	nachzeitig	privat	gemischte Textsorte: Erlebnisbericht mit Gedicht

	<p>eu tenho pra mim", "porque eu já passei por isso"</p> <p>sich ausdrücken: 1.P.S., erlebnisdeklarative Formeln "eu quase cheguei ao ponto de ficar com tralma", "eu não gostava de me arrumar", "eu tinha raiva de mim mesma", "me achava feia", "não desejo isso para ninguém", u.a.</p> <p>erzählen (Handlungsverben) zweiter Teil: ästhetisch wirken: Reimen erzählen (Handlungsverben) ich ausdrücken: eu fiquei muito triste"</p>								
EECPMA 18	<p>informieren: phänomenregistrierende Sätze: "a violência é um modo que muitas pessoas usam para expressar o que sentem", "muitos convivem com ela", "na escola, a violência é constante", "existem vários tipos de violência", "algumas delas são</p>	<p>Schüler "Na escola, a violência é constante, mas não é a escola, e sim os alunos. A maioria das vezes ouvimos histórias, mas nunca a presenciamos"</p>	1.P.P. und 3.P.S.	monologisch		Aufforderung/These	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>(...)", kausale Beziehungen: "muitas pessoas morrem por causa do modo "errado" de pensar", "por isso se sentem no direito de tomar satisfações", "por estudarem em escolas públicas"</p> <p>steuern: konzessive Sätze ("apesar de ser uma maneira errada", "apesar do ensino ser bom"), ter + que + Infinitiv: "A paz tem que ser acima de tudo o único modo de expressão", These: "temos que mudar nossos pensamentos" Argument: As pessoas se conformam demais com as situações e isso não pode continuar Subordination: adversative, konditionale, temporale Sätze rhetorische Frage: "como podemos aceitar essas coisas?"</p>								
EECPMA 19	informieren: phänomenregistrierende Sätze: "no Brasil e no Mundo	Schüler "No Brasil e no Mundo há muita	3.P.S.	monologisch		Phänomen/Meinungskundgabe	gleichzeitig	öffentlich	Bericht

	<p>há muita violência nas escolas", "Há violência de todo tipo, desde física até psicológica"; u.a.; kausale Beziehungen: "começam por discussão sobre namorados, fofocas", "por essa pessoa ser zuada", "por causa de zuação", "por causa do menino" Meinungskundgabe: "Algo que ajudava muito essa violência a acabar é mais tolerância por parte de todos e menos preconceito em todos os sentidos"</p>	violência nas escolas"							
EECPMA 20	<p>informieren: phänomenregistrierende Sätze: "Geralmente a Violência ocorre, quando nós menos esperamos de qualquer parte de qualquer colega"; kausale Beziehung: "como roubaram o material delas"; Meinungskundgabe: "eu pessoalmente acho" steuern: Warnung/Rat: "alguém mais</p>	<p>Schüler "como dizem dentro dessa sala não a respeito com o professor que diria com nosso próprios amigos"</p>	1.P.S. und 3.P.S.	monologisch		Aufforderung	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>próximo de você pode acabar sofrendo com pequenas palavras" dever + Infinitiv: "Não deveria ser desse jeito" Subordination: adversative und konditionale Sätze Imperativ: "digam"</p> <p>sich ausdrücken: Ausrufesatz: "quediria com nossos próprios amigos", Fragesätze an Leser: "o que devemos fazer para que esses tipos de violência não ocorra mas, perante nós"</p> <p>erzählen (Handlungsverben)</p>								
EECPMA 21	<p>erzählen (Handlungsverben)</p> <p>informieren: kausale Beziehungen: "por isso batia muito na minha mãe", "porque eu preferia apanhar no lugar delas", "pois elas eram muito pequenas"</p> <p>sich ausdrücken (1. P.S., erlebnisdeklarative Formeln: "eu</p>	Privatperson	1.P.S. und 3.P.S.	monologisc h		Erlebnis/Aufforderung	gleichzeiti g	privat und öffentlich	gemischte Textsorte: argumentati ver Erlebnisber icht

	<p>preferia", "cansei de presenciar minha mãe apanhando do meu pai", "aí sim foi um quebra-pau total", "as vezes a vida ensina da pior maneira possível"</p> <p>steuern: Subordination: temporal, final, adversativ, konditional dever + Infinitiv: "não devem se render a essas pessoas", "elas tem que ter amor no coração", "(elas tem que ter) fê em Deus" "o que não devemos fazer é nos render a esse inimigo"</p>								
MACK 01	<p>informieren: phänomenregistrierende Sätze: "Há diferentes tipos de violência", "a violência é algo cultural", "não tem raízes biológicas", "</p> <p>erzählen (Handlungsverben))</p> <p>steuern: Subordination: konditional, adversativ, final ser + necessário +</p>	Schüler "Na escola diariamente vemos estudantes discriminando outros estudantes"	3.P.S.	monologisch		Aufforderung/These	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>Infinitivasatz: Aufforderung: "para resolver o problema seria necessário aprendermos a compreender as diferenças, sociais, físicas, culturais (e) do outro"</p> <p>These: "Esse problema da violência na escola é algo sem solução em um país livre e democrático"</p> <p>Argument: "Devido a livre escolha que podemos fazer"</p>								
MACK 02	<p>erzählen (Handlungsverben)</p> <p>informieren (kausale Beziehungen: "por causa de suas irmãs", "por causa de sua aparência"; Meinungskundgabe: "na minha opinião")</p> <p>steuern: ter + que + Infinitiv: "Temos que nos conscientizar e aos outros também, de que independente do que somos fisicamente, somos todos iguais" dever + Infinitiv:</p>	<p>Schüler "gostaria de dar meu depoimento a respeito dos atos de vandalismo e agressões físicas e verbais que andam acontecendo, em minha escola"</p>	<p>1.P.S. und 3.P.S.</p>	<p>monologisch</p>		<p>Aufforderungen</p>	<p>gleichzeitig</p>	<p>öffentlich</p>	<p>Erörterung</p>

