

Wodak, Ruth

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Aufsatzgestaltung

Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 1, S. 30-41



Quellenangabe/ Reference:

Wodak, Ruth: Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Aufsatzgestaltung - In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 1, S. 30-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295621 - DOI: 10.25656/01:29562

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295621>

<https://doi.org/10.25656/01:29562>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Aufsatzgestaltung

Bei der Analyse von mehreren 100 deutschen Schulaufsätzen aus der 5., 6. und 7. Schulstufe ergaben sich signifikante geschlechtsspezifische Sprachunterschiede, die Form und Inhalt der Texte betreffen. Wichtigste quantitative Ergebnisse zur Wahl des Texttyps, zur Themenwahl, zur verwendeten Argumentationsart und Textkohärenz und schließlich zur Partikelverwendung, werden dargestellt und diskutiert. Diese Ergebnisse stimmen mit anderen Untersuchungen überein und bestätigen die von der Autorin erstellte Soziopsychologische Theorie der Textplanung und Variation: Alter, Schicht, Geschlecht, Kultur, Familie, psychische Disposition u.v.a.m. bestimmten Textproduktion und Textverarbeitung, auch das Textverstehen. Die Sozialisation in unserem Kulturkreis führt dazu, daß Mädchen eher bewerten und erzählen, Buben berichten und sich an Zeit und Raum orientieren. Die Schulpraxis, insbesondere auch der Aufsatzunterricht müßte diese sozialisationsbedingten Unterschiede verstärkt ins Kalkül ziehen.

Sex-specific differences in textplanning and essay-writing

Several 100 german schoolessays were analyzed in a qualitative and quantitative manner, from school-age children in Vienna, South Tyrol (and as control Los Angeles) in the age of 11 to 14 years.

Very significant sexspecific language behavior could be found which attains to content and form of the essays, to the macrotext level and to text inherent units. In this article only the results from the analysis of the text typ (schema), the consistency (argumentation), the topic-choice and particle usage are discussed. Also, the qualitative analysis had to be neglected because of reasons of space. These results can be explained by the Sociopsychological Theory of Textplanning and Textcomprehension as well as Variation, postulated by the author: sex, class, age, culture, family, psychological disposition etc. all determine textproduction and -comprehension in very specific ways. The sexspecific socialisation in our culture is responsible for the fact that girls (and women) relate, evaluate, have reflexive language behavior, men on the other hand report and are analytic. Teachers in school, especially in teaching essay-writing should orient themselves at these cultural facts.

1. Einleitung

Immer mehr besinnt man sich innerhalb der Sprachdidaktik textlinguistischer Theorien und Ergebnisse (vgl. dazu *Blüml* 1982 und dort angegebene Literatur). Demnach sei die Bewertung der Schulaufsätze nach objektiven Kriterien zu vollziehen, linguistische und textlinguistische Parameter zu berücksichtigen, die Themen dem kognitiven Entwicklungsstand des Kindes anzupassen, reale Situationen im Aufsatz zu simulieren, schließlich solle die kommunikative Orientierung in den Vordergrund gerückt werden. Darüber darf die Phantasie und Kreativität des Kindes natürlich nicht gehemmt werden. Neue Lehrpläne beginnen sich auch in Österreich dieser Postulate anzunehmen.

Allerdings haben die Ergebnisse und Thesen der Sozio- und Psycholinguistik bisher in die Sprachdidaktik kaum Eingang gefunden, außer in allgemeinen Postulaten (siehe *Cooper/Odell*, Hrsg., 1977; *Herrmann* 1978; *Merkelbach* 1973, 1982; *Ostermann* 1973; *Sanner* 1979; *Payrhuber*, Hrsg., 1982; *Ehlich/Rehbein* 1983; *Mannske* 1983).

Berechtigte Kritik wird dabei zum Beispiel von *Krumm* (1983) an der ethnolinguistischen Analyse mündlicher Kommunikation geübt: die wenigen interdisziplinären Versuche verlieren über das detaillierte Transliterieren die Schulpraxis aus den Augen. Mündliche Kommunikation, auch mündliches Erzählen stehen demnach im Zentrum linguistischen Interesses, Aufsätze sind kaum näher von interdisziplinärer Warte analysiert worden (siehe auch *Ehlich*, Hrsg., 1984): *Ludwig* (1984) versucht, eine Erklärung für das Entstehen der Erzählung als „Aufsatzform“ zu geben, ausgehend vom Aristotelischen Paradigma. Wie aber zu zeigen sein wird, vernachlässigt gerade sein Entwurf wichtige soziologische und psychologische Momente (z. B. geschlechtsspezifische Sozialisation und daraus resultierendes Sprachverhalten). Denn das Aristotelische Paradigma ist genau das bei uns geförderte *analytische männliche* Sprachverhalten!

