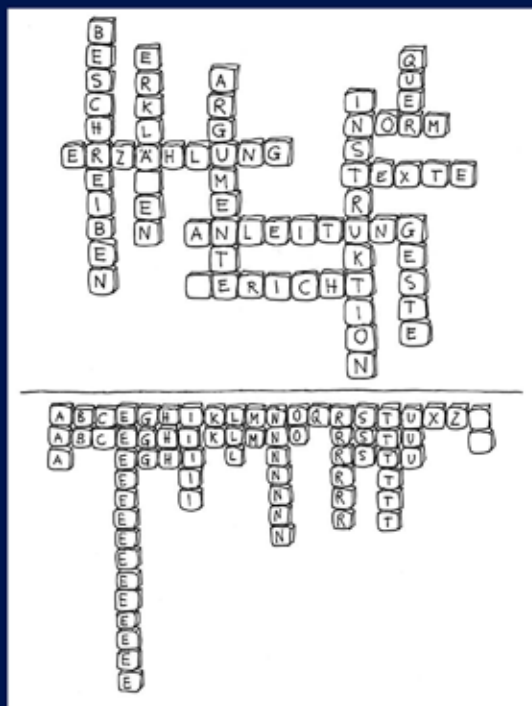


Ulrike Behrens / Olaf Gätje (Hrsg.)

Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht

Wie Themen entfaltet werden



PETER LANG
EDITION

Ulrike Behrens / Olaf Gätje (Hrsg.)

Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht

Der Band thematisiert die Ausbildung mündlicher und schriftlicher Themenentfaltungsmuster von Schülern im Deutschunterricht. Erzählungen, Beschreibungen, Instruktionen, Argumentationen und Berichte sind im kommunikativen Alltag einer Gesellschaft die Grundformen der thematischen Entfaltung komplexer sprachlicher Äußerungen. Sie werden sowohl schriftlich als auch mündlich realisiert. Im schulischen Deutschunterricht sind solche Themenentfaltungsmuster tradierte didaktische Gattungen des Aufsatzunterrichts und auch im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ soll die mündliche Realisierung dieser Muster vermittelt werden. Aber gelten für mündliches Berichten, Argumentieren,

Instruieren usw. dieselben Anforderungen wie beim Schreiben? Oder muss man abhängig von der sprachmedialen Realisierung von verschiedenen Mustern mit gleichen Labels ausgehen? Die Beiträge dieses Bandes erkunden das Feld aus textlinguistischer und sprachdidaktischer Sicht neu.

Die Herausgeber

Ulrike Behrens ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Germanistik – Sprachdidaktik der Universität Duisburg-Essen.

Olaf Gätje ist Professor für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Kassel.

Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht

POSITIONEN DER DEUTSCHDIDAKTIK

THEORIE UND EMPIRIE

Herausgegeben von Christoph Bräuer und Iris Winkler

BAND 3



PETER LANG

Ulrike Behrens / Olaf Gätje (Hrsg.)

Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht

Wie Themen entfaltet werden



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Umschlagabbildung:
© Inke Ehmsen

Die frei zugängliche digitale Publikation wurde ermöglicht mit Mitteln
des BMBF-Projektes OGeSoMo der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.
In diesem Projekt wird Open Access für geistes- und sozialwissenschaftliche
Monografien gefördert und untersucht. Informationen und Ergebnisse finden
Sie unter www.uni-due.de/ogesomo.

ISSN 2364-1312

ISBN 978-3-631-66157-4 (Print)

E-ISBN 978-3-653-05731-7 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-69281-3 (EPUB)

E-ISBN 978-3-631-69282-0 (MOBI)

DOI 10.3726/978-3-653-05731-7

PETER LANG



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons
Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0
International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie
unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

© Ulrike Behrens, Olaf Gätje, 2016

Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin

Peter Lang - Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

<i>Ulrike Behrens und Olaf Gätje</i> Zur Einführung in diesen Band	7
<i>Steffen Pappert</i> Zur Konzeptualisierung von Kommunikationsereignissen.....	15
<i>Sören Ohlhus</i> Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen.....	39
<i>Anja Binanzer</i> Kinder erklären Zaubertricks – mündliche und schriftliche Entfaltungsmuster	67
<i>Miriam Morek</i> Formen mündlicher Darstellung <i>in situ</i> : Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen	95
<i>Astrid Neumann und Solvig Rossack</i> Sprechen über zu schreibende Texte: Was handeln Schülerinnen und Schüler mündlich aus?	133
<i>Elke Grundler und Sara Rezat</i> Argumentative Themenentfaltung in Schülergesprächen und Schülertexten.....	149
<i>Miriam Langlotz</i> Themenentfaltungsmuster und spezifische Ausdrucksformen – Junktionsausdrucksprofile von Erzählung und Argumentation im Vergleich	169
<i>Franziska Steinäcker</i> Themenentfaltung beim textbezogenen Schreiben – zu einer Verbindung von Textrezeption und -produktion	193
<i>Sven Oleschko und Anke Schmitz</i> Sprachliche Diversität und Themenentfaltungsmuster in Schülertexten am Beispiel von Beschreibe-Aufgaben im Fachunterricht.....	219

Ulrike Behrens und Olaf Gätje

Zur Einführung in diesen Band

Wenn es um den Umgang mit und das Verfassen von Texten geht, dann sind aktuell drei eng miteinander zusammenhängende globale Erkenntnisinteressen in der deutschdidaktischen Theoriebildung und Forschung prägend: *erstens* ein linguistisches Interesse an der Beschreibung spezifischer Merkmale von Gruppen mündlicher und schriftlicher Texte, *zweitens* die Frage nach dem Einfluss der Medialität auf Ausprägungen dieser Merkmale, *drittens* schließlich die Frage nach den spezifischen Formen, in denen insbesondere im Bereich mündlicher Kommunikation Bedeutung kodiert wird. Die Beiträge dieses Bandes adressieren unterschiedliche Überschneidungspunkte dieser drei Perspektiven, die im Folgenden knapp erläutert und auf bestehende wissenschaftliche Diskurse bezogen werden sollen.

Zunächst ist die linguistische Beschreibung von Schrifttexten bzw. von rekurrenten textuellen Mustern und Merkmalen zu nennen, denn für das Lehren und Lernen des rezeptiven und produktiven Umgangs mit Texten, für das Diagnostizieren und Fördern von Textkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern sind theoretisch fundierte Kenntnisse der Phänomenstrukturen von Texten notwendig. Die in dem vorliegenden Band vorgenommene Fokussierung auf die sprachwissenschaftliche bzw. textlinguistische Beschreibungskategorie *Themenentfaltungsmuster* ist aus sprachdidaktischer Sicht sinnfällig, spiegeln sich in den sog. „Grundformen thematischer Entfaltung“ (Brinker 2010, S. 56–77) doch im Wesentlichen die auch im schulischen Schreibunterricht tradierten Aufsatzformen wider.

Die textstrukturelle Beschreibungskategorie der *Themenentfaltungsmuster* wurde in den vergangenen ca. 40 Jahren im Kontext unterschiedlicher sprachtheoretischer Ansätze und daraus resultierender Annahmen über Merkmale und theoretische Begründbarkeit dieser Muster entwickelt. So sind die von Brinker (2010) unterschiedenen Grundformen thematischer Entfaltung eng mit dem Konzept der *Superstrukturen* van Dijks (1980; vgl. Brinker 2010, S. 51–52) und dem Konzept der *Texttypen* von Werlich (1975)¹ verwandt. Beide Konzepte stehen im

1 Ausgehend von kognitions- bzw. wahrnehmungstheoretischen Annahmen identifiziert Werlich die fünf Texttypen *Deskription*, *Narration*, *Exposition* (analog zu Brinkers explikativem Themenentfaltungsmuster), *Argumentation* und die von Brinker nicht als eigenes Themenentfaltungsmuster berücksichtigte *Instruktion*. Dabei lassen sich mit dem deskriptiven Texttyp Verknüpfungen von räumlichen Wahrnehmungen und mit dem narrativen Texttyp Verknüpfungen von Wahrnehmungen in der Zeit „in textlicher

Übrigen im Kontext einer ihren Erkenntnisfokus und ihr explanatives Potential auf den Gegenstand *Text* ausweitenden Generativen Transformationsgrammatik. Dieser Ansatz konzeptualisiert – ganz im Geiste der für die Transformationsgrammatik konstitutiven *Kompetenz-/Performanz-Unterscheidung* – die verschiedenen Superstrukturen bzw. Texttypen als textuelle Manifestationen kognitiv verfügbarer Produktionsschemata bzw. Interpretationsschemata (vgl. van Dijk 1980, S. 129; Werlich 1975, S. 44). Folgt man Werlichs Ausführungen zu den *Texttypen*, dann basieren diese Schemata wiederum auf „angeborenen Kategorisierungsprozessen der menschlichen Erkenntnis bzw. des menschlichen Denkens“ (Werlich 1975, S. 40; s. a. Eroms 2008, S. 80). Demgegenüber wird das im Kontext einer sprechhandlungstheoretisch fundierten Textlinguistik entwickelte Konzept der Themenentfaltungsmuster zunächst als Analysekatgorie aufgefasst, mit dem die *wichtigsten* Grundformen thematischer Entfaltung erfassbar werden, die sich in einer Sprachgemeinschaft herausgebildet haben (vgl. Brinker 2010, S. 60). Und die „wichtigsten“ dieser Grundformen sind eben nach Brinker „die deskriptive (beschreibende) die narrative (erzählende)², die explikative (erklärende) und die argumentative (begründende) Entfaltung eines Themas zum Textinhalt“ (ebd.). Der Verweis darauf, dass diese Aufzählung lediglich die *wichtigsten* Grundformen enthält, macht im Übrigen deutlich, dass es durchaus weitere Themenentfaltungsmuster geben kann. Wie dem auch sei: In der Konzeptualisierung der Themenentfaltungsmuster als kulturellem Sediment einer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft kann u. E. ein zentraler Grund dafür gesehen werden, dass diese Grundformen textbasierter Verständigung als didaktische Gattungen bis heute zum Kernbestand des Schreib- und Aufsatzunterrichts gehören (s. zuletzt Feilke/Pohl 2014, Abschn. CII).

Form widerspiegeln“ (vgl. 1975, S. 40). Und in Texten des Typs *Argumentation* werden mit Hilfe von den menschlichen Denkschemata analogen Schlussregeln Urteile in eine kohärente textuelle Form gebracht (vgl. ebd.).

- 2 Erst in der 2005 erschienenen 6. Auflage behandelt Brinker die Narration als eine eigenständige Grundform thematischer Entfaltung. Diese Modifikation wurde bereits von Rolf (2003) gefordert. Rolfs Begründungen für die Kategorisierung der Narration als eine eigenständige Grundform thematischer Entfaltung und die von ihm dargestellten theoretischen Konsequenzen, die die Einführung dieser Kategorie für die drei von Brinker bis dato unterschiedenen Grundformen der Themenentfaltung haben würde, werden von Brinker jedoch nicht nachvollzogen. Er versteht unter Narration nicht einfach eine Form der Darstellung eines in der Vergangenheit liegenden Geschehens, die sich vor allem durch die Verwendung des Präteritums auszeichnet (so Rolf 2003, S. 203), sondern entwirft die narrative Themenentfaltung nach dem Strukturmodell der Alltagserzählung von Labov und Waletzky (1967).

Ungeachtet der Unterschiede zwischen den Konzepten der *Superstruktur*, der *Texttypen* oder *Themenentfaltungsmuster*, die zur Beschreibung musterhaft organisierter Themenstrukturen in Texten vorgeschlagen werden, wird theorieübergreifend angenommen, dass die logisch-semantische Verknüpfung von Teilthemen in einem Text nicht notwendig nur *einem* der erwähnten Muster folgen muss. Vielmehr sind die Textsorten des kommunikativen Alltags in der Regel durch eine Kombination dieser Muster geprägt. Als didaktische Gattungen des muttersprachlichen Unterrichts werden Erzählungen, Beschreibungen oder etwa Argumentationen dagegen traditionell als idealtypische Normen unterrichtet.

Nun sind die von Brinker beschriebenen Themenentfaltungsmuster selbstverständlich nicht nur in Schrifttexten vorzufinden, und auch in der Institution Schule ist die Fähigkeit der Schüler zu erzählen, zu erklären, zu beschreiben oder zu argumentieren Vermittlungsgegenstand im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören*. Sie finden sich in den Bildungsstandards für Grund- und Hauptschule sowie für den Mittleren Bildungsabschluss unter dem Standard „zu anderen sprechen“. Die Abgrenzung von den weiteren das Sprechen betreffenden Kompetenzen *vor anderen sprechen* und *mit anderen sprechen* gewinnt u. E. an Plausibilität, wenn man sie mit unterschiedlichen Graden der Interaktivität in Verbindung bringt: *Mit* anderen zu sprechen heißt, eine Art von Gespräch zu führen, in dem häufige Sprecherwechsel erwartbar sind, also ein hoher Grad an Interaktivität vorherrscht. *Vor* anderen zu sprechen, wozu in den Bildungsstandards das Vorlesen, das Präsentieren oder das Halten eines Referats gehören, bedeutet dagegen, die Interaktivität zwischen einer bzw. einem Vortragenden und den Zuhörerinnen und Zuhörern in einer Face-to-face-Situation weitgehend einzuschränken. Das Setting beispielsweise beim Halten eines Referats umfasst Zuordnungen der kommunikativen Positionen Sprecher (=Referent) und Zuhörer, die für die Dauer dieser sozialen Situation verbindlichen Charakter für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben. Freilich wird Interaktivität auch in einem solchen Setting niemals ganz unterbunden (vgl. Goffmans Ausführungen zum Vortrag 1976/2005, S. 80).

Die Kompetenz *zu* anderen zu sprechen, wozu in den Bildungsstandards auch die gesprochensprachlichen Handlungen gezählt werden, die wir bisher aus textlinguistischer Perspektive als Themenentfaltungsmuster diskutiert haben, zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass Personen in ihrer Funktion als *primäre Sprecherinnen oder Sprecher* bei der Realisierung von sog. *Diskurseinheiten* wie beispielsweise Erzählungen, Erklärungen oder der Ausführung von Argumenten zwar unter bestimmten Umständen unterbrochen werden können, ihnen das Rederecht im Anschluss aber in der Regel zurückgegeben wird, um die Diskurseinheit zu beenden (vgl. Wald 1978, S. 132). In den Bildungsstandards der KMK

für das Abitur aus dem Jahr 2012 wird die Kompetenz *zu anderen sprechen* deshalb mit der gewöhnungsbedürftig klingenden, in ihrer oxymoronischen Struktur aber der Sache angemessenen Kategorie der *monologischen Gesprächsform* zugeordnet.

Das *zweite* Erkenntnisinteresse dieses Bandes folgt nun aus diesem Umstand, dass das Konzept der Themenentfaltungsmuster, das zunächst mit Blick auf monologische Texte entwickelt wurde, „die sich schriftlich oder mündlich als kohärente Folge von Sätzen des Schreibers bzw. Sprechers (des Emittenten) manifestieren“ (Brinker 2010, 20), eng verwandt ist mit der sprachdidaktischen Kategorie des „monologischen Gesprächs“ (*Diskurseinheiten* i. S. v. Wald 1975): Welche Rolle spielen die sprachlichen Realisierungsmedien und die damit zusammenhängenden pragmatischen Aspekte? Denn wenn es zutrifft, dass das Medium zwar nicht die Botschaft ist (Mc Luhan), sondern dass das Medium *die Spur der Botschaft* ist (vgl. Krämer 2002, S. 332), wobei Botschaft durch *Schrifttext* oder (*gesprochene*) *Diskurseinheit* ersetzt werden kann, dann muss gefragt werden: Welche Spuren hinterlassen das Medium Schrift und die durch das Schriftmedium auf spezifische Weise zerdehnte Sprechsituation in einem Text? Und welche Spuren hinterlassen das Medium gesprochene Sprache und die spezifische soziale Situation der körperlichen Kopräsenz in der interaktiven Face-to-face-Situation in einer Diskurseinheit? Die generelle Frage nach den spezifischen Spuren der sprachlichen Realisierungsmedien in den mündlich-diskursiv oder schriftlich-textuell realisierten Themenentfaltungsmustern ist im Kontext von Schule und sprachlichem Lernen noch einmal neu zu stellen, sofern Schule eine buchkulturelle Institution ist, die dem Bildungsziel der Literalität verpflichtet ist und in der Themenentfaltungsmuster primär als *Normen* des Schreibens und Sprechens unterrichtet werden.

Bei der Analyse des mündlichen Sprachgebrauchs gerät schließlich – *drittens* – mit zunehmender Bedeutung des Forschungsfeldes und vor allem einem sukzessive verfeinerten Methodeninventar neben der phonischen Realisierung gesprochener Texte auch die *Somatizität* der raumzeitlich kopräsenten, also füreinander sichtbaren Kommunikationsteilnehmer in den Blick. Die eingehende Analyse von Prosodie und nonverbalen Mitteln wie Mimik, Gestik, Proxemik als Bedeutungsträger bei der notwendig multimodalen Realisierung von Erzählungen, Beschreibungen etc. stellt ein bis heute wenig erforschtes Feld dar, auf dessen Bedeutung in jüngster Zeit jedoch wieder verstärkt hingewiesen wird (vgl. etwa Fiehler 2014).

Die Komplexität, die sich aus der Verschränkung der aufgezeigten Erkenntnisinteressen an Texten und Gesprächen ergibt, war Ausgangspunkt für eine Sektion beim Symposium Deutschdidaktik 2014 in Basel und stellt den Bezugspunkt für die Zusammenstellung der Beiträge in diesem Band dar. Wir fragen nach der Realisierung von Themenentfaltungsmustern (im o. a. Sinne) in unterschiedlichen medial-kommunikativen Kontexten. Lassen sich (didaktisch relevante) Normen

oder prototypische Merkmale einzelner Muster beschreiben, die unabhängig von ihrer medialen Realisierung gelten können? Oder muss man mündliche von schriftlichen Argumentationen, Erzählungen oder Beschreibungen konzeptionell unterscheiden? Sind also die gleichen Labels, die sich auf die jeweilige (primäre) kommunikative Funktion beziehen, bezüglich der konkreten Realisierung mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungen möglicherweise eher irreführend? Tragen sie damit ggf. zu unangemessenen Generalisierungen bei, nach denen etwa der Aufbau schriftlicher Argumentationen als Muster auch mündlichen Überzeugens dient oder – umgekehrt – ausgehend von zunächst mündlich realisierten Erzählungen schriftliche Geschichten verfasst werden sollen?

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes haben die Herausforderung einer so angezielten neuerlichen Befragung des textlinguistischen Forschungsfeldes angenommen und tragen aus ihren unterschiedlichen theoretischen und empirischen Perspektiven zur *Komplikation der Sache* bei. Es kommen dabei – entsprechend der aktuellen Forschungslage – noch nicht systematisch alle denkbaren Perspektiven in den Blick. Die Zusammenstellung der Beiträge verdeutlicht vielmehr die sich aus dieser Sicht ergebenden theoretischen und empirischen Potenziale für künftige Arbeiten.

In einem einführenden Beitrag diskutiert Steffen Pappert die theoretischen Rahmenbedingungen, die für die Analyse des textuellen Phänomens der Themenentfaltungsmuster vorauszusetzen sind. Dabei wird das Konzept der kommunikativen Praktik zentral gesetzt, da mit diesem nicht nur gesprochene und geschriebene, sondern auch multimodale Gattungen mit ihren semiotischen, medialen und situativen Merkmalsmustern – jenseits der Unterscheidung zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch – theoretisch gefasst werden können. Die Analyse von Themenentfaltungsmustern kann sinnvoll nur im Rahmen solcher sozialer Praktiken erfolgen.

Die empirisch gegründeten Arbeiten beziehen sich auf Korpora zu unterschiedlichen Themenentfaltungsmustern wie Erzählen, Erklären, Beschreiben, Instruieren und Argumentieren. Sie gewinnen so Hinweise auf die reale Verflochtenheit von Themenentfaltungsmustern. Die Beiträge bieten zugleich ein Kaleidoskop verschiedener methodischer Zugänge.

So geht Sören Ohlhus in seinem methodologisch angelegten Beitrag im Bezug auf mündliche und schriftliche Erzählungen über einen Vergleich auf der verbalen Ebene hinaus: Anhand eines Beispieltranskriptes weist er die eigenständige Bedeutung von gestischen Ausdrucksmitteln für die Hervorbringung einer narrativen Struktur nach. Im Vergleich mit einer schriftlichen Erzählung desselben Kindes zeigen sich strukturelle und dramaturgische Parallelen, die auf einer rein verbalen Ebene nicht zu erkennen sind.

Anja Binanzer berichtet über eine Interventionsstudie, in der die Instruktionsfähigkeiten von Grundschulkindern bei der Bearbeitung von mündlich wie schriftlich zu bearbeitenden Instruktionsaufgaben untersucht werden. Im Fokus ihres Erkenntnisinteresses steht die Bearbeitung der zwei Fragen, ob (1) die Einübung idealtypisch strukturierter schriftlicher Instruktionen zu besseren Leistungen bei der Abfassung eines aufgabeninduzierten Instruktionstextes führt und (2) ob die Einübung der idealtypischen Struktur des Themenentfaltungsmusters Instruktion im sprachlichen Explizitmedium Schrift positive Effekte auf die Fähigkeit zum mündlichen Instruieren hat.

Miriam Morek nimmt Erklärungen von Schülerinnen und Schülern im unterrichtlichen Kontext in den Blick. Obwohl diese einen erheblichen quantitativen Anteil an Unterrichtsgesprächen einnehmen, scheinen sie kaum als Lerngegenstand und Übungsgelegenheit wahrgenommen zu werden. Es zeigt sich zudem, dass die unterrichtliche Diskursanforderung, etwas zu erklären, keineswegs unproblematisch ist und Schülerinnen und Schülern ausgebaute Fähigkeiten zur Kontextualisierung abverlangt.

Ein spezifischer Überschneidungsbereich zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler schriftliche Texte in Gruppendiskussionen vorbereiten und die Gesprächsprotokolle als Arbeitsgrundlage nutzen. Astrid Neumann und Solvig Rossack zeigen solche komplexen Zusammenhänge anhand zweier Beispiele aus einem umfangreichen prozessbezogenen Korpus auf.

Auch Elke Grundler und Sara Rezat konfrontieren mündliches und schriftliches Argumentieren; sie befragen zunächst exemplarisch zwei Lehrwerke auf dort rekonstruierbare Normen des Argumentierens, insbesondere, was den Einbezug anderer Muster in argumentativer Funktion betrifft. Anhand eines Schülergesprächs sowie eines Schülertextes weisen sie sodann nach, dass Schülerinnen und Schüler in realen Anforderungssituationen über die in den Schulbüchern gesetzten Normen hinausgehen, indem sie etwa beschreibende oder explikative Themenentfaltungsmuster für ihre argumentativen Zwecke in Anspruch nehmen.

Drei Beiträge nehmen schließlich an unterschiedlichen Schnittstellen die Ebene der sprachlichen Mittel in den Blick: Miriam Langlotz geht in ihrem Beitrag zum einen der Frage nach, ob in durch entsprechende Aufgabenstellungen induzierten narrativen und argumentativen Schülertexten unterschiedlicher Jahrgänge spezifische Junktionsprofile zu ermitteln sind bzw. ob in den miteinander verglichenen Themenentfaltungsmustern in Bezug auf die verwendeten Junktoren unterschiedliche Ausdruckstypiken nachweisbar sind. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, ob auf Grundlage der themenentfaltungsspezifischen Junktionsanalyse Entwicklungsunterschiede bei der Aneignung der verschiedenen didaktischen Gattungen beschreibbar sind.

Franziska Steinäcker rekonstruiert anhand der sprachlichen Formen der Einführung und Wiederaufnahme von Referenten beim textbezogenen Schreiben die von den Verfasserinnen bzw. Verfassern jeweils unterstellten Rezipientenmerkmale, insbesondere Annahmen über geteilte Wissensbestände, auf die schriftlich rekuriert werden kann.

Sven Oleschko und Anke Schmitz richten den Blick auf das Schreiben im Sachfachunterricht (hier: Gesellschaftslehre) und untersuchen die Qualität von Beschreibungen diagrammatischer Darstellungen. Im Fokus stehen solche Textmerkmale, die Rückschlüsse auf Prozesse der mentalen Wissensstrukturierung erlauben. Auf Basis einer quantitativen Analyse von 30 Schülertexten aus den Klassen 5, 8 und 10 wird eine Ausdifferenzierung in vier Typen des Beschreibens vorgeschlagen, die von Vorwissen und intendierter Textaussage abhängt.

Einige Beiträge arbeiten mit Transkripten mündlicher Interaktionen, die jeweils nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2; Selting et al. 2009) transkribiert sind. Die entsprechenden Konventionen finden sich im Folgenden:

Transkription nach GAT 2

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) (--) (---)	geschätzte Pausen zwischen 0.2-1 Sek. Dauer
(1.5)	gemessene Pausen
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh_äh	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm hm ja_a	zweisilbige Signale
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen mit Reichweite
<<f>	forte (laut)
<<p>	piano (leise)
()	unverständliche Passage
(solche)	vermuteter Wortlaut
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge
: ::	Dehnung, je nach Länge
akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Literatur

- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7. Durchgesehene Auflage. Berlin: Schmidt Verlag.
- Eroms, Hans-Werner (2008): Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin: Schmidt Verlag.
- Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fiehler, Reinhard (2014): „Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus.“ In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep Verlag. S. 13–31.
- Goffman, Erwing (1976/2005): Erwiderungen und Reaktionen. In: Knoblauch, Hubert/Leuenberger, Christine/Schnettler, Bernt (Hrsg.): Redeweisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen. Konstanz: UVK. S. 73–150.
- Krämer, Sybille (2002): Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 323–346.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1967): Narrative Analysis. Oral Versions of Personal Experience. In: Helm, June (Hrsg.): Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle: Washington. S. 12–44.
- Rolf, Eckard (2003): Klaus Brinkers „Linguistische Textanalyse“. Vorschläge zur 6., durchgesehenen und *verbesserten* Auflage. In: Hagemann, Jörg/Sager, Sven F. (Hrsg.): Schriftliche und mündliche Kommunikation: Begriffe – Methoden – Analysen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Brinker. Tübingen: Stauffenburg. S. 199–205.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>. Abgerufen am 21.01.2016.
- van Dijk, Teun A. (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Wald, Benji (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung. Königstein im Taunus: Scriptor. S. 128–149.
- Werlich, Egon (1975): Typologie der Texte. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Steffen Pappert

Zur Konzeptualisierung von Kommunikationsereignissen

Abstract: *The present article takes the differences between text and discourse as a starting point for discussing central concepts of communication. This paper aims to unpick the relationship between media and mediality, form of communication, genre and communicative practices. It will be shown that communicative practices are contingent on many factors, and not only on the distinction between orality and literacy.*

1. Einführung

Die in diesem Band thematisierten „Grundformen thematischer Entfaltung“ (Brinker et al. 2014) können als „zentrale Kategorie für die linguistische Beschreibung von mündlichen und schriftlichen Texten“ gelten. Mit den folgenden Überlegungen soll der Bogen aber weiter gespannt werden. Ziel des Beitrags ist es, einen systematischen Überblick über die Kategorien und Konzepte zu liefern, die auf je ganz spezifische Weise den Themenentfaltungsmustern gleichsam vorgelagert sind. Mündliches und schriftliches Handeln findet in den meisten Fällen in Gesprächen und Texten statt – eine Unterscheidung, die in der Sprachwissenschaft durch die Etablierung der Gesprächs- und Textlinguistik institutionalisiert ist. Beide Realisationsformen weisen bezüglich der zu realisierenden Versprachlichungsmuster Möglichkeiten, aber auch Restriktionen auf. Diese stehen im Fokus der genannten Teildisziplinen.

Das *Gespräch* ist ein Forschungsgegenstand sui generis: Die Gesprächslinguistik stellt beispielsweise Fragen danach, was das soziale Ereignis *Gespräch* auszeichnet, wie ein Gespräch interaktiv hergestellt, vollzogen und beendet wird, welche Beteiligungsrollen die Interagierenden herstellen, wie Kontexte geschaffen und genutzt werden, welche Gesprächstypen oder kommunikativen Gattungen in einer Kommunikationsgemeinschaft realisiert werden etc. Ebenso gilt in Bezug auf das Phänomen *Text*, dass die Konstitutionsmerkmale prototypischer geschriebener Texte spezifische Forschungsperspektiven begründen, die sich auf die sprachlichen Mittel und Strategien der Vertextung, das Verhältnis von Textsortenmustern und konkretem Text, die Funktionen von Texten in einer Gesellschaft, ihre wechselseitigen Bezugnahmen, die zu rekonstruierenden Textplanungs- und Textverstehensprozesse oder entsprechende Textroutinen richten. (Janich/Birkner 2015, S. 196; Hervorhebung im Original)

Die unterschiedlichen Fragen, die hier thematisiert werden, deuten die unterschiedlichen Bedingungen an, die sich letztlich auf alle sprachlichen Ebenen auswirken. Weitere Fragen schließen sich an. Zum einen die nach den unterschiedlichen Handlungsbereichen, die je ganz eigene Regelinventare hervorbringen: Inwieweit werden durch sie Versprachlichungsstrategien vorgeformt? Zum anderen ist es neben den Fragen nach der Medialität und den gesellschaftlichen Situationen vor allem der Einfluss der medialen Vermitteltheit kommunikativen Handelns, der von besonderer Bedeutung zu sein scheint. Es geht also um das jeweilige Medium und das ihm innewohnende Potenzial. Nicht erst seit dem Siegeszug der neuen Medien sind hier einige Entwicklungen zu verzeichnen, die sich mittel- und unmittelbar auf die sprachlichen Handlungen auswirken. Darüber hinaus werden durch die Medien Bedingungen geschaffen, die die Verwendung anderer semiotischer Ressourcen ermöglichen oder aber traditionellen Realisierungsformen neue Funktionen zuweisen. So führen beispielsweise bestimmte materielle, mediale und modale Konstellationen in hypertextuellen Umgebungen nicht nur zu einer neuen Schriftlichkeit, sondern haben Einfluss auf die gesamte Textstruktur (Schmitz 2010). In diesem Zusammenhang sind auch neue Kommunikationsformen zu nennen, in denen sich nahe- und distanzsprachliche Phänomene durchdringen (Imo 2015). Kurz: Der Gebrauch der Sprache folgt in unterschiedlichen Medien und Kommunikationsformen jeweils besonderen Normen und Regeln. Vor diesem Hintergrund soll in diesem Beitrag ausgehend von der begrifflichen Klärung und Abgrenzung von Medien, Medialität und Kommunikationsformen der Bogen zu den kommunikativen Gattungen, Textsorten bzw. kommunikativen Praktiken, die in ihrer Gesamtheit den kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft (Luckmann 1986) konstituieren, gespannt werden. Ziel ist es, die Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Themenentfaltungsmuster – wenn auch nur kursorisch – zu systematisieren und somit eine (mögliche) Folie für die folgenden Beiträge dieses Bandes zur Verfügung zu stellen.

2. Medien, Medialität und Kommunikationsformen

„Ohne Medialität keine Kommunikation“, schreibt Holly (2011, S. 144), d. h. ohne sie wären kommunikative Äußerungen weder wahrnehmbar noch verstehbar. So kurz, bündig und plausibel diese Feststellung auch daherkommt, es verbergen sich hinter ihr einige Fragen, die beantwortet werden müssen, wenn es um den Zusammenhang zwischen sprachlichen Äußerungen und deren medialer Realisierung geht. Allgemein lassen sich diese Fragen mit Habscheid (2005, S. 48) wie folgt formulieren:

- „Inwieweit prägen Medien die durch sie vermittelten Zeichenprozesse?
- Inwieweit sind sie daher am Gehalt der Kommunikate beteiligt?
- Inwieweit verändern sich in Auseinandersetzung mit medialen Bedingungen der Kommunikation auf längere Sicht soziokulturelle Ordnungen einschließlich der kommunikativen Muster und sprachlichen Strukturen?“

Doch was verstehen wir eigentlich unter *Medien* und *Medialität*? Medien – so viel scheint sicher – sind in sämtlichen öffentlichen und privaten Bereichen allgegenwärtig. Wir schreiten durch die *Medienlandschaft* und lesen und hören in den *Massenmedien* viel über *neue* und *alte Medien*, erfahren einiges über die Verhaltensweisen und Einflussmöglichkeiten von *Medienbossen*, staunen über das Ausmaß der *Medienhetze* und den Hass in den *sozialen Medien*. Wir sind den ganzen Tag mit *multimedialen* Angeboten in den *Online-Medien* beschäftigt und nicht selten hört man von Studierenden als Antwort auf die Frage, was sie denn später einmal machen wollten: „Irgendwas mit *Medien*“. Ähnlich verhält es sich in den Medien- und Kulturwissenschaften. Auch hier hat der Gebrauch der Begriffe Medium und Medialität in letzter Zeit Hochkonjunktur, wobei hinter ihnen teils sehr verschiedene Konzepte stehen, d. h. es gibt eine Vielzahl von Perspektiven mit je eigenen Definitionsvorschlägen (vgl. Habscheid 2000; 2005; Holly 1997; 2011; Jäger 2007; 2015; Schmitz 2004; Schneider 2006; 2008). Diese sollen hier nicht im Einzelnen diskutiert werden. Stattdessen soll die folgende Übersicht einen Überblick über die wohl wichtigsten Medienkonzepte verschaffen:

Tab. 1: *Medienkonzeptionen* (vgl. Posner 1985; 1986; Habscheid 2005; 2009)

Medienkonzeption	Bezogen auf ...	Beispiele
biologische	Sinnesmodalität: bspw. an der Rezeption beteiligte Körperorgane	visuelle, auditive, olfaktorische, gustatorische, taktile Medien
physikalische	Kontaktmaterie: physikalisch-chemische Aspekte des Kontakts zwischen den Kommunizierenden	Luft als akustisches Medium
technologische	Apparat: technische Hilfsmittel der Kommunikation und ihre Produkte	DVD als Speichermedium; Buch als Druckmedium

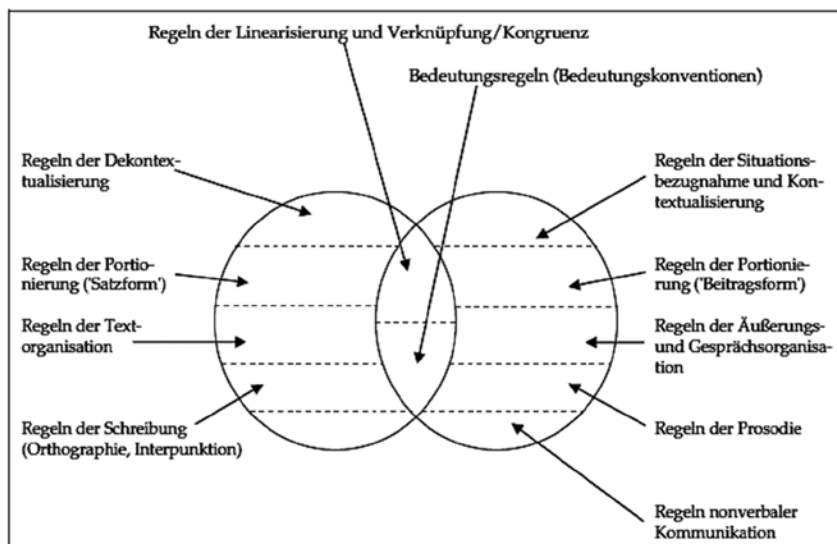
Medienkonzeption	Bezogen auf ...	Beispiele
soziologische	Institution: Einrichtungen der Gesellschaft, die die Herstellung von Kommunikation organisieren	Museen, Verlage als Medieninstitutionen
kulturbedogene	Kommunikativer Zweck: Zwecke der medial vermittelten Botschaften (Textsorten/ kommunikative Gattungen)	Nachricht, Kommentar, Predigt
kodebezogene	Kode: Regeln für die Zusammensetzung von Botschaften aus Zeichen; Stile	Sprachlautzeichen, Schriftzeichen, bewegte und dynamische Bildzeichen

Für die Linguistik von besonderem Interesse ist das konkret verwendete Zeichensystem, also die Unterscheidung zwischen gesprochener oder geschriebener Sprache.¹ Diese mediale Differenz ist in der Sprachwissenschaft nicht nur oft thematisiert worden, sondern sie führt darüber hinaus zu der durchaus kontrovers diskutierten Frage, „ob man Gesprochenes und Geschriebenes gemeinsam, z. B. unter einem weitgefassten Textbegriff, behandeln solle oder doch lieber in zwei verschiedene Teildisziplinen, einer Text- und einer Gesprächslinguistik“ (Holly 2011, S. 145)?² Doch ist es tatsächlich so, dass sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit strikt voneinander trennen lassen? Und: Gibt es *die* gesprochene und *die* geschriebene Sprache überhaupt? Zum ersten Punkt ist zu sagen, dass wir ohne große Mühe eine Vielzahl von kommunikativen Ereignissen finden, in denen Geschriebenes und Gesprochenes koexistieren. So wird der Vortrag durch Tischvorlagen und visuelle Präsentationen multimedial, genauso wie ein WhatsApp-„Gespräch“ nicht nur auf Geschriebenem basiert, sondern Sprachnachrichten oder Bilder eingesetzt werden können, die nicht nur die Dichotomie

-
- 1 Dies ist freilich eine sehr enge Sichtweise, da sie – zumindest auf dem ersten Blick – lediglich sprachliche Zeichen berücksichtigt. Hinzu treten „alle Gestalten welcher modalen Art auch immer, denen Bedeutung zugeschrieben wird“, wobei Modus als „die sinnliche Gestalt, in der Zeichen übermittelt werden“ zu verstehen ist, also als „einer der fünf Kommunikationsträger gesprochene und geschriebene Sprache, stehendes und bewegtes Bild sowie Audio (incl. Musik und Geräusch)“ (Schmitz 2015, S. 11).
 - 2 Für beide gibt es mittlerweile einschlägige Einführungs- und Übersichtswerke (für die Textlinguistik u. a. Brinker et al. 2014, Adamzik 2004, Hausendorf/Kesselheim 2008; für die Gesprächslinguistik u. a. Brinker/Sager 2010, Deppermann 1999, Henne/Rehbock 2001; zur gesprochenen Sprache Fiehler et al. 2004, Schwitalla 2012; zu Text und Gespräch Brinker et al. 2000/2001, Hartung/Deppermann 2013).

mündlich/schriftlich ins Wanken bringen, sondern darüber hinaus die Vielfalt an verwendeten Modi zeigen. Zur Beantwortung der zweiten Frage sind in einem ersten Schritt die „Regelmengen, die jeweils notwendig sind, um einerseits einen schriftlichen Text, und andererseits einen Gesprächsbeitrag bzw. ein Gespräch zu produzieren“ (Fiehler 2007, S. 468) von Belang.