	<p>"devemos nos respeitar a qualquer distancia e diferenças"</p> <p>rhetorische Frage: "porque causar outro tumulto"</p> <p>Rat: "deixassem as coisas como estavam"</p> <p>Verb merecer "eles mereciam algo mais"</p> <p>Subordination: überwiegend final</p>								
MACK 03	<p>erzählen (Handlungsverben)</p> <p>informieren: Meinungskundgabe: "Mais isso não tem mais graça", "se você quer dez minutos de fama é só brigar com alguém, que em um minuto metade da escola já tá sabendo"</p>	<p>Schüler (Hoje, na hora do intervalo, duas meninas da 8a. série começaram a discutir")</p>	3.P.S.	monologisch		Ereignis	nachzeitig	öffentlich	Bericht
MACK 04	<p>informieren: phänomenregistrierende Sätze: "nem sempre a pior violência é a física", "o preconceito e a discriminação são muito comuns em todas as escolas"</p> <p>Meinungskundgabe: "não é legal esse tipo de comportamento";</p>	<p>Schüler "Na escola muitas pessoas sofrem vários tipos de violência"</p>	3.P.S.	monologisch		These und Argument	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>kausale Beziehungen: "pela sua cor, sua forma de falar e sua forma de andar", "pois ninguém é melhor que ninguém", "só porque essa pessoa é diferente"</p> <p>steuern: ter + que + Infinitiv "mas isso tem que mudar", "temos que ser considerados todos iguais" These: Temos que ser considerados iguais Argument: Ninguém é melhor que ninguém</p>								
MACK 05	<p>kontaktieren (Anrede, Abschiedsformel, 2.P.S.)</p> <p>erzählen (Handlungsverben)</p> <p>sich ausdrücken: 1.P.S., Ausrufezeichen "não muito legal!", "todas as séries se envolveram!", Bewertungsausdrücke: legal, pior, tenso, meio estranhos</p>	<p>Schüler und Privatperson</p> <p>"Na escola teve uma briga"</p>	1.p.S. und 3.P.	monologisch	<ul style="list-style-type: none"> - Datum - Anrede - Abschiedsformel - Unterschrift 	Ereignis	nachzeitig	privat	privater Brief
MACK 06	erzählen	Schüler	1.P.S.	monologisch		Ereignis und Moral	nachzeitig	öffentlich	Moralgesch

	<p>(Handlungsverben)</p> <p>sich ausdrücken: 1.P.S., erlebnisdeklarative Formeln: "um olhar que eu não gostava", "com medo eu ia para a escola", "Tinha a esperança de que aquilo mudaria", "(Tinha a esperança de que) poderia ter amigos na escola, que pudesse expressar minhas idéias na sala de aula sem ser zuado, de poder compartilhar o meu lanche com alguém, de conversar no intervalo", "gostaria de ser um deles"</p> <p>steuern: Moral: "Violência não gera nada"</p>	"com medo ia para a escola"		h					ichte
MACK 07	<p>informieren: kausale Beziehungen: "pois irá querer dar o troco em alguém", "pois guarda tudo para si mesmo", "pois existem muitos casos de alunos que pegam armas dos pais e levam para a escola"</p>	<p>Schüler "Já está virando rotina ter briga nos intervalos, nas saídas das escolas"</p>	3.P.S.	monologisch		Phänomen	gleichzeitig	öffentlich	Bericht

	phänomenregistrierende Sätze: "Heute in dem Tag, Gründe sinnlos sind Gründe für die Leute zu kämpfen", "es ist gewöhnlich zu kämpfen in den Pausen", "andere Art von Kampf sind die körperlichen". "diese vielleicht sind noch gefährlicher", "die verbale Aggression hinterlässt psychologische und emotionale Spuren"								
MACK 08	erzählen (Handlungsverben) informieren: phänomenregistrierende Sätze "die Gewalt in der Schule ist sehr häufig" "die Mehrheit der Provokationen sind von diesen Kindern isoliert" These: "wenn es keine Provokation gäbe, gäbe es keine Gewalt"	Reporter der Schulzeitung	3.P.S.	dialogisch (direkte Rede)	- Name der Zeitung - Schlagzeile	Ereignis + These	nachzeitig	öffentlich	Schulzeitungsnachricht
MACK 09	informieren (Meinungskundgabe): "O que eu acho absurdo é que as pessoas dividem a classe em "nerds" e "populares", "Só que na minha"	Schüler "O que eu acho um absurdo é que as pessoas dividem a classe em <i>nerds</i> e"	1.P.S.	monologisch		Erlebnis	gleichzeitig	privat/öffentlich	Erlebnisbericht

	<p>opinião nada disso existe, cada pessoa é de um jeito e se expresa de um jeito", "Eu acho que se as pessoas tivessem noção de como é ruim ser discriminado e soubesse o que é, não discriminaria", "E na minha opinião isso nunca vai mudar"; Kausale Beziehungen: "por que você não passou pelo que ela passou", "porque sempre tem alguém que se acha "superior" ao outro", "porque tem mais idade", "porque acredita em uma religião, fala outra língua, não é da mesma cor, tem mais estudo, o jeito de falar, é mais jovem", "por causa disso tenho dificuldade de me relacionar, fazer amigos e sofro depressão constante, tenho baixa estima"</p> <p>Subordination: adversativ, konditional, kausal</p> <p>sich ausdrücken: 1.P.S., Metaphern</p>	<i>populares"</i>							
--	--	-------------------	--	--	--	--	--	--	--