Dabei hat die sprachsoziologische Diskussion in der Analyse des Aufsatz-Schreibens ihren Ausgang genommen: *Bernstein* hat seine Code-Theorie anhand von Bildbeschreibungen und Aufsätzen entwickelt (vgl. *Bernstein*, Hrsg., 1970). Diese soziolinguistischen Ergebnisse zur Sprachbarrieren-Diskussion sind heute auch schon fast überall akzeptiert, auch wenn *Bernsteins* Theorie berechtigte Kritik erfahren hat (vgl. dazu *Wodak* 1984a). Demnach sind Unterschichtkinder (schwarze Kinder in den USA) in institutionalisierten Situationen (so wie eben auch in der Schule) benachteiligt, die höhere Durchfallsquote solcher Schüler hängt nicht mit dem Intelligenzgrad und der kognitiven Reife zusammen, vielmehr mit *anderen* (sprachlichen) Strategien, Situationen zu bewältigen und zu begegnen, mit gesellschaftlichen Sprachbarrieren: das andere Verhalten ist eben schlechter bewertet, dabei dient das Verhalten von (weißen) *männlichen* Mittelschichtangehörigen als Norm. Dies führte in manchen Ländern zur Entwicklung von *kompensatorischen* und *emanzipatorischen Programmen*, zu Vorschulunterricht, zur Neubewertung und Diskussion des Stellenwertes von Dialekt und Hochsprache usw. Die offizielle Aufsatzdidaktik hat sich jedoch davon kaum beeinflussen lassen (siehe *Merkelsbach* 1982). Dabei wurde wie in allen anderen Sozialwissenschaften auch innerhalb der soziolinguistisch orientierten Unterrichtsforschung lange Zeit *geschlechtsspezifisches Sprachverhalten* und daraus resultierende Probleme für den Unterricht vernachlässigt (siehe dazu *Wodak* 1984b; *Schramm*, Hrsg., 1981). Eine rühmliche Ausnahme bildet dabei *Ehbauer* (1982). Männliches Mittelschichtverhalten gilt eben auch in der Schule als Norm:

„Mädchen seien zwar sprachlich begabter, fleißiger und braver“, was nur zur Stabilisierung von Klischees dient – dies sei eben angeboren (siehe *Klann-Delius* 1979). Die Muttersprache- und Fremdsprachelehrbücher tragen zur Festigung dieser Stereotype bei (siehe dazu *Hellinger* 1979; *Kummer* 1978; *Pronay* 1981). *Konrads* (1979) führt die geschlechtsspezifischen Unterschiede sogar auf Unterschiede in der Gehirnstruktur zurück.¹

Maccoby und *Wodak* (1981, 1984b) konnten jedoch nachweisen, daß die geschlechtsspezifischen Unterschiede sicherlich ansozialisiert sind, ja sogar von der jeweiligen Kultur abhängig. Die jeweilige geschlechtsspezifische Prägung (bedingt von der frühesten Mutter-Kind-Beziehung) greift allerdings sehr tief und geschieht sehr früh, andere ansozialisierte (Sprach)unterschiede sind oft weniger beständig bzw. weniger signifikant. Dazu passen Ergebnisse aus einer Studie über Südtirol (*Menz* 1984): die Unterschiede in der Aufsatzgestaltung zwischen Stadt und Land sind geringer als geschlechtsspezifische Unterschiede. *Dressler/Wodak/Pléh* (1984) konnten sogar zeigen, daß Apatiker geschlechtsspezifische Unterschiede produ-

zieren, die das Gehirntrauma offensichtlich überstehen (während dies für die „reine, monologische“ Grammatik nicht gilt): die *pragmatische Kompetenz* wird durch einen rein physiologischen Schock nicht tangiert. Hingegen verläuft die Aufsatzgestaltung bei schwierigen, *neurotischen Kindern* systematisch anders, andere geschlechtsspezifische Unterschiede treten auf bzw. verschwinden überhaupt (Wodak 1983 a, 1984 b). Dies bedeutet, daß die geschlechtsspezifische Identität bei Brüchen in der Erziehung betroffen wird, jedoch nicht die Sprachkompetenz „an sich“ – gerade letztere Ergebnisse stützen unsere These der umweltbedingten geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen und sind auch für die therapeutische und schulische Praxis sehr relevant.

Aufsätze von Mädchen und Buben in Wien und Los Angeles unterscheiden sich signifikant: die geschlechtsspezifische Erziehung ist eben *kulturabhängig* (siehe dazu Wodak/Schulz 1984 und Ochs/Schiefflin 1982).²

Was bedeuten nun solche Ergebnisse für den Aufsatzunterricht in der Schule? Was folgt also daraus für die Unterrichtspraxis? Keineswegs kann es in diesem Rahmen gelingen, alles genau zu beantworten, ich werde daher nur wichtigste Aspekte anreißen.

2. Material

Mehrere 100 Schulaufsätze aus der 7. Schulstufe in Hauptschulen und AHS standen mir für die folgenden Überlegungen zur Verfügung. Im Rahmen meiner Untersuchung zur Mutter-Tochter (Mutter-Kind)-Beziehung hatte ich in drei Wiener Schulen (vier Klassen) jeweils eine Deutschstunde zur Verfügung gestellt bekommen und die Mädchen und Buben einen Aufsatz zum Thema „Meine Mutter und Ich“ verfassen lassen. Dabei wurde nichts vorgegeben, keine Detaillierung des Themas, keine Aufsatzkategorie. Tauchte die Frage auf „Was sollen wir schreiben?“, antwortete ich stur und beständig „Was euch einfällt“. Obwohl diese Aufsätze natürlich einem anderen Untersuchungsziel dienten, als unser Interesse in diesem Aufsatz, können natürlich relevante geschlechtsspezifische Ergebnisse für die Schulpraxis verwertet werden.³ Außerdem wurden in Schlieber (1984) ebenfalls Aufsätze der 5., 6. und 7. Schulstufe untersucht, und zwar Schularbeiten. Hier interessierten uns vor allem die schulbedingten geschlechtsspezifischen Unterschiede, die Themenwahl, vor allem auch die geschlechtsspezifische Umsetzung des Erlernten in der Prüfungssituation. Erste Ergebnisse stützen eindeutig unsere Thesen. Die Arbeiten von Menz (1984) und Wodak/Schulz (1984) wurden schon genannt, die ebenfalls zur weiteren Festigung unserer Ergebnisse dienen. Insgesamt wurden daher über 500 Aufsätze verwertet (die alle etwa dasselbe Alter der Kinder betreffen: 11–14).⁴