Abb. 1: Regelmengen für die Produktion eines geschriebenen Textes und eines Gesprächs bzw. einzelner Gesprächsbeiträge (Fiehler 2007, S. 469)



Die Übersicht in Abbildung 1 verdeutlicht, das Geschriebenes und Gesprochenes zwar einige Regeln teilen, andere jedoch jeweils nur für eine Realisationsform gelten. Je nachdem, ob die geteilten oder die spezifischen Regelmengen ins Blickfeld geraten, wird einerseits konstatiert, dass die Unterschiede zu vernachlässigen seien (*langue*-Position), andererseits – so die *Differenz*-Position –, dass sie gravierend seien und man deshalb Mündlichkeit und Schriftlichkeit als „Verständigungssysteme eigenen Rechts“ (ebd., S. 468) aufzufassen habe. Beide Positionen lassen jedoch außer Acht – und das ist die Antwort auf die zweite Frage –, dass Sprechen und Schreiben in vielfältigen Kommunikationszusammenhängen unter jeweils spezifischen Bedingungen stattfinden, die jeweils eigene Regeln hervorbringen, die gleichsam quer zu den oben dargestellten liegen (können) und die eben nicht auf der Trennung Mündlichkeit/Schriftlichkeit

basieren, so dass es auch wenig Sinn macht, von *dem* Geschriebenen und *dem* Gesprochenem auszugehen. So auch Stein (2011, S. 13):

Durch die beliebte Dichotomie mündlich vs. schriftlich ist weder eine ausschließliche, noch vielleicht überhaupt eine plausible Trennlinie im Spektrum der kommunikativen Praktiken motiviert, vielmehr müssten Grenzziehungen durch andere Faktoren begründet werden (vgl. dazu Fiehler et al. 2004, S. 126 ff.), wie z. B. die (Nicht-)Technisiertheit oder die (Mehr-oder-weniger-)Institutionalisierung von Kommunikation.

Der wohl bekannteste Versuch, die Dichotomie von Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu relativieren, ist das von Koch/Oesterreicher (1985; 1994; 2008) entwickelte Modell. Die Autoren differenzieren dabei zwischen zwei Ebenen. Auf der Ebene der *Medialität* unterscheiden sie Mündlichkeit/Schriftlichkeit, wobei die phonische Realisierung auf dem biologischen, die graphische hingegen auf dem technologischen Medienbegriff (vgl. Tab. 1) basiert. Auf der anderen Ebene geht es um die *Konzeption* sprachlicher Äußerungen, die zwischen konzeptionell mündlich (= Sprache der Nähe) und konzeptionell schriftlich (= Sprache der Distanz) changiert.³ Auf diese Weise können sie zeigen, dass konzeptionell mündliche Kommunikate sowohl gesprochen als auch geschrieben realisiert werden können (Klatsch als Gespräch über den Gartenzaun oder als E-Mail) und in die andere Richtung das Gleiche gilt (Vortrag/Zeitschriftenaufsatz). Koch/Oesterreicher gehen dabei davon aus, dass die Konzeption der Äußerungen abhängig ist von spezifischen Kommunikationsbedingungen, welche zu angepassten Versprachlichungsstrategien führen, die sich „im Unterschied zu den außersprachlichen Kommunikationsbedingungen, auf den kommunikativen Akt selbst beziehen“ (Thaler 2007, S. 150), der wiederum bestimmte sprachliche Merkmale aufweist. Obwohl das Modell sicherlich eine Reihe von Vorzügen gegenüber einer einfachen Dichotomisierung (gesprochen/geschrieben) aufweist, ist in unserem Zusammenhang von Bedeutung,

- a) auf welche sprachlichen Einheiten sich die Autoren überhaupt beziehen (Textsorten/Gattungen/Kommunikationsformen, vgl. Thaler 2007),
- b) inwieweit das Modell auf digitale Textsorten/Gattungen bezogen werden kann (Dürscheid 2003) und
- c) welche, v. a. medialen, Bedingungen welche Versprachlichungsstrategien (bspw. Themenentfaltungsmuster) mit welchen Eigenschaften erwartbar machen (zur Kritik und Weiterentwicklung des Modells vgl. Thaler 2007; Dürscheid 2003).

3 Habscheid (2009) zählt konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit zu den Stilen, die wiederum den „stilistischen Medien“ zuzurechnen sind, was in etwa der kodebezogenen Medienkonzeption (s.o.) entspricht.

Unabhängig davon legen Koch/Oesterreicher (1994) einen sehr engen Medienbegriff zugrunde, der lediglich die sprachlichen Äußerungen bzw. deren Realisierung ins Auge fasst und somit weitere entscheidende Bedingungen, aber auch multimodale Potenziale ausklammert. Des Weiteren sind die angelegten Kategorien zu pauschal. Vielmehr sollte man zwischen *Medium*, *Kommunikationsform*, *Modus*, *Zeichen* sowie *Textsorten* resp. *Gattungen* unterscheiden, die als zentrale Konzepte der Medienkommunikationsforschung zueinander in Beziehung zu setzen wären (Schmitz 2015). In Abgrenzung zu diesen Konzepten lassen sich Medien dann laut Habscheid (2000, S. 138) definieren

als materiale, vom Menschen hergestellte Apparate zur Herstellung/Modifikation, Speicherung, Übertragung oder Verteilung von sprachlichen (und nicht-sprachlichen) Zeichen (im Sinne musterhafter Äußerungen), die bestimmte, im Vergleich zur sog. ‚direkten‘ Kommunikation⁴ erweiterte und/oder beschränkte Kommunikationsformen ermöglichen und die die mit ihnen kommunizierten Symbole sowie – mittelbar, im Rahmen institutioneller Ordnungen und soziokultureller Aneignungsprozesse – Strukturen der Wahrnehmung, Kognition, Erfahrung, Erinnerung und Gesellschaft prägen. (Fußnote im Original)

Von diesem Medienbegriff ausgehend, der Medien als technische Kommunikationsmittel (vgl. Schmitz 2015, S. 8) fasst, und zwar sowohl zur Produktion als auch zur Rezeption der wie auch immer gearteten Zeichen (vgl. Dürscheid 2005), ist in einem nächsten Schritt zu fragen, in welcher Weise Medien kommunikative Zeichenprozesse strukturieren und formen. An dieser Stelle wird der Begriff *Kommunikationsform* relevant, denn die mit den Medien verknüpften technischen Bedingungen wirken sich unmittelbar auf die Kommunikationsformen aus, die mit ihnen realisiert werden können. Kommunikationsformen sind gleichsam das Produkt der Gegebenheiten der jeweiligen kommunikativen Situation (vgl. Ermert 1979, S. 59), resultierend aus „den medialen, vor allem den natürlichen und technischen Bedingungen der kommunikativen Situation“ (Habscheid 2009, S. 99). Im Unterschied zu Textsorten bzw. Gattungen sind sie ausschließlich situativ bzw. medial determiniert (vgl. Brinker et al. 2014, S. 142), und zwar unabhängig vom kommunikativen Zweck. So kann ich mit einer ‚E-Mail‘ (=Kommunikationsform) Liebesbriefe, Einladungen, Ankündigungen, Terminabsprachen etc. (=Textsorten) verschicken, die alle unterschiedliche Funktionen erfüllen. Gleiches würde auch für die Kommunikationsform ‚Brief‘ gelten. Auch hier habe ich die Möglichkeit, unterschiedlichste Textsorten zu ver-

4 Die – auch im Sinne eines weiten Medienbegriffs – gleichwohl eine ‚vermittelte‘ ist (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 92).

fassen. Der Unterschied zwischen den beiden Kommunikationsformen besteht vor allem in den technisch-medialen Grundlagen. Diese sind für die E-Mail „von der Zeichenherstellung über den Zeichenträger bis zur Zeichenübermittlung durchweg elektronisch, was ihren größten Vorzug, die Geschwindigkeit und die Bequemlichkeit, ausmacht“ (Holly 2011, S. 152). Derlei technische Voraussetzungen ermöglichen eine nahezu synchrone Kommunikation, eine einfache Textverarbeitung sowie die optionale Einbindung weiterer semiotischer Ressourcen (Icons, Bilder, Filme). All diese Faktoren haben einen erheblichen Einfluss auf die Konzeption der Vertextung, aber eben auch auf die Erwartungen im Hinblick auf die Angemessenheit der verwendeten sprachlich-stilistischen Mittel. Eine Annäherung an die Mündlichkeit ist in vielen Fällen die Folge. Mithin haben wir es hier mit einer Art neuer Schriftlichkeit zu tun, die freilich nur die konzeptionelle, nicht aber die mediale Seite (sensu Koch/Oesterreicher) betrifft (Androutsopoulos 2007). Prinzipiell ist davon auszugehen, dass die medialen Rahmenbedingungen bzw. die Potenziale des jeweiligen Mediums sich auf die verschiedenen Kommunikationsformen auswirken bzw. diese prägen. Dies betrifft vor allem

- Prozesse der Textproduktion,
- die Verwendbarkeit von Zeichentypen,
- örtliche Kopräsenz vs. Distanz der Kommunikationspartner,
- (annähernde) Synchronität von Produktion und Rezeption vs. zeitliche Zerdehntheit,
- Möglichkeit der Interaktion vs. Einweg-Kommunikation,
- Speicherkapazität,
- Schnelligkeit,
- Anzahl der Kommunikationspartner,
- Art der sozialen Beziehung (privat, offiziell, öffentlich; bekannt vs. anonym),
- Prozesse der Textrezeption (z. B. fokussiert vs. nebenbei). (Habscheid 2009, S. 99)

Die hier aufgelisteten Merkmale erlauben nun eine Differenzierung zwischen einzelnen Kommunikationsformen, die auch in die Beschreibung von Textsorten/Gattungen eingehen können. So gilt für die oben bereits angesprochene Kommunikationsform E-Mail, dass sie produktions- und rezeptionsseitig technisch basiert ist, d. h. ein Medium benötigt wird (Computer, Tablets, Smartphones). Die Kommunikation ist schriftlich, asynchron, vergleichsweise schnell und erfolgt über eine bestimmte Distanz, wobei zwei oder mehrere Personen involviert sind, die wiederum – zumindest potentiell – in einen Dialog treten können (vgl. Habscheid 2009; Schmitz 2004). Die folgende Übersicht zeigt eine Variante einer solchen Systematisierung von Kommunikationsformen (aufgelistet in der linken Spalte) unter Verwendung der oben genannten Merkmale:

Tab. 2: Sprachgebundene Kommunikationsformen (Schmitz 2015, S. 9)

	I Sein		II Modus					III Nutzung		
	flüchtig	aktuell	mündlich	schriftlich	S-Bild	D-Bild	Audio	öffentlich	Einweg	E/A
Gespräch (Face to face)	+	+	+	-	(+)	(+)	(+)	-	-	+
Monolog	+	+/-	+	-	-	-	-	+/-	+	+
Präsentation	(-)	-	+	+	+	(-)	(-)	+/-	+	+
Brief	-	-	-	+	(+)	-	-	-	+	+
Ansichtskarte	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+
Buch	-	-	-	+	(+)	-	-	+	+	+
Presseartikel	-	+/-	-	+	+	-	-	+	+	+
Hörfunksendung	+	+/-	+	-	-	-	+	+	+	+
Fernsehsendung	+	+/-	+	(+)	(+)	+	+	+	+	+
Hörbuch	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+
Video/DVD	-	-	+	-	(+)	+	+	+/-	+	+
Kinofilm	+	-	+	-	(+)	+	+	+	+	+
Theateraufführung	+	-	+	-	+	(+)	+	+	+	+
Telefongespräch	+	+	+	-	-	(-)	+	-	-	+
Fax	-	+	-	+	+	-	-	-	(-)	+
SMS (u.ä.)	(-)	+	-	+	(-)	-	-	-	-	+
MMS (u.ä.)	(-)	+	-	+	+	(+)	+	-	-	+
Skype (u.ä.)	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+
App	-	+	-	+	+	(-)	(+)	+/-	+/-	+
Hypermedia	(+)	+/-	(-)	+	+	+	+	+	+	+
Wiki	+/-	+/-	-	+	+	(-)	(+)	+/-	-/+	+
Blog	-	(+)	-	+	+	(-)	(-)	+	+	+
Twitter	(-)	+	-	+	-	-	-	(+)	-	+
Chat	+	+	-	+	-	-	-	(+)	-	+
E-Mail	+/-	-	-	+	(+)	-	-	-	(-)	+
Computer offline	+/-	+/-	(+)	+	+	+	+	-	+/-	+
Gerätedisplay	+	+	-	+	(+)	-	(+)	(+)	+	+
Warenverpackung	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-
Autoaufkleber	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-
Plakatwerbung	-	+/-	-	+	+	-	-	+	+	-
Graffito	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-
Straßenschild	-	-	-	+	(+)	-	-	+	+	-
Durchsage	+	+	+	-	-	-	(+)	+	+	-

Was wir an Tabelle 2 sehr gut erkennen können, sind die medialen Rahmenbedingungen, die jeweils die Kommunikationsform prägen. Völlig unberücksichtigt bleiben dabei die kulturellen und sozialen Faktoren, welche ihrerseits zur Herausbildung von Kommunikationsformen beitragen, andererseits durch diese aber auch beeinflusst werden. Dies ins Kalkül ziehend definiert Holly (2011, S. 155) Kommunikationsformen als „medial bedingte kulturelle Praktiken“:

Sie sind demnach die medial, historisch und kulturell verankerten kommunikativen Dispositive, die sich auf der Basis verfügbarer technischer Möglichkeiten und sozialer Bedürfnisse allmählich herausbilden und weiterentwickeln, bis sie – wie das Beispiel von ‚Brief‘ und ‚E-Mail‘ anschaulich macht – durch neue technische und soziale Entwicklungen obsolet oder so stark verändert werden, dass das Ergebnis als ‚neu‘ empfunden wird. (ebd.)

Kommunikationsformen sind also weder ausschließlich das Ergebnis technisch-medialer Entwicklungen noch resultieren sie allein aus kulturell-sozialen Bedürfnissen einer Sprachgemeinschaft.

3. Textsorten, kommunikative Gattungen, kommunikative Praktiken

Kommunikationsformen sind – wie wir oben am Beispiel der E-Mail gesehen haben – in kommunikativ-funktionaler Hinsicht nicht festgelegt. Dies ist der entscheidende Unterschied zu *Textsorten*, die „als konkrete Realisationsformen komplexer Muster sprachlicher Kommunikation“ (Brinker et al. 2014, S. 133) immer eine kommunikative Funktion (die Textfunktion) aufweisen. Die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft verfügen über ein mehr oder weniger vages Textsortenwissen. Dieses versetzt sie in die Lage, aufgrund unterschiedlicher (funktionaler, thematischer, situativer) Musterhinweise zwischen verschiedenen Textsorten zu differenzieren, und zwar sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption von Textexemplaren (vgl. Hausendorf/Kesselheim 2008, S. 171–185). Diese zu meist auf alltäglichen Erfahrungen basierenden Fähigkeiten sind geknüpft an das individuelle Wissen und somit von Individuum zu Individuum verschieden, je nachdem, mit welchen Textsorten man sich im Leben aktiv und/oder passiv auseinandersetzen muss. Letztlich ist es aber die (meist rezeptive) Textsortenkompetenz, die es uns ermöglicht, relativ problemlos gesellschaftlich relevante kommunikative Aufgaben zu bewältigen. Für das alltagsgestützte Textsortenwissen spricht nicht zuletzt, dass wir im Zusammenhang mit Geschriebenem mit Textsortennamen umzugehen wissen, dass wir also relativ zuverlässig sagen können: das ist eine *Nachricht*, das ist ein *Horoskop*, das ist ein *Liebesbrief*. Das ist keineswegs trivial, bedeutet es doch, dass wir über die Fähigkeit verfügen, „Text-

exemplare unterschiedlicher Art zu identifizieren und auf sie situativ und sozial angemessen zu reagieren“ (Heinemann/Heinemann 2002, S. 141). Textsorten können somit gleichsam als „Basisseinheiten des Kommunizierens“ (ebd., S. 140) angesehen werden, die wir wie folgt definieren (zur den verschiedenen Ansätzen der Textsortenlinguistik, Definitionen und Klassifikationen vgl. Adamzik 2008; W. Heinemann 2000a; 2000b; M. Heinemann 2011):

Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben. (Brinker et al. 2014, S. 139)

Das hier vorgestellte Textsortenkonzept bezieht sich auf monologische (in der Regel schriftliche) Texte. Ausschlaggebend für die Zuordnung eines Textexemplars zu einer Textsorte ist in erster Linie das Kriterium der Textfunktion. Das Konzept der kommunikativen Gattung hingegen bezieht sich auf die dialogische Kommunikation. Im Zentrum steht die Analyse interaktiver Handlungen auf verschiedenen Strukturebenen, wobei das Zusammenspiel der dort auftretenden Merkmale über die Zugehörigkeit zu einer Gattung entscheidet. Ausgangspunkt der Gattungsforschung – vergleichbar mit dem Textsortenkonzept – ist die Erkenntnis, dass innerhalb kommunikativer Vorgänge sprachliche Strukturen in Teilen schon vorgegeben sind. So wird erklärbar, warum Interaktionen in verschiedenen Situationen keineswegs regellos und unsystematisch ablaufen, sondern sich die Handlungen der Interagierenden zu einem gewissen Teil an bestimmten Mustern ausrichten. Die Orientierung an vorgeprägten Formen und Strukturen, die in der Wissens- und Sprachsoziologie als *kommunikative Gattungen* (Luckmann 1986, S. 196) bezeichnet werden, dient dabei der „Lösung“ spezifisch kommunikativer Probleme im allgemeinen Zusammenhang gesellschaftlichen Handelns“ (ebd., S. 203), und zwar sowohl produktions- als auch rezeptionsseitig. Das Konzept der kommunikativen Gattungen basiert auf der Annahme, dass sich kommunikative Handlungen vor allem darin voneinander unterscheiden, dass sie entweder spontan vom Einzelnen produziert werden oder der Handelnde sich „in weitgehend voraussagbarer Typik an vorgefertigten Mustern ausrichtet und die Handlung in recht enger Anlehnung an diese Muster ausführt“ (ebd., S. 201). Gattungen sind jedoch keine festgesetzten Muster, welche die Sprecher nur „abzuarbeiten“ brauchen. Vielmehr stellen Gattungen nach Luckmann (1992)

historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme dar, deren – von Gattung zu Gattung unterschiedlich ausgeprägte – Funktion in der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrung in der Lebenswelt besteht. (zit. nach Günthner/Knoblach 1994, S. 699)

Gattungen dienen also abhängig vom jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Kontext zur Lösung kommunikativer Probleme. Als Orientierungsrahmen entlasten und steuern sie kommunikative Handlungen situationsabhängig. Dabei schaffen sie sowohl für Produzentinnen bzw. Produzenten als auch für Rezipientinnen bzw. Rezipienten Bezugspunkte, auf die diese sich aufgrund ihrer erworbenen Erfahrungen stützen können. Entscheidend für die hier angesprochenen Produktions-, Rezeptions-, aber auch Interpretationsprozesse ist immer der konkrete Verwendungszusammenhang, in dem Gattungen als Lösungsmuster für spezifische kommunikative Handlungsprobleme fungieren. Kommunikative Gattungen werden nicht unter Hinzuziehung produktorientierter Analyse- und Beschreibungskategorien untersucht, sondern vielmehr wird ihre interaktive Dynamik und Prozessualität betont. Gattungen werden – und hier liegt der wesentliche Unterschied zu Textsorten – „als interaktiv erzeugte, dialogische Konstrukte im tatsächlichen Interaktionsprozeß und nicht etwa als statische, monologische Texte außerhalb des interaktiven und sozialen Kontextes, dem sie entstammen, untersucht“ (Günthner 1995, S. 208). Die Aussage zu den Texten und ihrer Analyse lässt sich in dieser Allgemeinheit freilich nicht halten, denn schon Gülich (1986, S. 19) hat darauf hingewiesen, „daß Textsorten bzw. Textsorten-Konzepte nicht ‚objektiv‘ gegeben sind, sondern sich in der kommunikativen Interaktion konstituieren“. Doch nicht nur in diesem Punkt weisen die Begriffe *Textsorte* und *kommunikative Gattung* Gemeinsamkeiten auf, vielmehr besteht eine enge Verwandtschaft in folgenden Punkten (Stein 2011, S. 17–18; vgl. Habscheid 2009, S. 56; zu den Unterschieden vgl. Günthner 1995):

- Verständnis als sozial verfestigte Handlungsmuster, an denen sich Sprachteilhaber für die Bewältigung spezifischer kommunikativer Aufgaben und Probleme orientieren.
- Orientierungs- und Entlastungsfunktion für die Produktion und Rezeption kommunikativer Handlungen (was die Möglichkeit individueller Ausgestaltung nicht ausschließt).
- Konventionalisiertheit, d. h. Bestandteil individueller und gesellschaftlicher Wissensvorräte (Teil des Interaktionswissens).
- Kulturabhängigkeit/-geprägtheit (auch als Anstoß und Ausgangspunkt für interkulturelle Vergleiche).
- Historizität (Ergebnis historischer Entwicklung und Gegenstand historischer Veränderung).
- Intertextualität (intertextuelle Bezüge und die Erfassung von Dynamik und Flexibilität in der kommunikativen Praxis).

- Mehrdimensionalität, d. h. Zusammenwirken mehrerer Ebenen und Berücksichtigung sprachlicher und nicht-sprachlicher Merkmale. (Stein 2011, S. 17–18)

Betrachten wir abschließend die Strukturebenen und Beschreibungsdimensionen. Für die kommunikativen Gattungen unterscheiden Günthner/Knoblauch die *Binnenstruktur*, die *situative Realisierungsebene* sowie die *Außenstruktur* (vgl. Pappert 2003, S. 25–27; Stein 2011, S. 17; Habscheid 2009, S. 57). Diese sind auf ihre Entsprechungen zu den textsortenspezifischen Beschreibungsdimensionen zu prüfen.

Die Binnenstruktur

Auf dieser Ebene sind vor allem die verbalen und nonverbalen Elemente einzelner Redebeiträge zu beschreiben. Das Spektrum der Elemente reicht von prosodischen Mitteln, Aspekten der Stimmqualität sowie der Gestik und Mimik bis zu phonologischen Variationen, lexiko-semantischen Erscheinungen (bspw. Termini, Euphemismen) und morpho-syntaktischen Konstrukten. Zu den binnenstrukturellen Merkmalen gehören weiterhin die verwendeten Sprachvarietäten (Hochsprache, Dialekt, Soziolekt bzw. ein dem Situationstypus angepasstes Gesamtregister), stilistische und rhetorische Mittel (Wortstellungstypen, hyperbolische Ausdrucksweise, Metaphern) sowie „bereits verfestigte „*Klein*‘- und „*Kleinstformen*‘ – wie verbale Stereotype, idiomatische Redewendungen, Gemeinplätze, Sprichwörter, formularische Ausdrücke, historisch tradierte Formeln“ (Günthner 1995, S. 201). Ferner zählen die „*Interaktionsmodalität*‘ (hypothetisch, prospektiv etc.), die „*Rahmung*‘ (Adressatenbezug, „recipient-design“) und „*inhaltliche Verfestigungen*‘ (Themen und Themenbereiche, in denen bspw. bestimmte Agierende oder aber deren Handlungen immer wieder in den Mittelpunkt rücken) zur Binnenstruktur. Schließlich sind Aspekte der Zeitlichkeit und des Mediums zu berücksichtigen. So können Gattungen „*in situ* (d. h. im konkreten Interaktionszusammenhang) realisiert werden oder aber *rekonstruiert* sein“ (ebd., S. 202), und ihre Vermittlung geschieht entweder mündlich oder schriftlich, direkt oder medial vermittelt.⁵ Bei Mediengattungen wiederum unterscheidet man zwischen Live- und aufgezeichneten Übertragungen (zu Mediengattungen vgl. Ayaß 2011).

Da sich die Gattungen binnenstrukturell in ihrer Verfestigung unterscheiden, ist auch die Auswahl der Elemente auf dieser Ebene immer relativ zum Gesamtmuster zu sehen. Will man jedoch eine Gattung nachweisen, so deutet ein

5 Dürscheid (2005, S. 9) macht darauf aufmerksam, dass hier zwischen der Medialität (Mündlichkeit/Schriftlichkeit), die zweifellos zur Binnenstruktur zu zählen sei, und der medialen Vermittlung differenziert werden muss. Letztere nämlich bildet „den Rahmen, in dem sich die Interaktion vollzieht [und] gehört daher zur außenstrukturellen Ebene“.

regelhaftes Auftreten spezieller Elemente zumindest darauf hin, dass die Interagierenden nicht wahllos und willkürlich handeln, sondern sich an bestimmten Mustern orientieren.

Der Binnenebene entsprächen folgende Beschreibungsdimensionen im Rahmen von Textsortenanalysen: Textsortenspezifische sprachliche (lexikalische/syntaktische) und stilistische Mittel, spezifische Formulierungsweisen; thematische Restriktionen, thematische Entfaltung inkl. Realisationsform (vgl. Brinker et al. 2014, S. 144–146).

Die situative Realisierungsebene⁶

Im Gegensatz zu den verfestigten „textinternen“ Elementen innerhalb der Binnenstruktur „gehören jene Phänomene, die den interaktiven Kontext des dialogischen Austauschs zwischen mehreren Interagierenden und die Sequentialität von Äußerungen betreffen, zur *situativen Realisierungsebene* kommunikativer Gattungen“ (Günthner 1995, S. 203). Die analytische Trennung von binnenstrukturellen Merkmalen – die, dessen ungeachtet, selbstverständlich auch interaktiv produziert werden – und Merkmalen dieser Ebene basiert auf der Annahme, dass Aspekte der interaktiven Aushandlungsprozesse spezifisch zur Erzeugung bestimmter Gattungen beitragen. Vor allem die Arbeiten der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zur sequenziellen Organisation sprachlicher Handlungen stellen wichtige Einsichten zur Untersuchung dieser Ebene bereit, die unter dem Blickwinkel der konversationellen Merkmale kommunikativer Gattungen aufgegriffen werden. Hierzu gehören Erkenntnisse über das System des Sprecherwechsels,⁷ zu den Paarsequenzen (*adjacency pairs*), über die Präferenzorganisation (bevorzugte vs. nichtbevorzugte Redebeiträge)⁸ und die Beschreibung von Prä-, Post- und Einschubsequenzen.⁹

Ebenfalls zur situativen Realisierungsebene gehört das *Äußerungsformat*, welches anzeigt, „in welcher Beziehung die Sprechenden zu dem kommunizierten

6 Günthner (2000) hebt den interaktiven Konstruktionsprozess hervor und bezeichnet im Unterschied zu ihrem 1995 erschienenen Aufsatz diese Ebene als ‚Interaktionsebene‘.

7 Zur Organisation des Redewechsels vgl. Sacks et al. (1974).

8 „Während jedoch die Konversationsanalyse von ‚Strukturzwängen‘ hinsichtlich der Präferenzorganisation ausgeht, denen die Interagierenden situationsübergreifend ausgeliefert sind, betrachten wir Präferenzstrukturen als interaktive Organisationsstrategien, die die Teilnehmenden verwenden, um bestimmte kommunikative Kontexte und Vorgänge herzustellen“ (Günthner/Knoblach 1994, 709).

9 Einen Überblick zu den betreffenden Arbeiten der Konversationsanalyse gibt bspw. Levinson (1990, Kap. 6).

Sachverhalt bzw. den zitierten Figuren oder Charakteren stehen“ (Günthner 1995, S. 203). Auf diese Weise signalisieren die Sprecherinnen bzw. Sprecher, wessen Erfahrungen und Meinungen mitgeteilt werden, d. h., ob eigene Vorstellungen geäußert werden oder ob lediglich fremde Rede übermittelt wird. Weiterhin von Bedeutung ist der *Teilnehmerstatus*, denn er definiert die Beziehung der Interagierenden zueinander und zu ihren jeweiligen Beiträgen sowie die situativ bedingten Gesprächsrollen, und er gibt Aufschluss darüber, ob die Kommunizierenden „in formellen oder aber informell-intimen Sozialbeziehungen zueinander stehen“ (ebd., S. 204).

Die entscheidende Rolle auf dieser Ebene spielen demnach die *interaktiven Verfahren* (Brinker/Sager 2010) zur dialogischen Sinnkonstituierung.

Für die Textsortenbeschreibung relevant wären auf dieser Ebene Rollenkonstellationen abhängig vom Handlungsbereich bzw. die jeweils spezifische Produktions- und Rezeptionssituation.

Außenstruktur

Die *Außenstruktur* kommunikativer Gattungen, die ebenfalls einen gewissen Verbindlichkeitsgrad zeigt, bezieht sich auf den Zusammenhang von Gattungen und sozialen Milieus, ethnischen und kulturellen Gruppierungen, Geschlechterkonstellationen, Institutionen etc. (Günthner 1995, S. 204; Hervorhebung im Original)

Die auf dieser Ebene angesiedelten Merkmale können aufgrund der engen Verbindung zwischen konkreten Äußerungen und sozialen Verhältnissen für kommunikative Muster und Gattungen in hohem Maße prägend sein.

So treten beispielweise in *sozialen Milieus* sehr oft kommunikative Formen auf, die aufgrund der innerhalb dieser Milieus immer wiederkehrenden sozialen Veranstaltungen einen gewissen Verfestigungsgrad aufweisen und auf diese Weise der Herstellung bzw. Sicherung von Gruppenzugehörigkeit dienen (vgl. Günthner 1995, S. 204 f.). Die Bedeutung kommunikativer Gattungen und ihre damit verbundenen unterschiedlichen Funktionen wurden sowohl im Vergleich verschiedener ethnischer Milieus als auch im Hinblick auf geschlechtsbedingte Unterschiede untersucht. Zusammenfassend bezieht sich die Außenstruktur auf den Zusammenhang zwischen kommunikativem Inventar und Sozialstruktur, woraufhin wiederum Aussagen über die verschiedenen Kulturen der Gruppen möglich werden (vgl. Habscheid 2009, S. 57).

Textsortenspezifische Dimensionen sind hier v. a. die sozialen Zwecke bzw. die Textfunktion sowie alle kontextuellen Faktoren (Medien, Kommunikationsformen, Handlungsbereiche).

Wie wir sehen, lassen sich die Konzepte auch auf den verschiedenen Beschreibungsebenen zusammenführen. Allerdings gibt es – neben der materiellen Textgestalt, die nur bei Texten in Erscheinung tritt (hierzu Fix 2008) – eben auch Unterschiede, die vor allem auf der situativen Realisierungsebene zu finden sind, mit der die Bedeutung der Interaktivität herausgestellt wird. Das betrifft nicht nur die interaktive Aushandlung, d. h. die wechselseitig-gemeinsame Äußerungs- und Textproduktion mit all ihren Konsequenzen, die sich bspw. auf die Themenentfaltung auswirken. Auch der zugrunde gelegte interaktive Kontextbegriff, der davon ausgeht, dass „die kontextuellen Bedingungen durch die sprachlichen Aktivitäten aller Interaktionspartner gemeinsam hervorgebracht werden“ (Stein 2011, S. 22), findet in der Textsortenanalyse kaum eine Entsprechung. Trotz der oben aufgezeigten Berührungspunkte scheint es also nicht gerechtfertigt, die Begriffe *Textsorte* und *kommunikative Gattung* gleichzusetzen (Dürscheid 2005). Doch nicht nur angesichts der zunehmenden Hybridisierung und Ausdifferenzierung von Textsorten, also der zu beobachtenden „Kombination und Verflechtung unterschiedlicher und teilweise widersprüchlicher Codes“ (Hauser/Luginbühl 2015, S. 8) und Aufspaltung etablierter Musterkonfigurationen (vgl. ebd., S. 11), beides verbunden mit intermedialen Übergängen, steht die Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen auf dem Prüfstand. Vor allem die (multimodale und/oder quasi-synchrone) Kommunikation in den durch die neuen Medien hervorgebrachten Kommunikationsformen, in denen die Achse Mündlichkeit/Schriftlichkeit sowohl medial als auch konzeptionell keinen Sinn mehr zu machen scheint, erfordern ein Konzept, welches es ermöglicht, sowohl mündlich und schriftlich realisierte kommunikative Handlungen als auch multimodale Äußerungsformate zu berücksichtigen. Ein solches liegt mit dem Konzept der kommunikativen Praktiken vor:

Kommunikative Praktiken sind soziale Praktiken, Formen sozialer Praxis. Es handelt sich um gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Verfahren zur Bearbeitung rekurrenter kommunikativer Zwecke. Jede Gesellschaft verfügt als Repertoire für die Verständigung über einen spezifischen Satz solcher kommunikativer Praktiken, der sich historisch herausgebildet hat. (...) Manche der kommunikativen Praktiken werden (im Rahmen unserer Kultur) *nur mündlich* ausgeführt (ein Schiff taufen), andere *nur schriftlich* (ein Protokoll verfassen), manche *mündlich oder schriftlich* (Klatsch) und manche sind spezifische *Mischungen* aus beiden Elementen.¹⁰ In zunehmend mehr kommunikative Praktiken sind (mit einem breiten Spektrum von Funktionen) technische Geräte eingebunden. (Fiehler et al. 2004, S. 16; Hervorhebungen und Fußnote im Original)

10 So wird z. B. bei der Praktik ‚ein Urteil sprechen‘ diese auf der Grundlage eines mehr oder weniger ausformulierten schriftlichen Textes zunächst mündlich verkündet und dann endgültig schriftlich niedergelegt.

Deutlich an dieser Definition wird, dass kommunikative Praktiken in ihrer Entstehung, in ihrer gesellschaftlichen Einbettung und in ihrer Kulturalität vergleichbar mit Textsorten und Gattungen sind. Sie werden zunehmend medial vermittelt, und sie sind gesprochen und/oder geschrieben. Unabhängig von der Realisationsform zeichnen sie sich durch folgende Eigenschaften aus, die hier abschließend aufgelistet werden (vgl. ebd., S. 99 ff.):

- Kommunikative Praktiken sind Produkte einer historischen Entwicklung und stellen konventionalisierte Verfahren für die Bearbeitung rekurrenter gesellschaftlicher Aufgaben dar (Zweckbezogenheit und Vorgeformtheit).
- Kommunikative Praktiken basieren auf einer Vielzahl von Regeln, die teils außersprachlicher, teils sprachlicher Natur sind.
- Bei kommunikativen Praktiken handelt es sich nicht um analytisch gewonnene Einheiten, sondern um im Bewusstsein der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft eigenständige kommunikative Einheiten, für die gesellschaftlich geteilte (jedoch nicht zwangsläufig trennscharfe) Bezeichnungen existieren und die in wissenschaftlichen Analyse- und Typologisierungskonzepten (Textsorten- oder Gattungskonzept) rekonstruiert werden.
- Kommunikative Praktiken setzen zwei oder mehr Parteien voraus, die sich am Wissen über kommunikative Praktiken orientieren, um ein Handlungsmuster durchzuführen und ihre kommunikative Praxis produktiv und rezeptiv zu organisieren.
- Kommunikative Praktiken werden durch die Bearbeitung eines spezifischen Satzes von Aufgaben – Aufgaben- und Handlungsschemata – realisiert.
- Kommunikative Praktiken besitzen eine funktionale Orientierung, d. h. das Erreichen der kommunikativen Zwecke setzt die Bearbeitung einer spezifischen Abfolge voraus.
- Kommunikative Praktiken zeichnen sich durch je spezifische Regeln auf den verschiedensten Ebenen aus: Begrifflichkeit, Syntax, Anredeformen, Sprecherwechsel, mögliche Themen, Stil.
- Kommunikative Praktiken inklusive ihrer Regeln werden in unterschiedlichen Zusammenhängen gelernt: viele (v. a. schriftliche) in der Schule, aber auch in der Familie, in Peergroups etc.

4. Resümee

Im Konzept der kommunikativen Praktiken lassen sich Medium, Medialität und Multimodalität vereinen. Dabei ist die Wahl einer kommunikativen Praktik abhängig von der Situation und/oder dem Handlungsbereich. Dafür wiederum ha-

ben sich je spezifische Kommunikationsformen etabliert, in deren Rahmen sich die kommunikativen Praktiken herausgebildet und verfestigt haben. Abhängig davon wiederum sind die zur Verfügung stehenden Zeichenressourcen.