	<p>und erlebnisdeklarative Formeln: "tenho trauma até hoje", "sofro depressão", "tenho baixa estima", "as vezes me sinto um lixo", "nada nem ninguém vai mudar isso em mim", "ninguém consegue tirar esses traumas, que machucam a alma e o coração"</p> <p>steuern: normative Formel: "Você não tem direito de julgá-la"</p>								
MACK 10	<p>informieren: phänomenregistrierende Sätze: "A violência na escola é um problema que passa muitas vezes despercebido", "Existe também quando a violência é física", "isso pode ocorrer por varios motivos"; Meinungskundgabe: "Na minha opinião o modo de resolver isso é respeitando as diferenças, aprender desde pequeno que o diferente não é errado e neim melhor e neim pior"</p> <p>steuern??</p>	Schüler "Aquele zuação com algum colega na classe (...)"	3.P.S.	monologisch		Phänomen	gleichzeitig	öffentlich	Bericht

	<p>Imperativsatz : "atire a 1a. pedra quem nunca passou por uma situação constrangedora devido à eles" Subordination: überwiegend adversativ</p>								
MACK 11	<p>informieren phänomenregistrierende Sätze: "Só que esse tipo de violência é mais raro", Meinungskundgabe: "(...) acho que a melhor arma contra esse problema seria a auto-avaliação", kausale Beziehung: "uma vez que há a exclusão, ou a crítica" erzählen (Handlungsverben) steuern rhetorische Fragen: "Será que a pessoa que critica as outras espelha-se nas críticas?", "Seria uma auto-avaliação?"</p>	<p>Schüler "Quem nunca viu o pátio lotado de gente, gritos agitando a briga?"</p>	3.P.S.	monologisch		Phänomen (Hänseln)	gleichzeitig	öffentlich	Bericht
MACK 12	<p>informieren: kausale Beziehung: "pelo que eu já vi aqui na minha escola", "pelo tipo de gente que vive</p>	<p>Schüler und Bewohner von Alphaville ("Pelo que eu já vi aqui na</p>	3.P.S.	monologisch		Aufforderung	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>aqui em Alphaville", "pois isso envolve muitas coisas como drogas, por exemplo", Meinungskundgabe: "eu acho que o que leva os alunos a agredirem, na maioria das vezes são os problemas em casa, com sua família", "(...) na minha opinião esse é o motivo mais comum"</p> <p>steuern: ter + que + Infinitiv</p> <p>"Teriam que fazer algo mais sério para combater a violência nas escolas, combater também a violência fora da escola"</p>	<p>minha escola (...); "pelo tipo de gente que vive aqui em Alphaville")</p>							
MACK 13	<p>informieren</p> <p>(Meinungskundgabe: "Achu que qualquer escola tem seus tipos de violência, umas mais graves e outras nem tanto", "acho que ninguem tem o direito de agredir o outro"; kausale Beziehung: "porque as vezes a pessoa é violenta agora (...)")</p>	<p>Schüler ("quando tem briga na escola (...)")</p>	<p>1.P.S. und 3.P.S.</p>	<p>monologisch</p>		<p>Aufforderung</p>	<p>gleichzeitig</p>	<p>öffentlich</p>	<p>Erörterung</p>

	<p>steuern: Subordination: adversativ und konzessiv: "Apesar de as pessoas não levarem a sério", "E apesar disso quando tem briga na escola, parece que tudo mundo adora", "mas quando ela crescer", "mas será que as pessoas que estão sempre brigando, ja não tem problemas em casa?", "mesmo assim, as pessoas deveriam respeitar mais as outras, e não saírem tambem agredindo qualquer um"</p> <p>Aufforderung: dever + Infinitiv: "deveriam respeitar"</p>								
MACK 14	<p>informieren: Meinungskundgabe: "Eu acho que na maioria das vezes agente tem expreções violentas (...)", "Para mim esses tipos de violência não são tão fortes comparado com os tipos de violência existentes em escolas com uma classe social mais baixa", "(...), isso</p>	<p>Schüler aus einer priviligierten Klasse</p> <p>("Para mim esses tipos de violência não são muito fortes comparado com os tipos de violência existentes em escolas com uma classe</p>	<p>1.P.S. und 3.P.S.</p>	<p>monologisc h</p>		<p>Phänomen</p>	<p>gleichzeiti g</p>	<p>öffentlich</p>	<p>Bericht</p>

	<p>sim eu considero uma violência forte"; phänomeregistrirende Sätze: "existem vários casos de violência na escola", "um exemplo é a violência verbal (...)", "o que acontece nas escolas como a nossa, não é quase nada em comparação com o que acontece nas outras escolas", konsekutive Beziehungen: "Violência verbal e brigas são tão normais aqui, que já estamos acostumados"</p>	social mais baixa")							
MACK 15	<p>informieren: phänomenregistrirende Sätze: "Atualmente a violência está se tornando o tópico dos assuntos de jornais, revistas, etc", "A violência origina-se de vários modos: (...)", "(...) a violência tem a tendência ser pior (...)", kausale Beziehung "(...) por qualquer motivo"; Meinungskundgabe: "O melhor jeito</p>	Textproduzent keine Sprecherdeixis	3.P.S.	monologisch		Phänomen	gleichzeitig	öffentlich	Bericht