Einerseits interessiert, welche geschlechtsspezifischen Strategien die Ausarbeitung eines *einzigen* Themas bestimmen, welche Erfahrungswelten und Organisationsweisen von Realität eine Rolle spielen, befassen wir uns also mit der Textproduktion und Textplanung; andererseits können wir bei *vorgegebenen Themen* und Auf-

satzkategorien die Themenwahl und Textausarbeitung und -gestaltung genauer analysieren.

Verwenden wir die Terminologie der „*kognitiven Schule der Textplanung*“, so betrachten wir im ersten Fall die geschlechtsspezifische Wahl von Frames und Schemas, im zweiten Fall die Gestaltung der Scripts innerhalb vorgegebener Frames und Schemas (zur genaueren Definition dieser Theorie und Terminologie siehe *Wodak 1983b, 1984b, Menz 1984, Schlieber 1984*).⁵

3. Methoden der Analyse

In den genannten Untersuchungen wurde das schriftliche Material sowohl *qualitativ* wie *quantitativ* untersucht. Soziologische, psychologische, tiefenpsychologische und textlinguistische Kategorien wurden definiert und zur Analyse herangezogen: dabei müssen sich natürlich diese Kategorien wiederum an dem übergeordneten Untersuchungsziel orientieren.

Wir wollen uns in den folgenden Betrachtungen nur wenigen Kategorien zuwenden, die direkt mit der formalen Aufsatzgestaltung in Zusammenhang stehen. Was die *soziologischen Daten* des Kindes betrifft, so konnten jeweils Familienstand der Eltern, die soziale Schicht, die Geschwisterposition, die Berufstätigkeit der Eltern, die Bezugsperson am Nachmittag und gewisse Einstellungen zur Zukunftsperspektive erhoben und kontrolliert werden. Im weiteren werden *schichtspezifische Unterschiede* vernachlässigt: dies ist insbesondere dadurch zu rechtfertigen, daß diese Variable in allen genannten Untersuchungen wenig signifikant war.⁶

Die *quantitative Analyse* bestand aus einer „*textlinguistisch orientierten Inhaltsanalyse*“ auf der Makro- wie auf der Mikro-Text-Ebene. Die hier beobachteten Kategorien betreffen die *Wahl des Texttyps* (Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Besinnungs-Aufsatz), die *Argumentation* (Konsistenz) im Gesamtaufsatz (logische Thema-Rhema Abfolge, Brüche, Widersprüche) und die *Partikelverwendung* (linguistische Einheit, die nur aus dem Kontext zu verstehen ist), (*Weydt, Hrsg., 1979, 1983*). Außerdem interessiert die *Themenwahl*. Alle Aufsätze wurden von Ratern codiert und jeweils parameterfreien statistischen Verfahren unterzogen.⁷

4. Ergebnisse: Buben berichten, Mädchen erzählen ...

4.1 Analytisches versus reflexives Sprachverhalten

Beim Texttyp wurden vier Subkategorien unterschieden: *Tagesschilderung, Personenbeschreibung, Erlebniserzählung* und *Reflexion*. Die wichtigsten Kriterien für die Definition des Texttyps sind Erzählzeit, Sprecherperspektive und Erzählschema (siehe *Werlich 1975, Wodak 1981*).

Der „Frame“-Aufsatz (Meine Mutter und Ich) wird also in unterschiedlichen „Schemas“ realisiert. Dabei ist die geschlechtsspezifische Wahl hoch signifikant

Texttyp	Männl.	Weibl.	
Tagesschilderung	21	0	21
	100,0	0	
	50,0	0	
	20,2	0	20,2
Personenbeschreibung	13	7	20
	65,0	35,0	
	31,0	11,3	
	12,5	6,7	19,2
Erlebnis	4	5	9
	44,4	55,6	
	9,5	8,1	
	3,8	4,8	8,7
Reflexion	4	50	54
	7,4	92,6	
	9,5	80,6	
	3,8	48,1	51,9
	42	62	104
	40,4	59,6	100,0