Eine spezifische kommunikative Praktik wird in der Regel (immer?) mit einer typischen Auswahl von verbalen (Stile, Varietäten etc.), vokalen/graphemischen und damit paraverbalen (Intonation/Schriftart etc.) und/oder visuellen und damit nonverbalen Ausdrucksressourcen (Bilder, Gesten etc.) sowie extralinguistischen Merkmalen (z. B. Trägerflächen für Texte oder empraktisch relevante Artefakte etc.) realisiert, die die kommunikative Praktik in eben dem Maße erkennbar machen, wie sie sie zugleich vollziehen. (Janich/Birkner 2015, S. 198)

Und genau hier scheint mir der Anknüpfungspunkt für die Frage nach den Themenentfaltungsmustern. Diese, wie auch immer man sie konzipieren und bezeichnen mag, sind von einer Vielzahl von Bedingungen abhängig, die in der jeweiligen kommunikativen Praktik gleichsam zusammenfallen und die Wahl des thematischen Musters bzw. die Art der Themenentfaltung – mehr oder weniger restriktiv – vorherbestimmen. Sicherlich ist es möglich, anknüpfend an die bekannten Grundformen thematischer Entfaltung (Brinker et al. 2014) zu argumentieren, dass diese im Allgemeinen sowohl für monologische Texte als auch für dialogische Gespräche Geltung beanspruchen (Brinker/Sager 2010). Wenn man aber davon ausgeht, dass „die Themenentfaltung wesentlich durch kommunikative und situative Faktoren (wie Kommunikationsintention und Kommunikationszweck, Art der Partnerbeziehung, der Partnereinschätzung usw.) gesteuert wird, sind grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten der Entfaltung eines Themas gegeben“ (Brinker et al. 2014, S. 57). Hinzu tritt die immer weiter verbreiterte Multimodalität, durch die die traditionellen Vertextungsmuster teilweise aufgelöst werden. So substituieren bisweilen Bilder und Emoticons narrative, deskriptive oder argumentative Muster, und zwar auf sehr anschauliche Weise. Weiterhin ist davon auszugehen, dass – auch durch die elektronischen Medien – „sich Aspekte alltäglicher und institutioneller Kommunikation nicht nur vermischen (können), sondern dass eher von positions- und situationsspezifisch unterschiedlich (stark) institutionalisierten kommunikativen Verfahren auszugehen ist“ (Stein 2011, S. 9), die jeweils andere (Misch?) Formen thematischer Entfaltungen nach sich ziehen (können). Ganz zu schweigen von der Alltagskommunikation, für die eher als Regel denn als Ausnahme gilt, dass die Muster munter wechseln. So kann eine Argumentation exemplarisch durch eine narrative Sequenz gestützt werden, die wiederum einen deskriptiven Bericht hervorruft. Kurz: Es lassen sich kaum verallgemeinerbare Aussagen zur Abhängigkeit zwischen Themenentfaltung und medialer Realisierung – im Sinne von gesprochen vs. geschrieben – machen, da

die Vielzahl anderer Faktoren die Beziehung oftmals überlagern. Entscheidender ist die zum Tragen kommende kommunikative Praktik mit all ihren medialen – jetzt im Sinne medialer Vermitteltheit – und sonstigen Möglichkeiten und Anforderungen. In einigen Fällen sind letztere sowie die verfolgten kommunikativen Ziele ausschlaggebend für die Entscheidung für ein bestimmtes Entfaltungsmuster – in solchen Fällen können wir von Verfestigung sprechen, denn andere Strategien wären eben nicht zielführend. Wie es jedoch in der Vielzahl der denkbaren Kommunikationsanlässe konkret gehandhabt wird, bleibt weitgehend verborgen. Hier werden erst umfangreiche empirische Untersuchungen zeigen können, ob und inwieweit Textentfaltungsmuster und bestimmte kommunikative Praktiken verlässlich korrespondieren.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.
- Adamzik, Kirsten (2008): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr. S. 145–175.
- Androutsopoulos, Jannis (2007): Neue Medien – neue Schriftlichkeit? In: Holly, Werner/Ingwer Paul (Hrsg.): Medialität und Sprache. Mitteilungen des Germanistenverbandes, 54. Jahrgang, Heft 1/2007. Bielefeld: Aisthesis. S. 72–97.
- Ayaß, Ruth (2011): Kommunikative Gattungen, mediale Gattungen. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter. S. 275–295.
- Brinker, Klaus/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hrsg.) (2000/2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2 Bde. Berlin: de Gruyter.
- Brinker, Klaus/Sven F. Sager (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. [5., neu bearb. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus/Hermann Cölfen/Steffen Pappert (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. [8. neu bearb. und erw. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen: Leske & Budrich.
- Dürscheid, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 38. S. 37–56.
- Dürscheid, Christa (2005): Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen. In: Linguistik online 22, Heft 1, S. 3–16.

- Ermert, Karl (1979): Briefsorten. Untersuchungen zur Theorie und Empirie der Textklassifikation. Tübingen: Niemeyer.
- Fiehler, Reinhard (2007): Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 34. S. 460–471.
- Fiehler, Reinhard/Birgit Barden/Mechthild Elstermann/Barbara Kraft (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr.
- Fix, Ulla (2008): Nichtsprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 36, 3. S. 343–354.
- Gülich, Elisabeth (1986): Textsorten in der Kommunikationspraxis. In: Werner Kallmeyer (Hrsg.): Kommunikationstypologie: Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1985. Düsseldorf: Schwann. S. 15–46.
- Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Deutsche Sprache 23. S. 193–218.
- Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion: grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne/Hubert Knoblauch (1994) ‚Forms are the Food of Faith‘ – Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, 4. S. 693–723.
- Habscheid, Stephan (2000): ‚Medium‘ in der Pragmatik. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Deutsche Sprache 2. S. 126–143.
- Habscheid, Stephan (2005): Das Internet – ein Massenmedium? In: Runkehl, Jens/Schlobinski, Peter/Siever, Torsten (Hrsg.): Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet. Berlin: de Gruyter. S. 46–66.
- Habscheid, Stephan (2009): Text und Diskurs. Paderborn: Fink.
- Hartung, Martin/Deppermann, Arnulf (Hrsg.) (2013): Gesprochenes und Geschriebenes im Wandel der Zeit. Festschrift für Johannes Schwitalla. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hausendorf, Heiko/Wolfgang Kesselheim (2008): Textlinguistik fürs Examen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hauser, Stefan/Martin Luginbühl (2015): Hybridisierung und Ausdifferenzierung. Einführende begriffliche und theoretische Anmerkungen. In: Stefan Hauser/Martin Luginbühl (Hrsg.): Hybridisierung und Ausdifferenzierung. Kontrastive Perspektiven linguistischer Medienanalyse. Bern: Lang. S. 7–30.

- Heinemann, Margot (2011): Textlinguistische Typologisierungsansätze. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter. S. 257–274.
- Heinemann, Margot/Wolfgang Heinemann (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang (2000a): Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2 Bde. Berlin: de Gruyter. S. 507–523.
- Heinemann, Wolfgang (2000b): Aspekte der Textsortendifferenzierung. In: Brinker, Klaus/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2 Bde. Berlin: de Gruyter. S. 523–546.
- Henne, Helmut/Helmut Rehbock (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. [4. Aufl.] Berlin: de Gruyter.
- Holly, Werner (1997): Zur Rolle von Sprache in Medien. Semiotische und kommunikationsstrukturelle Grundlagen. In: Muttersprache 107 (1997). S. 64–75.
- Holly, Werner (2011): Medien, Kommunikationsformen, Textsortenfamilien. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin: de Gruyter. S. 144–163.
- Imo, Wolfgang (2015): Vom Happen zum Häppchen... Die Präferenz für inkrementelle Äußerungsproduktion in internetbasierten Messengerdiensten. In: Networx 69, 1–35, <http://www.mediensprache.net/de/networx/networx-69.aspx>. Abgerufen am 21.01.2016
- Jäger, Ludwig (2007): Medium Sprache. In: Holly, Werner/Paul, Ingwer (Hrsg.): Medialität und Sprache. Mitteilungen des Germanistenverbandes, 54. Jahrgang, Heft 1/2007. Bielefeld: Aisthesis. S. 8–24.
- Jäger, Ludwig (2015): Medialität. In: Felder, Ekkehard/Gardt, Andreas (Hrsg.): Handbuch Sprache und Wissen. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 106–122.
- Janich, Nina/Birkner, Karin (2015): Text und Gespräch. In: Felder, Ekkehard/Gardt, Andreas (Hrsg.): Handbuch Sprache und Wissen. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 195–220.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36. S. 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. S. 587–604.

- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr. S. 199–215.
- Levinson, Stephen C. (1990): Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27. S. 191–211.
- Luckmann, Thomas (1992): Einleitung zu „Rekonstruktive Gattungen“. Manuskript, Konstanz.
- Pappert, Steffen (2003): Politische Sprachspiele in der DDR: Kommunikative Entdifferenzierungsprozesse und ihre Auswirkungen auf den öffentlichen Sprachgebrauch. Frankfurt am Main: Lang
- Posner, Roland (1985): Nonverbale Zeichen in öffentlicher Kommunikation. Zur Geschichte und zum Gebrauch der Begriffe ‚verbal‘ und ‚nonverbal‘, ‚Interaktion‘ und ‚Kommunikation‘, ‚Publikum‘ und ‚Öffentlichkeit‘, ‚Medium‘, ‚Massenmedium‘ und ‚multimedial‘. In: Zeitschrift für Semiotik 7. S. 235–271.
- Posner, Roland (1986): Zur Systematik der Beschreibung verbaler und nonverbaler Kommunikation: Semiotik als Propädeutik der Medienanalyse. In: Hans-Georg Bosshardt (Hrsg.): Perspektiven auf Sprache: Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann. Berlin: de Gruyter. S. 267–313.
- Sacks, Harvey/Emanuel A. Schegloff/Gail Jefferson (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: Language 50 (4), 696–735.
- Schmitz, Ulrich (2004): Sprache in modernen Medien. Einführung in Tatsachen und Theorien, Themen und Thesen. Berlin: Erich Schmidt.
- Schmitz, Ulrich (2010): Schrift an Bild im World Wide Web. Articulirte Pixel und die schweifende Unbestimmtheit des Vorstellens. In: Arnulf Deppermann/Angelika Linke (Hrsg.): Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2009. Berlin: de Gruyter. S. 383–418.
- Schmitz, Ulrich (2015): Einführung in die Medienlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schneider, Jan Georg (2006): Gibt es nicht-mediale Kommunikation? In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik (2006) H. 44. S. 71–90.
- Schneider, Jan Georg (2008): Spielräume der Medialität. Linguistische Gegenstandskonstitution aus medientheoretischer und pragmatischer Perspektive. Berlin: de Gruyter.

- Schütz, Alfred/Thomas Luckmann (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt am Main: UTB.
- Schwitalla, Johannes (2012): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. [4., neu bearb. und erw. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Stein, Stephan (2004): Texte, Textsorten und Textvernetzung. Über den Nutzen der Textlinguistik (nicht nur) für die Fremdsprachendidaktik. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7. S. 171–222.
- Stein, Stephan (2011): Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich. In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hrsg.): Institutionalisierte Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. S. 8–27.
- Thaler, Verena (2007): Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Synchronizität. Eine Analyse alter und neuer Konzepte zur Klassifizierung neuer Kommunikationsformen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 35. S. 147–182.

Sören Ohlhus

Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen

Abstract: *Based on a case study of a primary school child, the chapter analyses the media-specific requirements and resources for the production of oral and written narrative discourse. It focuses on the interrelation of narrative practices and situational communicative resources as well as its implications for the development of narrative skills.*

1. Einleitung

Im vorschulischen wie im schulischen Diskurs- und Texterwerb wird dem Erzählen eine wichtige Rolle für die Ausbildung einer dekontextualisierten Sprache zugeschrieben (z. B. McCabe/Peterson 1991): Zum einen ist das Erzählen eine kommunikative Gattung, in der sich ontogenetisch früh eine Ablösung der sprachlichen Referenz von der unmittelbaren Sprechsituation finden lässt, in der also Abwesendes und Vergangenes zur Sprache kommt. Die sich von hier aus entwickelnde Fähigkeit, eine erzählte Welt in satzübergreifenden Einheiten zu entwerfen, ist dann zum anderen mit dem Eintritt in die Schule Basis für einen zweiten Prozess der Dekontextualisierung, der Loslösung der Erzählung selbst aus der Erzählsituation, die mit dem Beginn der Schreibentwicklung in Angriff genommen wird (vgl. Weinhold 2005; Feilke 2010).

Wie genau zu diesem Zeitpunkt, zu dem auch die Entwicklung mündlicher Erzählfähigkeiten noch nicht abgeschlossen ist, mündliche und schriftliche Erzählprozesse aufeinander bezogen sind, in welchem Ausmaß also beim frühen schriftlichen Erzählen auf mündliche Ressourcen zurückgegriffen wird und inwieweit das schriftliche Erzählen daneben und darüber hinaus eigene Lösungen erfordert, ist bislang nur ansatzweise erforscht. Dies verwundert insbesondere deshalb, weil verbreitete und offenbar erfolgreiche didaktische Ansätze zum Erzählen in der Schule, wie zum Beispiel die Erzählwerkstatt (Claussen/Merkelbach 2004), auf die Verschränkung mündlicher und schriftlicher Erzählpraktiken setzen, die auch im ganz normalen Unterrichtsalltag in vielfältiger Weise genutzt werden (vgl. Stude/Ohlhus 2005).

Eine detaillierte Bewertung solcher didaktischer Vorgehensweisen sowie ihre Weiterentwicklung im Sinne einer Erzähldidaktik, die mündliche und schriftliche

Ressourcen fruchtbar aufeinander bezieht, bedarf als Grundlage einer detaillierten und systematischen Rekonstruktion der Zusammenhänge und Unterschiede mündlicher und schriftlicher Erzählprozesse. Dabei muss es nicht zuletzt auch darum gehen, die jeweiligen medialen Bedingungen des Erzählens zu berücksichtigen und auf ihre Auswirkungen auf den Erzählprozess und die Herausbildung sprachlicher Verfahren des Erzählens hin zu befragen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden einen methodologischen Beitrag dazu liefern, wie ein Vergleich mündlichen und schriftlichen Erzählens angestellt werden kann, der insbesondere die oft vernachlässigten Bedingungen des mündlichen Erzählens mit einbezieht und von dort aus Anschlusspunkte für erzähldidaktische Überlegungen bietet.

Nach einem kurzen Blick in die vergleichende Forschung zum mündlichen und schriftlichen Erzählerwerb (2) wird dazu – zunächst ausgehend von der Mündlichkeit – ein Analyserahmen entworfen, der unter den Aspekten Interaktivität, Prozessualität und Multimodalität wichtige Rahmenbedingungen mündlich-diskursiver Erzählprozesse aufnimmt und zum Ausgangspunkt für die Frage nach ihrem Verhältnis zum schriftlichen Erzählen macht (3). In den Abschnitten (4) und (5) wird dieser Frage sodann exemplarisch anhand einer mündlichen und einer schriftlichen Fantasieerzählung einer Grundschülerin der zweiten Klassenstufe nachgegangen. Der Schwerpunkt dieser Analysen liegt dabei auf den Verfahren der Herstellung einer globalen narrativen Struktur (vgl. Ohlhus 2013) unter den jeweiligen medialen Bedingungen und auf der Frage, welche spezifischen Formen der Umorganisation dieser narrativen Verfahren mit dem Wechsel des Mediums in Verbindung gebracht werden können.

Im letzten Abschnitt (6) sollen die Erkenntnisse dieser exemplarischen Analyse auf ihre Aussagekraft für die Konzeption des Zusammenhangs mündlicher und schriftlicher Erzählfähigkeiten hin befragt und Anschlussstellen für erzähldidaktische Überlegungen ausgewiesen werden.

2. Mündliche und schriftliche Erzählentwicklung

Die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Erzählfähigkeiten ist in der Forschung zum einen hinsichtlich der *globalen Strukturierung* der Erzählungen untersucht worden, zum anderen mit Blick auf unterschiedliche *sprachliche Mittel*, die eine Rolle im Aufbau dieser Strukturen spielen. Einflussreich für die Untersuchung struktureller Erzählfähigkeiten war im deutschsprachigen Raum insbesondere das Bielefelder Geschichtenschema von Boueke et al. (1995). Darin wird ein vierstufiger Entwicklungsprozess modelliert, der ausgehend von der Verbalisierung *isolierter* Ereignisse über die *lineare* Reihung zur *Strukturierung*

über einen Planbruch und letztlich hin zur *narrativen Strukturierung* der Geschichte einschließlich einer affektiven Markierung der Erlebnisqualität verläuft. In einer in Schülein et al. (1995) vorgestellten Studie nutzen die Autoren dieses Modell, das ursprünglich anhand mündlicher Erzählungen entwickelt wurde, für den Vergleich mündlicher und schriftlicher Erzählungen. Weder bei neunjährigen Kindern noch bei Erwachsenen wurden dabei Unterschiede hinsichtlich der Struktureigenschaften der Erzählungen im Sinne des Geschichtenschemas festgestellt. Die Autoren schließen daraus auf eine mündlichen wie schriftlichen Realisierungen gleichermaßen zu Grunde liegende einheitliche Erzählkompetenz. Lediglich im Hinblick auf die Elaboration einzelner struktureller Knoten innerhalb des Schemas lassen sich Unterschiede feststellen, die auf die besseren Planungsmöglichkeiten im schriftlichen Erzählen zurückgeführt werden.

Ganz in diesem Sinne kommen auch Schmidlin (1999) und Dannerer (2012), letztere in einer Studie zu späteren Phasen des Erzählerwerbs mit Schülerinnen und Schülern der 5.–12. Jahrgangsstufe, zu dem Schluss einer weitgehend parallel verlaufenden Entwicklung diskurs- bzw. textstruktureller Merkmale des Erzählens, in der der Medialität der jeweiligen Erzählprozesse keine signifikante Rolle in der Realisierung narrativer Strukturen beigemessen werden kann.

Einen Hinweis darauf, dass diese Ergebnisse möglicherweise in einem Zusammenhang damit gesehen werden müssen, dass alle genannten Studien auf Erzählungen nach Bildergeschichten basierten, geben die Ergebnisse von Becker (2002), Ohlhus (2005) und Ohlhus/Quasthoff (2005). Im Vergleich mündlicher und schriftlicher Erlebnis- und Fantasieerzählungen von Kindern der ersten bzw. zweiten Klasse zeigt sich in diesen Studien insbesondere bei der Erlebnis-erzählung eine geringere Ausprägung narrativer Strukturen in der Schriftlichkeit. Während Becker (2002) dieses Verhältnis ebenfalls an Fantasieerzählungen von Erstklässlerinnen und Erstklässlern feststellt, beobachten Ohlhus/Quasthoff (2005) in der zweiten Klasse sogar einen Zugewinn globaler Strukturierung in schriftlichen Fantasieerzählungen gegenüber den mündlichen. Der Grund für diese Genredifferenzen beim Übergang vom mündlichen ins schriftliche Erzählen wird zum einen in der stärkeren interaktiven Einbettung mündlicher Erlebnis-erzählungen gesehen, deren Wegfall die Kinder im Schriftlichen nicht sogleich kompensieren können. Zum anderen wird hier wohl auf der Seite der Fantasieerzählung der für dieses Genre spezifische Einfluss der literarischen Sozialisation sichtbar, der den Kindern sowohl den Rückgriff auf stereotype Bauformen und Motive etwa des Märchens, aber auch auf genretypische Phraseologismen erlaubt (Schmidlin 1999; Weinhold 2005), die als Formulierungsressourcen bzw. Textroutinen (vgl. Feilke 2010) den Aufbau einer narrativen Struktur unterstützen.

Entsprechende literale Formen des Erzählens finden sich nach Becker (2005) schon in frühen Phasen des Erzählerwerbs in mündlichen Nacherzählungen und Fantasieerzählungen, während andererseits sowohl schriftliche Erlebnis- als auch Fantasieerzählungen aus der ersten Klassenstufe sprachliche Muster enthalten, die typisch für die Mündlichkeit sind (vgl. Becker 2002). Insbesondere für die frühen Phasen der zeitlichen Überlappung mündlicher und schriftlicher Erzählentwicklung lassen sich hier also modalitätsübergreifende Austauschprozesse feststellen, die in beide Richtungen zu verlaufen scheinen, die aber zugleich in enger Beziehung zum jeweiligen narrativen Genre gesehen werden müssen.

Einen Einblick darein, wie dieser Austausch auf der Ebene mündlicher und schriftlicher Erzählprozesse stattfindet, geben Strömqvist et al. (2004). In ihrer Studie untersuchen die Autoren mündliche und schriftliche Erzählungen von Neunjährigen, 15-jährigen und Erwachsenen, die jeweils auf der Grundlage einer Bildergeschichte entstanden sind. Dabei stellen sie fest, dass neunjährige Erzählerinnen und Erzähler, was ihre Planung und die Nutzung sprachlicher Formen (insbesondere der Redewiedergabe) angeht, keine qualitativen Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählprozessen zeigen. Die Möglichkeiten einer ausführlicheren Planung des Erzähltextes im Offlinemodus der Schriftlichkeit wird von ihnen also nicht genutzt. Erst bei den 15-jährigen, so die Autoren, scheint sich neben dem „thinking-for-speaking“ (Slobin 1987), in dem sehr kurze Planungsphasen den Onlinecharakter mündlicher Erzählproduktion unterstreichen, ein eigenständiger schriftlicher Modus des „thinking-for-writing“ herauszubilden, der ausführlichere globale Planungsaktivitäten erkennen lässt und auch etwa von den Möglichkeiten einer differenzierteren Lexik in der Schriftlichkeit Gebrauch macht (Strömqvist et al. 2004, S. 368).

Zu den Reorganisationsprozessen, die Strömqvist et al. (2004) hinter den Entwicklungsprozessen zum „thinking-for-writing“ am Werk sehen, gehört insbesondere der sprachliche Ausbau der narrativen Mittel, der eine rein lineare sprachliche Darstellung der Gegebenheiten ermöglicht und es so erlaubt, auf die „Mehrdimensionalität“ des mündlichen Erzählens (die Autoren nennen insbesondere prosodische Mittel) zu verzichten. Der hiermit angesprochene ‚Flaschenhals‘ des schriftlichen Erzählens gegenüber den breiteren medialen Ressourcen der Mündlichkeit wird als ein entscheidender Impuls für einen lexikalischen Ausbau sowie für die Herstellung einer größeren Informationsdichte auf der verbalen Ebene in der Schriftlichkeit angesehen (vgl. auch die entsprechenden Beobachtungen von Schülein et al. 1995).

Mit ihrer Studie beleuchten Strömqvist et al. (2004) den Einfluss medialer Bedingungen mündlicher und schriftlicher Erzählprozesse auf den Verlauf des

Erwerbs. Sie deuten insbesondere darauf hin, dass die Parallelität mündlicher und schriftlicher Strukturentwicklung, die die oben genannten Studien aufgezeigt haben, möglicherweise den Blick auf die dynamischen Erwerbs- und Austauschprozesse verstellen, die in der gegenseitigen Beeinflussung mündlicher und schriftlicher Erzählpraktiken liegen.

Es ist also offenbar so, dass Schülerinnen und Schüler zumindest den größeren Teil ihrer Grundschulzeit lang beim Schreiben von Erzählungen noch auf mündlich geprägte Denk- und Planungsweisen sowie sprachliche Formen zurückgreifen, die im Kontext eines solchen „thinking-for-speaking“ erworben wurden und darauf angepasst sind. Dies führt zu der Frage danach, worin diese spezifisch mündlichen Bedingungen des Erzählens bestehen und auf welche Ressourcen die kindlichen Erzähler hier eigentlich zurückgreifen können. Dieser Frage soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

3. Bedingungen und Ressourcen mündlichen Erzählens

Die Mehrzahl der oben genannten Vergleichsstudien zum mündlichen und schriftlichen Erzählen – und tatsächlich der große Teil der Forschung zum mündlichen Erzählerwerb – analysiert mündliche wie schriftliche Erzählungen vordringlich unter der Perspektive des fertigen Produkts. Dieser Vergleich hinkt jedoch, wenn man die Perspektive der Herstellung der Erzählungen, den Erzählprozess mit einbezieht. Denn nur die schriftlichen Erzählungen sind in ihrer Herstellung als Erzählprodukte für eine spätere Rezeption konzipiert. In mündlichen Erzählungen fallen jedoch Produktion und Rezeption gewöhnlich in der Situation des Erzählens zusammen. Mündliche Erzählungen sind typischerweise diskursive Praktiken im Gespräch, die auf diese medialen Umstände hin zugeschnitten sind.

In entsprechenden Erwerbsstudien wird dieser Umstand gewöhnlich dadurch adressiert, dass die Erhebung der Erzählungen durch eine Art von Interviewsituation gerahmt wird, in der den Zuhörerinnen und Zuhörern besondere Zurückhaltung in der Interaktion auferlegt ist, oder den erzählenden Kindern die Aufgabe gestellt wird, ihre Erzählung für die Aufnahme und damit für abwesende Hörer verständlich zu erzählen. Dieses Vorgehen hat sicherlich forschungsmethodische Vorteile, was aber damit erhoben wird, sind wohl keine typischen Beispiele mündlichen Erzählens mehr. Der durch das Interesse der Forschung an vergleichbaren und damit in gewisser Weise standardisierten Erzählsituationen entstehenden Schiefelage wurde deshalb bereits verschiedentlich die große Variabilität mündlichen Erzählens entgegengehalten. Dabei wurde insbesondere für den Bereich der konversationellen Erlebniserzählung nicht allein die Verschiedenartigkeit alltäglicher Erzählsituationen betont, sondern insbesondere deren Einfluss auf

unterschiedliche strukturelle und sprachliche Dimensionen der darin entstandenen Erzählungen hervorgehoben (Ochs/Capps 2001) und kritisch gegen narrative „Standardmodelle“ wie das von Labov und Waletzky (1973) oder auch von Boueke et al. (1995) ins Feld geführt (Küntay/Ervin-Tripp 1997).

Wie man diese Kritik forschungsmethodisch auch beurteilen mag: Es bleibt doch festzuhalten, dass der Erwerb mündlicher Erzählfähigkeiten nicht in standardisierten Interviewsituationen stattfindet, sondern in sehr unterschiedlichen alltäglichen Gesprächssituationen, in denen zu den Anforderungen des Erzählens einerseits ein Zuschnitt auf diese Situation gehört und andererseits die kindlichen Erzählerinnen und Erzähler auf interaktive Unterstützung sowie auf multimodale Ressourcen für die Realisierung ihrer Erzählung zurückgreifen können. Stellt man also die Frage nach den dem Erwerb zu Grunde liegenden Erwerbsmechanismen und nach den Entstehungsbedingungen narrativer Kompetenz in Erfahrungen genuin mündlichen Erzählens, so spricht alles dafür, diese Erfahrungen auch in ihrer ganzen Breite analytisch in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden geht es mir daher weniger um eine Kritik bestimmter Erhebungssettings als vielmehr darum, auch diese Settings grundlegend als Face-to-face-Situationen aufzufassen, in denen zumindest grundsätzlich auf Ressourcen der Mündlichkeit zurückgegriffen werden kann – und in denen dieses in einem gewöhnlich wenig berücksichtigten Ausmaß auch geschieht, schon allein deshalb, weil es hier um Fähigkeiten geht, die im Gespräch als interaktive und diskursive Fähigkeiten erworben wurden, die also als „thinking-for-speaking“, oder besser noch als „thinking-for-interaction“ erworben wurden (vgl. Ohlhus 2014).

Um einen entsprechenden analytischen Blick auf mündliche Erzählsituationen zu werfen, der auch die spezifischen medialen Bedingungen dieser Form des Erzählens berücksichtigt und damit in der Lage ist, den spezifischen Beitrag mündlicher Prägung narrativer Fähigkeiten in den Blick zu nehmen, gilt es meines Erachtens, drei zentrale Aspekte zu berücksichtigen: (1) die Interaktivität mündlicher Erzählsituationen, in denen Erzählungen letztlich immer von allen Beteiligten gemeinsam hergestellt werden, (2) die Prozessualität des Erzählens in der Online-Situation der Mündlichkeit, die einen entsprechenden Zuschnitt der Verbalisierung nach sich zieht und (3) die Multimodalität des mündlichen Erzählens, die zumindest prosodische Merkmale, normalerweise aber ebenso Ausdrucksmittel wie Blickkontakte oder Gesten umfasst.

Diese drei Aspekte werden im Folgenden kurz vorgestellt und im Anschluss an einem Beispiel näher erläutert.

Interaktivität. Mündliche Erzählungen sind als narrative Diskurseinheiten Teile von sozialen Interaktionen und teilen mit diesen die Eigenschaften des „wechsel-

seitigen Zuschnitts“ und der „Ko-Konstruiertheit“ verbaler Interaktion (Quasthoff 1999). Erzähler und Zuhörer nehmen in diesem Sinne fortlaufend Einfluss aufeinander und auf den weiteren Verlauf der Erzählinteraktion. Dieser gegenseitige Einfluss erstreckt sich auch auf zentrale erzählstrukturelle Positionen wie zum Beispiel die Erzählwürdigkeit (Gülich 2007). Schon Sacks (2010 [1971]) hat auf die enge Wechselbeziehung zwischen Erzählstruktur und interaktiver Organisation beim „Erzählen von Geschichten in Gesprächen“ hingewiesen. Hausendorf/Quasthoff (1996) erkennen in der interaktiven Organisation narrativer Diskursseinheiten zudem eine wichtige Ressource für den Erwerb narrativer Fähigkeiten, denn sie bilden die strukturellen Grundlagen einer Online-Unterstützung kindlicher Erzähler und Erzählerinnen, die man als eine Art „*discourse aquisition support system*“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 290 ff.) auffassen kann.

Prozessualität. Ein wichtiger Aspekt der Kopräsenz und der Interaktivität des mündlichen Erzählens ist der Aspekt der Prozessualität (Hausendorf 2007), d. h. der Schritt für Schritt sich entwickelnden Erzählung in der Erzählsituation und insbesondere des Zuschnitts der narrativen Beiträge auf diese zeitliche Entwicklung hin. Bereits 1986 legte Gee eine ganze Hierarchie von Einheiten in mündlichen Erzählprozessen vor, die auf der Basis von Audioaufnahmen anhand Pausenmessungen sowie syntaktischen und semantischen Segmentierungskriterien rekonstruiert wurden, in deren Zentrum er die „Strophe“ als Grundeinheit des narrativen Verbalisierungsprozesses stellt. Was Gee unter psycholinguistischer Perspektive als zentrale Einheit des erzählerischen „thinking-for-speaking“ identifiziert, kann auch als Element in der Organisation interaktiver narrativer Diskurseinheiten rekonstruiert werden und bildet zugleich das sprachlich-semantische Umfeld der Entwicklung und Ausdifferenzierung narrativer Verfahren in der mündlichen Erzählentwicklung (Ohlhus 2014). Strophen im Erzählprozess sind in diesem Sinne genuin mündliche Einheiten des Erzählens, die Einblick in die Herstellungsprozesse narrativer Strukturen bieten – und gerade deshalb auch einen fruchtbaren Ansatzpunkt für die vergleichende Analyse mit schriftlichen Erzählungen (vgl. Gee 1989).

Multimodalität. In der Gegenüberstellung mündlicher und schriftlicher Kommunikation wird leicht ausgeblendet, dass in der Mündlichkeit nicht allein der Mund, sondern der ganze Körper der an der Interaktion Beteiligten präsent ist und als semiotische Ressource ebenso eingesetzt werden kann wie der die Interaktanten umgebende Raum. Scollon/Scollon (1995) sprechen von „somatischer Kommunikation“. Zur Multimodalität des Erzählens gehört neben der prosodischen Markierung des Gesagten (Selting 1995, S. 312 ff.), die nicht selten einen festen Bestandteil der kommunikativen Verfahren des Erzählens darstellt (s. etwa Günthner 2005), auch die Begleitung des Erzählprozesses durch Körperhaltungen,

Blicke und Gesten. Eine aktuelle Studie von Levy/McNeill (2013; 2015) weist die begleitende Gestik in ontogenetischen frühen Erzählprozessen als einen wichtigen Bestandteil narrativen Lernens aus: Im Zusammenspiel von Gestik und Verbalisierung lassen sich danach schon früh Anzeichen satzübergreifender Kohärenz feststellen, die erst in weiteren Entwicklungsschritten zur Basis der Entwicklung verbaler Markierungen narrativer Kohärenz werden. Gestik wäre in diesem Sinne nicht nur als eine zusätzliche Bebilderung des Erzählten aufzufassen, sondern als ein Mittel der Hervorbringung narrativer Struktur.

In der folgenden Analyse einer Fantasieerzählung sollen diese drei Aspekte mündlichen Erzählens zunächst für die Rekonstruktion eines mündlichen Erzählprozesses genutzt werden. Die damit zugleich fokussierten medialen Bedingungen werden anschließend im Vergleich zu einer schriftlichen Erzählung fruchtbar gemacht. Im Fokus der Analysen steht jeweils die Herstellung einer globalen Erzählstruktur als Kernaufgabe des narrativen Diskurses.

4. Eine mündliche Erzählung

Die im Folgenden als Transkript wiedergegebene mündliche Fantasieerzählung einer Zweitklässlerin wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts erhoben.¹ Es handelt sich hier also nicht um den prototypischen Fall einer eng ins Gespräch eingebetteten konversationellen Erlebniserzählung, sondern um mündliches Erzählen im Rahmen einer entsprechenden Aufgabenstellung, die vor allem dem Zweck der Gewinnung von Forschungsdaten diene. Dieses Format und das narrative Genre Fantasieerzählung wurden insbesondere aufgrund ihrer Affinität zu schriftlichen Erzählaufgaben gewählt, wie sie im Unterricht der Grundschule üblich sind und auch der anschließend in (5) analysierten schriftlichen Erzählung zugrunde lagen.²

Die beiden Erzählungen bilden einen Ausschnitt aus einer längsschnittlichen Fallstudie zur mündlichen und schriftlichen Erzählentwicklung, die aus unterschiedlichen Gründen für die Zwecke des vorliegenden Beitrags interessant sind:

- Die Erzählerin (Pseudonym: Lea) macht insbesondere zu Beginn der ersten Klasse starken Gebrauch von prosodischen und gestischen Mitteln des Erzäh-

1 Die Datenerhebung erfolgte an der Universität Dortmund im Rahmen des OLDER-Projekts, Leitung: Uta Quasthoff.

2 Analysen zu beiden Erzählungen wurden bereits in Ohlhus (2005) vorgestellt. Die dort gemachten Beobachtungen zum Übergang vom mündlichen ins schriftliche Erzählen sollen vor dem Hintergrund der vorgestellten Überlegungen vertieft und systematisiert werden.

- lens. Auch in der zweiten Klasse, um die es hier geht, spielen diese Mittel noch eine wichtige, wenn auch keine dominante Rolle mehr, zu Beginn der dritten Klasse werden sie dann noch behutsamer eingesetzt. Wir haben es hier also insgesamt mit einer Reorganisation der semiotischen Ressourcen im Erzählen zu tun, die sich eher der medialen Linearität schriftlichen Erzählens annähert.
- In ihren schriftlichen Erzählungen der zweiten Klasse experimentiert Lea auf der anderen Seite sehr ausgiebig mit den Möglichkeiten eines dramatisierenden Diskursmusters (Quasthoff 1993; Hausendorf/Quasthoff 1996), d. h. mit Verfahren des Inszenierens der Erzählhandlung und insbesondere der Redewiedergabe.

Diese beiden in gewisser Weise gegenläufigen Tendenzen bilden den Hintergrund der folgenden Analysen. Deren Ziel ist es, den Zusammenhang von Erzählstruktur, narrativen Verfahren und medialen Bedingungen des Erzählens auf Grundlage der im vorigen Abschnitt entwickelten Analysekriterien zunächst für die Mündlichkeit genauer zu bestimmen, um sie dann im Abschnitt (5) mit den Beobachtungen zu Leas schriftlicher Erzählung in Zusammenhang zu bringen.

Die folgende mündliche Fantasieerzählung wurde zu Beginn der zweiten Klassenstufe erhoben. Leas erwachsene Gesprächspartnerin ist eine studentische Hilfskraft aus einem universitären Forschungsprojekt. Am Ende eines längeren Gesprächs werden die Kinder gefragt, ob sie sich eine Geschichte ausdenken und erzählen können, zu der die erwachsenen Gesprächspartner einen Anfang vorschlagen (siehe zum Setting der Datenerhebung auch Ohlhus 2014, S. 90 ff.). Die Einleitung dieser Gesprächsphase und der vorgeschlagene Anfang der Geschichte über ein Mädchen, das sich verwandeln kann, finden sich im Transkript in den Zeilen 1–11.