	de se dar um jeito na violência é se tendo um bom diálogo e entrar em um acordo, o mais justo possível (...)"								
MACK 16	<p>informieren: phänomenregistrierende Sätze: "a violência principalmente surgiu pelas pessoas com que alguns convivem, pelas notícias sempre disparando nos jornais (...)", "(...) as drogas estão atrás das violências escolares"; Meinungskundgabe: "na minha opinião muitas pessoas agem pelo o que ouvem não pelo o que são", "Também acho (...)", "Também na minha opinião (...)", "Na minha opinião (...)"</p> <p>steuern:</p> <p>ter + que + Infinitiv: "os pais tem que os incentivarem"</p> <p>implizite Aufforderung: só + (Pronom) + persönliches Infinitiv</p>	Textproduzent	1.P.S. und 3.P.S.	monologisch		Aufforderung	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>"é só termos um futuro de cooperação"</p> <p>Subjuntivo als Mittel der Modalisierung einer Aufforderung:</p> <p>"Se, o governo, os pais e os responsáveis conversassem com os filhos, amigos deles incentivassem a não violência, seria melhor"</p> <p>"se os colégios revistassem os alunos na entrada, na minha opinião seria uma forma de preconceito"</p>								
MACK 17	<p>erzählen (Handlungsverben)</p> <p>informieren (Meinungskundgabe + kausale Beziehung: "é eu acho que os jovens, de hoje, não tem muita tolerância ou alto estima, porque quem tem essas coisas não se rebaixa ao nível de briga (...)")</p> <p>steuern: "jovem que é jovem deixa a</p>	Schüler ("Ontem na escola, teve uma briga muito feia (...))")	1.P.S. und 3.P.S.	monologisch	Formel: "Diário"/"Tagebuch"	Ereignis	nachzeitig	privat	Tagebucheintrag

	<p>violência pro lado"</p> <p>sich ausdrücken: Bewertungsausdrücke: "teve uma briga muito feia", "um menino nerd", "um malandrinho", "a briga foi muito feia", "o pior" Ausrufezeichen: "(...) é que ninguém tinha coragem de separar!!!", erlebnisdeklarative Formeln: "eu fiquei até com medo"</p>								
MACK 18	<p>informieren</p> <p>phänomenregistrierende Sätze: "o tema "violência na escola" pode ser abordado de várias maneiras (...)", "uma pessoa (...) pode considerar violência como sendo alguém causar perigo de morte", "enquanto alguém (....) pode considerá-la como qualquer agressão, física ou moral"; Meinungskundgabe: "No meu caso, considero violência como sendo humilhação ou agressão física de qualquer tipo (...); kausale</p>	Textproduzent	3.P.S.	monologisch		These	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>Beziehungen: "pois se ele fico, por exemplo, dando tapas em alguém, e ele aceita, é o normal, não violento"</p> <p>steuern: These: "Alguém só é violento quando considerado por alguém como tal"</p> <p>Argument: "pois se ele (...) aceita, é o normal, não violento"</p>								
MACK 19	<p>steuern: Anwendung des Subjuntivo als Ausdruck eines Wunsches bzw. einer Aufforderung: "(...) nesse caso é bom que as pessoas corrijam isso cedo (...); rhetorische Fragen: "Quem nunca sofreu algum tipo de violência na escola?", "Mas será que nós nunca fizemos um ato de violência?"</p> <p>Subordintion: überwiegend konditional, adversativ</p> <p>informieren: kausale Beziehungen: "por</p>	<p>Schüler "Quem nunca sofreu algum tipo de violência na escola? (...) Mas será que nós nunca fizemos um ato de violência?"</p>	<p>1.P.P. und 3.P.S.</p>	<p>monologisch</p>		<p>Aufforderung</p>	<p>gleichzeitig</p>	<p>öffentlich</p>	<p>Erörterung</p>

	vários motivos", "por talvez não estar bem", "por estar com algum problema particular", "por ter recebido a nota de alguma prova", "pelo fato do outro ter feito ou falado algo que ele não tenha gostado", "pois depois de uma certa idade isso se torna incorrigível"								
MACK 20	sich ausdrücken: 1.P.S., Interjektion: "graças a Deus", erlebnisdeklarative Formel: "que eu não gostei", Metapher: "sentar e chupar o dedo" erzählen: Handlungsverben + indirekte Rede informieren: phänomenregistrierende Sätze: "Bom, temos aquelas briguinhas de amigos que acabam virando pancadarias", "Temos também agressões verbais (...)", "E a mais comum aqui no Brasil, nas escolas públicas, (...)" ²	Schüler und Privatperson "Oi, sou a Natasha, tenho 14 anos. Graças a deus eu nunca passei por algum tipo de violência na escola"	1.P.S. und 3.P.S.	monologisch		These/Aufforderung	gleichzeitig	öffentlich	Erörterung

	<p>Meinungskundgabe: "Eu acho que essas pessoas fazem isso por falta de oportunidade na vida"</p> <p>steuern: Ausdruck einer Aufforderung bzw. eines Vorschlages durch das Modalverb "poder":</p> <p>"Em escolas publicas, o governo poderia investir mais, mandar pessoas fazer palestras sobre isso."</p> <p>These/Aufforderung : "O governo poderia investir mais, mandar pessoas fazer palestras sobre isso" Argument: "(...) essas pessoas fazem isso por falta de oportunidade na vida"</p>								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