$$\chi^2 = 60,48709 \quad df = 3 \quad \alpha = 0,00001$$

Tabelle 1: Texttyp/Geschlecht

(siehe Tabelle 1). Demnach wählte überhaupt kein einziges Mädchen die Form einer Schilderung, hingegen die Mehrzahl der Buben. Die Mädchen schreiben fast alle einen Besinnungsaufsatz, wenige nur wählten das Erlebnisschema (das – wie die Untersuchung neurotischer Kinder zeigt – ontogenetisch vorausgeht).⁸ Die Buben begnügten sich mit einer sachlichen, chronologischen Schilderung des Alltags und der Mutterfigur, die Mädchen hingegen setzen sich mit Problemen und Beziehungen auseinander. Dies läßt sich durch gesellschaftlich beeinflusste Erziehungsstile erklären: Buben werden dazu angehalten, die Welt zu entdecken, das *analytische* Denken wird ihnen nahegebracht, Mädchen hingegen beschäftigen sich mit Beziehungen, bleiben eher an die Mutter (Eltern) gebunden, *gestaltartiges* Denken wird gefördert. Dies entspricht unserer Theorie der *Soziopsychologischen Textplanung* (SPTT; siehe unten). Daß dieses Ergebnis nicht vom Thema bestimmt und bedingt ist, beweist die Untersuchung von *Schlieber* (1984).

4.2 Buben sind „logisch“, Mädchen „irrational“

Dies ist ein äußerst beständiges Vorurteil, gegen das auch Lehrer sicherlich nicht gefeit sind. Betrachten wir das statistische Ergebnis dazu, so scheint es dieses Vorurteil zunächst zu bestätigen (Tabelle 2). Demnach weisen die männlichen Aufsätze eine logisch-konsistente Ausarbeitung des Themas (der Subthemen) auf, die weiblichen Texte hingegen sind voll von Widersprüchen und Brüchen. Dabei konnten Brüche mit Hilfe der Qualität der Thema-Rhema-Abfolge festgestellt werden (*Gülich/Raible* 1977, *Sanner* 1979). Widersprüche ergeben sich aus der inhaltli-

	Männl.	Weibl.	
Logisch	31	5	36
	86,1	13,9	34,6
	73,8	8,1	
	29,8	4,8	
Brüche	9	40	49
	18,4	81,6	47,1
	21,4	64,5	
	8,7	38,5	
Widersprüche	2	17	19
	10,5	89,5	18,3
	4,8	27,4	
	1,9	16,3	
	42	62	104
	40,4	59,6	100,0

$$X^2 = 44,3610 \quad df = 2 \quad \alpha = 0,0001$$

Tabelle 2: Argumentation/Geschlecht

chen Behandlung des Themas, wie auch aus dem gewählten Satzverbindungstyp („und“ versus „weil“ versus „wenn auch“), wenn z.B. ein expliziter Widerspruch angestrebt wurde.

Bei der *differenzierten quantitativen* und *qualitativen* Behandlung ergab sich jedoch folgendes Bild: der Argumentationstyp hängt einerseits mit dem *Thema* zusammen (neutrale Themen involvieren psychisch weniger, rufen weniger Ambivalenzen hervor, werden von beiden Geschlechtern sachlicher behandelt, daher ohne Brüche und Widersprüche). Andererseits ist der Texttyp entscheidend für die Argumentationsart: ein Besinnungsaufsatz bedingt eher Brüche und Widersprüche, als eine Beschreibung, Schilderung oder Erzählung. Die Mikro-Textebene ist also von der Makro-Textebene unmittelbar betroffen. Wird das Thema als Reflexion behandelt, dann sind bestimmte Argumentationsweisen, bestimmte Kohärenzphänomene unumgänglich. Dies bedeutet, daß Mädchen bei einem sachlichen Thema und einem Beschreibungsaufsatz bzw. einer Abhandlung oder Schilderung ebenfalls „logisch“ vorgehen, hingegen beim Besinnungsaufsatz in der oben beschriebenen Art. Dasselbe gilt für Buben. Der Unterschied besteht nun hauptsächlich in der Themen- und Texttypenwahl, wenn diese freigestellt werden. Dann tendieren Mädchen eben dazu, vorzugsweise Besinnungsaufsätze reflexiv, voll mit Widersprüchen und Brüchen zu schreiben, Buben hingegen die sachliche Schilderung logisch-konsistent auszuarbeiten. Daß sich der (selten gewählte) männliche reflexive Aufsatz trotzdem vom weiblichen unterscheidet, liegt an der gewählten Abstraktionsebene und an der unpersönlichen Sprecherperspektive, beide ebenfalls Ergebnis unserer geschlechtsspezifischen Erziehungsmechanismen. Dies näher auszuführen, verbietet leider der vorgegebene Aufsatzrahmen.

	Männl.	Weibl.	
Positives	14	47	61
abschwächend	23,0	77,0	
	33,3	75,8	
	13,5	45,2	58,7
Keine	28	15	43
	65,1	34,9	
	66,7	24,2	
	26,9	14,4	41,3
	42	62	104
	40,4	59,6	100,0