- 01 E und zwar wollte ich dich FRAGEN, (--)
 02 ob du dir ne geschichte AUSdenken, (--)
 03 und mir erzÄHlen kannst, (--)
 04 wenn ich dir den ANfang gebe; (.)
 05 L ja; (.)
 06 E ja?
 07 L ((nickt))
 08 ALSO;
 09 die geschichte könnte SO anfangen, (-)
 10 es war einmal ein kleines MÄDchen, (-)
 11 und das konnte sich verWANDeln;
 12 (1.5)
 13 L |das konnte sich in einen FROSCH verwande:ln; (-)
 14 |_legt eine Hand ans Kinn (Abb. 1)
 15
 16 E in einen FROSCH,

Abb. 1



17 L ((nickt))
 18
 19 L dann |hüpfte der durch die |WÄL:der?
 20 |_lässt beide Hände über den Tisch hüpfen (Abb. 2, 3)
 21 |_schaut E an
 22
 23 E hm=hm,
 24
 25 L | (ähm) hatte sich (.) einen kleinen TEICH,
 26 |_streicht mit beiden Händen über den Tisch (Abb. 4)
 27
 28 hatte den mit so |rie:sen |BLättern eingezäunt,
 29 |_präsentiert Blattgröße (Abb. 5)
 30 |_schaut E an
 31
 32 |so- dieses (--) nasse auf den BÄumen,
 33 |_streicht über die Tischplatte
 34
 35 |das so aussieht wie HÖNig,=
 36 |_macht eine schöpfende Bewegung mit beiden Händen (Abb. 6)
 37
 38 |=hat er dann da ge[MACHT, (.)
 39 |_legt Hände 2x flach auf den Tisch und dann aneinander (Abb. 7)
 40 |_schaut E an
 41
 42 E [<<nickend>hm=hm,>
 43 L und so-
 44 dann so(.) |KLEine tür,=
 45 |_hält Hände vors Gesicht, schaut hindurch (Abb. 8)
 46
 47 |=wo nur (--) der FROSCH durchpasst,
 48 |_streicht mit Handflächen über den Tisch
 49
 50 |hat er sich dann so n .h POOL gebaut, (.)
 51 |_legt Hände zusammen (Abb. 9)
 52
 53 und dann kamen-
 54 |_schaut in die Luft
 55 die .hh EICHhörnchen und sind da
 DRÜbergesprungen,=
 56 =und haben das alles | <<len>ABgeris:sen,>
 57 |_schaut E an
 58 E oh; (---)
 59 L und dann, |dann musste der sich einen Anderen
 teich;=
 60 |_schaut in die Luft
 61

Abb. 2

Abb. 3



Abb. 4



Abb. 5



Abb. 6



Abb. 7



Abb. 8



Abb. 9



62 =aber da WÄren schon welche, (.)
 63 dann WOLLten die ihn nicht, (.)
 64 und dann war da noch ein Anderer| frosch,=
 65 | *lässt beide*
 66
 67 =das war ein <<all>JUNge der von si- der konnte
 sich verwandeln,>
 68 *Hände über den Tisch hüpfen (Abb. 10, 11)*
 69
 70 E ((nickt))
 71 L |und dann hatten die |sich zusammen ein rIEsen
 riesen HAUS gebaut,
 72 | *hebt die Arme über den Kopf, faltet die Hände (Abb. 12)*
 73 | *streicht mit zusammengelegten*
Händen über den Tisch (Abb. 13)
 74
 75 und ein rIEsen riesen |TEICH;
 76 | *schaut E an*
 77 E aha,
 78 L EN:de-
 79 E (--) ja dann DANke ich dir für deine geschichte;

Abb. 10 Abb. 11



Abb. 12

Abb. 13



Lea übernimmt die Rolle der Erzählerin der Geschichte mit dem Vorschlag, dass sich das Mädchen in einen Frosch verwandeln konnte (Z. 13). Bis zur Zeile 51 schließt sich daran zunächst eine recht ausgebaute Orientierung an, in der es um die Lebensumstände und Einrichtung des Frosches in seinem Wohnort im Wald geht. Der Einbruch der Eichhörnchen in die zuvor beschriebene Idylle (Z. 53 ff.) setzt sich deutlich als die Etablierung eines Planbruches vom bisherigen Geschehen ab. Er zwingt den Frosch zur Suche eines neuen Wohnortes, bei der er einen anderen Frosch findet (Z. 64), mit dem gemeinsam eine bessere Version des ursprünglichen Hauses mit einem eigenen Teich gebaut wird (Z. 71 ff.).

Orientiert man sich am Bielefelder Geschichtenschema (Boueke et al. 1995), so lassen sich in dieser Geschichte deutlich ein Setting, eine Episode mit einem auslösenden Ereignis und Folgeereignissen sowie der Abschluss erkennen. In diesem Sinne hätten wir es mit einer im Sinne von Boueke et al. (1995) „strukturierten“ Erzählung zu tun, der allerdings, wenn man nur die verbale Ebene betrachtet, die explizite Markierung einer Affektstruktur noch abgeht. Stattdessen findet sich insbesondere im Bereich der Episode und des Abschlusses der Geschichte eine Verknüpfung durch „und dann“ bzw. „dann“ (Zeilen 53, 59, 63, 64 und 71), die eher den reihenden Charakter der Erzählung herausstreichen.

Diese Untersuchung mithilfe des Bielefelder Geschichtenschemas orientiert sich nun ausschließlich am verbalen Erzähltext, wie er im Transkript in den verbalen Spuren wiedergegeben ist, und blendet die oben genannten Aspekte des

mündlichen Erzählereignisses weitgehend aus. Um einen genaueren Blick auf den Zusammenhang von Leas Erzählprozess und seine medialen Bedingungen zu werfen, sollen diese im Folgenden im Einzelnen untersucht und zur Anreicherung dieser ersten Analyse genutzt werden.

4.1. Interaktivität

Mündliche Erzählungen sind gemeinsame Hervorbringungen der am Gespräch Beteiligten. Das gilt nicht nur für die konversationelle Erlebniserzählung, sondern auch für eher „künstliche“ Erzählereignisse wie die hier untersuchte Fantasieerzählung.

Besonders deutlich wird dies an den „Rändern“ des Erzählens, wo die Einbettung der Erzählung ins laufende Gespräch geleistet werden muss. Nach dem Analysemodell *GLOBE* von Hausendorf und Quasthoff gehören das einleitende Relevantsetzen einer Erzählung sowie an deren Ende die Überleitung zu folgenden Gesprächsbeiträgen zu den interaktiv zu bearbeitenden Aufgaben oder *Jobs* narrativer Diskurseinheiten dazu. In diesen rahmenden Phasen des Erzählprozesses ist es in unserem Datum vor allem die erwachsene Zuhörer:in, die zur Erzählung beiträgt. In den Zeilen 1–4 setzt sie durch ihre Frage das Erzählen als anzuschließende Diskurseinheit relevant und übernimmt im Anschluss sogleich eine Thematisierung durch die Formulierung des Anfangs der Geschichte (Zeilen 8–11). Und am Ende der eigentlichen Durchführung der Erzählung von Lea, in Zeile 79, ist es wieder die Zuhörer:in, die mit ihrem Dank für die Geschichte eine Überleitung von dieser in das anschließende Gespräch herstellt.

Aber auch in der Durchführung der Erzählung, die hauptsächlich durch die Beiträge Leas getragen wird, nimmt die Zuhörer:in aktiv am Erzählprozess teil. Im Transkript wird dies deutlich durch die von ihr geäußerten Hörsignale in den Zeilen 23, 42, 58, 70 und 77. Alle diese Stellen markieren interaktiv einen Abschnitt des Erzählprozesses und den Beginn eines neuen Schrittes in der Erzählung. In Zeile 23 und 42 handelt es sich dabei um interne Strukturmarkierungen innerhalb des Settings der Geschichte durch bloße continuer („hm-hm,“). In Zeile 58 wird aber mit „oh,“ der bloßen Rückmeldung eine Bewertung hinzugefügt („surprise token“; Wilkenson/Kitzinger 2006) und damit interaktiv an der Markierung des Planbruchs der Geschichte mitgewirkt, die durch die Erzähler:in selbst nicht durch explizite sprachliche Formen geleistet wird. Ebenso scheint sich in Zeile 77 die Erwachsene am Abschluss der Erzählung zu beteiligen, indem sie hier kein Fortsetzungssignal gibt, sondern mit „aha,“ ihren verstehenden Nachvollzug der Geschichte signalisiert („change-of-state token“; Heritage 1984).

Die Analyse zeigt also, dass die Höreräußerungen der Erwachsenen nicht bloß die Funktion haben, die Erzählerin zum Weiterreden zu ermuntern, sondern dass die Art dieser Höreräußerungen an den Aufbau der globalen Struktur der Erzählung angepasst und auf diese Weise interaktiv an der Herstellung dieser Erzählstruktur beteiligt ist.

4.2. Prozessualität

Es ist aber nicht allein so, dass Leas erwachsene Zuhörerin sich durch ihre Höreräußerungen an der Herstellung der Struktur der Erzählung beteiligt, Lea selbst organisiert ihren Erzählprozess im Zuschnitt auf diese Interaktion. So geht etwa allen oben genannten Höreräußerungen die Herstellung eines Blickkontakts durch die Erzählerin voraus (Zeilen 21, 40, 57, 69, 76). Leas Erzählung wird also nicht nur durch Hörersignale begleitet, die dann womöglich eine Auswirkung auf den weiteren Verlauf des Erzählprozesses haben, sondern sie selbst nimmt eine interne Segmentierung ihrer Erzählung im Erzählprozess vor und gleicht diese, als eine Art von *recipient design*, mit ihrer Zuhörerin ab.

Diese im Zuschnitt auf die Interaktion hervorgebrachten Segmente innerhalb einer Erzählung habe ich in Anlehnung an Gee (1986) Strophen genannt (Ohlhus 2014). Aus der Perspektive der Sprachproduktion und Online-Planung des globalen Erzählprozesses betont Gee insbesondere die Funktion der Strophen als semantische Grundbausteine der Erzählung: Einheiten von zwei bis vier Propositionen oder *idea units* werden v.a. durch Pausen im Erzählfluss segmentiert und bilden zusammen jeweils einen semantischen Schritt im Aufbau der Erzählung. Diese Orientierung auf Strophen als Schritte im Prozess des Erzählens kann man auch an Leas Erzählung nachvollziehen. Und hier wird nicht zuletzt auch sichtbar, dass auch ihre Zuhörerin auf diese Einheiten hin orientiert ist bzw. wird. Strophen werden in diesem Sinne interaktiv als Einheiten im Erzählprozess hervorgebracht.

Die interaktive Gliederung der Durchführung ist in diesem Sinne bereits durch die Gliederung des Erzählprozesses in Strophen angelegt. Neben Blickkontakten nutzt Lea dabei unterschiedliche sprachliche Ebenen, wie sie zum Beispiel auch für das Turn-Taking im Gespräch, also die Segmentierung von Redebeiträgen, genutzt werden (Auer 2010). Entsprechend finden sich Strophengrenzen in Leas Erzählung immer dort, wo Leas Beitrag ein mögliches syntaktisches Ende aufweist und zugleich ein inhaltlicher Schritt im Aufbau der Erzählung gemacht ist. Auch prosodische Mittel werden zu diesem Zweck genutzt: Mikropausen finden sich v. a. an Strophengrenzen (Zeilen 38, 50, 58), z. T. werden Strophen durch übergreifende Intonationsmuster zusammengehalten (Listenintonation in Zeilen 62 ff.; Selting 2004). Daneben nutzt Lea in ihrer Erzählung prosodische Mittel

v. a., um den globalen Zusammenhalt ihrer Erzählung prosodisch zu markieren: Eine lange Reihe von Intonationsphrasen (Selting et al. 2009), die durch final steigenden Tonhöhenverlauf auf der letzten betonten Silbe eine Fortsetzung projizieren, wird erst in Zeile 75 mit einer final fallenden Intonation abgeschlossen (s. a. Gilles 2005, S. 91 ff.).

Die Granularität des Erzählprozesses, d. h. das Verhältnis der Strophen zum globalsemantischen Aufbau der Erzählung, ist dabei durchaus variabel. So ist das Setting von Leas Geschichte in den Zeilen 19–42 auch hinsichtlich der darin als Strophen angelegten und interaktiv bestätigten Erzählschritte deutlich höher aufgelöst als zum Beispiel die Phase, die dem Planbruch folgt: In den Zeilen 59–67 zieht Lea die Fülle der von ihr beschriebenen Ereignisse prosodisch durch eine Art von Listenkonstruktion eng zusammen (Selting 2004) und erreicht damit eine Art von Beschleunigung der Erzählung (im Sinne Genettes: eine Verdichtung der erzählten Zeit in der Erzählzeit), die ganz innerhalb einer Strophe als Planungseinheit stattzufinden scheint und nicht auf eine weitere interaktive Segmentierung hin zugeschnitten wird. Der Abschluss der Erzählung wird dann wieder ganz deutlich als Strophe hervorgebracht, prosodisch markiert durch die fallende Intonationskontur am Ende von Zeile 75 und noch einmal unterstrichen durch das meta-narrative „EN:de“ in Zeile 78.

4.3. Multimodalität

Die Koordination von Blicken, prosodischen und verbalen Markierungen bei der Hervorbringung von Strophen hat bereits deutlich gemacht, wie sehr sich im „mündlichen“ Erzählprozess ganz unterschiedlicher semiotischer Ressourcen bedient wird. Und auch Gestik und Körperhaltung spielen in der Ausgestaltung des Erzählprozesses eine wichtige Rolle. Dabei dienen insbesondere die Gesten nicht allein der Veranschaulichung des Erzählten, sie tragen auch zur Herstellung der globalen Struktur der Erzählung bei. Dies sei hier an drei Beispielen illustriert:

Ikonomische Gestik begleitet die Einführung und Charakterisierung der Frösche in der Erzählung und sie hat dabei unterschiedliche Funktionen: Zu Beginn der Durchführung wird die Äußerung „dann hüpfte der durch die Wälder“ von Lea durch entsprechende Hüpf-Gesten mit beiden Händen begleitet, die ihren narrativen Satz durch eine szenische Inszenierung ergänzen (Abb. 2 und 3). Während wir es hier also v. a. mit einer Veranschaulichung der Protagonistin in Forschgestalt zu tun haben, wird die gleiche Geste gegen Ende der Erzählung wieder aufgenommen, als ein zweiter Frosch eingeführt wird (Abb. 10 und 11). Anders als im ersten Fall hat diese zweite Inszenierung aber kein Gegenstück

in einem Verb wie „hüpfen“. Es geht hier in diesem Sinne nicht um eine bloße „Bebildung“ des Gesagten, sondern um eine schon eigenständigere Konzeptualisierung der Situation. Zugleich markiert die Wiederholung der Geste einen Rückverweis auf die erste Situation dieser Art. Sie kann also als Mittel der Herstellung satzübergreifender Kohärenz verstanden werden, das in diesem Sinne nicht allein der lokalen Darstellung der Figuren, sondern der Strukturierung der Erzählung dient.³

Levy/McNeill (2015, S. 158) beschreiben diesen Einsatz der Gestik zur Herstellung von Kohärenz als „catchment“: Eine gestische Wiederaufnahme markiert die Zusammengehörigkeit auch zeitlich getrennter Verbalisierungen. Eine interessante Variante dieser gestischen Herstellung von Kohärenz findet sich in der ausgebauten Orientierung von Leas Erzählung: Hier treten ikonische Gesten in besonderer Häufung auf. Lea zeigt zum Beispiel die Größe der für den Zaunbau verwendeten Blätter (Abb. 5) und bearbeitet das Wortfindungsproblem zur Bezeichnung dieses *“Nassen auf den Bäumen, das so aussieht wie Honig“* (Zeilen 32–35), indem sie den Charakter einer Flüssigkeit zunächst durch eine schöpfende Bewegung beider Hände (Abb. 6) und deren Verwendung sodann durch das Zusammenführen beider Handflächen illustriert.⁴ Schließlich wird die Kleinheit der Tür durch einen Blick in den Hohlraum zwischen den zusammengelegten Händen verdeutlicht, die Lea dicht vor ihr Gesicht hält (Abb. 8).

Alle diese Gesten dienen der lokalen Verdeutlichung und Inszenierung einzelner semantischer Aspekte der Erzählung, sie sind entsprechend eng mit der jeweils aktuellen Verbalisierung koordiniert. Eine etwas andere Funktion scheint dagegen das kreiselnde Streichen mit beiden Händen über den Tisch zu haben, das zuerst in den Zeilen 25 und 26 zu beobachten ist und hier lokal und koordiniert mit „hatte sich einen kleinen Teich“ das Konzept der Flächigkeit einzuführen scheint.⁵ Diese streichende Bewegung dient aber nun über das gesamte Setting hin, d. h. bis zur Zeile 51, als gleichsam neutraler gestischer Hintergrund, vor dem sich die anderen Gesten bilden und abheben. Immer dann, wenn Lea keine

-
- 3 Der Umstand, dass in der Erzählung zwischen diesen beiden Hüpfgesten weder bei Nennung des Frosches (Z. 47) noch bei einer Thematisierung der Fortbewegung des Frosches (Z. 59 ff.) eine entsprechende Geste gemacht wird, deutet ebenfalls darauf hin, dass diese nicht bloß mit der Darstellung der Figuren verbunden sind.
 - 4 Nach meiner Interpretation handelt es sich hier also um *Harz*, dass zum *zusammenkleben* der Blätter benutzt wird. Die ZuhörerIn scheint hier keine Verständnisprobleme zu haben (siehe Z. 42).
 - 5 Streeck (2009: 151 f.) spricht bei solchen eher konzeptuellen als darstellenden Gesten von „ceiving“.

andere, lokal mit ihrer Verbalisierung koordinierte Geste macht, fällt sie zurück in dieses Streichen der Tischplatte (etabliert in Zeile 26, dann Zeilen 33 und 48). Erst mit der letzten Zeile des Settings ändert sich diese (dynamische) Grundhaltung und Lea legt ihre Hände zusammen und vor sich auf den Tisch (Abb. 9). Auch in diesem Fall dient die Geste also neben der ursprünglichen Inszenierung eines inhaltlichen Aspektes auch der Herstellung interner Kohärenz in einem global-semanticen Abschnitt der Erzählung.

Der folgende Abschnitt, die narrative Episode, die mit dem Einbruch der Eichhörnchen beginnt, ist nun „unterlegt“ durch die zusammengelegten Hände der Erzählerin. Lea verlässt diese Grundposition erst wieder, um das Hüpfen des zweiten Frosches zu inszenieren (siehe oben, Abb. 10 und 11) und anschließend ihre Hände über den Kopf zu werfen, um so der Größe von Haus und Teich der beiden Frösche Nachdruck zu verleihen („*rIEsen riesen HAUS [...] RIEsen riesen TEICH*“; Zeilen 71 ff. und Abb. 12). Zum Abschluss der Erzählung liegen dann ihre gefalteten Hände wieder vor ihr auf dem Tisch, diesmal noch deutlicher als zuvor in Abbildung 9, denn diesmal beugt sie auch ihren Oberkörper vor und legt sich so halbwegs zu ihren Händen auf den Tisch (Abb. 13).

Mit Blick auf ihre Gestik – bzw. die jeweilige gestische „Grundposition“ – lässt sich die Durchführung von Leas Erzählung also in zwei Teile segmentieren: Der erste beginnt mit dem Setting am Anfang der Durchführung und ist gekennzeichnet durch die streichende Bewegung der Hände, die zunächst mit dem Teich am Haus des Frosches eingeführt und dann über die gesamte Orientierung hinweg wieder aufgenommen wird. Damit ist für diese Phase nicht nur eine gewisse gestische Kontinuität gegeben. Bezieht man die Geste auf räumliche Eigenschaften des beschriebenen Settings, dann ergibt sie *auch* als ikonische Geste Sinn: Im Rahmen der Orientierung wird das räumliche Setting, in dem der Frosch sich zunächst niederlässt, genauer beschrieben. Erst mit dem Ende der Orientierung wird durch das Zusammenlegen der Hände eine zweite Phase des Erzählprozesses eingeleitet, in der der Gebrauch ikonischer Gestik deutlich geringer ist und die Erzählerin sich deutlich bemüht, eine möglichst knappe Ereigniskette zu entwerfen, die sie zum Abschluss ihrer Geschichte führt. Dieser Abschluss wird nun wieder gestisch stärker untermalt, zunächst durch ausladende Bewegungen beider Arme, und dann durch eine gleichsam ostentative Rückkehr in eine ‚neutrale‘ und unbewegte Körperhaltung.

Auch im Bereich der Gestik finden sich also Phänomene, die nicht bloß als lokale Illustrationen anzusehen sind, die mit dem verbalen Strom der Erzählung koordiniert werden, sondern die zur Herstellung der globalen Strukturierung der Erzählung beitragen. Dabei werden teils, wie etwa in der Orientierung, mehrere

Strophen zu einem Teil der Erzählung zusammengefasst, teils werden Grenzen innerhalb des Erzählflusses markiert wie vor Beginn der Episode und, noch deutlicher, am Ende der Erzählung.

4.4. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Analyse von Leas mündlicher Fantasieerzählung unter den Aspekten Interaktivität, Prozessualität und Multimodalität macht deutlich, welche zentrale Rolle auch bei augenscheinlich „erhebungsförmigen“ Erzählsituationen der Einsatz spezifischer semiotischer Ressourcen spielt, die nur in der mündlichen Face-to-face-Situation zugänglich sind und die bei einem ausschließlichen Blick auf den Erzähltext ausgeblendet werden.

Sichtbar wird vor allem der Beitrag von Multimodalität und Interaktion in der Herstellung von Strophen und ihrer Verbindung innerhalb der globalen Struktur der Erzählung. Die augenscheinliche Orientierung beider Interaktionspartner an diesen Grundbausteinen der Erzählung ist ein Beleg für die enge Beziehung von Erzählprozess, Erzählstruktur und Interaktion unter den medialen Bedingungen der Mündlichkeit. Sie macht deutlich, inwieweit das narrative „thinking-for-speaking“ als Teil narrativer Diskurspraktiken auch ein Denken für die Interaktion ist.

Insbesondere die Untersuchung der Gestik von Lea bietet interessante Einblicke in die Art und Weise, wie sie ihren Erzählprozess organisiert. Während sie sich, was die verbale Ebene ihrer Erzählung betrifft, über die gesamte Diskurseinheit hinweg eines klar elaborierenden Diskursmusters bedient (Hausendorf/Quasthoff 1996), als Erzählerin also eine gleichsam narrative Distanz zum Geschehen einhält, wird diese Erzählhaltung insbesondere im ersten Teil ihrer Erzählung durch eine Vielzahl von ikonischen Gesten ergänzt bzw. relativiert, die im weiteren Verlauf auch eine strukturierende Funktion für den Erzählprozess erhalten. In der multimodalen Rekonstruktion konnte gezeigt werden, dass Leas Erzählprozess eine Reihe szenischer Vorstellungen zugrunde liegt, die den Ausgangspunkt sowohl ihrer Verbalisierungen als auch ihrer Gesten bilden (Levy/McNeill 2015, S. 109 f. sprechen von „Growth Points“). Erzählung und Inszenierung sind also im Erzählprozess miteinander verbunden, werden von Lea aber auf unterschiedlichen semiotischen Ebenen realisiert: auf der verbalen Ebene als elaborierendes Diskursmuster, in der Gestik als dramatisierendes.

Diese besondere Nutzung der medialen Möglichkeit der Mündlichkeit für die Konstruktion und den Ausbau einer Erzählung soll im Folgenden die Grundlage bilden für die Frage danach, wie Lea mit der Engführung semiotischer Möglichkeiten in der Schriftlichkeit umgeht.

5. Eine schriftliche Erzählung zum Vergleich

Die Besonderheit der schriftlichen Erzählsituation liegt, mit Ehlich (1983) gesprochen, in ihrer Zerdehnung, durch die Erzähler und Leser voneinander getrennt sind und die nur durch den Text der Erzählung überwunden wird. Im Vergleich zum mündlichen Erzählen entfällt in dieser Konstellation also insbesondere die Dimension der Interaktivität, also der gemeinsamen Herstellung der Erzählung durch Erzähler und Zuhörer, sowie diejenige der Multimodalität, genauer gesagt, die Möglichkeit, den Körper und Elemente der Erzählsituation als semiotische Ressourcen im Erzählprozess einzusetzen. Auf der anderen Seite bietet die Schriftlichkeit auf der Prozessebene Entlastungsmöglichkeiten, die durch einen geringeren Zeitdruck in der Herstellung der Erzählung sowie durch die Möglichkeit entstehen, in Revisionen an bereits bestehenden Textpassagen zu arbeiten.

Die Ergebnisse von Strömqvist et al. (2004) zeigen allerdings, dass Erzählerinnen und Erzähler im Alter von neun Jahren von diesen für sie noch neuen Planungsmöglichkeiten des schriftlichen Diskurses wenig bis gar keinen Gebrauch machen. Die Autoren sprechen in diesem Sinne von einem „thinking-for-speaking“, das auch diesen frühen Schreibprozessen zugrunde liege. Trotz des Umstandes, dass eine grundsätzliche Reorganisation sprachlicher Planungsprozesse auf die medialen Bedingungen der Schriftlichkeit hin einen längeren Erwerbsprozess erfordert, lassen sich dennoch auch im direkten Vergleich mündlicher und schriftlicher Erzählungen aus der ersten und zweiten Klasse Unterschiede feststellen, die sowohl die Strukturierung als auch die Verwendung bestimmter narrativer Verfahren im Erzählen betreffen (vgl. Becker 2002; Ohlhus/Quasthoff 2005; Ohlhus 2005). Inwieweit also die spezifischen Aufgaben des schriftlichen Erzählens auch qualitativ neue Anforderungen darstellen, für die neue Lösungen gefunden werden müssen, und inwieweit andererseits weiterhin auf narrative Verfahren zurückgegriffen werden kann, die sich bereits in der Mündlichkeit bewährt haben, hängt dabei sicherlich nicht zuletzt von den je individuellen Erzählweisen ab, auf die Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt zurückgreifen können.

Im Folgenden soll deshalb an einem Beispiel rekonstruiert werden, welche Lösungen Lea für die „Konzeption“ einer schriftlichen Erzählung findet. Die ersten schriftlichen Erzählungen, die wir von Lea haben, stammen vom Anfang der zweiten Klasse und zeigen bereits eine ausgebaute narrative Struktur. Im Laufe der zweiten Klasse experimentiert Lea dann intensiv mit den Möglichkeiten des szenischen Erzählens in der Schriftlichkeit. Ihre folgende schriftliche Fantasieerzählung, entstanden im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema Märchen, markiert einen Höhepunkt dieses Experimentierens (vgl. auch Ohlhus 2005). Zwischen der mündlichen Erzählung aus dem vorherigen Abschnitt und der folgenden schriftlichen liegen knapp vier Monate.

Beispiel 2: Ein Märchen⁶

1. Es waren einmal zwei Freunde die Gingen
2. durch diK und dün eines Morgens Wachte
3. teddy Auf das Linke Bett war ler aber das
4. Rechte Bett war nicht ler da Gang teddy
5. in die Küche da bist du Ja Sagte Teddy
6. o Ja Mein libster Teddy Hir bin ich
7. ich wolte nur früstuken und dan wolte
8. ich mich Umziehen Heute ist doch das
9. Gose Tunir das Hab ich Ja Gans Fergesen
10. Teddy Rante in das Schlafzimer und Rif
11. Tohm Wach Auf du Must dich an zin
12. MiJau o Ja ich Zihe mich um Törötö
13. O das Tonir begint Holteurefperde
14. die Prinzessin und der König Sase Auf
15. den ErenPletzen
16. ich Wünsche
17. dir Glük und und los Schnauf Ühühühü
18. Machten die Pferde AlsnimandAuf die
19. Prinzessin Schaute war sie weg
20. nur die Sprechenden Blumen hatenes
21. gesehen sie Streuten ihre Telport Sporen
22. und Schwup Waren die Beiden bei den Blumen
23. die Prinzessin ist weg ich weis auch wie
24. Sie wurde vom Menschenfresse weg
25. Gesabert was der Menscherfresser Kan
26. Zauber. Ja er Ha es von seiner MutteGelert
27. Wo wont er wir Werden in das Toter Reich
28. Oke er Wont im Toten Walg da woes
29. die Eichhörnchen mit Biber Schwans
30. Wir Gehen ich würde ales tun um die
31. Prinzessin zureten dan Kom mit am nesten
32. Morgen Warensienunim Wald Sie Sehen Ein Haus
33. Das ist das Schloss vom
34. imGenau im toterereich Sie PlatzSt er einda

6 Die Erzählung ist über drei Stunden an drei verschiedenen Tagen hinweg in Leas Deutschunterricht entstanden. Die Kinder hatten also ausreichend Zeit, auch ausladende Geschichten zu Papier zu bringen – in der vorgängigen und globalen Planung solcher Geschichten bringen sie allerdings noch keine Erfahrungen mit. Um das zu kompensieren, hat die Lehrerin das jeweils bereits Entstandene bis zur nächsten Schreibsitzung abgetippt und den Autoren und Autorinnen als Ausdruck mitgebracht, der es erleichtern soll, das von ihnen bereits Geschriebene zum Anknüpfungspunkt für die Fortsetzung zu nehmen.

35. war der Menschenfresser ihr Bekommt die
36. Prinzessin nicht den st. nur du er zog Sein
37. Schwerter hate mit seinem Schwer
38. und zag war der MenschenfresserTöt
39. und der toten Wald Wider Schön und er hatte
40. einen Anderen Namen der Feen Wald
41. unddie Eichhörnchen hatten ire Schwänze
42. Wider und unser Held durfe die Prinzessin
43. Heiraten und sie haten einen neuen
44. Wald Wen Sie nicht GeStorben Sint dan
45. leben Sie noch Heiute.

Die ausgeprägt szenische Erzählweise in dieser Geschichte macht es zuweilen nicht ganz einfach nachzuvollziehen, wann hier Teddy, wann Tom und wann weitere Figuren der Erzählung das Wort ergreifen und wer genau somit jeweils Träger der Handlung ist. Was den globalen Aufbau der Erzählung betrifft, haben wir es hier jedoch eindeutig mit einer im Sinne des Bielefelder Geschichtenschemas narrativ strukturierten Erzählung zu tun. Eine Orientierung, in der die Protagonisten und ein gemeinsames Vorhaben eingeführt werden kann, eine Episode, in der der erwartbare Fortgang eines Pferderennens in Anwesenheit der königlichen Familie mit der Entführung der Prinzessin im Sinne eines Planbruchs kontrastiert wird. In der Folge wird ein Plan zur Lösung des Konflikts geschmiedet und durchgeführt, wodurch die Welt wieder in Ordnung gebracht wird. Der Text endet mit einer Coda in Form der Märchenformel „Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“

Die Realisierung dieser narrativen Struktur erfolgt nun, anders als in der mündlichen Erzählung, fast durchgehend durch sprachliche Mittel des Dramatisierens (vgl. Quasthoff 1993; Gülich 2007). Bereits die Einführung der Figuren in der Orientierung ist durch szenische Dialoge (Gülich 1990) geprägt (Zeilen 1–12). Und auch im weiteren Verlauf der Erzählung spielen narrativ elaborierende Darstellungsverfahren eine eher untergeordnete Rolle. Mit Ausnahme der Auflösung nach dem Tod des Menschenfressers (Zeilen 39–45) dienen diese Passagen insbesondere der Einführung neuer szenischer Settings durch die Etablierung von Orts- und Zeitwechseln (Zeilen 18 und 32) bzw. den Hinweis auf veränderte Konstellationen (Zeilen 1–4 und 18–19), die dann durch szenische Dialoge ausgestaltet werden. Zuweilen werden dabei sogar die Szenenwechsel selbst mit szenischen Mitteln umgesetzt, etwa wenn das Turnier mit einer Fanfare („Törötö“, Z. 12) beginnt, die den Leser zugleich an den neuen Ort des Geschehens versetzt, oder ein Ortswechsel durch Teleportation onomatopoetisch mit „Schwup“ in Szene gesetzt wird.

Inwiefern lässt nun diese Strukturierung von Leas schriftlicher Erzählung eine Verbindung zu ihrer mündlichen Erzählung erkennen? Ein Vergleich wird meines

Erachtens insbesondere auf zwei Ebenen möglich und interessant. In der relativ gleichmäßigen Gliederung des Erzähltextes in einzelne kurze, räumlich und zeitlich voneinander geschiedene Szenen lässt sich eine Parallele zu den Strophen der Mündlichkeit erkennen. Ausgangspunkte der Planung der Erzählung scheinen hier wie in der Mündlichkeit jeweils bestimmte szenische Vorstellungen zu sein, mit deren Verbalisierung ein Schritt in der Erzählung realisiert wird. Das so erzeugte Gerüst szenischer Settings (Zuhause, auf der Rennbahn, bei den sprechenden Blumen, im toten Wald) bildet die globale Struktur der Erzählung, die sich in den jeweiligen Szenen entfaltet. Der Ausbau der Erzählung findet weniger *innerhalb* dieser Bausteine statt als durch das Ausmalen bestimmter Strukturpositionen durch *mehrere* dieser Bausteine. Wie in der mündlichen Erzählung ist dabei auch in der schriftlichen die Orientierung relativ ausgebauter als die folgenden Einzelschritte.

In dieser „Bauart“ der schriftlichen Erzählung lässt sich erkennen, was Strömquist et al. (2004) als „thinking-for-speaking“ beim schriftlichen Erzählen identifiziert haben: Hier wird weniger der globale Plan einer Erzählung in einem Top-down Prozess umgesetzt, sondern ein Erzählprozess in handhabbaren, weil vorstellbaren Portionen realisiert. Explizite globale Bezüge innerhalb der Erzählung, die mehrere Erzählschritte übergreifen, finden sich dagegen lediglich im Abschluss der Erzählung, wenn unterschiedliche Motive des vorherigen wieder aufgenommen und zum Guten gewendet werden (Feenwald, Eichhörnchenschwänze, Prinzessinnenhochzeit). Auch hier liegt eine strukturelle Parallele zur mündlichen Erzählung, in der die globalstrukturelle Geschlossenheit der Erzählung ebenfalls im Abschluss retrospektiv hervorgebracht wird.

Der zweite Aspekt, der auf dem Hintergrund dieser strukturellen Parallelen interessant wird, sind die von Lea in ihrer schriftlichen Erzählung verwendeten inszenierenden Erzählverfahren des Dialogs und der Lautmalerei. Sie bilden das zentrale Mittel zum Ausbau ihrer Erzählung, die mithin einem global dramatisierenden Diskursmuster folgt. Das ist zugleich der auffälligste Unterschied zu ihrer mündlichen Erzählung. Dort folgte die Verbalisierung einem weitgehend elaborierenden Diskursmuster, szenische Elemente kamen insbesondere durch die Gestik in den Erzählprozess. Leas Strategie beim Übergang vom mündlichen zum schriftlichen Erzählen ist es nun aber nicht, die im gestischen angelegten szenischen Erzählverfahren für die Schriftlichkeit einfach wegzulassen. Vielmehr sucht sie nach Wegen, diese in ihre schriftliche Erzählung zu integrieren, sie also im Medium der Schrift sichtbar – oder besser noch: durch das Mittel des szenischen Dialogs für den Leser hörbar zu machen.⁷

7 Pohl (2005) findet wörtliche Redewiedergaben in etwa 20 % der von ihm untersuchten schriftlichen Erzählungen von Kindern aus der zweiten Klasse. Bis zur vierten Klasse

Das weitgehende Fehlen redekomentierender Einbettungen, die die Beiträge innerhalb der szenischen Dialoge einem bestimmten Sprecher zuordnen, macht es beim Lesen an vielen Stellen schwer, dem Text bis ins Detail zu folgen. Die Vorstellung der Szene ist in gewissem Sinne vorgängig und notwendig, um den Text genau aufzuschlüsseln zu können.⁸ In dieser Erzählpraxis ist sicherlich ein deutlicher Rückgriff auf mündliche Erzählverfahren erkennbar, denn die Zuordnung der Beiträge wäre im Mündlichen möglicherweise unproblematisch, weil sie hier durch unterschiedliche „Stimmen“ (Günthner 1997) oder auch durch die Körperhaltung der Erzählerin bestimmten Sprechern zugewiesen werden könnten.

Der Vergleich der beiden Erzählungen von Lea ergibt zusammenfassend also das Bild eines engen Zusammenhangs mündlicher und schriftlicher Erzählprozesse bei einer gleichzeitigen Ausdifferenzierung der narrativen Verfahren mit Rückgriff auf die jeweiligen medialen Bedingungen des Erzählens. Es ist die Modifikation und Anpassung dieser narrativen Verfahren im Erzählprozess, die uns besonders interessante Einblicke in die Verbindung mündlichen und schriftlichen Erzählens gewähren. Der Blick allein auf die *globale Struktur* der Erzählungen, zum Beispiel im Sinne des Bielefelder Geschichtenschemas, verdeckt diese interessanten Reorganisationsprozesse, ebenso, wie der Blick auf die *sprachlichen Formen* des Erzählens allein die Unterschiede in Leas Erzählweise im Mündlichen und Schriftlichen größer erscheinen lässt, als er mit Blick auf den Umgang mit den jeweiligen medialen Bedingungen zu sein scheint.

6. Ein didaktischer Ausblick

Die Zielrichtung dieses Beitrags ist in erster Linie eine methodologische. Es geht mir um die Frage, inwieweit und auf welche Weise die medialen Bedingungen des Erzählens in der Analyse narrativer Strukturen berücksichtigt werden können und müssen, und um die Analyseperspektiven, die sich aus einem solchen Vorgehen ergeben. Diese Analyseperspektiven betreffen die Rekonstruktionen narrativer Strukturen, die Entwicklung narrativer Kompetenzen und – ausgehend davon – die Didaktik des Erzählens in der Schule.

Mein Vorschlag ist, das Erzählen aus der Prozessperspektive zu betrachten und hieraus die Anforderungen abzuleiten, die Erzählen an die Beteiligten jeweils stellt, aber auch die sprachlichen, interaktiven, gestischen usw. Verfahren inner-

steigt dieser Anteil weiter an, bis auf etwa 70 % der Erzählungen. Auch hierin zeigt sich der ‚besondere Ansatz‘, den Lea in ihrer Erzählung verfolgt.

8 Lea's Lehrerin spricht in diesem Zusammenhang durchaus kritisch vom „Comic-Stil“ ihrer Erzählungen und macht damit auf das Fehlen der Bilder im Text aufmerksam.

halb des Erzählprozesses, mit denen diese Anforderungen bearbeitet werden (vgl. auch Ohlhus 2014). Diese Verfahren in ihrem jeweiligen situativen und medialen Kontext sind es, die als Fokus einer vergleichenden Analyse dienen und zu neuen Erkenntnissen über das Verhältnis mündlichen und schriftlichen Erzählens führen können. Der Vergleich mündlicher Erzählprozesse zur Schriftlichkeit bleibt dann nicht auf der Ebene der Erzählstrukturen oder verwendeten sprachlichen Formen stecken, sondern er deckt spezifische narrative Praktiken auf, die jeweils besondere mediale Ausprägungen erkennen lassen.

Was bedeutet diese Analyseperspektive nun für die Didaktik des mündlichen und schriftlichen Erzählens?