9.11 Verteilung der Textsorten in beiden Korpora

Tabelle 8: Fig. 38, 39 und 40

Textsorten	Aplicacao	Capitao	Mackenzie	Summe/ brasilianisches Korpus	Königstr.	Robert- Jungk- Oberschule	Königin- Luise- Stiftung	Summe/ deutsches Korpus
Argumentativer Erlebnisbericht	0	1	0	1	0	0	0	0
Bericht	2	1	6	9	2	3	3	8
Comicgeschichte	0	0	0	0	2	0	0	2
Erlebnisbericht	2	0	1	3	3	3	4	10
Erlebnisbericht mit Gedicht	0	1	0	1	0	0	0	0
Erlebnisbericht mit Widmung	0	1	0	1	0	0	0	0
Erörterung	5	9	9	23	9	6	5	20
Erzählung	3	0	0	3	3	5	1	9
Experten-Interview	0	0	0	0	0	0	1	1
Fernseh-Interview	0	0	0	0	0	0	2	2
Gedicht	3	4	0	7	2	0	1	3
Moralgeschichte	1	0	1	2	0	0	0	0
öffentlicher Brief	0	1	0	1	0	0	0	0
privater Brief	1	0	1	2	0	0	0	0
Rap	0	0	0	0	1	0	0	1
Schüler-Interview	0	1	0	1	1	0	3	4
Schulzeitungsnachricht	0	0	1	1	0	0	0	0

Tagebucheintrag	4	0	1	5	0	0	1	1
Zeitungsnachricht	0	1	0	1	0	0	1	1
Mitteilung	0	0	0	0	0	1	0	1
Summe	21	20	20	61	23	18	22	63

Tabelle 9: Fig. 41

Textsortenklassen	Aplicacao	Capitao	Mackenzie	Summe/ brasilianisches Korpus	Königstr.	Robert- Jungk- Oberschule	Königin- Luise- Stiftung	Summe/ deutsches Korpus
Bericht	4	5	8	17	5	7	8	20
Erzählung	4	0	1	5	5	5	1	11
Erörterung	5	9	9	23	9	6	5	20
Interview	0	1	0	1	1	0	6	7
Brief	1	1	1	3	0	0	0	0
Gedicht	3	4	0	7	3	0	1	4
Tagebucheintrag	4	0	1	5	0	0	1	1
Summe	21	20	20	61	23	18	22	63

9.12 Verteilung der Textfunktionen in beiden Korpora

Tabelle 10: Fig. 44, 45, 46 und 47

Textexemplare	21		20		20		61		23		22		18		63	
	Aplicaç ão	Aplicaçã o	Capitã o	Capitã o	Mackenz ie	Macken zie	Corpu s brasile iro	Freq relativa da função em relação ao total de textos	Königs tr.	König str.	Königi n- Luise- Stiftun g	Königi n- Luise- Stiftu ng	Robert - Jungk- Obersc hule	Robert- Jungk- - Obersc hule	Corpu s alema o	
Erzählend	13	44,83%	7	24,14%	9	31,03%	29	47,54%	13	36,11%	11	30,56%	12	33,33%	36	57,14%
informierend	13	27,66%	16	34,04%	18	38,30%	47	77,05%	18	39,13%	17	36,96%	11	23,91%	46	73,02%
steuernd	9	24,32%	13	35,14%	15	40,54%	37	60,66%	10	43,48%	7	30,43%	6	26,09%	23	36,51%
kontaktierend	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%	3	4,92%	1	14,29%	6	85,71%	0	0,00%	7	11,11%
selbstdarstellend	12	40,00%	13	43,33%	5	16,67%	30	49,18%	8	36,36%	8	36,36%	6	27,27%	22	34,92%
ästhetisch wirkend	3	37,50%	5	62,50%	0	0,00%	8	13,11%	3	75,00%	1	25,00%	0	0,00%	4	6,35%
Total de ocorrências no grupo	51	33,12%	55	35,71%	48	31,17%	154	2,52	53	38,41%	50	36,23%	35	25,36%	138	2,19
	Brasilianisches Korpus								Deutsches Korpus							

9.13 Verteilung der Argumentationsmuster in beiden Korpora

Tabelle 11: Fig. 48

Argumentationsmuster	BK	DK
Geschichts-Topos	3	0
Gesetzes-Topos	4	1
Ethik-Topos	39	10
Gefahren-Topos	17	5
Nutzen-Topos	5	8
Gleiches mit Gleichem	16	8
Ethno-Topos	0	6
Sozial-Topos	13	6
Hierarchie-Topos	8	16
Vorurteil/Toleranz/	46	4
Imitations-Topos	5	7
Aggressions-Topos	11	16
Natur-Topos	3	4
Konfliktlösungs-Topoi	3	24
Provokations-Topos	1	3
Ästhetik/Unterhaltung-Topos	1	5
Summe	175	123

9.14 Modus der Ursache, Bewertung und Lösung in beiden Korpora

Tabelle 12: Fig. 49, 51 und 53

Topoi/Daten	Aplicação			Capitão			Mackenzie			Summe
	U	B	L.	U	B	L	U	B	L	
Geschichts-Topos	0	0	1	0	0	0	1	0	1	3
Gesetzes-Topos	0	0	1	0	1	2	0	0	0	4

Ethik-Topos	1	4	4	4	6	6	3	5	6	39
Gefahren-Topos	1	3	0	0	4	0	0	7	2	17
Nutzen-Topos	0	0	0	0	2	0	1	1	1	5
Gleiches mit Gleichem-Topos	3	0	0	3	1	1	4	3	1	16
Ethno-Topos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sozial-Topos	3	0	2	1	0	1	3	1	2	13
Hierarchie-Topos	4	0	1	1	0	0	2	0	0	8
Vorurteil/Toleranz/	11	2	3	11	3	7	7	0	2	46
Imitations-Topos	0	0	0	0	0	2	1	0	2	5
Aggressions-Topos	1	0	0	4	0	0	6	0	0	11
Natur-Topos	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3
Konfliktlösungs-Topoi	1	0	0	0	0	0	1	0	1	3
Provokations-Topos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Ästhetik/Unterhaltung-Topos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Summe	25	9	12	27	17	19	31	17	18	175