corr. $X^2 = 16,91513$ $df = 1$ $\alpha = 0,00001$

Tabelle 3: Partikeln/Geschlecht

4.3 Buben stellen fest, Mädchen relativieren

Auch dieses Ergebnis entspricht vordergründig einem gängigen Vorurteil: Männer stellen Meinungen und Tatsachen explizit und uneingeschränkt in den Raum, Frauen sind ängstlich, unsicher und trauen sich nicht, ihre Meinung in derselben Weise zu äußern, sie schränken ein, verwenden daher mehr Partikeln als Männer (siehe dazu auch Kuhn 1980, Lakoff 1983, Labov/Fanshel 1977, Wodak 1984 b). Auch dies muß differenzierter behandelt werden. Der geschlechtsspezifische Unterschied ist jedenfalls vorhanden (siehe Tabelle 3). Die genaue Analyse des unterschiedlichen Partikelgebrauchs (wobei Buben sehr wohl auch diese Einheiten verwenden, nur seltener) ergab, daß sich die Häufigkeit von der *Affektivität*, dem *Erziehungsstil*, dem *Thema*, dem *Texttyp* und der im Alltag verwendeten *Spontansprache* des Kindes bestimmt. Partikeln dienen sicherlich dazu, Gefühle auszudrücken und zu relativieren. Sprecher der Hochsprache gebrauchen diese öfters (auch in mündlicher Kommunikation) als Dialektsprecher. Daher tauchen weniger Partikeln in den Aufsätzen von Unterschichtkindern auf. Je liberaler der Erziehungsstil, desto eher trauen sich Mädchen und Buben ihre Meinung explizit darzustellen, daher treten Partikeln seltener auf. Da Buben generell liberaler erzogen werden (die Gebote und Verbote betreffen zumeist die Schule und schulische Leistungen, sind daher einsehbar; bei den Mädchen handelt es sich eher um Verbote, die Ausgehen, Schminken, Freundschaften etc. berühren, also ganz andere und schwierigere Bereiche), gebrauchen sie weniger Partikeln! Je involvierender das Thema und je häufiger ein Besinnungsaufsatz daraus resultiert, desto eher werden Partikeln gebraucht. Eine eindeutige *Abhängigkeit vom Texttyp* ist also feststellbar, wie schon bei der Argumentationsart.

4.4 Geschlechtsspezifische Themenwahl

Schieber (1984) konnte bei einer Analyse von 219 Schulaufsätzen zeigen, daß die Themenwahl eindeutig geschlechtsspezifisch gesteuert wird, damit aber auch die

	Männl.	Weibl.	
A	59	23	82
	0,72	0,28	
	0,50	0,23	0,37
R	32	53	85
	0,38	0,62	
	0,27	0,53	0,39
N	28	24	52
	0,54	0,46	
	0,24	0,24	0,24
	119	100	219
	0,54	0,46	

A = Themen, die von Aktivität, Wettkampf, äußeren Ereignissen handeln.

R = Themen über Gefühle, zwischenmenschliche Beziehungen, Bewertungen.

N = Neutrale Themen, deren Titel keinerlei Schluß auf die mögliche Realisierung zuläßt.

Tabelle 4: Themenpräferenz

gewählte Aufsatzgattung (der durch das Thema bedingte Texttyp): *Buben* wählen Themen, die von *Aktivität*, *Wettkampf* und *äußeren Ereignissen* handeln, *Mädchen* hingegen bevorzugen Aufsätze über *Gefühle*, *zwischenmenschliche Beziehungen* und *Bewertungen* von Ereignissen. Neutrale Themen, deren Titel keinerlei Aufschluß über mögliche Realisierungen zuläßt, wurden etwa in gleicher Zahl gewählt (siehe Tabelle 4).⁹ Dasselbe Thema wird auch wiederum wie bei *Wodak* (1984b) typischerweise verschieden ausgearbeitet: *Buben* bevorzugen den Sachbezug, beschreiben und bringen die eigene Person nicht oder kaum ein, *Mädchen* schreiben über sich oder andere Personen und sind reflexiv. Der stärkeren Bewertung der *Mädchen* entspricht die gehäufte Verwendung von Adjektiven. Diese Unterschiede sind bei Erzählungen, Schilderungen und Beobachtungen gegeben. Die Ergebnisse von *Schlieber* (1984) bestätigen also unsere eigenen und die SPTT (siehe unten). Daher war nicht allein das Aufsatzthema „Meine Mutter und Ich“ für die oben beschriebenen Sprachmuster verantwortlich, diese treten auch bei anderen, von der Schule als Prüfungsthemen vorgegebenen Aufsätzen und Aufsatzgattungen auf. Die sprachlichen Strategien, die Prozesse der Textplanung und Textverarbeitung resultieren daher eindeutig aus der geschlechtsspezifischen Sozialisation.

5. Zusammenfassende Interpretation

Wie lassen sich nun diese Ergebnisse zusammenfassend erklären und interpretieren? Stimmen sie mit anderen Ergebnissen (siehe § 1) zu geschlechtsspezifischen Aspekten von Sozialisation und Sprachverhalten überein? Und was folgt daraus für die Schulpraxis, für den Aufsatzunterricht?

Die *soziopsychologische Theorie der Textplanung* (SPTT) nimmt an, daß aufgrund von kultur-, schicht-, geschlechts- und krankheitsspezifischen Sozialisationsmu-

stern die Wahrnehmung und Strukturierung von Realität signifikant geprägt wird (siehe Wodak 1984b, Wodak/Schulz 1984). Dies manifestiert sich vor allem auf der Makro-Textebene, im Diskurstyp und in Sprecherstrategien. Untersuchungen im westlichen Kulturkreis ergaben, daß Frauen eher zu einem *holistischen gestaltartigen* Denken und Sprachverhalten erzogen werden, Männer hingegen auf Zeit und Raum orientiert sind, d. h. ein *analytisches Sprachverhalten* erwerben. Diese Unterschiede sind sicherlich nicht angeboren (siehe § 1) und hängen nur bedingt mit der generellen Sprachfähigkeit, der Kompetenz, zusammen. Viel mehr betreffen sie die pragmatische Handlungsebene. Diese Theorie erklärt die Unterschiede in der Wahl des Texttyps (der Aufsatzgattung, des Schemas) und die unterschiedliche Themenwahl (andere Interessen werden gefördert, andere Rollenbilder und -erwartungen gerade durch die Schule gefestigt und perpetuiert).