Zunächst zeigt die hier vorgestellte Fallstudie sehr deutlich, dass Kinder – beim Erzählen und wohl auch bei anderen Textsorten – sich eigene, individuelle Wege in die schriftliche Gestaltung von Texten suchen. Die Anforderungen, die sich ihnen dabei stellen, aber auch die Strategien, die sie zu ihrer Bearbeitung wählen, hängen nicht zuletzt auch mit ihren mündlichen Rede- und Erzählweisen zusammen. Die Gleichförmigkeit des mündlichen und schriftlichen Erzählerwerbs im Allgemeinen und die Parallelität dieser beiden Entwicklungsverläufe dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass dieser gemeinsame Weg sehr unterschiedliche Anforderungen stellt (zur Mündlichkeit siehe Ohlhus 2014).

Für das mündliche Erzählen hat die hier vorgestellte Analyseperspektive gezeigt, wie sehr es sich lohnt, seine medialen und situativen Bedingungen mitzudenken und als lebendige Ressourcen im Erzählprozess zu erkennen. Daraus lässt sich einerseits ableiten, dass es wichtig ist, zum Beispiel die Verwendung prosodischer und gestischer Mittel bei der Strukturierung einer mündlichen Erzählung auch in die Beurteilung narrativer Kompetenzen mit einzubeziehen. Didaktisch stellt sich hier aber vor allem die Herausforderung, diese Mittel im Rahmen der Förderung von Erzählfähigkeiten zu berücksichtigen und bewusst einzusetzen. Angefangen bei deskriptiven Elementen über die Herstellung einer Erzählstruktur bis hin zur Realisierung affektiver Markierungen können Kinder offenbar in der mündlichen Erzählsituation auf mehr Ressourcen zurückgreifen, als der Blick auf Sprache alleine nahelegt. Es gilt, Wege zu erproben, mit denen der Einsatz solcher Mittel bewusst und als Ressourcen nicht nur des Erzählens, sondern auch der Reflexion über narrative Strukturen zugänglich gemacht werden kann. So könnten z. B. Figuren oder Settings in der Interaktion und im Rückgriff auf multimodale Ressourcen entwickelt – und diese Ressourcen dann ganz bewusst zum Gegenstand sprachlicher Bearbeitung gemacht werden. Leas Comicstil ist in diesem Sinne beides: eine Herausforderung für die Leser, insbesondere aber auch eine Ressource für ihre weitere erzählerische Entwicklung.

Mit Blick auf die Schriftlichkeit gilt es, Einstiege in das Erzählen zu finden, die auf die Organisation der Erzählprozesse Rücksicht nehmen, die sich bei Grundschülerinnen und Grundschulern finden lassen. Es gilt also, das Denken fürs Sprechen und für die Interaktion als Ansatzpunkt schriftlichen Erzählens ernstzunehmen, es aufzunehmen und zum Ausgangspunkt schriftlicher Erzählprozesse zu machen, um von dort aus insbesondere die Fähigkeiten zur Planung des Erzählprozesses zu erhöhen und auf diese Weise die Möglichkeiten der Offline-Situation besser zu nutzen. Dies kann etwa dadurch gelingen, dass die aus dem mündlichen Erzählen vertrauten Planungsschritte aufgenommen und thematisiert werden, indem man sie zum Beispiel visualisiert. Ein entsprechender Vorschlag findet sich etwa bei Berkemeier (2010). Hier wird ein Erzähltext überarbeitet, indem er in eine Folge von Szenen heruntergebrochen und ausgehend von dieser Plotstruktur in Arbeitsgruppen ausgearbeitet wird.

Die Parallele zu Film und Hörspiel, die damit gezogen und fruchtbar gemacht wird, drängt sich auch für die Erzählungen von Lea förmlich auf. Vor dem Hintergrund des hier präsentierten Vergleichs ihrer mündlichen und schriftlichen Erzählung besteht der Vorteil eines didaktischen Ansatzes, der von Szenen der Erzählung ausgeht, insbesondere darin, dass er den Schreibprozess anschlussfähig macht an die Strophen der Mündlichkeit und Gelegenheit bietet, diese aus dem Zeitdruck der Onlineplanung zu befreien und auf diese Weise einem sprachlichen Ausbau und einer sorgfältigen vorgängigen Planung zugänglich zu machen. Auf diese Weise lassen sich Brücken bauen zwischen dem Denken fürs Sprechen und dem Denken fürs Schreiben.

Literatur

- Auer, Peter (2010): Zum Segmentierungsproblem in der Gesprochenen Sprache. In: InLiSt 49.
- Becker, Tabea (2002): Mündliches und schriftliches Erzählen. In: Didaktik Deutsch. S. 23–38.
- Becker, Tabea (2005): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Lang. S. 19–42.
- Berkemeier, Anne (2010): Texte überarbeiten: Das Kino im Kopf hilft mit. In: Deutschunterricht 63. S. 46–50.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Wolf, Hartmann/Wolf, Terhorst (1995): Wie Kinder erzählen. München: Fink.
- Claussen, Claus/Merkelbach, Valentin (2004): Erzählwerkstatt. Braunschweig: Westermann.

- Dannerer, Monika (2012): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. In: Assmann, Aleida/ Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. München: Fink. S. 24–43.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Text-routinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): Fest-Platte für Gerd Fritz.
- Gee, James Paul (1986): Units in the Production of Narrative Discourse. In: Discourse processes 9. S. 391–422.
- Gee, James Paul (1989): Commonalities and differences in narrative construction. In: Discourse processes. S. 287–307.
- Gilles, Peter (2005): Regionale Prosodie im Deutschen. Variabilität in der Intonation von Abschluss und Weiterverweisung. Berlin: de Gruyter.
- Gülich, Elisabeth (1990): Erzählte Gespräche in Marcel Prousts *Un Amour de Swann*. In: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur: ZFSL 100.
- Gülich, Elisabeth (2007): Mündliches Erzählen: narrative und szenische Rekonstruktion. In: Hardmeier, Christof/Lubs, Sylke (Hrsg.): Behutsames Lesen. Alttestamentliche Exegese im interdisziplinären Methodendiskurs. Christof Hardmeier zum 65. Geburtstag. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Günthner, Susanne (1997): Stilisierungsverfahren in der Redewiedergabe. In: Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hrsg.): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin: de Gruyter. S. 94–123.
- Günthner, Susanne (2005): Narrative reconstructions of past experiences. Adjustments and modifications in the process of recontextualizing a past experience. In: Quasthoff, Uta M./Becker, Tabea (Hrsg.): Narrative interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 285–301.
- Hausendorf, Heiko (Hrsg.) (2007): Gespräch als Prozess : linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdt. Verl.
- Heritage, John (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, John M./Heritage, John (Hrsg.): Structures of social action. Cambridge: Cambridge University Press. S. 299–345.
- Küntay, Aylin/Ervin-Tripp, Susan Moore (1997): Narrative structure and conversational circumstances. In: Journal of Narrative and Life History. S. 113–120.

- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Frankfurt am Main: Fischer-Athenäum. S. 78–126.
- Levy, Elena T./McNeill, David (2013): Narrative development as symbol formation: Gestures, imagery and the emergence of cohesion. In: *Culture & Psychology* 19(4). S. 548–569.
- Levy, Elena Terry/McNeill, David (2015): Narrative development in young children: gesture, imagery, and cohesion. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- McCabe, Allyssa/Peterson, Carole (1991): Developing narrative structure. Hillsdale/N.J.: Erlbaum.
- Ochs, Elinor/Capps, Lisa (2001): Living narrative. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Ohlhus, Sören (2005): Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Lang. S. 43–68.
- Ohlhus, Sören (2013): Narrative Verfahren zwischen Interaktion und Textualität. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg. S. 39–52.
- Ohlhus, Sören (2014): Erzählen als Prozess: Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern. Tübingen: Stauffenburg.
- Ohlhus, Sören/Quasthoff, Uta (2005): Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In: Wieler, Petra (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 49–68.
- Pohl, Thorsten (2005): Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Lang. S. 93–112.
- Quasthoff, Uta (1993): Dabeisein durch Sprache: Zur Rolle der Perspektive beim konversationellen Erzählen. In: Canisius, Peter/Gerlach, Marcus (Hrsg.): Perspektivität in Sprache und Text. Bochum: Brockmeyer. S. 129–151.
- Quasthoff, Uta M. (1999): Mündliches Erzählen und sozialer Kontext. Narrative Interaktionsmuster in Institutionen. In: Grünzweig, Walter/Solbach, Andreas (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Narratologie im Kontext. Tübingen: Narr. S. 127–146.

- Sacks, Harvey (2010): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft: Ein Reader. [3. aktualis. und erw. Aufl.] Berlin: de Gruyter. S. 275–282.
- Schmidlin, Regula (1999): Wie deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Tübingen: Francke.
- Schüle, Frieder/Wolf, Dagmar/Boueke, Dietrich (1995): Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In: Baurmann, Jürgen (Hrsg.): Schreiben. Opladen: Westdt. Verlag. S. 243–269.
- Scollon, Ron/Scollon, Suzanne (1995): Somatic communication. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.): Aspects of oral communication. Berlin: de Gruyter. S. 19–29.
- Selting, Margret (1995): Prosodie im Gespräch. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret (2004): Listen: Sequenzielle und prosodische Struktur einer kommunikativen Praktik – eine Untersuchung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft (ZS). S. 1–46.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elisabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartng, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta M./Schüte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. S. 353–402.
- Slobin, Dan Isaac (1987): Thinking for speaking. In: Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. S. 435–445.
- Strömquist, Sven/Nordqvist, Åsa/Wengelin, Åsa (2004): Writing the Frog Story. In: Strömquist, Sven/Verhove, Ludo (Hrsg.): Relating events in narrative. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc. S. 359–394.
- Streeck, Jürgen (2009): Gesturecraft. The manufacture of meaning. Amsterdam u. a.: Benjamins.
- Stude, Juliane/Ohlhus, Sören (2005): Schreibenlernen in interaktiven Kontexten. In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Baltmannsweiler: Schneider. S. 68–87.
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als „Sprungbrett“ in die Schriftlichkeit? In: Wieler, Petra (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 69–84.
- Wilkinson, Sue/Kitzinger, Celia (2006): Surprise as an Interactional Achievement: Reaction Tokens in Conversation. In: Social Psychology Quarterly 69. S. 150–182.

Anja Binanzer

Kinder erklären Zaubertricks – mündliche und schriftliche Entfaltungsmuster¹

Abstract: *This paper investigates the relation between oral and written explanation skills of primary school pupils with German as their L1 or L2 by comparing oral and written explanations of legerdemains. The results lead to the conclusion that oral and written explanations unfold in different patterns and that, therefore, oral and written explanation skills must be fostered in different manners.*

1. Einleitung und Fragestellungen

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, in welchem Verhältnis mündliche und schriftliche Instruktionsfähigkeiten von Grundschulkindern stehen und ob eine Intervention auf schriftlicher Ebene auch positiven Einfluss auf mündliche Instruktionsfähigkeiten nehmen kann. Dazu werden mündliche und schriftliche Zaubertrickanleitungen von acht Kindern einer vierten Grundschulklasse diskutiert, die im Rahmen eines Sprachförderprojekts, der „Zauberwerkstatt“², systematisch lernten, Zaubertrickanleitungen zu verfassen. Dabei lag der Förderschwerpunkt auf den schriftlichen Strukturierungs- und Planungsfähigkeiten, indem die Kinder ein für Zaubertrickanleitungen entwickeltes makrostrukturelles Sprachhandlungsmuster, basierend auf einer global-semantischen und chronologisch-finalen Struktur, einübten. Die mündlichen Instruktionsfähigkeiten waren dagegen nicht Gegenstand der Förderung.

Um herauszufinden, ob die Kinder durch eine Förderung auf der schriftlichen Ebene auch hinsichtlich ihrer mündlichen Anleitungsfähigkeiten profitieren, werden mündliche und schriftliche Zaubertrickanleitungen der Kinder vor und nach der Intervention miteinander verglichen. Dazu erfolgt die Datendiskussion in drei aufeinander aufbauenden Schritten, wodurch folgenden Teilfragen nachgegangen wird:

-
- 1 Für wertvolle Anmerkungen zum Manuskript dieses Beitrags danke ich Andreas Bittner, Miriam Langlotz und Juliane Stude sowie den Herausgebern dieses Bands, Ulrike Behrens und Olaf Gätje.
 - 2 Wir – Anja Binanzer und Hans-Joachim Jürgens (Konzept „Zauberwerkstatt“) – bedanken uns bei RuhrFutur für die finanzielle Förderung und bei der Zauberwerkstatt-leiterin Simone Binanzer, durch deren Initiative und Engagement dieses Sprachförderprojekt überhaupt erst ins Leben gerufen wurde und erprobt werden konnte.

1. Wie strukturieren die Kinder ihre schriftlichen Zaubertrickanleitungen vor der Intervention?
2. Bewirkt die Intervention einen Ausbau der schriftlichen Strukturierungsfähigkeiten?
3. Greifen die Kinder im Mündlichen auf die in der Modalität der Schriftlichkeit eingeübten Strukturierungshilfen zurück? M. a. W.: Sind durch die Förderung schriftlicher Strukturierungsfähigkeiten auch Synergieeffekte für mündliche Strukturierungsfähigkeiten feststellbar?

Die vorgefundenen Ergebnisse legen nahe, dass sich für die Makrostruktur der Sprachhandlung *Zaubertrickanleitung* durch die unterschiedlichen Modalitäten³ Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterschiedliche, modalitätsspezifische Entfaltungsmuster ergeben. Dieser Befund mündet in die Diskussion darüber, ob die für die schriftlichen Anleitungen erlernten Strukturierungsmittel für mündliche Anleitungen gleichermaßen funktional sind oder ob es aufgrund der sich unterscheidenden Entfaltungsmuster für die Modalität der Mündlichkeit andere Fähigkeiten zu fördern gilt.

2. Mündliches und schriftliches *Instruieren*: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Unter der Sprachhandlung *Instruieren* ist eine Sprachhandlung des Wissenstransfers im Sinne einer Handlungsanleitung zu verstehen. Unabhängig von der Instruktionsmodalität (Mündlichkeit oder Schriftlichkeit) und unabhängig vom konkreten Anleitungstyp (z. B. Bedienungs-, Spiel-, Bastel- oder Kochanleitungen) sei zunächst festgehalten, dass die kommunikative Aufgabe dieser Sprachhandlung darin besteht, eine Wissensasymmetrie zu nivellieren, die zwischen dem Instruierenden und dem Rezipienten der Instruktion gegeben ist. Während der Instruierende über bestimmtes Handlungswissen verfügt (z. B. bei einer Kochanleitung, wie welche Zutaten in welcher Reihenfolge verarbeitet und zubereitet werden müssen), muss dem Rezipienten dieses Wissen erst vermittelt werden. Der Zielpunkt einer Instruktion ist daher die Transformation der Wissensbestände des Rezipienten, damit dieser prozedurales Handlungswissen erlangt (Brinker 2010, S. 103). Zur Vermittlung dieses Handlungswissens und -ziels muss der Instruierende die (Wissens-)Bedürfnisse des Rezipienten antizipieren und von seinem

3 Ich nutze den Terminus „Modalität“ nach Stude (2003). Gemeint sind damit die Modalitäten Mündlichkeit und Schriftlichkeit, nicht die grammatische Kategorie Modus, die z. B. Ahrenholz (1998) im Zusammenhang mit Instruktionen diskutiert.

eigenen Wissenshorizont abstrahieren. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Instruktion ist demnach die „*Transformation bzw. Neustrukturierung* des eigenen Wissens mit Blick auf die Bedürfnisse der Adressaten“ (Bachmann 2012, S. 7, Hervorhebungen im Original).

Sprachlich – mündlich wie schriftlich – zeichnet sich das Entfaltungsmuster von Instruktionen entsprechend durch chronologisch-finale Strukturen (Pohl 2007, S. 123) aus. Dabei muss sich der Instruierende der das Entfaltungsmuster von Instruktionen konstituierenden und ineinandergreifenden Sprachhandlungen *Beschreiben* und *Erklären* bedienen (Jaskolka 2000; Pohl 2007; Brinker 2010; Baurmann 2011; Knopp et al. 2014).

Aus der Erwerbs- und Vermittlungsperspektive stellt diese für den Alltag als auch für den schulischen Erfolg relevante Sprachhandlung eine komplexe Herausforderung dar, wie in verschiedenen Arbeiten gezeigt wurde (vgl. u. a. Bachmann 2002; 2012; Kern 2003; Stude 2003; Pohl 2007; Baurmann 2011; Redder et al. 2013; Becker-Mrotzek et al. 2014; Knopp et al. 2014). Dabei stand zu Recht auch der Unterschied von mündlichen und schriftlichen Instruktionen bzw. die Wechselwirkung von mündlichen und schriftlichen Instruktionsfähigkeiten im Fokus (vgl. z. B. Stude 2003 oder Pohl 2007). Mit den unterschiedlichen Modalitäten Mündlichkeit und Schriftlichkeit gehen nämlich unterschiedliche Planungs- und Produktionsbedingungen einher, die aus didaktischer Perspektive wiederum an spezifische Lernherausforderungen gekoppelt sind.

Bei einer mündlichen Instruktion vollziehen sich etwa Planung, Produktion und Rezeption gleichzeitig (Becker-Mrotzek 2009, S. 71). Dabei zeichnet sich „der Diskurs – im Gegensatz zur Kategorie ‚Text‘ – durch die Kopräsenz der Interaktanten in einer gemeinsamen Sprechsituation aus“ (Redder et al. 2013, S. 14). Für den mündlich Instruierenden kann sich dadurch die Notwendigkeit ergeben, ad hoc auf Rezeptionssignale des Hörers zu reagieren, wenn dieser z. B. durch Nachfragen Unverständnis signalisiert (Maas 2010, S. 29). Daraus resultieren ggf. notwendige Reparaturen, d. h. dass durch die Interaktion des Rezipienten die Instruktionsstruktur und das Herstellen von Kohärenz im Produktionsprozess nicht vollständig in Eigenregie planbar sind und immer wieder neu bearbeitet werden müssen.

Andererseits können Rezipientensignale aber nicht nur als störende, sondern auch als unterstützende Signale interpretiert werden. Beim Vergleich von mündlichen und schriftlichen Spielanleitungen von Grundschulkindern beobachtet z. B. Stude (2003; 2005), dass sich die Probanden mündlich häufiger auf die wesentlichen Spielinformationen konzentrieren als in ihren schriftlichen Spielanleitungen und die Themenaufrechterhaltung in der Modalität der Mündlichkeit

ihnen somit häufiger gelingt als in der Modalität der Schriftlichkeit. Diesen Befund führt Stude darauf zurück, dass der Hörer eine maßgebliche Rolle spielt, weil „in face-to-face-Interaktionen insbesondere Zuhöreraktivitäten dabei helfen, die gemeinsame Aufmerksamkeit beider Interaktionspartner auf wesentliche Spielinformationen zu richten“ (Stude 2003, S. 156).

Für schriftliche Instruktionen entfällt dagegen die Unterstützung durch den Rezipienten. Der Instruierende muss aufgrund der zeitlich und räumlich versetzten Produktions- und Rezeptionsbedingungen (vgl. zur „zerdehnten Sprechsituation“ Ehlich 2007) die Adressatenbedürfnisse selbstständig antizipieren, d. h. bei der Textplanung und -produktion selbst ermitteln, welche Informationen in welcher Reihenfolge und in welcher Explizitheit für das Instruktionsverständnis notwendig sind.

Trotz der unterschiedlichen Modalitäten kann möglicherweise von einer Wechselwirkung zwischen mündlichen und schriftlichen Instruktionsfähigkeiten ausgegangen werden. Die Daten von Stude zeigen beispielsweise, dass „diejenigen Kinder, die bereits mündlich überdurchschnittlich viele Strukturpositionen realisieren, [...] im Schriftlichen entsprechend vollständigere Spielerklärungen als ihre mündlich schwächeren MitschülerInnen [produzieren] und umgekehrt“ (Stude 2003, S. 152). Entsprechend sieht Stude ihre These bestätigt, dass „Kinder beim Erwerb der Fähigkeit, schriftliche Texte zu strukturieren, zu einem wichtigen Teil aktiv auf ihre im Mündlichen erprobten strukturellen Ressourcen zurückgreifen“. Dies lässt den Rückschluss zu, dass mündliche Fähigkeiten einen prognostischen Wert für die Entwicklung von Schreibkompetenz aufweisen könnten.

Im vorliegenden Beitrag wird in Anlehnung an diese Beobachtung danach gefragt, ob sich auch in entgegengesetzter Richtung Wechselwirkungen zwischen den beiden Modalitäten feststellen lassen, nämlich ob Kinder beim mündlichen Instruieren auch auf im Schriftlichen erprobte Strukturierungsmuster zurückgreifen, wenn diese expliziter Fördergegenstand sprachlichen Lernens waren. Welche Strukturierungshilfen wir in unserem Projekt zur Förderung von schriftlichen Instruktionsfähigkeiten am Beispiel von Zaubertrickanleitungen auf makrostruktureller Ebene vorsahen und wie das Verfassen von Zaubertrickanleitungen in das Gesamtprojekt eingebettet war, wird deshalb im nächsten Abschnitt dargelegt.

3. Die „Zauberwerkstatt“

3.1. Das Konzept

Das Sprachförderpilotprojekt „Zauberwerkstatt“ wurde im Schuljahr 2013/14 an einer Grundschule in Münster (NRW) als ein additives Lernangebot im Nach-

mittagsbereich (zwei Mal wöchentlich 60 Minuten) durchgeführt. Dabei handelte es sich um eine Fördermaßnahme, die sich durch ihr faszinationsbasiertes und integratives Konzept auszeichnete. Zum einen wurden die Kinder zu Zauberern ausgebildet. Zum anderen nahmen sie begleitend zur Zauberererausbildung an Unterrichtseinheiten teil, durch die für schulischen Erfolg notwendige Sprach- und Handlungskompetenzen gefördert wurden. Die hohe intrinsische Motivation, resultierend aus der Faszination für den Gegenstand der Magie, konnte so für die Sprachförderung genutzt werden (vgl. auch Jürgens 2010). Beispielsweise schrieben die Kinder selbst magische Zaubergeschichten, nahmen an einer Leselympiade mit Zaubertexten teil und übten sich durch das Vorführen der Zaubertricks in ihrer Präsentationsfähigkeit. Durch die Anknüpfungspunkte für MINT- und musische Fächer, die beispielsweise durch mathematische Zaubertricks oder die künstlerische Gestaltung von Zauberrequisiten für die das Projekt abschließende schulöffentliche Zaubershow gegeben waren, verstand sich die „Zauberwerkstatt“ als ein Förderangebot im Sinne eines sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts (Leisen 2010; Feilke 2012; Schmölzer-Eibinger 2013) an einer Gelenkstelle zwischen dem Deutschunterricht und anderen Fächern, z. B. Mathematik, Sachunterricht und Kunst.

3.2. Die ProjektteilnehmerInnen

Unter dem Anspruch der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. u. a. Oomen-Welke 2000; Siebert-Ott 2010; Hoffmann/Ekinci-Kocks 2011; Binanzer et al. 2013; 2014) wurden Kinder sowohl mit Deutsch als Erstsprache als auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Kleingruppen gemeinsam unterrichtet, so dass alle Kinder gleichermaßen von der Fördermaßnahme profitieren und einen positiven Umgang mit natürlicher Mehrsprachigkeit entwickeln sollten. Entsprechend nahmen vier der Kinder mit Deutsch als Erstsprache und vier Kinder mit Deutsch als Zweitsprache am Projekt teil. Da das Lernangebot der „Zauberwerkstatt“ in verschiedenen Aspekten (u. a. den Zaubertrickanleitungen) über die curricular verankerten Kompetenzziele der 4. Grundschulklasse hinausging, entschieden wir uns bei der Projektpilotierung für die Erprobung mit einer heterogenen Gruppe, die sich sowohl aus leistungsstarken Kindern als auch aus solchen mit Sprachförderbedarf zusammensetzte. Dadurch konnten wir überprüfen, ob und inwieweit sich für beide Gruppen Fördereffekte erzielen lassen. Der allgemeine Sprachstand im Deutschen wurde mittels C-Test erhoben (vgl. zum C-Test z. B. Baur/Spettmann 2007). Nur zwei der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (YES, MME) wiesen zu Beginn des Projekts mit C-Test-Ergebnissen von 57 % und 64 % einen Förderbedarf auf (vgl. Baur/Spettmann 2007, S. 104–106). Im Laufe

des Schuljahres verbesserten diese beiden Kinder ihren allgemeinen Sprachstand aber deutlich (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Allgemeiner Sprachstand der Probanden (C-Test-Ergebnisse; Angaben in %).

Kürzel	Deutsch als Zweitsprache				Deutsch als Erstsprache			
	YES	MME	ZID	CNA	GSA	DID	MIE	MLA
L1	Arabisch	Albanisch	Arabisch	Russisch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
C-Test t1 (Projektbeginn)	57,0	64,0	89,7	96,5	83,2	89,9	94,7	96,6
C-Test t2 (Projektende)	89,0	79,3	96,6	96,5	96,0	96,0	96,7	98,3

3.3. Die Intervention zu schriftlichen Zaubertrickanleitungen

Im ersten Quartal des Projekts übten die Kinder im Verlauf von drei Unterrichtseinheiten⁴ eine in fünf Textbausteine gegliederte Makrostruktur für Zaubertrickanleitungen systematisch ein. Das Lernziel der Kinder bestand entsprechend darin, ein kognitiv abstrakt repräsentiertes makrostrukturelles Sprachhandlungsmuster für schriftliche Zaubertrickanleitungen zu entwickeln, das es ihnen ermöglichen sollte, jede neu zu verfassende Zaubertrickanleitung durch die Aktualisierung dieses Sprachhandlungsmusters zu strukturieren (Becker-Mrotzek 2009, S. 69). Dazu wurden folgende Textbausteine in der hier wiedergegebenen Reihenfolge eingeübt:

1. ZAUBERWIRKUNG: Welche Illusion entsteht für den Zuschauer? (Handlungsziel der Instruktion)
2. ZAUBERUTENSILIEN: Welche Materialien werden benötigt?
3. VORBEREITUNG: Wie muss der Zaubertrick vorbereitet werden?

4 In der ersten der drei Unterrichtseinheiten erstellte die Leiterin der Zauberwerkstatt mit den Kindern zunächst exemplarisch an einem Beispieltrick ein Lernplakat, das die oben dargelegte Makrostruktur einführte. Die Kinder übten in dieser Einheit bereits das Verfassen der beiden Textbausteine ZAUBERUTENSILIEN und VORBEREITUNG. In der nächsten Unterrichtseinheit mussten die Kinder einzelne Textbausteine eines Zaubertricks den o.g. Teilüberschriften zuordnen. Erst in der dritten Einheit verfassten die Kinder schließlich selbstständig eine vollständige Zaubertrickanleitung, die sich idealiter an den eingeübten Strukturkriterien orientieren sollte.

4. VORFÜHRUNG: Welche Teilhandlungen führt der Zauberer bei der Zaubertrickvorführung aus?
5. ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG: Warum entsteht für den Zuschauer eine Illusion?

Diese von uns gewählten Textbausteine sowie die Gliederungsreihenfolge stellt eine Variante unter mehreren möglichen dar. Variiert werden könnte beispielsweise die Reihenfolge von ZAUBERWIRKUNG und ZAUBERUTENSILIEN, die ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG könnte nicht in Form eines eigenen Textbausteins, sondern integriert in den Textbaustein VORFÜHRUNG realisiert werden. Semantisch vollständig ist eine Zaubertrickanleitung aber nur dann, wenn alle genannten Positionen vorkommen, weshalb davon ausgegangen wird, dass diese Positionen für die Makrostruktur von Zaubertrickanleitungen konstituierend sind. Unsere Variante folgt dabei gewissen Strukturierungskriterien, die in anderen Arbeiten zum schriftlichen *Instruieren* als funktional herausgearbeitet wurden (Stude 2003; 2005; Knopp et al. 2014): Zum einen wird durch die einzelnen Bausteine sichergestellt, dass die Kinder alle für eine Zaubertrickanleitung relevanten Positionen wiedergeben. Zum anderen ist ihrer Anordnung eine global-semantiche und chronologisch-finale Reihenfolge inhärent, wodurch die einzelnen Textbausteine sinnvoll miteinander verknüpft werden können. Für eine Anleitung ist also nicht nur von Bedeutung, *ob* alle einzelnen Textbausteine, sondern auch, *in welcher Reihenfolge* sie realisiert und miteinander verknüpft werden (Stude 2003).

Durch den textinitialen Baustein ZAUBERWIRKUNG konstituiert der Schreiber für den Leser eine global-semantiche Orientierung. Damit ist gemeint, dass in einer Anleitung zuerst das Handlungsziel benannt werden sollte, bevor die einzelnen Handlungsschritte, die für das Erreichen des Handlungsziels notwendig sind, ausgeführt werden (vgl. Knopp et al. 2014, S. 118). Bei einer Zaubertrickanleitung erscheint die Nennung der ZAUBERWIRKUNG (Handlungsziel) vor der Beschreibung der einzelnen Vorbereitungs- und Vorführungsschritte deshalb als funktional, weil der Rezipient so die folgenden verschiedenen Teilhandlungen auf das Handlungsziel bezogen zueinander in Beziehung setzen kann.

Die darauf folgenden Textbausteine (ZAUBERUTENSILIEN, VORBEREITUNG, VORFÜHRUNG) spiegeln die sachlogische und damit chronologisch-finale Handlungsreihenfolge der einzelnen Teilhandlungsschritte wieder, durch deren Ausführung das Handlungsziel (hier: die Zauberwirkung) erreicht wird. Zunächst müssen alle ZAUBERUTENSILIEN bereitgestellt werden. Aus diesem Grund werden alle benötigten Utensilien in Form einer Liste oder Aufzählung textinitial eingeführt (wie dies auch für andere schriftliche Instruktionstypen typisch ist, z. B. eine Liste mit Versuchsgegenständen für ein Experiment oder eine Zutatenliste in

Kochrezepten, vgl. Knopp et al 2014, S. 123). Anhand dieser Utensilien kann der Trick vorbereitet (VORBEREITUNG) und darauf vorgeführt (VORFÜHRUNG) werden. Durch den letzten Textbaustein, ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG, sollte sichergestellt werden, dass die Kinder explizit und textschließend die Ursache-Wirkungs-Relation der verschiedenen, zuvor beschriebenen Teilhandlungen erklären.

Durch diese Textbausteine wurde außerdem eingeübt, die einzelnen Handlungsschritte durch Teilüberschriften voneinander abzugrenzen. Überschriften stellen ein für schriftliche Texte typisches makrostrukturelles Gliederungsmittel dar. Sie gehören zu expliziten Textbegrenzungssignalen, da der Schreiber durch sie den Beginn von textuellen und somit auch semantischen Einheiten typographisch markiert (Brinker 2010, S. 18). In Instruktionen übernehmen Überschriften damit die Funktion, die einzelnen Textbausteine und damit Handlungsschritte mit den dazugehörigen Beschreibungen und Erläuterungen voneinander abzugrenzen.

4. Daten und Methoden der Datenerhebung

Zu zwei Zauberkünsten – einem Münz- und einem Kartentrick⁵ – wurde von den acht am Projekt teilnehmenden Kindern jeweils eine schriftliche und eine mündliche Anleitung erhoben. Für die Erhebungen wurden zwei unterschiedliche Zauberkünste ausgewählt, um auszuschließen, dass die Kinder beim Verfassen der Zauberkünstanleitung bei der zweiten Erhebung auf Vorwissen zurückgreifen können bzw. bloße Wiederholungseffekte eintreten. Das Verfassen der schriftlichen Zauberkünstanleitungen war dabei konzeptionell in das Projekt eingebettet: Alle Kinder erstellten im Sinne der Portfolioarbeit ein persönliches Zauberbuch, in dem sie u. a.⁶ die selbst verfassten Zauberkünstanleitungen zu den erarbeiteten Zauberkünsten (aus Michalski 2007a; 2007b; 2008; Rennert 2004) sammelten. Durch das Zauberbuch war eine für die Kinder funktionale und „profilierende Schreibaufgabe“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) und damit einhergehend eine hohe Schreibmotivation gegeben.

Die ersten zu untersuchenden Anleitungen wurden in der vierten Projektwoche zum Münztrick „Die verschwundene Münze“ (Rennert 2004, S. 55) erhoben. Zu diesem Zeitpunkt hatte bereits die erste Unterweisung zur Makrostruktur

5 Vgl. beide Anleitungen im Anhang.

6 Weitere, im Zauberbuch gesammelte Produkte waren: ein persönlicher Zauberersteckbrief, Kopien von Zauberkünstanleitungen, selbst verfasste Zaubergeschichten, Ratschläge für angehende Zauberkünstler, Zaubersprüche, thematische Lese- und Grammatikübungen, Vorbereitungshinweise für eine Zaubershow etc.

von Zaubertricks stattgefunden, in der die Kinder die schriftliche Gestaltung der beiden Textbausteine ZAUBERUTENSILIEN und VORBEREITUNG geübt hatten. Die Nachhaltigkeit der Intervention wurde in der 24. Projektwoche an der Zaubertrickanleitung zum Kartenzaubertrick „Magische Sieben“ (Michalski 2007a, S. 47) überprüft. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Kinder das schriftliche Strukturieren von Zaubertrickanleitungen, wie oben dargelegt, für alle Textbausteine erlernt und in der Zwischenzeit an zwei weiteren Zaubertrickanleitungen erprobt.

Um die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder vor und nach der Intervention vergleichen zu können, wurde für beide Testzeitpunkte das gleiche Testdesign gewählt. Dazu führte die Zauberwerkstattleiterin den Kindern den jeweiligen Zaubertrick – zunächst ohne Erklärungen – vor. Daran anschließend unterwies sie die Kinder, wie der Trick vorbereitet und vorgeführt werden musste. Die Besonderheit der Vorführung und Erklärung der Zaubertricks bestand darin, dass es sich um nonverbale Anleitungen handelte, d. h. sie nicht sprachlich erläutert bzw. erklärt wurden. Wir entschieden uns für dieses Vorgehen, damit die Leiterin der Zauberwerkstatt keine verbalen Muster bzw. Mittel vorgeben konnte und somit die sprachlichen Eigenleistungen der Kinder besser erfasst werden konnten.

Im Detail ging die Zauberwerkstattleiterin wie folgt vor: Die Kinder setzten sich in einen Stuhlkreis, so dass alle Kinder alle Teilhandlungen der nonverbalen Zaubertrickanleitungen gut sehen konnten. Darauf wurden die Kinder wie folgt zur genauen Beobachtung aufgefordert: „Passt genau auf, wie ich den Trick vorbereite und durchführe, damit ihr ihn später selbst erklären könnt“. Im ersten Schritt der nonverbalen Anleitung präsentierte die Zauberwerkstattleiterin dann alle Utensilien, indem sie diese einzeln einer Tasche entnahm. Danach führte sie alle Vorbereitungs-, darauf alle Vorführungsschritte wortlos durch. Erst zum Schluss vergewisserte sich die Zauberwerkstattleiterin verbal, ob die Kinder den Zaubertrick verstanden hatten. Daraufhin wurden die Kinder jeweils gebeten, den Zaubertrick zunächst mündlich zu erklären und in der folgenden Sitzung (d. h. zwei Tage später) die schriftliche Zaubertrickanleitung zu verfassen.

Die schriftlichen Zaubertrickanleitungen wurden im Klassenverband verfasst, die mündlichen Zaubertrickanleitungen dagegen in Einzelinterviews aufgezeichnet. Die mündliche Datenelizitation erfolgte dabei in Anlehnung an das Do-BINE-Verfahren von Quasthoff et al. (2011), das zur Überprüfung von narrativen Fähigkeiten entwickelt wurde. Dabei handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren, das sicherstellte, dass die Anleitungsfähigkeit der Kinder unter gleichen Bedingungen erfasst werden konnte. Für eine authentische Instruktionssituation musste zunächst eine Wissensasymmetrie zwischen Instruierendem und Rezipienten hergestellt werden. Deshalb führten drei verschiedene, den Kindern

nicht bekannte Interviewer die mündlichen Interviews durch, die bei der Zaubertrickvorführung und der sich anschließenden nonverbalen Anleitung noch nicht anwesend gewesen waren. Die als Gäste vorgestellten Interviewer gaben vor, leider den Bus und somit sowohl die Zaubertrickvorführung als auch die Zaubertrick-erklärung verpasst zu haben, weshalb sie nun die Kinder darum baten, ihnen den zuvor erlernten Zaubertrick zu erklären. Jeder der drei Interviewer ging dazu mit einem Kind aus der Zauberklasse und setzte sich mit ihm und einem Aufnahmegerät in einen anderen Raum. Die Kinder wurden mit dem Verweis „Ich nehme das, was du mir gleich erklärst, auf, damit ich mich später besser daran erinnern kann“ auf das Aufnahmegerät hingewiesen und danach dazu aufgefordert, den Zaubertrick zu erklären: „Sag mal, ihr habt doch gerade einen Zaubertrick gelernt. Wie funktioniert der? Kannst Du mir das erklären, weil ich den auch gerne mal vorführen will.“

Um ermitteln zu können, über welche Planungs- und Strukturierungsfähigkeit die Kinder im Mündlichen verfügen, wurde die Unterstützung des Hörers in der Interaktionssituation auf ein Minimum reduziert. Alle Interviewer waren entsprechend zuvor angewiesen worden, das Kind während seiner Erklärung nur minimal zu unterstützen, um dem Kind das Anleiten nicht abzunehmen. Vermutungen oder Inhaltsfragen (z. B. „Und was braucht man noch für den Zaubertrick?“) sollten vermieden werden, nur Fortsetzungsfragen wie z. B. „Und dann?“, nonverbale Zustimmung (z. B. durch Nicken) oder Zuhörersignale wie „Aha“, „mhm“, „ach so“ waren erlaubt. Am Ende jeder Instruktion bedankten sich die Interviewer für die Anleitung („Das ist ja interessant, so geht der Trick also! Danke, dass Du mir das erklärt hast!“).