Tabelle 13: Fig.50, 52 und 54

Topoi/Schule	RealschuleKönigstr.				Robert-Jungk-Oberschule				Königin-Luise-Stiftung			
	U	B	L	alle drei Modi	U	B	L	alle drei Modi	U	B	L	alle drei Modi
Geschichts-Topos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gesetzes-Topos	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Ethik-Topos	0	5	0	5	0	2	0	2	0	3	0	3
Gefahren-Topos	0	3	0	3	0	0	0	0	0	2	0	2
Nutzen-Topos	0	6	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0
Gleiches mit Gleichem-Topos	5	0	0	5	3	0	0	3	0	0	0	0
Ethno-Topos	2	0	0	2	3	0	0	3	1	0	0	1
Sozial-Topos	1	0	0	1	0	0	0	0	4	0	1	5

Hierarchie-Topos	6	0	0	6	4	1	0	5	5	0	0	5
Vorurteil-Topos	1	0	0	1	1	0	0	1	2	0	0	2
Imitations-Topos	0	0	0	0	1	0	0	1	6	0	0	6
Aggressions-Topos	3	0	0	3	3	0	0	3	10	0	0	10
Natur-Topos	1	0	0	1	1	0	1	2	1	0	0	1
Konfliktlösungs-Topoi	2	0	6	8	1	0	11	12	0	0	4	4
Provokations-Topos	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1
Ästhetik/Unterhaltungs-Topos	0	0	0	0	4	1	0	5	0	0	0	0
Summe	22	15	8	45	22	4	12	38	30	5	5	40

9.15 Verteilung der Ausdrücke der sinnlichen Wahrnehmung der Gewalt in beiden Korpora

Tabelle 14: Fig. 55, 56 und 57

SWG	Täter	Opfer	Beobachter	Summe der Ausdrücke der SWG	Wörterzahl	Prozentsatz an Täter-Perspektive	Prozentsatz an Opfer-Perspektive	Prozentsatz an Beobachter-Perspektive	Prozentsatz an Ausdrücken der SWG
Aplicação	16	36	64	116	5028	0,318217979	0,715990453	1,272871917	2,30708035
Capitão	13	36	36	85	3638	0,357339197	0,9895547	0,9895547	2,336448598
Mackenzie	4	14	45	63	3458	0,1156738	0,4048583	1,301330249	1,821862348
brasilianisches Korpus	33	86	145	264	12124	0,272187397	0,709336853	1,195974926	2,177499175
Königstr.	9	23	85	117	3525	0,255319149	0,65248227	2,411347518	3,319148936
Robert-Jungk-Oberschule	19	22	86	127	2333	0,814402057	0,942991856	3,686240892	5,443634805
Königin-Luise-Stiftung	12	30	68	110	4283	0,280177446	0,700443614	1,587672192	2,568293252
deutsches Korpus	40	75	239	354	10141	0,394438418	0,739572034	2,356769549	3,490780002

9.16 Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der sprachlichen, körperlichen, psychischen und strukturellen Gewalt in beiden Korpora

Tabelle 15: Fig. 59, 60 und 61

semantisches Feld der Gewalt	allg.	körp.	spr.	psy.	stru.	Wörterzahl	Gewalt im allgemeinen	körperliche Gewalt	sprachliche Gewalt	psychische Gewalt	strukturelle Gewalt
Aplicacao	75	71	27	17	68	5028	1,49164678	1,41209228	0,53699284	0,3381066	1,35242641
Capitao	129	58	37	13	21	3638	3,54590434	1,59428257	1,01704233	0,3573392	0,57724024
Mackenzie	82	71	40	14	22	3458	2,3713129	2,05320995	1,156738	0,4048583	0,6362059
brasilianisches Korpus	286	200	40	44	111	12124	2,35895744	1,64962059	0,32992412	0,36291653	0,91553943
Königstr.	105	28	35	2	4	3525	2,9787234	0,79432624	0,9929078	0,05673759	0,11347518
Robert-Jungk-Oberschule	50	61	22	3	9	2333	2,14316331	2,61465924	0,94299186	0,1285898	0,3857694
Königin-Luise-Stiftung	81	74	38	19	4	4283	1,89119776	1,72776092	0,88722858	0,44361429	0,09339248
deutsches Korpus	236	163	95	24	17	10141	2,32718667	1,60733655	0,93679124	0,23666305	0,16763633

9.17 Verteilung der Ausdrücke des Verhältnisses Ort-Gewalt in beiden Korpora

Tabelle 16: Fig. 62 und 63

Daten	Land	eigene	Art	reiche	Haus	unbes	Wörterzahl	Land/Schule	eigene/spezifische Schule	Art der Schule	reiche/arme Gegenden	zu Hause	unbestimmt
Aplicacao	9	39	8	19	7	14	5025	0,17910448	0,7761194	0,15920398	0,37810945	0,13930348	0,27860697
Capitao	21	19	5	5	4	6	3638	0,57724024	0,52226498	0,13743815	0,13743815	0,10995052	0,16492578
Mackenzie	5	32	2	13	4	1	3458	0,14459225	0,9253904	0,0578369	0,37593985	0,1156738	0,02891845
brasilianisches Korpus	35	90	15	37	15	21	12121	0,28875505	0,74251299	0,12375217	0,30525534	0,12375217	0,17325303
Königstr.	4	23	7	6	3	5	3525	0,11347518	0,65248227	0,19858156	0,17021277	0,08510638	0,14184397
Robert-Jungk-Oberschule	0	37	0	2	4	11	2333	0	1,58594085	0	0,08572653	0,17145306	0,47149593
Königin-	12	47	4	9	4	18	4283	0,28017745	1,09736166	0,09339248	0,21013308	0,09339248	0,42026617