Die *soziopsychologische Theorie der Variation* (SPV) befaßt sich mit quantitativen Unterschieden, die meist die textinhärente Ebene bzw. die phonologische Ebene betreffen (Argumentationsart, Verwendung von Konjunktionen, Partikeln, von Dialektphänomenen). Abhängig von einer Reihe anderer soziologischer und psychologischer Parameter (siehe § 4.3.) treten wiederum schicht-, alters-, geschlechts- und krankheitsbedingte Unterschiede auf, mit zu prognostizierender Wahrscheinlichkeit. Manche Variationen sind dabei besonders von der Makro-Textebene bedingt (der reflexive Texttyp bedingt z. B. die widersprüchliche Argumentation und die Partikelverwendung).

Unsere Ergebnisse aus der Aufsatzanalyse lassen sich also auf diesem Hintergrund erklären.

Die geschlechtsspezifische Sozialisation besonderer Art (im westlichen Kulturkreis) bedingt bestimmte Sprachverhaltensweisen, Strukturierungsmuster von Realität, die – durch die Schule sicherlich verstärkt – das Aufsatzschreiben beeinflussen und bestimmen. Daß Mädchen also nicht so gerne Aktivitätsthemen wählen und reflexive Aufsätze besser schreiben, hängt mit der Erziehung zusammen. Und daß Buben im Ausarbeiten von Besinnungsaufsätzen Schwierigkeiten haben, ist nicht auf Faulheit zurückzuführen, sondern ebenfalls sozialisationsbedingt. *Frauen und Mädchen erzählen und bewerten eben lieber und besser, Buben und Männer berichten und beschreiben* – und was folgt daraus?

6. Postulate für die Schulpraxis

Keineswegs kann es Lehrern gelingen, die Erziehungsmechanismen total zu verändern. Die geschlechtsspezifische Identität des Kindes ist ja beim Eintritt in die Schule schon weitgehend geprägt.

- *Diskussionen und Reflexionen* dieser Rollen und Sprachmuster sind jedoch sicherlich möglich und notwendig. Dies kann durch Lektüre wie auch durch Gruppendiskussionen oder Aufsatzthemen provoziert werden (siehe dazu Schramm, Hrsg., 1981; Merkelbach 1982).

- Die *Aufsatzbewertung* müßte diese Ergebnisse ins Kalkül ziehen, sozialisationsbedingte Fähigkeiten und Mängel berücksichtigen.
- Die jeweils anderen Texttypen und textinhärenten Merkmale sind mit Buben und Mädchen stärker zu üben. Eine *funktionale Kompetenz* wäre das Ziel.
- Ebenso sollten *Mädchen* darin bestärkt werden, *sachlich* und *abstrakt* zu schreiben, *Buben* hingegen die *persönliche Ebene* einzubeziehen und keine Angst vor *Gefühlen* zu haben. Thema und Ziel des Aufsatzes sollten die Darstellungsart bedingen, nicht anerzogene Strategien.
- *Klischees aus Lehrbüchern* sind sicherlich auch ein guter Anlaß, um erziehungsbedingte Muster zu diskutieren, letztlich zu verändern.

Ein anderes Bewußtsein und eine größere funktionale pragmatische Kompetenz sind Voraussetzung für partnerschaftliches Verhalten und neue alternative Erziehungsmodelle. Und ein aufgeklärter Aufsatzunterricht könnte dazu sicherlich in großem Maße beitragen.