5. Datenanalyse

5.1. Schriftliche Zaubertrickanleitungen

Im ersten Datendiskussionsabschnitt zu den schriftlichen Zaubertrickanleitungen der Kinder wird zunächst durch eine vollständig wiedergegebene Anleitung gezeigt, welche Strukturierungsfähigkeiten sich bereits vor der expliziten Einübung des oben angeführten Strukturierungsmusters feststellen lassen. Bei der nachfolgenden Anleitung, die mit orthographischen Fehlern und den Zeilenumbrüchen des Originaltexts wiedergegeben wird, handelt es sich um die erste der beiden Anleitungen der Schülerin MIE, die zu Beginn der Fördermaßnahme erhoben wurde.

Münztrickanleitung MIE schriftlich**Makrostruktur**

Sachen die man braucht
und Sachen die man machen muss.

Überschrift

man braucht:
2 Gläser und 2 Blätter, einen Stift.
Münze, eine Schere, Klebe, Fecher, aufgerolltes Papier

Teilüberschrift I
UTENSILIEN

wie man es macht:
Man tut man ein Glas falscherum
auf das Blatt und zeichnet es ab.
Dann schneidet man es mit
einer Schere aus und klebt es
dann auf die Öffnung. Dann tut
man eine Münze auf das leere Blatt
und das auf das Glas kommt die Papier-
rolle. Man hebt die Rolle und das Glas
zusammen hoch und legt es auf
die Münze. Die Papierrolle nimmt
man ohne das Glas Hoch. Und dann
denkt man die Münze were weg.
dann nimmt man die rolle über
das Glas und hebt beides wieder
Und die Münze ist wieder da.
Ende

Teilüberschrift II
VORBEREITUNG

VORFÜHRUNG I

ZAUBERWIRKUNG
VORFÜHRUNG II

ZAUBERWIRKUNG

Das Verständnis der Zaubertrickanleitung wird zweifelsfrei nicht nur durch Schwierigkeiten auf der makrostrukturellen Ebene, sondern auch durch Schwierigkeiten auf der mikrostrukturellen Ebene (nach Brinker 2010, S. 21: syntaktisch-semantische bzw. grammatische Struktur) beeinträchtigt. Da die mikrostrukturelle Gestaltung der Zaubertrickanleitungen aber nicht Gegenstand der Förderung war, wird diese Ebene in der nachfolgenden Datendiskussion nicht weiter berücksichtigt⁷. Stattdessen konzentriert sich die Analyse auf ihre Makrostruktur.

7 Angemerkt sei, dass sich aus den makrostrukturellen Bausteinen auf mikrostruktureller Ebene gleichzeitig die Notwendigkeit ergibt, spezifische sprachliche Prozeduren zu bedienen, um die in Zaubertrickanleitungen ineinandergreifenden deskriptiven und explikativen Sprachhandlungen entfalten zu können. Für die Bausteine VORBEREITUNG und VORFÜHRUNG ist die Beherrschung deskriptiver sprachlicher Prozeduren erforderlich, um die konkreten Vorgangsbeschreibungen adäquat wiedergeben zu können. Zur ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG ist dagegen die Beherrschung explikativer sprachlicher Prozeduren Voraussetzung, um Ursache-Wirkungs-Relationen verbalisi-

Verschiedene der genannten schrifttypischen Strukturierungsmittel sind bereits vorhanden: MIE gibt der Zaubertrickanleitung eine Überschrift (*Sachen die man braucht und Sachen die man machen muss*) und gliedert ihren Text durch Teilüberschriften in zwei Hauptteile (1. *man braucht*; 2. *wie man es macht*), wodurch sie die beiden Textbausteine und damit Handlungsschritte mit den dazugehörigen Erläuterungen voneinander abgrenzt. Ihr erster Textbaustein stellt die in ihrer prototypischen textinitialen Strukturposition realisierte UTENSILIENLISTE dar. In ihrem zweiten Textbaustein realisiert die Schreiberin die beiden Textbausteine VORBEREITUNG und VORFÜHRUNG, allerdings ohne diese durch Teilüberschriften lexikalisch oder durch Absätze typographisch als solche zu kennzeichnen bzw. voneinander abzugrenzen. Dennoch kann festgestellt werden, dass die Schreiberin eine chronologisch-finale Reihenfolge verfolgt, in der sie die einzelnen Vorbereitungs- und Vorführungsschritte beschreibt. Die Nennung der ZAUBERWIRKUNG (Handlungsziel) erfolgt aber nicht global-semantic angeordnet vor der Beschreibung der einzelnen Vorbereitungs- und Durchführungsschritte, sondern erst im Anschluss daran als das chronologisch-finale Resultat dieser Handlungsschritte. Eine abschließende ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG ist nicht vorhanden.

Ausgehend von dieser exemplarischen Einzelanalyse gilt es nun, alle schriftlichen Zaubertrickanleitungen, die zu Beginn des Projekts und nach der Intervention erhoben wurden, miteinander zu vergleichen, um den Effekt der Förderung zur schriftlichen Makrostruktur zu überprüfen. Folgende Fragen werden dabei verfolgt:

1. Sind die schriftlichen Zaubertrickanleitungen zum Ende des Projekts stärker gegliedert, indem die Kinder ihre Textbausteine durch Teilüberschriften voneinander abgrenzen, wodurch der Leser die einzelnen Teilhandlungen bzw. Erklärungen zum Zaubertrick als semantische Einheiten wahrnehmen kann?
2. Gibt es bezogen auf die global-semantic Reihenfolge zugunsten einer stärkeren Adressatenorientierung Veränderungen, indem die Kinder die ZAUBERWIRKUNG häufiger zu Beginn ihrer Anleitung ausführen und es damit dem Leser ermöglichen, die darauf folgenden Teilhandlungsbeschreibungen mit dem Handlungsziel in Beziehung zu setzen?
3. Geben die Kinder zum Ende des Projekts häufiger eine ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG als zu Projektbeginn und sind damit in der Lage, das Ursache-

sieren zu können. Zur sprachlichen Realisierung einer konkreten Zaubertrickanleitung müssen deshalb mündlich wie schriftlich das dafür kognitiv abstrakt repräsentierte makrostrukturelle Sprachhandlungsmuster sowie die daran gekoppelten spezifischen sprachlichen Prozeduren aktualisiert werden (vgl. für mündliche Diskurse Redder et al. 2013, für schriftliche Texte Feilke 2014 oder Langlotz in diesem Band).

Wirkungsverhältnis zu verbalisieren, das maßgeblich zum Verständnis eines Zaubertricks beiträgt?

In der Tabelle 2 werden die zu vergleichenden Anleitungen bezogen auf das erste Vergleichsmerkmal – Teilüberschriften – für jeden Probanden gegenübergestellt. Es zeigt sich, dass zwei Probanden (CNA und DID) von der Intervention profitiert haben, da sie die Kartentrickanleitung im Vergleich zur Münztrickanleitung in die verschiedenen erarbeiteten Textbausteine gliedern und diese mit Teilüberschriften versehen. Für die anderen Kinder kann nicht der gleiche Interventionserfolg verzeichnet werden, da sie ihre Anleitungen auch nach der systematischen Erarbeitung der gesamten Makrostruktur nur vereinzelt durch Teilüberschriften und Textbausteine gliedern. Darunter sind vornehmlich diejenigen Teilüberschriften und Textbausteine vorzufinden, die bereits in der ersten Unterrichtseinheit und damit mehrfach eingeübt wurden (UTENSILIEN, VORBEREITUNG).

Für den Kartentrick bleibt anzumerken, dass vor der VORFÜHRUNG, anders als beim Münztrick, keine Präparation von Utensilien notwendig war und entsprechend der Textbaustein VORBEREITUNG nicht notwendigerweise ausgeführt werden musste. Dennoch realisieren zwei Kinder, MME und CNA, diesen Textbaustein und weisen darin darauf hin, dass für die Vorführung ein Tisch benötigt wird. Gerade die Tatsache, dass der Zaubertrick eigentlich kaum einer Vorbereitung bedarf, die Kinder diesen Textbaustein aber dennoch realisieren, deutet darauf hin, dass sie auf die erarbeitete Makrostruktur zurückgreifen.

Tab. 2: Schriftliche Textgliederung durch Überschriften/Textbausteine.

Proband	Schriftliche Zaubertrickanleitungen Textgliederung durch Überschriften/Textbausteine		
	Geübte Überschriften	Münztrick (Projektwoche 4)	Kartentrick (Projektwoche 24)
YES	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	keine Daten	– Du brauchst (–) – –
ZID	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	keine Daten	– – (–) – –

	Schriftliche Zaubertrickanleitungen Textgliederung durch Überschriften/Textbausteine		
Proband	Geübte Überschriften	Münztrick (Projektwoche 4)	Kartentrick (Projektwoche 24)
MME	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Sachen die man brauch 1. – –	– Utensilien Vorbereitung – –
CNA	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Du brauchst – – –	Wirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung –
GSA	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Was braucht man für den Trick – – –	– – (–) – –
DID	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Zauberutensilien Aufbauen Der Zaubertrick –	Wirkung Zauberutensilien (–) Vorführung Erklärung
MIE	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– Man braucht Wie man es macht – –	– Du brauchst (–) – –
MLA	Zauberwirkung Utensilien Vorbereitung Vorführung Erklärung ZW	– – Vorbereitung Zaubervorstellung –	– Du brauchst (–) – –

Über die Frage, ob die Kinder nach der Intervention die ZAUBERWIRKUNG häufiger textinitial und den Textbaustein ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG häufiger realisierten, gibt Tabelle 3 Aufschluss. In dieser Übersicht wird ein in den Anleitungen der Kinder vorhandener Textbaustein durch ein Pluszeichen („+“) gekennzeichnet, ein nicht ausgeführter Textbaustein durch ein Minuszeichen („-“). Die Textbausteine sind in der Reihenfolge angegeben, wie sie in den Anleitungen der Kinder angeordnet sind. Nicht realisierte Textbausteine werden zur besseren Übersicht nach rechts versetzt und in der Reihenfolge dort angeführt, wo sie der eingeübten Struktur nach zu erwarten gewesen wären.

Im Vergleich der beiden schriftlichen Trickanleitungen fällt wieder auf, dass die beiden Kinder, die den Kartentrick nach der Intervention durch Teilüberschriften gliedern (CNA und DID, s. o.), auch den Textbaustein ZAUBERWIRKUNG textinitial, d. h. unmittelbar nach der Utensilienliste, positionieren und damit die global-semantiche Reihenfolge berücksichtigen. Die anderen Kinder folgen nach wie vor nur der chronologisch-finalen Reihenfolge, die sich aus der sachlogischen Reihenfolge des Tricks ergibt. Die textinitiale Positionierung der ZAUBERWIRKUNG weist darauf hin, dass die beiden Kinder CNA und DID ihre Anleitungen tatsächlich adressatenorientiert als Anleitungen strukturieren, weil sie für den Leser das Handlungsziel vorausweisend textinitial benennen. Die anderen Kinder präsentieren die ZAUBERWIRKUNG dagegen erst als ein (prozessorientiertes chronologisches) Resultat der von ihnen beschriebenen Handlungsschritte.

Allerdings ist im Vergleich zum Münztrick festzustellen, dass der Textbaustein ZAUBERWIRKUNG beim Kartentrick häufiger realisiert wird. Das gleiche trifft auf den Textbaustein ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG zu, der beim zweiten Trick bei allen Kindern vorhanden ist, während dieser Baustein beim Münztrick bei vier Kindern noch fehlt. Bezogen auf die Realisierung der beiden Textbausteine deutet sich somit – unter Vorbehalt der sicherlich nicht repräsentativen Stichprobe – ein Interventionserfolg an, wenngleich die textinitiale Positionierung des Textbausteins ZAUBERWIRKUNG noch nicht von allen Kindern umgesetzt wird.

Über die Textbausteine ZAUBERWIRKUNG und ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG hinaus bleibt außerdem festzuhalten, dass der Textbaustein, der als erster geübt wurde (UTENSILIEN), in beiden Anleitungen nahezu ausnahmslos realisiert wird und dabei jeweils am Anfang der Anleitungen vorzufinden ist. Diesen Textbaustein haben offenbar alle Kinder in ihrem kognitiven makrostrukturellen Textmuster für schriftliche Zaubertrickanleitungen verankert.

Tab. 3: Global-semantische Reihenfolge und Erklärung der Zauberwirkung

	Schriftliche Zaubertrickanleitungen Global-semantische Reihenfolge und Erklärung Zauberwirkung	
Proband	Münztrick (Projektwoche 4)	Kartentrick (Projektwoche 24)
YES	keine Daten	– Zauberwirkung + Utensilienliste + Vorführung + Erklärung ZW
ZID	keine Daten	– Utensilienliste + Vorführung + Zauberwirkung + Erklärung ZW
MME	– Zauberwirkung + Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung – Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung + Zauberwirkung – Erklärung ZW
CNA	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung I + Zauberwirkung + Vorführung II + Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Zauberwirkung + Vorbereitung + Vorführung + Erklärung ZW
GSA	– Zauberwirkung + Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung – Erklärung ZW	– Utensilienliste + Utensil I + Vorführung I + Utensil II + Vorführung II + Erklärung ZW + Zauberwirkung
DID	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung + Zauberwirkung – Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Zauberwirkung + Erklärung ZW + Vorführung

	Schriftliche Zaubertrickanleitungen Global-semantiche Reihenfolge und Erklärung Zauberwirkung	
Proband	Münztrick (Projektwoche 4)	Kartentrick (Projektwoche 24)
MIE	+ Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung I + Zauberwirkung + Vorführung II – Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Vorführung + Erklärung ZW + Zauberwirkung
MLA	– Utensilienliste + Vorbereitung + Vorführung I + Zauberwirkung + Vorführung II – Erklärung ZW	+ Utensilienliste + Vorführung + Zauberwirkung + Erklärung ZW

5.2. Mündliche Zaubertrickanleitungen

In diesem Abschnitt wird in einem ersten Schritt zunächst wieder eine mündliche Anleitung vollständig wiedergegeben. Dazu wird wieder die Münztrickanleitung der Schülerin MIE herangezogen. Daraufhin wird durch eine vergleichende Analyse der mündlichen Anleitung mit der schriftlichen Anleitung herausgearbeitet, inwiefern sich in der Modalität der Mündlichkeit ein anderes makrostrukturelles Entfaltungsmuster als in der Modalität der Schriftlichkeit ergibt.

Münze MIE mündlich

00:06–01:48

((MIE (weiblich; L1 Deutsch; 9 Jahre) erklärt der Interviewerin (INT) den Zaubertrick „Die verschwundene Münze“; Einzelinterview in einem Klassenraum einer Grundschule, nachdem MIE den Zaubertrick kennengelernt hat; der Trick ist der INT (vermeintlich) unbekannt))

	((5 sec Auslassung))	Makrostruktur
01	INT ja (.) also (.) ich fänd das jetzt echt Super,	
02	wenn du mir das auch nochmal erKLären kannst-	
03	wie dieser ZAÜbertrick funktioniert, (.)	
04	ähm (.) ja (.) weil wir sind ja leider zu SPÄT gekommen; ((lacht))	
05	MIE also (.) da: (-) ist da ein blatt pAPIER,	UTENSILIEN
06	und (.) zwei (---) ähm GLÄser?	
07	und (.) dann (-) sin ist da eine MÜNze,	
08	die legt man dann auf das blatt pAPIER,	VORFÜHRUNG
09	und (.) man LEGT dann (-) halt- (---)	
10	also an den glÄsern ist noch zuerst papier noch	UTENSIL,
	so DRAN geklebt worden,	VORBEREITUNG
11	°h und dann legt man DAS auf da- (.)	
12	und dann legt man die MÜNze auf das papier,	VORFÜHRUNG
13	°h und man LEGT dann auch, (---)	
14	die das GLAS (.) auf die mÜNze,=	
15	=dann sieht das so aus als ob die verSCHWUN den ist,	ZAUBERWIRKUNG
16	weil (.) ähm (.) das GLAS hat so aufm papier?	ERKLÄRUNG DER
17	und aufn (.) und aufn TISCH ist noch ein pa- pier=	ZAUBERWIRKUNG
18	=dann weil da (.) man denkt dann halt das ist da DRAUF?	
19	UND-	
20	INT oKAY?	
21	MIE dann hat man auch SO (.) ein (---) eine PAPpe?	UTENSILIEN
22	eine PAPpe (war da/rohr) so?	
23	und es is so RUND- (-)	
24	dann LEGT man das- (.)	VORFÜHRUNG
25	dann tut man das Über das- (---)	
26	über das GLAS ((lacht)),	
27	und (.) ähm (.) tut man- (---)	
28	also dann denkt man auch die MÜNze wär am an- fang noch weg-	ZAUBERWIRKUNG
29	und dann tut man das da DRAUF,	
30	und nimmt dann das GLAS mit?	VORFÜHRUNG
31	um das DING da- (.)	
32	<<lachend> und> (.) dann sieht man die MÜNze wieder; (-)	
33	INT und das WAR schon der ganze trick?	
34	MIE mh_MH,	
35	INT ok? (.) ja Super <<Name MIE>>;	
36	vielen dank dass du mir das erKLÄRT hast,	
37	dann WARS das schon;	

Die Makrostruktur von MIEs mündlicher Anleitung ist im Vergleich zu ihrer schriftlichen Anleitung durch drei Unterschiede zu charakterisieren. Diese Unterschiede sind auch zwischen den schriftlichen und mündlichen Anleitungen der anderen Kinder wiederzufinden:

1. Die chronologisch-finale Struktur wird aufgebrochen, an ihre Stelle tritt eine flexible, diskontinuierliche Struktur, die sich insbesondere durch Sprünge zwischen einzelnen Anleitungseinheiten auszeichnet: MIEs Anleitung beginnt beispielsweise mit der VORFÜHRUNG, danach springt sie wechselweise zwischen den Handlungsschritten VORBEREITUNG, VORFÜHRUNG und ZAUBERWIRKUNG hin und her. Die Pausen in Zeile 09 zeigen z. B. an, dass das Mädchen erkennt, dass es die VORBEREITUNG der Utensilien (Abkleben des Glases durch Papier) vor den Ausführungen zur VORFÜHRUNG hätte erläutern müssen. Entsprechend trägt sie das Wissen, das zur VORBEREITUNG des Zaubertricks gehört, in Zeile 10 nach. In Zeile 11 knüpft sie wieder an Zeile 09 an, indem sie die nächsten Handlungsschritte der VORFÜHRUNG erläutert. Darauf folgt in Zeile 15 die Beschreibung der ZAUBERWIRKUNG (*dann sieht das so aus, als ob die verschwunden ist*) als ein Resultat der zuvor ausgeführten Handlungsschritte. Von Zeile 16 bis 18 gibt sie dafür die ERKLÄRUNG. In den Zeilen 21–32 führt sie den bereits in Zeile 14 beschriebenen Handlungsschritt (*das abgeklebte Glas auf die Münze stellen*) noch einmal präziser aus.
Um die Diskurstopik herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten, werden also lokal Diskursbrüche vorgenommen. Solche Brüche waren in den schriftlichen Anleitungen, in denen Textkohärenz u. a. durch eine durchgängig linear chronologisch-finale Ordnung hergestellt wird, nicht vorzufinden.
2. Einzelne Handlungsschritte werden nicht auf lexikalischer Ebene explizit markiert voneinander abgegrenzt. Die Interviewerin erhält in dieser Hinsicht keine Orientierungshinweise, in welchem Handlungssegment – etwa VORBEREITUNG oder VORFÜHRUNG – sich die Sprecherin befindet. Die Übergänge, Vor- und Rückgriffe zwischen den Handlungsschritten, sind prosodisch oder durch Diskursmarker wie etwa *also* oder *dann* markiert. Im Vergleich dazu nutzen die Kinder im Schriftlichen, zumindest teilweise, bereits Teilüberschriften und Absätze, um die Teilhandlungen bzw. Textbausteine lexikalisch bzw. typographisch voneinander abzugrenzen.
3. Die für den Zaubertrick benötigten Zauberutensilien werden mündlich nicht diskursinitial, sondern erst dann eingeführt, wenn sie für einen konkreten Handlungsschritt benötigt werden. In den Zeilen 05–15 und in den Zeilen 21–32 vollzieht sich von der Einführung der Utensilien ausgehend (Glas, Papier, Münze; Papprolle) die Beschreibung einzelner Handlungsschritte, um zum Handlungsziel, der ZAUBERWIRKUNG, zu gelangen. Die Verknüpfung von Utensilieneinführung und Handlungsschritten kann deshalb als ein sich stetig wiederholendes Strukturmerkmal mündlicher Instruktionen, eine initiale Utensilienliste als Strukturmerkmal schriftlicher Instruktionen bezeichnet werden.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Planungs-, Produktions- und Rezeptionsbedingungen in Mündlichkeit und Schriftlichkeit lassen sich möglicherweise Erklärungen für die vorgefundenen Unterschiede finden. In diesem Zusammenhang wird auch die Funktionalität der schriftlichen Strukturierungsmittel für die mündlichen Anleitungen hinterfragt. So erscheint es mit dem Blick auf die begrenzten Arbeitsspeicherkapazitäten des Rezipienten im Kontext der Mündlichkeit plausibel, dass in den mündlichen Anleitungen keine diskursinitialen Utensilienlisten vorzufinden sind. Die Utensilien werden dann eingeführt, wenn sie für die Beschreibung bzw. die Erklärung eines Handlungssegments benötigt werden. Eine diskursinitiale Utensilienaufzählung wäre zwar auch mündlich denkbar, in diesem Kontext aber nicht gleichermaßen funktional wie im Schriftlichen.

Zur Abgrenzung der Teilhandlungsschritte werden im Mündlichen prosodische Mittel bzw. Diskursmarker verwendet. Sicherlich wären auch explizite (lexikalische) Hinweise zur Verortung der Teilhandlungen dem Verständnis der mündlichen Anleitungen zuträglich und damit funktional; für den Kontext der Mündlichkeit kann aber angenommen werden, dass sich der Instruierende stärker als im Schriftlichen auf den angenommenen Common Ground zwischen Instruierendem und Hörer verlässt. Als geteiltes Hintergrundwissen wird vorausgesetzt, dass ein Zaubertrick u. U. vorbereitet und danach (vor einem Publikum) vorgeführt wird, außerdem, dass die Zuschauer nicht über das Zaubertrickwissen verfügen, das der Instruierende dem Rezipienten durch die Anleitung vermittelt. Dadurch kann der Fokus der Instruktion auf die Beschreibung der einzelnen Teilhandlungsschritte und die Erklärung der Zauberwirkung gelegt werden, weil der Sprecher annehmen kann, dass der Hörer die verbal ausgeführten Teilhandlungen den tatsächlich auszuführenden Handlungsschritten (vor bzw. während der Zaubertrickvorführung) zuordnen kann, ohne dass diese explizit lexikalisch markiert werden müssen. Im Schriftlichen sichert der Instruierende das Verständnis des Rezipienten dagegen durch die explizite lexikalische (Teilüberschriften) bzw. typographische (Absätze) Abgrenzung der Teilhandlungsschritte ab, während er sich im Mündlichen auf die viel implizitere Abgrenzung durch prosodische Mittel bzw. Diskursmarker verlässt.

Nur für die chronologisch-finale Struktur kann aus der Rezipientenperspektive dagegen angenommen werden, dass sie sicher auch in der Modalität der Mündlichkeit für das Verständnis der Zaubertrickanleitung funktional wäre. Die vorgefundenen Brüche in der chronologisch-finalen Struktur bewirken deshalb Verständnisprobleme, weil der Hörer die diskontinuierlichen Ausführungen nicht miteinander verknüpfen kann, zumal sie auch nicht durch lexikalische Verknüpfungen kompensiert werden. Die diskontinuierliche Struktur lässt sich auf die

kognitive Heraus- bzw. Überforderung zurückführen, die mündliche Instruktion gleichzeitig planen und produzieren zu müssen. Außerdem ist die Unterstützung durch den Hörer in unserem Erhebungsdesign sehr reduziert, insofern er keine Nachfragen stellt, die die Kinder bei der Strukturierung unterstützen können. Die Kinder können sich nur an minimalen Hörersignalen orientieren und müssen den asymmetrischen Wissensbestand zwischen sich und dem Hörer weitgehend selbstständig nivellieren. Dabei konzentrieren sie sich wechselweise auf die Beschreibung bzw. Erklärung von Teilhandlungsschritten und dann wieder auf den Wissenshorizont des Hörers, wodurch vermutlich die lokalen Diskurssprünge entstehen.

Die unterschiedlichen Modalitäten determinieren also durch die sich unterscheidenden Planungs-, Produktions- und Rezeptionsbedingungen eine unterschiedliche Fokussetzung, die in der Bewältigung der Instruktionsaufgabe wiederum unterschiedliche kognitive Anforderungen stellt. Durch die Interaktion dieser Faktoren ergeben sich dementsprechend unterschiedliche modalitätsbedingte makrostrukturelle Entfaltungsmuster, deren Transferfähigkeit in die jeweils andere Modalität im nächsten Abschnitt hinterfragt wird.

5.3. Transfereffekte zwischen schriftlicher und mündlicher Makrostruktur

In diesem die Datendiskussion abschließenden Abschnitt wird überprüft, ob die Kinder im Mündlichen auf die in der Modalität der Schriftlichkeit erarbeiteten Strukturierungshilfen zurückgreifen. Diese Frage ist insofern von didaktischem Interesse, als herausgefunden werden kann, ob sich durch die Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen auch Synergieeffekte für mündliche Fähigkeiten erzielen lassen. Sollten keine Transfereffekte feststellbar sein, kann davon wiederum abgeleitet werden, dass Diskurs- bzw. Textstrukturierungsfähigkeiten jeweils modalitätsspezifisch gefördert werden müssten.

Da oben herausgearbeitet wurde, dass nicht für alle schriftlichen Strukturierungsmittel die gleiche Funktionalität für mündliche Anleitungen angenommen werden kann, ist ein Transfer dieser Mittel mehr oder minder wahrscheinlich. Wenn überhaupt, wären Transfereffekte, gemäß ihrer Funktionalität für mündliche Anleitungen, favorisiert in folgender Reihenfolge zu erwarten:

chronologisch-finale Struktur > Abgrenzung Teilhandlungsschritte >
diskursinitiale Utensilienliste

Ein außerdem erwartbarer, da funktionaler Transfer könnte durch die Übernahme der global-semantischen Reihenfolge erfolgen (diskursinitiale Nennung des Handlungsziels: ZAUBERWIRKUNG). In der vergleichenden Diskussion von schrift-

lichen und mündlichen Zaubertrickanleitungen vor und nach der Intervention werden deshalb folgende Transfereffekte in Frage gestellt:

1. Halten sich die Kinder nach der Intervention bei den mündlichen Zaubertrickanleitungen häufiger an die global-semantiche und chronologisch-finale Reihenfolge?
2. Werden die Teilhandlungsschritte deutlicher voneinander abgegrenzt, indem etwa lexikalisch markiert wird, welcher Teilhandlungsschritt gerade beschrieben bzw. erklärt wird?
3. Ergibt sich aus der eingeübten schriftlichen Listeneinführung trotz ihrer für die Mündlichkeit als gering eingeschätzten Funktionalität dennoch ein Transfereffekt für die mündlichen Anleitungen?

In Tabelle 4 werden jeweils die schriftlichen und mündlichen Zaubertrickanleitungen hinsichtlich der global-semantiche und chronologisch-finalen Reihenfolge gegenübergestellt. Die linke Tabellenhälfte zeigt, ob der Text- bzw. Diskursbaustein ZAUBERWIRKUNG zu Beginn der Anleitung, d. h. als erster Baustein bzw. bei den schriftlichen Anleitungen auch als zweiter Baustein nach der Utensilienliste, positioniert wurde. In der rechten Tabellenhälfte werden, bezogen auf die chronologische Reihenfolge, die Anzahl der chronologischen Sprünge verzeichnet. Dabei wurden nicht nur chronologische Sprünge zwischen Text- bzw. Diskursbausteinen (wie in obiger mündlicher Münztrickanleitung von MIE) gezählt, sondern auch chronologische Sprünge innerhalb eines Text- bzw. Diskursbausteins verzeichnet, die der sachlogischen Reihenfolge widersprechen.

Tab. 4: Global-semantiche und chronologische Reihenfolge

	Global-semantiche Reihenfolge: Zauberwirkung als initialer Baustein				Chronologische Reihenfolge: Anzahl chronologischer Sprünge			
	Münztrick (Projektwoche 4)		Kartentrick (Projektwoche 24)		Münztrick (Projektwoche 4)		Kartentrick (Projektwoche 24)	
Prob.	schriftl.	mündl.	schriftl.	mündl.	schriftl.	mündl.	schriftl.	mündl.
YES	keine Daten	–	–	–	keine Daten	–	–	2
ZID	keine Daten	–	–	–	keine Daten	–	–	3
MME	–	–	–	–	–	–	–	2
CNA	–	–	+	–	–	1	–	–
GSA	–	–	–	–	–	1	–	1
DID	–	–	+	–	–	–	–	1
MIE	–	–	–	–	–	2	–	–
MLA	–	–	–	–	–	1	–	–

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass die ZAUBERWIRKUNG auch in den mündlichen Anleitungen nach der Intervention nicht diskursinitial genannt wird. Dies ist auch nicht bei den beiden Probanden der Fall, die in ihren schriftlichen Anleitungen die global-semantische Reihenfolge berücksichtigen (CNA, DID). Die Kinder beginnen ihre Anleitungen also in medias res ohne vorausweisende Einleitung, aus der das Handlungsziel des Zaubertricks hervorginge. Bezogen auf die chronologisch-finale Reihenfolge lässt sich feststellen, dass diskontinuierliche Sprünge nur in den mündlichen, nicht aber in den schriftlichen Zaubertrickanleitungen zu verzeichnen sind. Diese Sprünge sind bei den mündlichen Anleitungen sowohl vor als auch nach der Intervention festzustellen, so dass sich durch die Einübung der schriftlichen Makrostruktur, die sich in allen schriftlichen Anleitungen chronologisch-final vollzieht, nicht automatisch eine Wechselwirkung für die mündliche Makrostruktur einstellte.

Das gleiche Ergebnis ist für die anderen beiden Vergleichsmerkmale festzustellen. Weder wurden lexikalisch markierte Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Teilhandlungsschritten noch diskursinitiale Utensilienlisten in die mündlichen Anleitungen transferiert. Abgrenzungen werden weiterhin prosodisch oder durch Diskursmarker markiert, die Utensilieneinführung vollzieht sich, wie oben beschrieben, auch nach der Intervention jeweils zu Beginn der Beschreibung der einzelnen Handlungssegmente, in denen die Utensilien zum Einsatz kommen.

6. Fazit

Zusammenfassend zeigt die Untersuchung drei Ergebnisse:

1. Für unsere Intervention in der Modalität der Schriftlichkeit kann ein partieller Erfolg konstatiert werden. Bei zwei der leistungsstarken Kinder hat sich das Einüben der schriftlichen Makrostruktur als eine förderliche Strukturierungshilfe für ihre schriftlichen Zaubertrickanleitungen erwiesen. Bei den anderen Kindern, wozu auch die Kinder mit Förderbedarf zählen, zeigte die Intervention nicht den gleichen Effekt. Nur zwei der leistungsstarken Kinder konnten die eingeübte schriftliche Makrostruktur über den gesamten Projektzeitraum nachhaltig verankern. Dieser Befund ist somit auf ähnliche Weise interpretierbar wie die Ergebnisse einer von Stude (2005) am Beispiel von Spielanleitungen durchgeführten Interventionsstudie. Daraus ergeben sich zwei mögliche Schlussfolgerungen: Entweder sollte bei einer Wiederholung des Projekts der Förderung der schriftlichen Strukturierungsfähigkeiten, v. a. für Kinder mit Sprachförderbedarf, mehr Raum gegeben werden oder es sollten nur solche

- Kinder daran teilnehmen, die bereits einen gewissen Sprachentwicklungsstand aufweisen, an den angeknüpft und auf den aufgebaut werden kann.
2. Für schriftliche und mündliche Zaubertrickanleitungen sind unterschiedliche makrostrukturelle Entfaltungsmuster feststellbar. Strukturierungsmittel, die sich in der Modalität der Schriftlichkeit als funktional erweisen, sind in der Modalität der Mündlichkeit mit dem Blick auf die sich unterscheidenden Planungs-, Produktions- und Rezeptionsbedingungen nur partiell als gleichermaßen zweckdienlich einzuschätzen (chronologisch-finale und global-semantische Struktur > explizite Abgrenzung von Teilhandlungsschritten > diskursinitiale Utensilienliste).
 3. Die Förderung schriftlicher Textstrukturierungsfähigkeiten führt nicht automatisch zu Synergieeffekten für mündliche Diskursstrukturierungsfähigkeiten. Dies gilt auch für solche (Text-)Strukturierungsmittel, die in beiden Modalitäten gleichermaßen funktional wären (chronologisch-finale und global-semantische Struktur). Am ehesten wäre Transfer durch diejenigen Kinder zu erwarten gewesen, für die angenommen wurde, dass sie die eingeübte schriftliche Makrostruktur kognitiv verankert haben. Möglicherweise sind Grundschulkinder aber noch damit überfordert, mündlich ad hoc die dafür benötigten kognitiven Fähigkeiten zu aktivieren bzw. fehlt ihnen in der komplexen Sprachhandlung *Zaubertrickanleitung* die Routine, als dass sie die funktionalen Strukturierungsmittel in die Mündlichkeit hätten transferieren können.

Aus didaktischer Perspektive legt unsere Untersuchung deshalb den Schluss nahe, dass Diskurs- bzw. Textstrukturierungsfähigkeiten im Rahmen der Parameter Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit spezifisch gefördert werden müssen und nicht darauf vertraut werden kann, dass die Kinder durch die Förderung schriftlicher oder mündlicher Fähigkeiten auch in der jeweils anderen Modalität automatisch auf die in der anderen Modalität erworbenen Fähigkeiten zurückgreifen können. Nicht auszuschließen ist jedoch, dass in einer Modalität erworbene Fähigkeiten Anknüpfungspunkte für die Förderung in der anderen Modalität eröffnen, wenn diese den Kindern metakognitiv bewusst gemacht werden. Dieses Potential gilt es durch die Weiterentwicklung des Förderkonzepts zu erschließen.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (1998): Modalität und Diskurs. Instruktionen auf deutsch und italienisch. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik. Tübingen: Stauffenburg.

- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studienverlag.
- Bachmann, Thomas (2012): Schriftliches Instruieren in der 2. Klasse – das geht ganz sicher nicht! Frühe Förderung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe. Online abrufbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Bachmann.pdf, zuletzt abgerufen am 14.08.2015.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. S. 191–210. Online abrufbar unter: http://www.koebes.uni-koeln.de/pohl_steinhoff.pdf, zuletzt abgerufen am 14.08.2015.
- Baur, Ruprecht/Spettmann, Melanie (2007): Screening – Diagnose – Förderung. Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br: Fillibach. S. 95–110.
- Baurmann, Jürgen (2011): Anleitungen schreiben. In: Praxis Deutsch, 229/2011. S. 4–11.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Hohengehren: Schneider. S. 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text – Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch 37. S. 20–43.
- Binanzer, Anja/Gamper, Jana/Wecker, Verena (2013): Kasus als Unterrichtsgegenstand in sprachlich heterogenen Grundschulklassen. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin: De Gruyter. S. 353–374.
- Binanzer, Anja/Gamper, Jana/Wecker, Verena (2014): Die Schwester küsst den Bruder. Durch sprachvergleichenden Deutschunterricht zum Akkusativ. In: Deutsch differenziert 2. S. 32–34.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.
- Ehlich, Konrad (2007): Zum Textbegriff. In: Ehlich, Konrad: Sprache und sprachliches Handeln. Band 3. Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin: De Gruyter. S. 531–550.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. S. 4–13.

- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens: Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Filibach: Klett. S. 11–34.
- Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (2011) (Hrsg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jaskolka, Silke (2000): Mündliche Instruktionen. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 32. S. 75–102.
- Jürgens, Hans-Joachim (2010): Von Magiern und Taschenspielern. Zur Didaktik der Ästhetischen Erfahrung im Deutschunterricht der Primarstufe. In: Suntrup, Rudolf/Schulze, Kordula/Brückner, Jane/Rzeehak, Kristina/Tomasek, Tomas/Madjitowa, Halida/Borisova, Iraida/Abduazizov, Abduzukhur (Hrsg.): *Usbekisch-deutsche Studien III: Sprache – Literatur – Kultur – Didaktik*. Münster. S. 59–77.
- Kern, Friederike (2003): Bedeutung und Interaktion: Spielerklärungen bei Kindern. In: Haberzettl, Stefanie/Wegener, Heide (Hrsg.): *Die Rolle der Konzeptionalisierung im Spracherwerb*. Frankfurt: Lang. S. 257–270.
- Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Linnemann, Markus/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens: Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Filibach: Klett. S. 111–128.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer linguistische Studien* 73. S. 21–150.
- Michalski, Martin (2007a): *Zaubertricks mit Karten*. Bergatreute: Eppe.
- Michalski, Martin (2007b): *Das neue Zauberbuch. Tolle Tricks mit kleinen Dingen*. Bergatreute: Eppe.
- Michalski, Martin (2008): *Zaubern ist ganz leicht. Mit tollen Tricks für Jung und Alt*. Bergatreute: Eppe.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch lernen* 25/2. S. 143–163.
- Pohl, Thorsten (2007): Einzelanalyse der Textsorte Instruktion. In: Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung von Textsortenkompetenz*. Frankfurt am Main: Lang. S. 121–166.