Luise-Stiftung													
deutsches Korpus	16	107	11	17	11	34	10141	0,15777537	1,05512277	0,10847057	0,16763633	0,10847057	0,33527266

9.18 Verteilung der Ausdrücke des semantischen Felds der Hautfarbe, Kultur und Nationalität in beiden Korpora

Tabelle 17: Fig. 64, 65 und 67

Daten	Hautf.	K. und N.	Wörterzahl	Hautfarbe	Kultur und Nationalität
Aplicacao	13	6	5028	0,25855211	0,11933174
Capitao	15	1	3638	0,41231446	0,02748763
Mackenzie	2	1	3458	0,0578369	0,02891845
brasilianisches Korpus	30	8	12124	0,24744309	0,06598482
Königstr	2	5	3525	0,05673759	0,14184397
RJO	0	11	2333	0	0,47149593
KLS	3	3	4283	0,07004436	0,07004436
Deutsches Korpus	5	19	10141	0,0493048	0,18735825

Tabelle 18: Fig. 66

Verteilung der brasilianischen Bevölkerung nach Einkommen und Rasse/Hautfarbe			
	schwarze und Mischlinge		weisse und gelbe
untere Schicht	61	39	
mittlere Schicht	36	64	
obere Schicht	17	83	
Summe	46	54	

Quelle: PNAD 2001

9.19 Verteilung der Tempora in beiden Korpora

Tabelle 19: Fig. 68

Tempora im deutschen Korpus	deut Korpus	bras Korpus	Wörterzahl		deutsches Korpus	brasilianisches Korpus
Präsens Indikativ/Presente do Indicativo	843	959	12124	10141	8,31278967	7,90993072
Präsens Imperativ/Imperativo	17	21	12124	10141	0,16763633	0,17321016
Präsens Konjunktiv/Presente do Subjuntivo	3	36	12124	10141	0,02958288	0,29693171
Präteritum Indikativ/Pretérito Imperfeito do Indicativo	355	173	12124	10141	3,50064096	1,42692181
Präteritum Konjunktiv/Pretérito Imperfeito do Subjuntivo	35	35	12124	10141	0,34513362	0,2886836
Perfekt Indikativ/Pretérito Perfeito do Indicativo	138	260	12124	10141	1,36081254	2,14450676
Plusquamperfekt Indikativ/Pretérito Mais-Que-Perfeito do Indicativo	25	3	12124	10141	0,24652401	0,02474431
Plusquamperfekt Konjunktiv/Futuro do Pretérito	6	44	12124	10141	0,05916576	0,36291653
Futur I Indikativ/Futuro do Indicativo	9	28	12124	10141	0,08874864	0,23094688
Futur Konjunktiv/Futuro do Subjuntivo	12	24	12124	10141	0,11833153	0,19795447
Summe	1443	1583	12124	10141	14,2293659	13,0567469

Tabelle 20: Fig. 69

Tempora im brasilianischen Korpus							Aplicacao	Capitao	Mackenzie
Presente do Indicativo	390	297	272	5028	3638	3458	7,75656325	8,16382628	7,86581839
Imperativo	10	10	1	5028	3638	3458	0,19888624	0,27487631	0,02891845
Presente do Subjuntivo	20	11	5	5028	3638	3458	0,39777247	0,30236394	0,14459225
Pretérito Imperfeito do Indicativo	112	29	32	5028	3638	3458	2,22752586	0,79714129	0,9253904
Pretérito Imperfeito do Subjuntivo	21	5	9	5028	3638	3458	0,4176611	0,13743815	0,26026605
Pretérito Perfeito do Indicativo	108	82	70	5028	3638	3458	2,14797136	2,25398571	2,0242915
Pretérito Mais-Que-Perfeito do Indicativo	1	0	2	5028	3638	3458	0,01988862	0	0,0578369
Futuro do Pretérito do Indicativo	10	18	16	5028	3638	3458	0,19888624	0,49477735	0,4626952
Futuro do Presente do Indicativo	14	6	8	5028	3638	3458	0,27844073	0,16492578	0,2313476

Futuro do Subjuntivo	10	5	9	5028	3638	3458	0,19888624	0,13743815	0,26026605
Summe	696	463	424						

Tabelle 21: Fig. 70

Tempora im deutschen Korpus	König	KLS	RJO	Königs	Wörterzahl KLS	Wörterzahl RJO	Königstr	Königin-Luise-Stiftung	Robert-Jungk-Oberschule
Präsens Indikativ	348	331	164	3525	4283	2333	9,87234043	7,72822788	7,02957565
Präsens Imperativ	9	2	6	3525	4283	2333	0,25531915	0,04669624	0,2571796
Präsens Konjunktiv	2	1	0	3525	4283	2333	0,05673759	0,02334812	0
Präteritum Indikativ	125	124	106	3525	4283	2333	3,54609929	2,89516694	4,54350622
Präteritum Konjunktiv	14	15	6	3525	4283	2333	0,39716312	0,35022181	0,2571796
Perfekt Indikativ	54	40	44	3525	4283	2333	1,53191489	0,93392482	1,88598371
Plusquamperfekt Indikativ	6	7	12	3525	4283	2333	0,17021277	0,16343684	0,51435919
Plusquamperfekt Konjunktiv	0	5	1	3525	4283	2333	0	0,1167406	0,04286327
Futur I Indikativ	4	4	1	3525	4283	2333	0,11347518	0,09339248	0,04286327
Futur Konjunktiv	0	6	6	3525	4283	2333	0	0,14008872	0,2571796
Summe	562	535	346	3525	4283	2333	15,9432624	12,4912445	14,8306901