Anmerkungen

- ¹ Die Diskussion um die Hemisphärendominanz und deren Folgen ist noch lange nicht gelöst oder zu Ende. Sicherlich ist jedoch eine kausale Verknüpfung wie sie *Conrads* (1979) beim jetzigen Wissensstand leistet, falsch und zu kurz gegriffen (siehe dazu auch *Dressler/Pléh* 1984, *De Decker/Van de Craen* 1984).
- ² Die Textanalysen aus verschiedensten Bereichen führten schließlich zur Erstellung der Soziopsychologischen Theorie der Textplanung (siehe dazu besonders *Wodak* 1984 c und § 5).
- ³ Zentrales Interesse dieser Untersuchung war die Mutter-Tochter-Beziehung, in Wien und Los Angeles, bei normalen und schwierigen Kindern. Es konnte gezeigt werden, daß sich die Wurzeln geschlechtsspezifischen Sprachverhaltens in der Mutter-Tochter (Mutter-Sohn) -Beziehung finden lassen. Das Aufsatzmaterial diente dazu, die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in der Wahrnehmung der Bezugspersonen festzustellen und damit die These, die Beziehungen seien geschlechtsspezifisch verschieden, zu untermauern (siehe im einzelnen dazu *Wodak* 1984 b, *Wodak/Schulz* 1984).
- ⁴ Der Unterschied in der kognitiven Reifung bei Mädchen und Buben im Alter von 12 und 13 Jahren (siehe *Blos* 1978) fällt hier nicht ins Gewicht. Dieselben geschlechtsspezifischen Sprachunterschiede und Textstrategien konnten auch bei Erwachsenen festgestellt werden (*Wodak* 1981)! Die Lehrerpersönlichkeit fällt bei der großen Menge von Aufsätzen ebenfalls nicht mehr ins Gewicht. Allerdings wurden alle Lehrer interviewt, diese Variable also vor allem für die qualitative Analyse kontrolliert. Auch die Benotung wurde kontrolliert (vor allem in *Schlieber* 1984 und *Menz* 1984). Sogar die Analyse eines ganz anderen Textes (eines Satzergänzungstextes) liefert dieselben Ergebnisse und stützt noch weiter unsere SPTT (siehe *Gruber* 1984).
- ⁵ Wir müssen hier auf die qualitative Aufsatzanalyse und auf eine inhaltliche Analyse aus Platzgründen verzichten. Die inhaltliche Analyse beweist besonders stark die Einflüsse der Geschlechtsrollenbilder und -normen. Bei unserer Untersuchung hier beschränken wir uns daher auf die Aufsatzform, sowohl auf Makroebene wie textinhärent.
- ⁶ Die wenigen signifikanten schichtspezifischen Ergebnisse betrafen die Textlänge und die Rechtschreibung (siehe *Menz* 1984). In *Wodak* (1981, 1984 b) war sogar die Textlänge nicht signifikant, hingegen unterscheidet sich in mündlicher Kommunikation der Texttyp und Gefühlsausdruck stark schichtspezifisch, in der Schriftsprache (Verdrängung der dialektalen Sozialisation) verschwinden diese Unterschiede.
- ⁷ In *Wodak* (1984 b) wurden selbstverständlich viel mehr Kategorien untersucht. Ebenso wurden dort die Methodenprobleme (vor allem die Einordnung in Kategorien und die Dominanzproblematik) genau behandelt. Auch die Grenzen quantitativer Verfahren wurden eingehend diskutiert. Für Beispiele und qualitative Analyse war hier kein Platz. Wir müssen den Leser daher leider auf *Wodak* (1984 b) verweisen.

- ⁸ Wodak (1983 a) weist nach, daß entwicklungsgeschichtlich die Erzählung als Erfahrungsschema der Reflexion vorgelagert ist. Neurotische Kinder regredieren daher bei angstbesetzten Inhalten auf das Erzählschema. Daher realisieren in der Kontrollgruppe Mädchen das Thema „Meine Mutter und Ich“ eher als Erzählung.
- ⁹ Einige Themenbeispiele mögen dieses Ergebnis illustrieren (siehe Schlieber 1984).
2. Schularbeit, 1. Schulstufe:
Das möchte ich gern noch einmal erleben.
Das hätte ich nicht tun dürfen.
1. Schularbeit, 3. Schulstufe:
Das war ein aufregender Wettkampf.
Das war ein trauriger Abend.
Pech, daß wir erwischt wurden.

Literatur

- Autorinnengruppe Uni Wien*: Das ewige Klischee. Böhlau, Wien 1981.
- Bernstein, B. (Hrsg.): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. De Munter, Amsterdam 1970.
- Blos, P.: Adoleszenz. Eine psychologische Interpretation. Klett, Stuttgart 1978.
- Blüml, K.: Vom Aufsatzschreiben zur Textproduktion. Tribüne 2, 1982, 17–21.
- Conrad, C.: On the Relation between Sex Differences in Childrens Writing and Neurolinguistic Sex Differences: Problems and Possibilities. In: *Aebischer* (Hrsg.): Osnabrückner Beiträge zur Sprachtheorie. (Sprache und Geschlecht III. Akten des Symposiums von 29. 3.–31. 3. 1979) Osnabrück 1979, 61–78.
- Cooper, C./Odell, L. (Hrsg.): Evaluating Writing. NCTE, New York 1977.
- Dressler, W./Pléh, C.: Zur narrativen Text-Kompetenz von Apatikern. In: *Dressler, W./Wodak, R.* (Hrsg.): Normale und abweichende Texte. Buske, Hamburg 1984, 1–46.
- Dressler, W./Wodak, R.: Normale und abweichende Texte. Buske, Hamburg 1984.
- Dressler, W./Wodak, R./Pléh, C.: Geschlechtsspezifisches Sprachverhalten von Apatikern auf der Textebene. In: *Dressler, W./Wodak, R.* (Hrsg.): Normale und abweichende Texte. Buske, Hamburg 1984, 47–64.
- Ehbauer, H.: Vorurteile gegenüber Frauen. In: *Payrhuber, F.-J.* (Hrsg.): Praxis des Aufsatzunterrichts in der Sekundärstufe. Herderbücherei, Freiburg 1982.
- Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Narr, Tübingen 1984.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Narr, Tübingen 1983.
- Gruber, H.: Inhalt und Struktur der Antworten von normalen und neurotischen Kindern in einem projektiven Satzergänzungstest. In: *Dressler, W./Wodak, R.* (Hrsg.): Normale und abweichende Texte. Buske, Hamburg 1984, 91–122.
- Gülich, E./Raible, W.: Linguistische Textmodelle. UTB, Stuttgart 1977.
- Hellinger, M.: „For Men Must Work, And Women Must Weep“: Sexism in English Language Textbooks Used in German Schools. *Womens Studies Int. Quart.* (3) 1980, 267–275.
- Herrmann, W. (Hrsg.): Kontrastive Aufsatzdidaktik. Schöningher, Paderborn 1978.
- Klann-Delius, G.: Welchen Einfluß hat die Geschlechtszugehörigkeit auf den Spracherwerb des Kindes? (Habilvortrag November 1979, FU Berlin). Berlin 1979.
- Krumm, V.: Linguistische und ethnomethodologische Analysen der Kommunikation in der Schule. – Eine Kritik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: *Ehlich, K./Rehbein, J.* (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Narr, Tübingen 1983, 275–299.
- Kuhn, E.: Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Sprachverwendung. Diplomarbeit, Frankfurt/Main 1980.
- Kummer, I.: The Formation of Role Concepts in Texts: The Concept „Mother“ in German Schoolbooks. *Journal of Pragmatics* (2) 1978, 207–223.
- Labov, W./Fanshel, D.: *Therapeutic Discourse*. Academic Press, New York 1977.
- Lakoff, R.: *Language and Woman's Place*. Harper, New York 1975.
- Ludwig, O.: Wie aus der Erzählung ein Schulaufsatz wurde – zur Geschichte einer Aufsatzform. In: *Ehlich, K.* (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Narr, Tübingen 1984, 14–37.
- Maccoby, E./Jacklin, C.: *The Psychology of Sex-Differences*. Stanford 1974.
- Manske, Ch.: Die Kinder lernen Aufsätze schreiben. In: *Ehlich, K./Rehbein, J.* (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Narr, Tübingen 1983, 235–242.