- Quasthoff, Uta/Fried, Lilian/Katz-Bernstein, Nitza/Lengning, Anke/Schröder, Anja/Stude, Juliane (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (Do-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Redder, Angelika/Guckelsberger, Susanne/Graßer, Barbara (2013): Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe. Münster: Waxmann.
- Rennert, Susanne (2004): Die Zauberschule. Braunschweig: Westermann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweisprachige und mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 493–501.
- Stude, Juliane (2003): Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern – erste Analyse des OLDER-Korpus. (OLDER-Projektpapier Nr. 3).
- Stude, Juliane (2005): Zusammenwirken unterrichtlicher Instruktionen und individueller Strukturierungsleistungen – Analyseergebnisse eines im OLDER-Projekt durchgeführten Feldexperiments. (OLDER-Projektpapier Nr. 4).

8. Anhang

8.1 Münztrick „Die verschwundene Münze“

ZAUBERWIRKUNG: Der Zauberer lässt eine Münze verschwinden und wieder erscheinen.

ZAUBERUTENSILIEN: ein Glas, zwei Blatt Papier, ein Stift, eine Schere, Klebstoff, eine Münze, eine Papprolle, mit der das Glas verdeckt werden kann.

VORBEREITUNG: Das Glas stellt man verkehrt herum auf ein Blatt Papier, umrandet es mit dem Stift, schneidet den entstandenen Kreis mit einer Schere aus und klebt den Papierkreis auf die Trinköffnung.

VORFÜHRUNG: Der Zauberer steht an einem Tisch, auf dem das zweite Blatt Papier liegt. Darauf legt der Zauberer die Münze und stellt das präparierte Glas daneben verkehrt herum hin. Daneben steht außerdem die Papprolle. Der Zauberer stülpt zunächst die Papprolle über das neben der Münze stehende Glas. Er hebt die Papprolle gemeinsam mit dem Glas an und stellt beides auf die Münze. Er

spricht einen Zauberspruch und hebt im nächsten Schritt nur noch die Papprolle an. Das abgeklebte Glas lässt er allein auf der Münze stehen, die dadurch scheinbar verschwunden ist. Damit die Münze wieder erscheint, wird die Papprolle erneut über das Glas gestülpt, wieder wird ein Zauberspruch gesprochen und die Papprolle dann wieder gemeinsam mit dem Glas von der Münze genommen. Die Münze ist wieder sichtbar.

ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG: Die Münze verschwindet, weil das Glas mit Papier abgeklebt ist, was dem Zuschauer allerdings verborgen bleibt.

8.2 Kartentrick „Die magische Sieben“

ZAUBERWIRKUNG: Der Zauberer wird zum Hellseher, indem er eine vom Publikum aus einem Kartenspiel gezogene Karte wiederfindet.

ZAUBERUTENSILIEN: ein Kartenspiel, ein Würfel.

VORBEREITUNG: –

VORFÜHRUNG: Der Zauberer nimmt das Kartenspiel in die Hand und fächert dieses auf. Auf der linken oder rechten Seite des Kartenfächers zählt er sechs Karten ab, ohne dass es das Publikum bemerkt. Er bittet einen Freiwilligen, eine Karte aus dem Kartenfächer zu ziehen, die dem restlichen Publikum gezeigt wird, ohne dass er selbst diese Karte sehen darf. Während die Zuschauer auf die Karte konzentriert sind, legt der Zauberer die sechs abgezählten Karten unauffällig zur Seite. Aus den restlichen Karten macht er zwei Stapel. Der Freiwillige muss die gezogene Karte auf einen dieser Stapel legen. Der zweite Stapel wird unter den Stapel gelegt, auf dem die gezogene Karte liegt. Auf die gezogene Karte gibt der Zauberer, wieder unbemerkt vom Publikum, seine sechs Karten, so dass die gezogene Karte zur siebten Karte von oben wird. Nun bittet der Zauberer einen anderen Freiwilligen zu würfeln. Zur gewürfelten Zahl wird die Würfelzahl addiert, die auf der gegenüberliegenden Würfelseite steht. Die beiden Zahlen addiert ergeben sieben und der Zauberer zählt nun sieben Karten vom Stapel ab und findet mit der siebten Karte die gezogene Karte wieder.

ERKLÄRUNG DER ZAUBERWIRKUNG: Da die sich gegenüberliegenden Zahlen eines Würfels immer sieben ergeben, kann der Zauberer vermeintlich auf das zufällige Würfelergebnis gestützt sieben Karten vom Stapel abzählen und die Karte wiederfinden.

Miriam Morek

Formen mündlicher Darstellung *in situ*: Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen

Abstract: *The paper deals with discourse activities such as explaining, reasoning, and describing. It examines their actual occurrence in classroom talk and focuses on how they are realized in situ. Drawing on conversation analysis, it demonstrates in fine-grained detail how these practices are intricately interwoven with each other. Identifying such embedment presents a very difficult task for pupils.*

1. Formen mündlicher Darstellung im Deutschunterricht

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind Diskurspraktiken und mündliche Realisierungen bestimmter Themenentfaltungsmuster in Unterrichtsgesprächen des Deutschunterrichts. Zentral geht es um die Anforderungen und Schwierigkeiten, die sich Schülerinnen und Schülern stellen, wenn Lehrkräfte bestimmte Diskurspraktiken im sequenziellen Verlauf des Unterrichtsgesprächs relevant setzen.

Die Annahme und Beschreibung bestimmter „Grundformen der Themenentfaltung“ (Brinker et al. 2014) ist ursprünglich in der Textlinguistik verortet und somit auf schriftliche Texte bezogen. Insbesondere die linguistische Erzählforschung (z. B. Labov/Waletzky 1967; Gülich 1980; Quasthoff 1981) hat jedoch schon früh aufgezeigt, dass auch in der mündlichen Kommunikation bestimmte Arten der inhaltlichen Strukturierung und Verknüpfung längerer Redebeiträge realisiert werden. Als grundlegend werden – in Anschluss v. a. an Brinker – das deskriptive, das narrative, das explikative und das argumentative Vertextungsmuster betrachtet (vgl. z. B. die entsprechenden Beiträge in den HSK-Bänden, Text- und Gesprächslinguistik, Brinker et al. 2000/2001). Die Muster beziehen sich prototypisch jeweils auf:

- a. die Wiedergabe (singulärer) Ereignis- und Handlungssequenzen mit Ungewöhnlichkeitswert (*narrativ*),
- b. die phänomenorientierte, zerlegende Repräsentation (v. a. räumlicher und oberflächennaher Natur) (*deskriptiv*),
- c. die auf Zusammenhänge (z. B. Ursache-Wirkung, Bedingungen, Funktionen) orientierte Dar- und Offenlegung von Begriffen, Sachverhalten, Objekten (*explikativ*),

- d. das Anführen von Begründungen und Stützungen für eine Position (*argumentativ*).

In den Bildungsstandards Deutsch für die Sekundarstufe (KMK 2004, S. 10) finden sich im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* mit „Erzählen“, „Berichten“¹, „Beschreiben“ und „Argumentieren“ drei dieser Muster wieder: das narrative, das deskriptive und das argumentative Muster. Das explikative Muster dagegen hat in der Aufzählung der „Formen mündlicher Darstellung“ (ebd.) offenbar kein Pendant – Erklären taucht dort schlicht nicht auf. Dieser Umstand ist mindestens insofern bemerkenswert, als Erklären von Schülerinnen und Schülern in der Realität von Deutschunterrichtsgesprächen durchaus eine – und sogar zentrale – Rolle zu spielen scheint: Bereits für den Primarbereich ist sein Auftreten in unterschiedlichen Ausprägungen dokumentiert (Morek 2012) und auch für die Sekundarstufe finden sich in Unterrichtsinteraktionen schülerseitige Erklärungen (Neumeister/Vogt 2009; Heller 2015), z. B. zu Wortbedeutungen, Phraseologismen, Metaphern und grammatischen Termini (Neumeister 2011). Heller et al. (demn.) kommen anhand des Vergleichs videographierten Deutschunterrichts mehrerer fünfter Klassen sogar zu dem Befund, dass das Erklären mit deutlichem Abstand die häufigste Gattung darstellt, gefolgt vom Argumentieren.

Geht man nun davon aus, dass Unterrichtsgespräche einen wichtigen Kontext für Erwerb und Förderung von Diskurskompetenz darstellen (Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998; Becker-Mrotzek 2009; Heller/Morek 2015), erscheint es geboten und lohnenswert, danach zu fragen, welche Anforderungen der Deutschunterricht diesbezüglich stellt: Welche Formen mündlicher Darstellung werden in der Unterrichtskommunikation überhaupt lehrerseitig eingefordert und auf welche Weise? Sind die entsprechenden diskursiven Anforderungen für Schülerinnen und Schüler erkennbar? Wie werden sie von Schülerinnen und Schülern umgesetzt und welche Hilfestellungen geben Lehrpersonen im Gesprächsverlauf?

Bisherige Arbeiten der linguistischen Unterrichtsforschung deuten insgesamt darauf hin, dass lehrerseitige Erwartungen an Schülerbeiträge oftmals sehr implizit bleiben. Schon früh haben Ehlich und Rehbein (1986) offengelegt, dass Muster wie „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ (ebd., S. 59) oder „Rätselraten“ (ebd., S. 47) Schülerinnen und Schülern das Liefern „passender“ Beiträge erschweren.

1 Das Berichten ordne ich dem narrativen Muster zu (vgl. auch Werlich 1975), weil es sich wie das Erzählen auf zeitlich zurückliegende Ereignisabfolgen richtet. Brinker et al. (2014, S. 60 ff.) dagegen weiten das deskriptive Muster auf Beschreibungsgegenstände aus, die einmalige Vorgänge und Ereignisse umfassen, und rechnen das Berichten daher dem deskriptiven Muster zu.

Arbeiten zu *ad-hoc*-Instanziierungen von Erklärungen oder Argumentationen im Unterricht zeigen, dass sich vergleichbare Schwierigkeiten ebenso für schülerseitig zu liefernde globale Diskursaktivitäten stellen. Morek (2012) etwa zeigt, dass schon im Primarbereich Lehrpersonen zum Teil implizite interaktive Verfahren nutzen, um global strukturierte Erklärungen einzelner Schülerinnen und Schüler einzufordern (z. B. „Vorladungen“, „Erklär-Einladungen“, S. 183–199). Die Schülerinnen und Schüler benötigen daher „Kontextualisierungskompetenz“ (Quasthoff 2009; Quasthoff/Morek 2015), um lehrerseitige Zugzwänge und deren globale Implikationen richtig zu deuten. Beispielsweise gilt es zu erkennen, dass eine Frage wie *Wer weiß denn, wie Kartoffeln angebaut werden?* im unterrichtlichen Kontext einen globalen Zugzwang für eine Erklärung setzt.

Wie es zwischen Lehrern und Schülern zu inkongruenten Kontextualisierungen kommen kann, d. h. zu unterschiedlichen Interpretationen bezüglich des lokal zu bearbeitenden kommunikativen Problems, führt Heller (2012) vor. Ähnlich dokumentiert Harren (2015, S. 163 f.) für den Biologieunterricht, dass Lehrpersonen z. B. auf die Produktion expliziter Definitionen orientiert sind, während Schülerinnen und Schüler entsprechende Lehrerfragen als Aufforderung zum bloßen „Übersetzen“ von Fachbegriffen (miss)verstehen. Überdies deuten die Analysen von Heller (2015) sowie Buttlar (i. Dr.) darauf hin, dass diskursive Normen von Lehrpersonen kaum expliziert werden und Schülerinnen und Schüler bei Verstößen gegen Vertextungsnormen keine oder nur implizite Hinweise auf eine angemessene Umsetzung der in Frage stehenden Diskursaktivitäten erhalten.

Insgesamt also muss festgestellt werden: Während schülerseitige Schwierigkeiten beim Erfüllen bildungssprachlicher Anforderungen vielfach (nur) im Fehlen entsprechender sprachstruktureller Ressourcen gesehen werden, scheint auch die Fähigkeit, bestimmte Gesprächserwartungen überhaupt zu erkennen, Erklärungskraft für entsprechende Probleme zu besitzen (Morek/Heller 2012). Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf, detailliert zu rekonstruieren, wie bzw. warum es in Unterrichtsgesprächen zu Schwierigkeiten kommt, wenn es um die Kontextualisierung in Frage stehender Diskursaktivitäten und um die damit verbundenen Themenentfaltungsmuster geht. Was genau macht es für Schülerinnen und Schüler so schwierig, lehrerseitige Zugzwänge für globale Diskursbeiträge (z. B. Erklärungen, Begründungen) passend zu deuten und umzusetzen? Welche expliziten oder impliziten Hinweise auf das diskursiv zu bearbeitende „Problem“ liefern die sprachlichen Aktivitäten der Lehrpersonen und der Kontext?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden videographierte Deutschstunden (28 Stunden) in vier sechsten Klassen untersucht (aus dem Projekt *DisKo*, vgl.

Abschnitt 3). Der Blick richtet sich auf globale Diskursaktivitäten im Unterricht, und zwar auf: Erklären, Beschreiben, Argumentieren, Berichten. Im Einzelnen wird dabei mit einer gesprächsanalytischen Vorgehensweise danach gefragt,

- *welche* Diskursaktivitäten lehrerseitig eingefordert werden,
- *wie* durch die sprachlichen Aktivitäten der Lehrperson lokal relevant gemacht wird, *was* für eine Diskursaktivität und welches Themenentfaltungsmuster erwartet wird,
- wie lehrerseitige Zugzwänge für bestimmte Diskursaktivitäten in den sequenziellen Kontext (d. h. in die umgebenden Gesprächszüge) *eingebettet* sind und
- wie Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden Zugzwängen umgehen.

Aufgebaut ist der weitere Beitrag wie folgt: Abschnitt 2 verortet den Begriff des Vertextungsmusters in einem praktikenbasierten, interaktionistischen Verständnis diskursiver Aktivitäten und umreißt, was die *Kontextualisierung* solcher globalen Aktivitäten grundsätzlich ausmacht. Abschnitt 3 stellt die Datengrundlage und den methodischen Zugang vor. Im empirischen Hauptteil (Abschnitt 4) liegt der Fokus darauf, anhand ausgewählter Transkriptausschnitte zu zeigen, dass und inwiefern es für Schülerinnen und Schüler hoch anspruchsvoll ist, im Unterrichtsgespräch zu identifizieren, welche Diskurspraktiken und welche Themenentfaltungsmuster von der Lehrperson gefordert werden. In diesem Zusammenhang wird v. a. die Komplexität pragmatischer Einbettungsverhältnisse aufgezeigt sowie die Rolle impliziter fachlicher und unterrichtlicher Erwartungen. Abschnitt 5 führt die Befunde zusammen und formuliert Überlegungen für das Führen von Unterrichtsgesprächen, die auf das Erkennen und Erkennbarmachen diskursiver Anforderungen zielen.

2. Theoretischer Rahmen: Diskurspraktiken und ihre Kontextualisierung

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag ist ein Verständnis satzübergreifend strukturierten mündlichen Sprachhandelns als diskursive, gattungsförmig (Günthner 1995) organisierte *Praktiken*. Der Begriff der Praktiken (Hanks 1996) nimmt dabei, anders als das textlinguistische Konzept der Themenentfaltungsmuster, die kommunikative Handlungsqualität und (soziale) Situiertheit der entsprechenden sprachlich-kommunikativen Musterhaftigkeiten zentral in den Blick. Er trägt auch der Interaktivität und Prozessualität mündlichen Sprachhandelns Rechnung und eröffnet so den Blick auf die jeweils konkreten Einbettungen bestimmter globaler Musterhaftigkeiten in das Handeln von Gesprächsteilnehmern.

Aus dieser Sicht haben Arbeiten, die z. B. Diskurspraktiken wie Erklären und Argumentieren in informell-alltäglichen Gesprächen untersucht haben, deutlich

gemacht, dass und wie deren spezifische Art der Realisierung jeweils untrennbar verwoben ist mit der Art ihrer pragmatischen Einbettung in einen bestimmten kommunikativen und interaktiven Kontext (z. B. Deppermann 2003; Morek 2012; i. Dr.; Heller 2012). Erklärt, argumentiert oder beschrieben wird i. d. R. nicht zum Selbstzweck, sondern zu bestimmten kommunikativen und interaktiven Zwecken. Die Zwecke einer Gattung (z. B. Aushandeln divergierender Geltungsansprüche; Behebung eines Wissensdefizits) können dabei auf unterschiedliche Art und Weise für andere, zugleich relevante lokale Zwecke der Interaktion funktional sein und/oder mit diesen zusammenfallen (z. B. Erklärungen im Rahmen strittiger Auseinandersetzungen; Heller 2012).

Ausgehend von diesem Verständnis globaler diskursiver Praktiken macht die jeweilige Art der Sequenzierung (Werlich 1975) bzw. der internen semantischen Verknüpfung einzelner textlicher Elemente (Brinker et al. 2014) nur einen von drei Aufgabenbereichen aus, die bei der Hervorbringung solcher Diskurspraktiken bearbeitet werden müssen – nämlich den der *Vertextung* (Quasthoff 2009). Daneben stellen sich die Aufgaben der sprachlich-formalen *Markierung* der jeweiligen (z. B. argumentativen) Vertextung und die Einpassung der Diskurspraktik in den jeweiligen Kontext (*Kontextualisierung*) (ebd.).

Die letztgenannte Aufgabe, das Kontextualisieren, ist für den vorliegenden Beitrag von zentraler Bedeutung. Bevor nämlich ein bestimmtes Vertextungsmuster realisiert werden kann, muss im Gesprächsverlauf überhaupt erst erkannt werden, ob bzw. wann ein längerer Gesprächsbeitrag (eine sog. „Diskurseinheit“, Wald 1978) anschlussfähig ist oder erwartet wird und welchen Genres die anzuschließende Einheit sein kann oder soll (Quasthoff/Morek 2015), d. h. welches kommunikative Problem zwischen den Beteiligten bearbeitet wird. Die Aufgabe des Kontextualisierens bezieht sich also auf den Umgang mit sog. „globalen Zugzwängen“ (Hausendorf/Quasthoff 1996). Mit globalen Zugzwängen sind gesprächsstrukturelle Erwartbarkeiten gemeint, die über bloß lokale Ordnungsstrukturen (z. B. Frage – Antwort) im Gespräch hinausgehen, wie dies z. B. bei der interaktiven Abwicklung von Erzähl-, Erklär- oder Argumentationssequenzen der Fall ist. Beim Erklären beispielsweise muss zunächst etwas als (1) Gesprächs- und (2) Erklärgegenstand etabliert werden, bevor (3) eine Erklärung produziert und schließlich gemeinsam zu einem wechselseitig ratifizierten (4) Abschluss gebracht werden kann (Morek 2012).

Dabei kann sich die jeweilige Art und Weise, wie die einzelnen Aufgaben interaktiv von den Gesprächsbeteiligten bewerkstelligt werden, je nach lokaler Gesprächssituation ebenso unterscheiden wie nach der sozialen Situation (z. B. Peergroup vs. Unterricht). *Kontextualisieren können* heißt also, eine Diskurspraktik passend in den laufenden *sequenziellen* und *sozialen* Kontext einbetten zu können (Quasthoff/

Morek 2015; Morek 2016). Während die sequenzielle Kontextualisierung konkrete Vorgängeräußerungen bzw. den Gesprächsverlauf in seiner Themen- und Handlungsstruktur umfasst, bezieht sich die soziale Kontextualisierung auf generelle, d. h. die konkrete lokale Gesprächssituation übersteigende Relevanzen eines bestimmten sozialen Kontexts, also beispielsweise des Deutschunterrichts in einer bestimmten Klasse. Dazu gehören die übergeordneten (kommunikativen) Zwecke des Kontexts wie auch bestimmte habitualisierte Praktiken und damit zusammenhängende Erwartungen der Beteiligten. Gerade vor dem Hintergrund der Interaktivität, Prozessualität und Fluidität von Gesprächen ist die Kontextualisierung von Diskurspraktiken als anspruchsvolle Leistung zu verstehen, weil sie das Monitoring der (teils multiplen) lokal relevant gemachten kommunikativen Zwecke und den Einbezug sozialer Kontexterwartungen erfordert.

3. Daten und methodischer Zugang

Datenbasis des vorliegenden Beitrags sind Videoaufzeichnungen im Umfang von 28 Stunden, die im Deutschunterricht von vier Klassen im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 6 erstellt wurden. Die Daten wurden im Projekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten (DisKo)“ erhoben (TU Dortmund, Leitung: U. Quasthoff), das anhand von zwölf Kindern die Fähigkeit zum situationsangemessenen diskursiven Agieren in Familien-, Peer- und Unterrichtsinteraktionen untersuchte (Quasthoff/Morek 2015). Aufgezeichnet wurden jeweils zwischen sieben und neun Zeitstunden pro Klasse, und zwar in unterschiedlichen Schulformen (Gymnasium, Haupt-, Gesamtschule)². Die Stundenmitschnitte wurden mit Fokus auf das Auftreten satzübergreifend organisierter, diskursiver Praktiken gesichtet und inventarisiert. Die Daten wurden zunächst – gemäß der unter 1 skizzierten Muster – hinsichtlich des Auftretens von Erklären, Begründen/Argumentieren, Beschreiben, Berichten und Erzählen codiert.

Basis des vorliegenden Beitrags sind diejenigen Sequenzen (N=148), in denen Lehrpersonen die interaktionsstrukturelle Aufgabe der *Durchführung* von Diskurseinheiten (Hausendorf/Quasthoff 1996; Morek 2012) den Schülerinnen und Schülern überantworten, also globale Zugzwänge an Schülerinnen und Schüler setzen. Dies geschieht i. d. R. durch entsprechende Fragen oder Aufforderungen. Für die mikroanalytische Beschreibung der Sequenzen wird ein gesprächsanalyti-

2 Im DisKo-Projekt wurden Aufzeichnungen von insgesamt fünf Klassen erstellt. Da jedoch eine Klasse nur von einem der für die übergeordnete Projektfragestellung interessierenden „Fokuskindern“ besucht wurde, wurden die betreffenden Daten nur selektiv aufgearbeitet, sodass sie für diesen Beitrag unberücksichtigt bleiben.

scher Zugang gewählt, der jeweils danach fragt, *wie* die interaktionsstrukturellen Aufgaben (z. B. Etablieren eines Erklärgegenstandes, Durchführen der Erklärung) bewältigt werden (Hausendorf/Quasthoff 1996; Morek 2012).

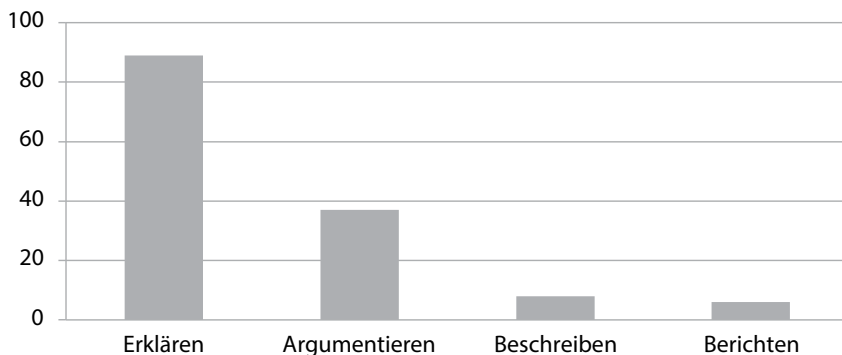
Für die Frage danach, ob und inwiefern unterrichtliche Diskurserwartungen erfüllt werden, ist dabei jeweils per *next turn proof procedure* (Sacks et al. 1974, S. 729) das Zusammenspiel aus Initiierungs-, Response- und Evaluations-Zug (Mehan 1979) zu untersuchen. Der detaillierte Blick auf interaktive und sprachliche Strukturen von Lehrer- und Schüleräußerungen eröffnet dabei den Blick sowohl auf die Art der Diskursaktivitäten und -anforderungen als auch auf Hindernisse und Schwierigkeiten, die sich beim Bearbeiten globaler Zugzwänge im Unterricht stellen. Die im Folgenden zu präsentierenden Gesprächsausschnitte sind exemplarisch ausgewählt auf Basis umfangreicher Analysen; die in ihnen repräsentierten Phänomene sind insofern typisch für das Gesamtkorpus.

4. Ergebnisse

4.1 Überblicksbefunde: Typen lehrerseitig eingeforderter Diskurspraktiken

Obwohl der vorliegende Beitrag darauf zielt, die sequenzielle Realisierung globaler Diskurspraktiken mikrostrukturell zu rekonstruieren, soll eingangs überblicksartig skizziert werden, welche Diskurspraktiken im Deutschunterricht der videographierten vier Klassen überhaupt lehrerseitig eingefordert werden. Das folgende Diagramm (Abb. 1) zeigt die Häufigkeitsverteilung, wie sie sich auf Basis des zunächst codierenden Verfahrens (vgl. Abschnitt 3) ergeben hat:

Abb. 1: Gattungen globaler Diskurspraktiken im Unterricht (DU, 4 Klassen, 28 h, DisKo-Projekt)



Ins Auge fallen die enormen Unterschiede in der Frequenz, mit der verschiedene Formen mündlicher Darstellung in den videographierten Deutschstunden auftreten. Das Erklären erweist sich – über alle Klassen hinweg – als die von Lehrpersonen im Deutschunterricht am prominentesten eingeforderte Gattung (60 %). An zweiter Position folgt das Begründen/Argumentieren (25 %). Beschreiben wie auch Berichten spielen dagegen quantitativ betrachtet eine deutlich untergeordnete Rolle – zumindest als für sich stehende Diskurspraktik. (Es tritt jedoch, wie unter 4.2 gezeigt wird, auch als deskriptives Muster der Vertextung z. B. von Erklärungen auf.) Zugzwänge zum Erzählen (i. S. der Wiedergabe singulärer Ungewöhnlichkeitserlebnisse) finden sich in den lehrergelenkten Klassengesprächen überhaupt nicht.

Damit bestätigen sich die Befunde, die Heller et al. (demn.) für den Deutschunterricht einer anderen Auswahl von fünf Klassen (6. Klasse, Gymnasium und Gesamtschule) berichten; mit Blick auf das Erklären und Argumentieren sind die Ergebnisse zahlenmäßig sogar nahezu deckungsgleich. Somit scheint sich das eingangs skizzierte Bild zu verdichten: Erklären macht, obwohl es nicht eigens als Form mündlicher Darstellung in den Bildungsstandards angeführt wird, eine der zentralen diskursiven Anforderungen für Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsgesprächen bereits des Deutschunterrichts zu Beginn der Sekundarstufe aus. Und auch dem Argumentieren kommt durchaus eine wichtige Rolle zu.

Diese Vorrangstellung explanativer und argumentativer Praktiken in unterrichtlichen Interaktionsprozessen lässt sich auf das Zusammenfallen der jeweils gattungsinhärenten kommunikativen Zwecke mit dem übergeordneten Zweck von Unterricht zurückführen: Sowohl Erklären als auch Argumentieren stellen bildungssprachliche Praktiken *par excellence* dar, insofern sie der Versprachlichung, Konstruktion und Aushandlung überindividuell relevanten Wissens dienen. Im Kontrast dazu etwa ist der genuine, gattungsinhärente Zweck des Erzählens und/oder Berichtens, nämlich mit jemandem persönliche Erlebnisse und deren Bewertung zu teilen, nur sehr begrenzt kompatibel mit den unterrichtlichen Zwecken des gemeinsamen Wissenserwerbs (vgl. z. B. für das Erzählen im Morgenkreis: Fienemann/Kügelgen 2003). In außerschulischen Interaktionen hingegen erweisen sich gerade narrative Diskurspraktiken – ganz anders als die unterrichtsaffinen Praktiken Erklären und Argumentieren – als eine der wenigen Konstanten im Vergleich unterschiedlicher Familien und Cliques (Quasthoff/Morek 2015).

Insgesamt bedeutet dies, dass Unterricht mit seiner Dominanz explanativer und argumentativer Praktiken zumindest einige Schülerinnen und Schüler mit Diskurspraktiken konfrontiert, die ihnen aus ihren privaten Interaktionserfah-

runge weitgehend fremd sind. Erschwert werden dürfte das Erkennen (und Umsetzen) entsprechender Diskursanforderungen dadurch, dass Zugzwänge zum Erklären und Argumentieren oft komplex in den sequenziellen und sozialen Kontext eingebettet sind und implizit bleiben, wie die folgenden Abschnitte zeigen werden.

Dabei werden anhand von Beispielsequenzen zunächst unterschiedlich tiefe bzw. unterschiedlich weiträumige sequenzielle Einbettungsverhältnisse behandelt (4.2), bevor unter 4.3 auf die Rolle impliziter fachlicher und unterrichtlicher Erwartungen eingegangen wird. In 4.4 geht es um das Problem des Ausbleibens korrektiven Feedbacks bei „Gattungsirrtümern“ und in 4.5 wird skizziert, inwiefern der lehrerseitige Gebrauch sprechhandlungsbezeichnender Verben keine zuverlässigen Hinweise auf relevant gesetzte Diskursaktivitäten liefert.

4.2 Sequenzielle Einbettung

Anders als in arrangierten Übungssettings, in denen eine bestimmte Diskurspraktik (etwa: Argumentieren) jeweils der genuine Lern- und Übungsgegenstand ist, sind Diskurspraktiken im Rahmen von Klassenunterricht gleichzeitig immer auch Medium des Lernens (Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998). Konkrete Fälle von Diskurspraktiken sind somit eingebunden in das gemeinsame, interaktive Erarbeiten, Überprüfen, Wiederholen und Verhandeln fachlich relevanter Wissensbestände, sind also Teil eines thematischen Gesprächs im Fachunterricht. Diese je konkrete kontextuelle Einbettung gilt es zu berücksichtigen: Ausbau und Art der Vertextung von Diskurspraktiken müssen je nach sequenzieller Einbettung ganz unterschiedlich gestaltet werden. Was dies konkret bedeutet, zeige ich in den folgenden beiden Abschnitten anhand der Gegenüberstellung zweier Sequenzen, die jeweils beide eine Erklärung enthalten.

Die beiden Ausschnitte stammen aus derselben Stunde und entstehen im Zuge der Besprechung des Gedichts *Der Herbst* von Georg Heym. In beiden Fällen bringt ein Schüler ein Wissens- bzw. Verstehensdefizit zum Ausdruck, das sich auf die Semantik von Ausdrücken bezieht und ein Erklären-WAS (Klein 2009; Neu-meister 2011) relevant macht. Das erste Beispiel stellt einen sehr einfachen Fall einer kurzen Erklärsequenz zum Zwecke der lokalen Verständnissicherung dar (4.2.1). Das zweite Beispiel dagegen repräsentiert den in unseren Daten häufigen Fall, dass das Erklären funktional „verschachtelt“ mit anderen Diskurspraktiken auftritt und seine Kontextualisierung daher die Berücksichtigung des größeren Gesprächskontextes mit seinen thematischen und pragmatischen Relevanzen erfordert (4.2.2).

4.2.1 Lokale Relevantsetzungen

Im folgenden Beispiel geht es um die Gedichtzeile *Kinder stehn im Feld in dünnen Kleidern, sommersprossig und mit Stirnen bleich*, die von der Lehrerin vorgelesen wird:

Beispielsequenz (1): Stirnen bleich (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, To: Tobias,
Lu: Luna³

01 Le: <<liest> sommersPROSSig und mit STIRnen bleich.>
02 To: was IST stirnen bleich;
03 Lu: ich weiß was stirnen bleich ist.
04 Le: ((nickt Lu zu))
05 Lu: äh ich GLAUbe (-) wenn man bla' also wenn man BLASS ist.
06 Le: <<nickend> geNAU.>
07 (--)
08 WARum stehen die denn in dünnen KLEIdern.

Tobias wendet sich an die Lehrerin und fragt, was „stirnen bleich“ sei (Z. 2). Er indiziert damit also ein Verstehensdefizit und macht potenziellen Erklärbedarf geltend (Morek 2012). Luna bietet ihr Wissen daraufhin proaktiv an (Z. 3) und liefert eine kurze Erklärung:⁴ Sie reformuliert den Ausdruck *bleich* in Form eines für Bedeutungsexplikationen typischen *wenn*-Satzes (Neumeister 2011, S. 149). Das Nicken der Lehrerin, ihre verbale Bestätigung („geNAU.“, Z. 6) und ihr Wechsel des thematischen Fokus im Zuge einer neuen Frage (Z. 8) zeigen an, dass Lunas Erklärung an dieser Stelle als passend und hinreichend gelten kann. Die Erklärsequenz wird als abgeschlossen behandelt und der thematische Fokus verschiebt sich auf einen anderen Teil des in Frage stehenden Verses.

Zwar lässt Tobias' Frage nach *Stirnen bleich* (und nicht bloß nach *bleich*) prinzipiell die Möglichkeit offen, dass sich das Explanandum auch auf die ungewöhnliche morphosyntaktische Struktur der Präpositionalphrase *mit Stirnen bleich* hätte beziehen können. Diese Möglichkeit wird hier von den Beteiligten jedoch nicht fokussiert. Was und zu welchem lokalen Zweck erklärt wird, ist also Resultat interaktiver Aushandlung (und wird im Unterricht natürlich sehr wesentlich von

3 Die Beispiele sind nach GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Eine Zusammenstellung der entsprechenden Transkriptionskonventionen findet sich in der Einleitung zu diesem Band (Behrens/Gätje, i.d.B.).

4 Funktional-pragmatische Zugänge unterscheiden zwischen Erläutern und Erklären, und zwar je nach Art des kommunikativen Zwecks und des zu seiner Bearbeitung relevanten Wissens. Die hier abgedruckte Sequenz würde danach „nur“ ein Erläutern darstellen (Hohenstein 2006). In Morek (2012) habe ich hingegen dafür argumentiert, auf Ebene bestimmter interaktiver Aufgaben bei der Bearbeitung von Wissens- und Verstehensdefiziten immer in einem übergeordneten Sinne von Erklären zu sprechen.

der Lehrperson bestimmt) (vgl. Morek 2012). In Fällen wie dem obigen wird das Explanandum wie auch die gesamte Erklärsequenz „klein gehalten“, d. h. als ein eng begrenztes, weitgehend lokal strukturierbares Phänomen im Gesprächsverlauf konstituiert.

Betrachten wir nun im direkten Kontrast dazu eine ausgebautere und v. a. unter pragmatischen Gesichtspunkten wesentlich komplexere Sequenz. Deren sequenzieller Ausgangspunkt ist demjenigen in Beispiel 1 absolut ähnlich. Die im Folgenden schrittweise entfaltete Analyse wird jedoch sichtbar machen, was für komplexe Einbettungsverhältnisse tatsächlich vorliegen und wie anspruchsvoll es für Schülerinnen und Schüler ist, die Kontextualisierung des Erklärens in solchen Fällen zu leisten – gerade auch angesichts der Tatsache, dass es daneben auch solche lokalen Erklärsequenzen gibt, wie sie in Beispiel 1 dokumentiert sind.

4.2.2 Komplexe Einbettungsverhältnisse

Auch im folgenden Ausschnitt wendet sich Tobias mit einer Nachfrage direkt an die Lehrerin und zeigt ein Wissensdefizit an („was IS_n das.“, Z. 11). Dieses bezieht sich auf die zuvor thematisierten *Nebelschwaden*.

Beispielsequenz (2a): Nebelschwaden (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, To: Tobias, Ha: Hannah

```

009 Le: oder so kleine NEbelschwaden.=
010      =die sehn ja manchma auch so_n bisschen (--) wie so GEIsterschiff-
      chen aus;_ne?
011 To: <<zur L. gedreht>> was IS_n das.>
012 Le: <<dreht sich zu To>> NEbelschwaden?>
013 To: <<schulterzuckend>> nö (nich so).>
014 Le: wer kann mal kurz erklären was NEbelschwaden sind?
      (...)
018 Le: HANnah;
019 Ha: NEbelschwaden das is sowa::s wenn man jetz zum beispiel-
020      (-) morgens aus dem HAUS geht,
021 Le: ((nickt))
022 Ha: dann isses auch (-) wenn man weit in die FERne guckt;
023      dann sieht man norMalerweise wenn je' (.) KEIN nebel ist,
024 Le: ((nickt))
025 Ha: alles GANZ weit weg.=
026      =aber wenn NEbel is,
027      da is das alles (-) so DUSter,
028      und die LUFT is auch n bisschen [be(DRÜCKend).]
029 Le:                                     [hm_hm, ]
030 Le: und was is das speZIElle an so nebelSCHWAden,_EMma?

```

Mit der indirekten Aufforderung „wer kann mal kurz erklären was NEbelschwaden sind?“ (Z. 14) macht die Lehrerin *Nebelschwaden* zum Explanandum. Sie etabliert an die Klasse gerichtet einen globalen Zugzwang für den Anschluss einer Erklärung.

Die Schülerin Hannah steigt daraufhin in die Durchführung einer explanativen Diskurseinheit ein („explikativ“ nach Brinker et al. 2014). Sie wiederholt zunächst das Explanandum in Form einer Thematisierung („NEBELSCHWADEN“, Z. 19), bevor sie dann mit dem Existentialausdruck *das ist* ein typisches Mittel zur Eröffnung des Erklären-WAS verwendet. Vertextet wird die Erklärung anhand eines exemplarischen Szenarios („morgens aus dem Haus gehen und weit in die Ferne gucken“), das bei den sicht- und fühlbaren Konsequenzen der Naturerscheinung für den Menschen ansetzt. Dabei werden zwei Bedingungen unterschieden: eine Normalbedingung („norMALERweise“, Z. 23) und eine abweichende Bedingung („aber wenn“, Z. 26). Durch die Kontrastierung mit dem Normalfall (kein Nebel) wird die Bedeutungserklärung somit *ex negativo* geleistet. Im Kern der Erklärung steht dabei als wesentliches Merkmal (Quasthoff/Hartmann 1982) von Nebel die Sichtweite bzw. deren Einschränkung („alles (-) so DUSTER“, Z. 27). Als zusätzliches Merkmal führt die Schülerin Luftfeuchtigkeit an (Z. 28).