9.20 Verteilung der Modi in beiden Korpora

Tabelle 22: Fig. 71

Modi	Indi	Imp	Konj	Wörterzahl	Indikativ/Indicativo	Imperativ/Imperativo	Konjunktiv/Subjuntivo
brasilianisches Korpus	1467	21	95	12124	12,099967	0,17321016	0,78356978
deutsches Korpus	1370	17	56	10141	13,5095158	0,16763633	0,55221379

Tabelle 23: Fig. 72

Modi	Kön	Wörterzahl Kg	RJO	Wörterzahl RJO	KLS	Wörterzahl KLS	Königstr.	Robert-Jungk-Oberschule	Königin-Luise-Stiftung	Apl	Wörterzahl Ap	Cap	Wörterzahl Cap	Mack	Wörterzahl M	Aplicacao	Capitao	Mackenzie
Indikativ/Indicativo	537	3525	327	2333	506	4283	15,2340	14,016288	11,8141	635	5028	432	3638	400	3458	12,62921	11,8746	11,5673
Imperativ/Imperativo	9	3525	6	2333	2	4283	0,2553	0,2571796	0,04669	10	5028	10	3638	1	3458	0,1988	0,2748	0,0289

Konjunktiv/ Subjuntivo	16	3525	13	2333	27	4283	0,4539	0,55722246	0,6303	51	5028	21	3638	23	3458	1,01431	0,5772	0,6651
alle Modi	562	3525	346	2333	535	4283	15,9432	14,8306	12,4912	696	5028	463	3638	424	3458	13,8424	12,7267	12,2614

9.21 Verteilung der konzessiven Sätzen in beiden Korpora

Tabelle 24: Fig. 74

Daten	konzessive Sätze	Wörterzahl	Prozentsatz an konzessiven Sätzen
Aplicacao	35	12124	0,2886836
Capitao	15	12124	0,12372154
Mackenzie	18	12124	0,14846585
brasilianisches Korpus	68	12124	0,560871
Königstr.	38	10141	0,3747165
Robert-Jungk-Oberschule	36	10141	0,35499458
Königin-Luise-Stiftung	46	10141	0,45360418
deutsches Korpus	120	10141	1,18331525

Tabelle 25: Fig. 75

Daten	konzessive Sätze	Wörterzahl	Prozentsatz
Aplicacao	35	5028	0,69610183
Capitao	15	3638	0,41231446
Mackenzie	18	3458	0,5205321
brasilianisches Korpus	68	12124	0,560871
Königstr.	38	3525	1,07801418
Robert-Jungk-Oberschule	36	2333	1,54307758
Königin-Luise-Stiftung	46	4283	1,07401354
deutsches Korpus	120	10141	1,18331525

9.22 Verteilung der finalen Sätze in beiden Korpora

Tabelle 26: Fig. 76 und 77

Finalität	Anzahl der finalen Sätze	Wörterzahl	Prozentsatz an finalen Sätzen
Aplicacao	24	5028	0,47732697
Capitao	28	3638	0,76965366
Mackenzie	14	3458	0,4048583
brasilianisches Korpus	66	12124	0,54437479
Königstr.	8	3525	0,22695035
Robert-Jungk-Oberschule	6	2333	0,2571796
Königin-Luise-Stiftung	8	4283	0,18678496
deutsches Korpus	22	10141	0,21694113

9.23 Finalität und Argumentationsmuster

Tabelle 27: Fig. 79

Argumentationsmuster	Ursache	Bewertung	Lösung	Ursache	Bewertung	Lösung
Aplicacao	25	9	12	14,2857143	5,14285714	6,85714286
Capitao	27	17	19	15,4285714	9,71428571	10,8571429
Mackenzie	31	17	18	17,7142857	9,71428571	10,2857143
brasilianisches Korpus	83	43	49	47,4285714	24,5714286	28
Königstr.	22	15	8	17,8861789	12,195122	6,50406504
Robert-Jungk-Oberschule	22	4	12	17,8861789	3,25203252	9,75609756
Königin-Luise-Stiftung	30	5	5	24,3902439	4,06504065	4,06504065
deutsches Korpus	74	24	25	60,1626016	19,5121951	20,3252033

Tabelle 28: Fig. 80

Daten	konzessive Sätze	Wörterzahl	Prozentsatz an konzessiven Sätzen	finale Sätze	Wörterzahl	Prozentsatz an finalen Sätzen
Aplicacao	35	5028	0,69610183	24	5028	0,47732697
Capitao	15	3638	0,41231446	28	3638	0,76965366
Mackenzie	18	3458	0,5205321	14	3458	0,4048583
brasilianisches Korpus	68	12124	0,560871	66	12124	0,54437479
Königstr.	38	3525	1,07801418	8	3525	0,22695036
Königin-Luise-Stiftung	46	4283	1,07401354	6	2333	0,2571796
Robert-Jungk-Oberschule	36	2333	1,54307758	8	4283	0,18678496
deutsches Korpus	120	10141	1,18331525	22	10141	0,21694113