- Menz, F.: Variation in Schüleraufsätzen. Diplomarbeit, Wien 1984.
- Merkelbach, V.: Kritik des Aufsatzunterrichts. Diesterweg, Frankfurt/Main 1973.
- Merkelbach, V.: Studienbuch: Aufsatzunterricht. Schöningh, Paderborn 1982.
- Ochs, E./Schiefflin, A.: Language Acquisition and Socialisation – three developmental studies and their implications. Working Papers i. Sociolinguistics, Austin 1982.
- Ostermann, F.: Kreative Prozesse im Aufsatzunterricht. Paderborn 1973.
- Payrhuber, F.-J. (Hrsg.): Praxis des Aufsatzunterrichts in der Sekundärstufe. Herderbücherei, Freiburg 1982.
- Prónay, I.: Denk- und Merkwürdigkeiten zum Bild der Frau in österreichischen Schulbüchern. In: *Autorinnengruppe Uni Wien*: Das ewige Klischee. Böhlau, Wien 1981, 276–304.
- Sanner, R.: Textbewertung und Schulaufsatz. Kösel, München 1979.
- Schlieber, H.: Geschlechtsspezifische Sprachverwendung in Deutschsaufsätzen unter Berücksichtigung der Aufsatzgattung und des Aufsatzthemas. Diplomarbeit, Wien 1984.
- Schramm, H. (Hrsg.): Frauensprache – Männersprache. Diesterweg, Frankfurt/Main 1981.
- Van De Craen, P./De Decker, B.: Arguments for an Interpersonal Theory of Schizophrenia from a Sociolinguistic Viewpoint. In: Wodak, R./Van De Craen, P. (Hrsg.): Neurotic and Psychotic Language Behavior. Tieto, London 1984.
- Werlich, E.: Typologie der Texte. UTB, Heidelberg 1975.
- Weydt, H. (Hrsg.): Die Partikel der deutschen Sprache. De Gruyter, Berlin 1979.
- Weydt, H. (Hrsg.): Partikeln und Interaktion. Niemeyer, Tübingen 1983.
- Wodak, R.: Das Wort in der Gruppe. Akademie der Wissenschaften, Wien 1981.
- Wodak, R.: Arguments in Favour of a Socio-Psycho-Linguistic Theory of Text-Planning. *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft* (9) 1983(a), 313–350.
- Wodak, R.: Die Mutter-Tochter-Beziehung bei schwierigen Kindern. Erstellung einer Typologie. *Wiener Linguistische Gazette*, (Beiheft 2) 1983(b).
- Wodak, R.: Wege der Soziolinguistik. *Journal für Sprachwissenschaft* (3) 1984(a), 269–293.
- Wodak, R.: Hilflöse Nähe? – Mütter und Töchter erzählen. Deuticke, Wien 1984(b).
- Wodak, R.: Normal-abweichend-gestört? Eine Theorie der Soziopsychologischen Textplanung. In: Dressler, W./Wodak, R. (Hrsg.): Normale und abweichende Texte. Buske, Hamburg 1984, 173–196.
- Wodak, R./Schulz, M.: The Language of Love and Guilt. Benjamins, Amsterdam 1984.
- Wodak, R./Van de Craen, P. (Hrsg.): Neurotic and Psychotic Language Behavior. Tieto, London 1984.

Verfasserin:

Prof. Dr. Ruth Wodak, Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien, Liechtensteinstr. 46 a, A – 1090 Wien/Österreich.