Nachdem die Lehrerin durch nonverbale Hörsignale (Z. 21 und 24) Hannahs Ausbau des Beitrags zunächst ratifiziert hat, zeigt sie an dessen Ende implizit an, dass Hannahs Erklärung nicht hinreichend ist und nun von jemand anderem fortgesetzt werden soll: Diese implizite Zurückweisung geschieht durch die verfrühte Platzierung des Hörsignals *hm_hm* (Z. 29) in Kombination mit dem Aufrufen einer nächsten Schülerin und der Akzentuierung des *eigentlich* thematisch zu fokussierenden Wortteils („NebelsCHWADEN“, Z. 30). Die Sequenz setzt sich daraufhin wie folgt fort:

Beispielsequenz (2b): Nebelschwaden (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Em: Emma

030 Le: und was is das speZIElle an so neBELSCHWADen, EMma?
 031 Em: dass die so einzeln wie in so kleinen WOLken schweben,
 032 Le: <<nickend> ja.>
 033 Em: und nich so::: (.) zuSAMmen.
 034 Le: ja.
 035 das sind also nur so FETzen;
 036 das is nich so ne WAND aus NEbel wie wir das KENnen,=
 037 =sondern-
 038 =die hängen MEISTens so zwischen den BAUMkronen;
 039 wenn es recht hohe BÄUme sind.
 040 da sind immer so EINzelne:: (--) beREIche wo NEbel ist.=
 041 =und DAS sind neBELSCHWADen.

Während Hannah sich auf den Wortteil *Nebel* konzentriert hatte, nimmt Emma nun mit der Äußerung „dass die so einzeln wie in so kleinen WOLken schweben“ (Z. 31) unmittelbar Bezug auf die Frage der Lehrerin nach dem Charakteristischen von *Schwaden*. Statt des Explanandums *Nebel* bearbeitet sie also das Explanandum *Schwaden*. Zudem geht Emma im Vergleich zu Hannah (die sich auf Bedingungen und Konsequenzen der in Frage stehenden Erscheinung konzentriert

hat) stärker deskriptiv vor. Sie zeichnet die äußere Gestalt der Schwaden nach und macht sie den Gesprächspartnern vorstellbar (Rehbein 1984). Im Kern steht dabei der Vergleich mit *Wolken* und die Abgrenzung zwischen einzelheitlicher Beschaffenheit und monolithischer Erscheinung („nich so::: (.) zuSAMmen.“, Z. 33). Ferner enthält das Verb *schweben* einen Hinweis auf die Situierung des in Frage stehenden Phänomens (in der Luft) und auf dessen Beweglichkeit. Hier wird also ein deskriptives Vertextungsverfahren zur Erklärung eines für einen Mitschüler unbekannten Wortes gewählt.

Dass Emmas Beitrag von der Lehrerin als treffende(re) Erklärung behandelt wird, zeigt sich zum einen an den Hörersignalen (Z. 32, 34), die nicht nur Aufmerksamkeit bezeugen, sondern zugleich Zustimmung ausdrücken. Zum anderen spricht auch der Evaluationszug der Lehrerin (Z. 35 ff.) für eine positive Bewertung: Die Lehrerin ergänzt die Erklärung ihrerseits und nimmt dabei rephrasierend („EINzelne::“, Z. 40) und reformulierend Teile von Emmas Beitrag auf (z. B. *Fetzen* (Z. 35) für *Wolken*, „so ne WAND“ (Z. 36) für „so::: (.) zusammen“). Die von Emma bereits vorgenommene Kontrastierung von einzelheitlicher und monolithischer Beschaffenheit bildet dabei den strukturellen Ausgangspunkt und Kern (Z. 35–37, 40). Auch die Vertextung der Lehrerin ist somit v. a. deskriptiv strukturiert, was auch an dem Zusatz zur räumlichen Situierung der Nebelschwaden sichtbar wird („die hängen MEISTens so zwischen den BAUMkronen;“, Z. 38), der dazu beiträgt, das Aussehen von Nebelschwaden bildlich nachzuzeichnen und zu konkretisieren.⁵

Fassen wir also bis hierhin zusammen: In der hier vorgestellten Sequenz fordert die Lehrerin eingangs zu einer semantischen Erklärung auf, deren interaktiver Anlass in Tobias Nachfrage („was IS_n das.“, Z. 11) besteht. Während Hannah sich auf das Explanandum *Nebel* konzentriert und durch die Angabe von Bedingungen und Konsequenzen primär explikativ vertextet, fokussiert Emma – gemäß der thematischen Eingrenzung der Lehrerin – das Explanandum *Schwaden* und wählt eine deskriptive, auf das äußere Aussehen orientierte Vertextung. Ihr Beitrag wird von der Lehrerin ratifiziert und – ebenfalls auf deskriptive Weise – reformuliert und expandiert. Die Lehrerin orientiert die Schülerinnen und Schüler hier also darauf, den zum Ausdruck gebrachten Erklärbedarf v. a. beschreibend zu bearbeiten.

5 Nicht in diesem Transkriptausschnitt enthalten sind Notationen der nonverbalen Aktivitäten der Lehrerin. Sie verwendet zahlreiche illustrative Gesten, die das Aussehen der Nebelschwaden gleichsam körperlich-visuell nachzeichnen, was die deskriptive Art der Erklärung nochmals unterstreicht.

Insgesamt also stellen sich hier den Schülerinnen und Schülern bezüglich der *Kontextualisierung* des lehrerseitig gesetzten globalen Zugzwangs mindestens zwei Herausforderungen: (1) Sie müssen exakt identifizieren, *was* genau das lehrerseitig fokussierte Explanandum ist (und was nicht). (2) Sie müssen die „passende“ Vertextung auswählen (und diese schließlich umsetzen – dies betrifft dann die Aufgabe des Vertextens selber, vgl. Abschnitt 2). Beides gelingt der Schülerin, die den ersten Anlauf wagt, nicht; erst Emma setzt den lehrerseitig gesetzten globalen Zugzwang hinreichend um.

Was also verhilft den Schülerinnen in diesem konkreten Beispiel dazu bzw. hemmt sie dabei, die Herausforderungen beim Kontextualisieren zu meistern? Welche Hinweise auf die spezifische Kontextualisierung des Zugzwangs zum Erklären liefert den Schülerinnen der lokale Gesprächskontext, welche müssen erschlossen werden?

Zuallererst ist festzustellen, dass die zunächst aufgerufene Hannah – anders als später Emma⁶ – keine „reparative“ Rückmeldung zur Verfügung hat. Die erst nach ihrem Beitrag geäußerte Nachfrage der Lehrerin („und was ist das speZIElle an so nebelSCHWAden“, Z. 30) liefert einige Hinweise bezüglich der Kontextualisierung der Erklärung: Sie zeigt erstens an, dass die bisher gelieferte Erklärung noch nicht hinreichend ist, und sie rückt zweitens in den Fokus der Aufmerksamkeit, worin das noch zu Erklärende (d. h. das Explanandum) besteht. Allerdings, so muss unterstrichen werden, sind diese Hinweise überaus implizit (vgl. Heller 2015). Sie müssen aus der sequenziellen Platzierung der Nachfrage und aus der Verschiebung des Akzents auf die Silbe *SCHWA* (im Sinne eines Kontrastakzents) erschlossen werden.

Daneben gibt es weitere Hinweise auf die spezifische Kontextualisierung der *Nebelschwaden*-Erklärung. Deren Erkennen ist aber insofern noch anspruchsvoller, als sie nur aus dem größeren umgebenden Gesprächskontext zu entnehmen sind, nämlich aus dem thematischen und diskursiven Vorlauf. Um dies nachvollziehen zu können, springen wir noch einmal weiter zurück, und zwar vor den Anfang der Sequenz (2a). Sie ereignet sich nämlich in einer Unterrichtspassage,

6 Dafür, dass die Nachfrage der Lehrerin allerdings für Emmas erfolgreichen Beitrag nicht ausschlaggebend ist, spricht zum einen, dass sie sich bereits nach der Eingangsaufforderung der Lehrerin, also lange bevor die Lehrerin den helfenden Hinweis gibt, als Erklärerin anbietet. Zum anderen hatte sie selbst zuvor schon auf das Aussehen der Nebelschwaden abgehoben (Z. 3 im Transkript, Ausschnitt 2c). Ferner zeigen zahlreiche andere Fälle in den videographierten Stunden, dass Emma durchgängig passende Diskursbeiträge liefert, was für ihre Kompetenz spricht, lehrerseitige Zugzwänge richtig zu kontextualisieren.

in der über die Bedeutung einer Gedichtzeile gesprochen wird (*In dem Meer der goldenen Stoppeln segeln kleine Schiffe, weiß und leicht erbaut*). Auf die Frage der Lehrerin, was damit gemeint sein könnte, äußert ein Schüler eine erste Vermutung (,Schneeflocken'), bevor – unmittelbar vor Einsetzen der Sequenz (2a) – Emma aufgerufen wird. Sie formuliert ihrerseits eine Deutung:

Beispielsequenz (2c): Nebelschwaden (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Em: Emma, To: Tobias

```
003 Em: vielleicht auch ähm also NEbelschwaden;
004      =die sind ja auch so_n bisschen so WEISSlich.
005 Le: ja::;
006 Em: vielleicht sind die sowas [(      )]
007 Le:                               [GUT.   ]
008 Le: ALso.=
009 Le: oder so kleine NEbelschwaden.=
010      =die sehn ja manchma auch so_n bisschen (--) wie so GEIsterschiff-
011      chen aus;_ne?
011 To: <<zur L. gedreht> was IS_n das.>
```

Ihre Vermutung begründet Emma durch den Verweis auf die Farbe als ein geteiltes äußeres Merkmal („die sind ja auch so_n bisschen so WEISSlich.“, Z. 4). Diese Deutung wird von der Lehrerin gelobt (Z. 7) und durch eine weitere Analogie bzgl. der äußeren Erscheinung gestützt („die sehn ja manchma auch so_n bisschen (--) wie so GEIsterschiffchen aus“, Z. 10).

Was zeigt also nun dieser „Vorlauf“ bezogen auf die Kontextualisierung der *Nebelschwaden*-Erklärung? Es wird sichtbar, dass die Erklärung funktional eingebettet ist in den größeren umgebenden Gesprächskontext, nämlich: in eine im Gange befindliche Argumentation. Diese besteht hier darin, mögliche semantische Deutungen einer metaphorischen Gedichtzeile zusammenzutragen und abzuwägen. In genau diesen argumentativen „Zusammenhang“ (Z. 42) führt auch die Lehrerin ganz am Ende der Erklärsequenz zurück, nachdem sie selbst die Erklärung beendet hat:

Beispielsequenz (2d): Nebelschwaden (Gy1-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin

```
041 Le: =und DAS sind nebelSCHWAden.
042      und DAS find ich in diesem zusammenhang passt das auch ganz GUT.
043      entweder ham wir schon so die ersten SCHNEEflocken,
044      oder (-) so NEbelschwaden;
045      die wie so leichte schiffchen daHERgleiten.
```

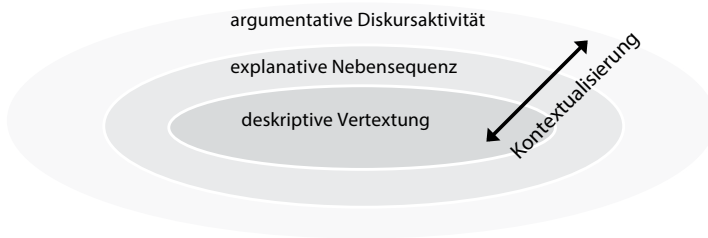
Die Lehrerin nimmt eine Positionierung und eine evaluative Einordnung vor („DAS find ich [...] passt das auch ganz GUT“, Z. 42) und formuliert noch einmal explizit die beiden potenziell gültigen Deutungen (Z. 43–44). Durch diese genuin argumentativen und moderierenden Aktivitäten schlägt sie den Bogen zurück an den Anfang der Sequenz bzw. zur übergeordneten Diskursaktivität,

die im begründeten Abwägen verschiedener Deutungshypothesen bezüglich der Metapher *kleine, weiße, leicht erbaute Schiffchen* besteht. Zugleich rahmt sie das Vorangegangene als Teil dieser übergeordneten Argumentation. Sie behandelt die Elaborierung dessen, was Nebelschwaden sind, retrospektiv als Verlängerung des deskriptiv orientierten Arguments von Emma (Z. 3–4). Die detaillierte Entfaltung der äußeren Gestalt von *Schwaden*, wie sie Emma und die Lehrerin in ihrer Erklärung vorgenommen haben, erlangt dadurch die Funktion eines Belegs für die Annahme, dass mit der Metapher nicht nur Schneeflocken (Z. 43), sondern auch Nebelschwaden gemeint sein könnten.

Das Beispiel zeigt also auf eindrückliche Weise, wie komplex diskursives Geschehen im Unterricht einer 6. Klasse sein kann (und tatsächlich oft ist, wie die Auswertung des Gesamtkorpus zeigt). Diese Komplexität steigt und fällt zum einen mit der Komplexität eines Erklärgegenstandes (oder Argumentations-, Beschreibungsgegenstandes usw.), wie etwa in der Gegenüberstellung des Beispiels 1 (*Stirnen bleich*) mit Beispiel 2 (*Nebelschwaden*) deutlich wird: Metaphern dürften i. A. aufwändiger zu explizieren sein als wörtliche Bedeutungen. Allerdings ist die Erstreckung eines Explanandums keine objektiv gegebene Tatsache, sondern Resultat interaktiver Prozesse (vgl. die Analyse zu Beispiel 1). Zum anderen sind es vor allem verschachtelte pragmatische Einbettungen, die für eine besondere Art diskursiver Komplexität sorgen.

In Beispiel 2 etwa sind es mindestens drei lokale kommunikative Zwecke, die sich überlagern (und die darüber hinaus um weitere didaktische Zwecke ergänzt sein mögen): Es wird zugleich argumentiert, erklärt und beschrieben. Der *argumentative* Rahmen wird dabei durch den größeren Gesprächskontext aufgespannt und vor allem durch die Lehrerin etabliert. Er dürfte wohl kaum allen Schülerinnen und Schülern in seiner „Argumentativität“ zugänglich sein. Das *Erklären* wiederum stellt eine eingebettete Nebensequenz (Jefferson 1972) dar, die mittels globalem Zugzwang an die Schülerinnen und Schüler übertragen wird. Auch dieser Einbettungscharakter dürfte für die Schülerinnen und Schüler allerdings nur schwer zu erkennen sein. Ihm ist aber im obigen Beispiel wiederum seinerseits die Anforderung geschuldet, die Erklärung mittels einer *deskriptiven* Vertextung zu leisten – denn erst die Explizierung der äußeren Gestalt von Nebelschwaden erlaubt es, den Schluss zwischen außersprachlicher Referenz und Metapher zu ziehen. Das folgende Schaubild (Abb. 2) fasst diese Verschachtelung von Diskursaktivitäten und Vertextung zusammen:

Abb. 2: Einbettungsverhältnisse von Diskursaktivitäten und Vertextung (Beispielsequenz Nebelschwaden).



Die Einbettungsverhältnisse machen die Kontextualisierung (hier: die Aufgabe der kontextuell angemessenen Einpassung der explanativen Diskurseinheit) zu einer überaus anspruchsvollen Angelegenheit. Um sie erfolgreich bewältigen zu können, reicht es nicht aus, lehrerseitige Fragen oder Aufforderungen (z. B. „wer kann mal kurz erklären was NEBelschwaden sind?“, Z. 14) isoliert wahrzunehmen⁷ oder eine lokale „Lösung abzuliefern“ (Ehlich/Rehbein 1986, S. 21). Vielmehr muss der vorgängige Gesprächskontext in seinem sowohl thematischen als auch diskursiven Verlauf mitprozessiert und bei der Umsetzung der betreffenden Diskurspraktik(en) berücksichtigt werden. Die Globalität des Zugzwangs bezieht sich also nicht nur darauf, eine globale Einheit anschließen und vertexten zu können, sondern auch darauf, die umgebenden globalen Gesprächsstrukturen im Sinne der angemessenen Kontextualisierung einzubeziehen.

Dass dies für die hier untersuchten Sechstklässler eine große Herausforderung bedeutet, dürfte unstrittig sein. Sie müssen über sehr ausgebaute Kontextualisierungskompetenz verfügen, um diese Kontextualisierung leisten zu können.⁸ Vergleichbare Fälle in dem Unterrichtskorpus zeigen, dass viele Schülerinnen

7 Dies dürfte in ähnlicher Weise auch für das Codieren von Unterrichtsgesprächen gelten. Derart diffizile Verschachtelungen, wie sie hier anhand eines Beispiels vorgestellt wurden, werden erst durch das gesprächsanalytische Mikroskop sichtbar und lassen sich als solche nicht *en passant* erkennen. Insofern sind die unter 4.1. dargestellten Befunde zu eingeforderten Diskurspraktiken, die auf Codierungen beruhen, nur als erste grobe Annäherung an die Frage des Auftretens diskursiver Gattungen im Unterricht zu begreifen.

8 Insofern dürfte es in Beispiel 2 kein Zufall sein, dass mit Emma dieselbe Schülerin, die schon vorher in der Argumentation begründet Position bezieht, erneut aufgerufen wird, um die funktional eingelagerte Bedeutungsexplikation zu leisten: Als unmittelbar Beteiligter darf ihr u. U. unterstellt werden, den argumentativen Rahmen bei der Bewerkstellung der Erklärung präsent zu haben.

und Schüler an der angemessenen Bewältigung solcher Kontextualisierungsanforderungen scheitern. Dabei können auch fachliche Aspekte eine Rolle spielen (vgl. 4.3).

4.3 Fachliche und diskursive Erwartungen des sozialen Kontexts Deutschunterricht

Dass zusätzlich zur pragmatischen Einbettung eines globalen Zugzwangs auch fachliche Anforderungen bei der angemessenen Kontextualisierung eine Rolle spielen, ist in der Diskussion von Beispiel 2 bereits aufgeschienen: Zum Explizieren von Metaphern beispielsweise gehört aus fachlicher Perspektive die Sichtbarmachung von Analogien zwischen Quell- und Zielbereich. Wie fachliche Anforderungen von Schülerinnen und Schülern bei der Kontextualisierung von Diskurspraktiken im Unterricht von Relevanz sind – nämlich in Form unterrichtlich behandelten Stoffes und/oder unterrichtlich habitualisierter Praktiken – ist Thema dieses Abschnitts und soll anhand zweier Beispiele gezeigt werden. In Beispiel 3 geht es um den Einschluss unterrichtlich thematisierten Stoffes beim Erklären (4.3.1). Beispiel 4 dagegen, eine argumentative Sequenz, repräsentiert den Fall, dass bestimmte diskursive Erwartungen bezüglich des zu vollziehenden Typs von Diskurspraktik zum Tragen kommen (4.3.2).

4.3.1 Explizieren fachlichen Wissen

Der folgende Ausschnitt stammt aus einer Unterrichtsreihe zu sprachlichen Bildern. Die Analyse geht nur kurz auf den Aspekt der pragmatischen Einbettung ein und konzentriert sich auf die Rolle fachlichen Wissens. Dazu muss die Sequenz in der unterrichtlichen Progression situiert werden: Thema der Stunde sind Metaphern. Mit einem „Adjektiv-Würfel“ und einem „Nomen-Würfel“ wurden verschiedene Metaphern zufällig gebildet. Dabei wurde bereits plenar geklärt, was das Adjektiv *vergilbt* bedeutet. Zudem hat die Lehrerin folgende Definition an der Tafel notiert (s. Feldnotizen): „Metapher: Wörter, die aus einem herkömmlichen Zusammenhang herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang gebracht wurden.“

Beispielsequenz (3): Vergilbtes Gefühl (Gy1-U3, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Lu: Luna, Ya: Yannik, Ni: Nils

- 13 Le: wir ham jetzt diese beiden (---) zuSAmMenhänge;
 14 EINmal geFÜHL? (1.0)
 15 UND (-) EINmal hier (mit) verGILBT is ja so ne FARbe._ne?
 16 (---) und JETZ ham wir dann also das geFÜHL (-) mit der FARbe zuSAm-
 mengebracht,=
 17 =und haben dadurch zum AUSdruck gebracht ja WAS denn überhaupt;

18 was SAGT uns denn verGILBtes geFÜHL aus. (1.5)
 19 wenn (-) habt noch mal im KOPF was wir gerade geSAGT haben;
 20 verGILBT (-) sind so bücher die über längere zeit (-) irgendwie
 (--) UMwelteinflüssen (--) AUSgesetzt sind,
 21 (---) die da RUmliegen,
 22 EINstauben; (2.0)
 23 LUna.
 24 Lu: vielleicht ein (.) !ÄL!teres gefühl,
 25 Le: ein ÄLteres gefühl,
 26 können wir das noch n bisschen anders beSCHREIben.
 27 YANnik.
 28 Ya: vielleicht n gefühl was man schon LÄNger hat.
 29 Le: ein gefühl was man schon länger HAT,
 30 ((zeigt noch mal auf YA)) ist das denn (-) noch aktuELL? (2.0)
 31 Ya: <<p> ja_a glaub schon->
 32 Le: ((legt den Kopf schief))
 33 Le: NILS.
 34 Ni: also::: das is jetzt wie das BUCH,
 35 das buch kann man ja noch LEsen.
 36 nur es ist etwas ÄLter.
 37 [()]
 38 Le: [!SU!per.]
 39 Le: und was sagt das jetzt über unser geFÜHL aus.
 40 ((blickt in Richtung Nils)) (1.5)
 41 Ni: äh dass man halt n geFÜHL hat,
 42 Le: ((nickt emphatisch))
 43 Ni: das man (--) noch WEISS,
 44 Le: ja_a,
 45 Ni: das man noch hat aber schon länger HER ist.
 46 Le: ((klatscht in die Hände und nickt))
 47 <<Zeigefingerschlag in Richtung Nils> !GU::T!.>
 48 und das gefühl is NICH mehr so (--) <<Fäuste gegeneinander> HACH.>
 51 man is nich mehr so frisch verLIEBT und,=
 52 nicht mehr so !VOLL! in FAHRT,=
 53 =sondern das is eher so <<lässt Körper und Kopf hängen> ha:::.>
 54 es DÜMpelt dahin wie das vergilbte buch AUCH.

Mit der Frage „was SAGT uns denn verGILBtes geFÜHL aus.“ (Z. 18) etabliert die Lehrerin die Bedeutung der Metapher *vergilbtes Gefühl* als Explanandum. Sie setzt also einen Zugzwang für eine semantische Erklärung.

Diesem Zugzwang versucht als erstes Luna nachzukommen („vielleicht ein (.) !ÄL!teres gefühl“, Z. 24), indem sie eine alternative Formulierung des Adjektivs *vergilbt* liefert. Mit dieser Teilreformulierung setzt sie exakt dasselbe Erklärverfahren ein wie in Beispiel 1 (*Stirnen bleich* – auch dort ist es tatsächlich jene Schülerin Luna, die antwortet). Während sich jedoch das Nennen eines Synonyms in der lokalen, verständnisorientierten Erklärsequenz als zielführend und hinreichend erweist, gilt dies für die obige Erklärung nicht (und zwar ebenso wenig bei Yannik, der seinerseits Lunas Beitrag reformuliert zu „vielleicht n gefühl was man schon LÄNger hat.“, Z. 28).

Dass an dieser Stelle des Unterrichtsgesprächs eine ausgebautere Explikation gefordert ist, liegt wiederum – wie in Beispiel 2 (*Nebelschwaden*) – im größeren sequenziellen Kontext begründet: Eingangs nämlich weist die Lehrerin auf zwei „zuSAMmenhänge;“ hin (Z. 13), die in der Metapher „zuSAMmengebracht,“ (Z. 16) worden seien: eine Farbe und eine Emotion (Z. 15–16). Zusätzlich ruft sie kurz zuvor bereits Besprochenes in Erinnerung, nämlich wie die Bedeutung von *vergilbt* bereits am Beispiel von Büchern erläutert wurde (Z. 19–22). Damit rückt sie dasjenige fachliche Wissen, das im Zentrum der Stunde liegt, in den Fokus.

Nils ist nun derjenige Schüler, dem es erfolgreich gelingt, die lehrerseitig etablierten diskursiven Anforderungen zum Erklären-WAS umzusetzen (Z. 34–45). Dabei expliziert er genau das zuvor verschiedentlich von der Lehrerin relevant gesetzte fachliche Wissen. So beginnt er seine Erklärung gleich damit, dass er das Vorliegen einer Analogiebeziehung bzw. die Übertragung zwischen Quell- und Zielbereich expliziert („also::: das is jetzt wie das BUCH,“, Z. 34). Diese Eingangsäußerung fungiert nicht nur als vorgreifende Zusammenfassung der folgenden Erklärung. Sie greift auch den verbalen Hinweis der Lehrerin auf (zwei Zusammenhänge zusammengebracht) sowie den Tafelanschrieb („etwas wird aus einem herkömmlichen Zusammenhang herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang gebracht“). Auch mit dem folgenden Fokus auf funktionale Aspekte, die mit der in Frage stehenden Bedeutung verbunden sind („das buch kann man ja noch LEsen. nur es ist etwas Älter.“, Z. 35–36), rückt er die Merkmalsähnlichkeit („schwächer, aber noch wahrnehmbar“) zwischen Quell- und Zielbereich in den Vordergrund.

Neben den zahlreichen bestätigenden und lobenden Aktivitäten der Lehrerin (Z. 38, 42, 44, 46–47) ist es die „Brückenfrage“ (Heller 2012, S. 163) der Lehrerin, die eine positive Würdigung seines Beitrags zum Ausdruck bringt („und was sagt das jetzt über unser geFÜHL aus.“, Z. 39). Durch diese interaktive Unterstützung hilft sie Nils, nun noch den Aspekt der Übertragung auf den Zielbereich zu explizieren. Dies setzt er auch entsprechend um, indem er den Effekt des Verbleichens von Gefühlen skizziert (Z. 41–45). Bemerkenswert ist sodann, dass die Lehrerin ihre eigene Expansion der Erklärung (Z. 48–54) mit dem erneuten Verweis auf die Analogiebeziehung zwischen Gefühl und Buch endet („es DÜMpelt dahin wie das vergilbte buch AUCH“, Z. 54). Dadurch wird nicht nur ein Bogen zurück geschlagen zu Nils’ strukturprojizierendem Erklärungsanfang (Z. 34), sondern es rückt einmal mehr das zentrale, unterrichtlich vermittelte Wissen in den Fokus: Metaphern übertragen bestimmte Bedeutungsmerkmale aus einem Quell- in einen Zielbereich.

Während also Yannik und Luna die Frage „was SAGT uns denn verGILBtes geFÜHL aus.“ (Z. 18) lediglich als lokalen Zugzwang wahrnehmen, den sie durch das Nennen synonyme Formulierungen zu bedienen versuchen, gelingt es Nils, den Zugzwang der Lehrerin angemessen zu kontextualisieren: Er nimmt nicht nur dessen Globalität wahr und bezieht den bisherigen Gesprächsverlauf ein, und zwar v. a. mit Blick auf die lokalen thematischen Fokussierungen der Lehrperson, sondern er integriert das für die laufende Unterrichtsreihe zentral gesetzte fachliche Wissen in seine Erklärung (hier: Definition des sprachlichen Bildes *Metapher*). Somit beantwortet er nicht bloß die Frage, was „vergilbtes Gefühl aussagt“ i. S. einer Bedeutungserklärung – sondern er expliziert an einem gegebenen Beispiel, wie der Prozess der Übertragung von Bedeutungen bei Metaphern *grundsätzlich* funktioniert. Während Luna und Yannik lediglich demonstrieren, dass und wie sie die Bedeutung der in Frage stehenden Metapher verstanden haben, setzt Nils mit seinem Beitrag das um, was Giesecke (1979) den für Bildungsinstitutionen typischen „sprachlich-begrifflichen Explizierungszwang“ nennt: Sein Beitrag entfaltet bereits behandeltes und von allen Schülerinnen und Schülern der Klasse zu lernendes Fachwissen und führt dessen analytische Anwendung (hier: auf ein Beispiel) vor der Klasse vor.

4.3.2 Prozedurale Erwartungen: Unterrichtliche diskursive Praktiken

Mit Blick auf den sprachlich-begrifflichen Explizierungszwang wurde in 4.3.1 bereits sichtbar, dass sich diskursive Erwartungen im Unterricht nicht nur auf die Verfügbarkeit von Fachwissen beziehen, sondern auch auf prozedurales Wissen über unterrichtstypische Diskurspraktiken. Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch, dass derartige prozedurale Erwartungen nicht nur das Explizieren per se betreffen, sondern u. U. bestimmte gattungsbezogene Normen mit sich bringen.

Der Ausschnitt stammt aus einer Stunde, in der Schreibpläne für einen argumentativen Brief erstellt wurden: Einem Freund wird von einem Streit mit den Eltern geschrieben, in dem es um das Thema „Kleidung“ ging. Die Schreibpläne enthalten – neben einer Sammlung von Argumenten und Gegenargumenten im Hauptteil – jeweils auch Einleitungen für den Brief. Folgende beiden Briefanfänge projiziert die Lehrerin an die Wand:

Abb. 3: Briefanfänge aus zwei Schreibplänen

Liebe Chiara,
schön, dass wir wieder in Kontakt
kommen. Wie geht es dir?

Hallo Robbie,
wie geht es dir? Letztens habe ich
mich mit meinen Eltern gestritten.
Es ging um die neue Regenjacke.

Sodann wendet sich die Lehrerin wie folgt an die Klasse:

Beispielsequenz (4) Zwei Einleitungen (Gy2-U5, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Al: Alina, No: Noli

010 Le: SO wir <<f> SCHAuen uns nochmal> die EINleitungen an,
 (...) ((Le liest die beiden Einleitungen vor, s. Abb. 3))
 031 Le: verGLEICHT bitte einmal diese beiden (-) EINleitungen
 miteinander; (5.2)
 032 Le: aLIIna;=
 033 Al: =also. (.) bei der (-) RECHten ähm seite,
 034 (0.3) ähm da ist (.) n besserer (.) ÜBERgang find ich;=
 035 =weil (da) ERST wird ja so () geFRAGT,
 036 also wie GEHT_S dir?
 037 und dann ähm- (--) LETZtens hab ich mich mit meinen eltern
 gestritten=-
 038 =also das IST dann (.) so_n (--) ÜBERgang;
 039 Le: geNAU.
 040 ne ÜBERleitung;>
 041 !RICHTig;= <<No zunickend> NOLI.>
 042 No: also DAS ähm- (---) DIE- (--) FRAGEN also.
 043 dass es ziemlich diREKT ist () ;
 044 also (da);
 045 Le: hm_HM,
 046 OKAY,
 (...)
 058 Le: =und WAS wäre wenn man jetzt hier direkt dann
 059 <<liest> wie GEHT es dir?=
 060 =meine jacke ist zu ALT;>
 061 wie hört sich DAS an;

Die lehrerseitige Aufforderung zum „Vergleichen“ (Z. 31) setzt aufgrund ihres imperativischen Formats einen expliziten globalen Zugzwang. Anders als nach Ergänzungsfragen (etwa: „Was ist bei der rechten Einleitung anders?“), kann daran nicht bloß phrasen- oder satzförmig angeschlossen werden, sondern es muss eine eigene Diskurseinheit produziert werden. Im Wortsinne zielt Vergleichen darauf, zwei Entitäten prüfend mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegeneinanderzuhalten. Darüber geht allerdings Alina in ihrem Beitrag hinaus:

Zum einen zieht sie mittels der initialen Thematisierung eines der beiden Vergleichsobjekte („bei der (-) RECHten ähm seite“, Z. 33) und durch den Gebrauch des Komparativs („besserer“, Z. 34) in der Tat einen *Vergleich*. Gleichzeitig jedoch enthält Alinas Eingangsäußerung auch ein *Bewerten*. Dies wird durch die Wahl eines positiv wertenden Adjektivs deutlich (*gut – besser*) wie auch durch die Positionierungsprozedur *find ich* (Gätje et al. 2012). Betrachtet man Alinas Beitrag weiter, zeigt sich, dass außerdem ein *Begründen* hinzutritt („=weil (da) ERST wird ja so...“, Z. 35). Der unmittelbare Anschluss des kausalen Konnektors mittels „latching“ (Selting et al. 2009, S. 376) belegt dabei, dass hier tatsächlich eine nicht eigens explizierte Begründungspflicht antizipatorisch umgesetzt wird.

Durch die zitierende Bezugnahme auf die ersten beiden Sätze des Briefanfangs bindet die Schülerin ihre Bewertung zurück an die konkret zugrundeliegenden Textprodukte (Z. 35–37). Mit der konklusiven Wiederaufnahme des Vergleichsaspekts *Übergang* schließt sie ihre Diskurseinheit ab („also das IST dann (.) so_n (--) ÜBERgang;“, Z. 38).

Bemerkenswert ist, dass Alinas Beitrag die gesetzten diskursiven Erwartungen offenbar recht genau erfüllt („geNAU. ne ÜBERleitung; !RICH!tig;“, Z. 39–41), obwohl sie im Grunde gar nicht wirklich expliziert, worin der Übergang genau besteht (etwa: zusammenfassender Verweis auf den Streit mit den Eltern).⁹ Der weitere Unterrichtsverlauf zeigt, dass und wie die Lehrerin Alinas Argument, d. h. den Übergang als Vergleichsaspekt der Bewertung, aufgreift. Sie lässt ihn durch weitere Schüler ausbauen (Z. 58–60), und zwar mit Blick auf eine Bewertung („wie hört sich DAS an;“, Z. 61). Retrospektiv wird so noch einmal deutlich, dass Alina mit ihrer Auslegung des Vergleichens den Zugzwang der Lehrerin genau passend kontextualisiert hat.

Insgesamt also zeigt sich: „Vergleichen“ impliziert hier offensichtlich ein begründetes Bewerten, ist mithin nicht allein deskriptiv zu bewerkstelligen, sondern erfordert das qualifizierte, zielorientierte Vergleichen unter einer bestimmten Vergleichsperspektive. Dies ist jedoch keineswegs einfach der initialen Aufforderung der Lehrerin zu entnehmen. Vielmehr muss hier Wissen um verfestigte, unterrichtliche Diskurspraktiken einbezogen werden, nämlich das Wissen darum, dass es bei der Nachbesprechung unterrichtlich erzeugter Arbeitsergebnisse stets um die Frage geht: „Ist das nach den Kriterien, die wir im Unterricht kennengelernt haben, eine gute oder weniger gute Lösung?“. Diese Diskursnormen des sozialen Kontexts *Deutschunterricht* werden lehrerseitig nicht lokal indiziert (wiewohl sie sich im entsprechenden Evaluationszug spiegeln), sondern sie müssen „gewusst“ und antizipiert werden. In ihnen spiegelt sich wiederum der übergeordnete kommunikative Zweck von Unterricht: Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler Wissen und Fähigkeiten (hier: textproduktionsbezogene Reflexionsfähigkeit) ausbauen. Dieser Zweck wirkt, wie an diesem Ausschnitt exemplarisch gezeigt wurde, hinein in unterrichtlich situierte Diskursaktivitäten und die damit verbundenen Kontextualisierungs- und Vertextungsanforderungen.

9 Der darauffolgende Beitrag von Noli hingegen ist weder vergleichend angelegt, noch enthält er eine klare Positionierung. Darüber hinaus weist er die Problematik zahlreicher unklarer Referenzherstellungen auf. Insgesamt dürfte sich aufgrund dieser sowohl pragmatisch-gesprächsstrukturellen als auch sprachstrukturellen Vagheiten die nur formale Ratifikation der Lehrerin im Sinne eines „Abnicken“ erklären („hm_HM, oKAY“, Z. 45–46).

4.4 Ausbleiben expliziter Korrekturen bei „unpassenden“ Gattungen

Bis hierher wurde gezeigt, dass es aufgrund sequenzieller und übergeordneter situativer Erfordernisse für Schülerinnen und Schüler anspruchsvoll bis problematisch ist, lehrerseitig gesetzte globale Zugzwänge in ihrer kontextuellen Spezifik zu erkennen und eine passende Diskurseinheit anzuschließen. Zusätzlich erschwert wird die Gemengelage nun dadurch, dass die Wahl einer „unpassenden“ Gattung lehrerseitig i. d. R. nicht explizit korrigiert wird.

Besonders deutlich lässt sich dies am Erzählen/Berichten zeigen, das quantitativ betrachtet in Unterrichtsgesprächen eine überaus randständige Stellung einnimmt (vgl. Abschnitt 4.1) und somit nicht zentral zum unterrichtlichen Gattungsrepertoire gehört. Umso erstaunlicher ist daher der Befund, dass die sequenziell unpassende Wahl eines narrativen Vertextungsmusters nicht eigens thematisiert wird, sondern: In den Fällen des Korpus, in denen Schülerinnen und Schüler Berichte oder Erzählungen anbringen, obwohl dies dem lehrerseitig gesetzten globalen Zugzwang nicht entspricht, wird dies von Lehrpersonen auf nur sehr implizite Art und Weise zurückgewiesen. Teilweise finden sich sogar lehrerseitige Verfahren, mit denen der betreffende Wortbeitrag retrospektiv für den eigentlich im Raum stehenden Zugzwang „passend gemacht“ wird, er also global umgedeutet wird. Dies ist, wie wir sehen werden, auch im folgenden Ausschnitt der Fall, der das Ausbleiben lehrerseitiger Korrekturen nach schülerseitigen Gattungssirrtümern veranschaulichen soll.

Es geht um Fontanes Ballade *Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland*. Konkret fokussiert die Lehrerin hier die Figur des von Ribbeck Senior.¹⁰

Beispielsequenz (5) Der alte Ribbeck (Gy1-U6, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Do: Dominik, X: nicht identifizierbare Schüler, Ma: Martina, Cl: Cleo, Li: Lisa

```

018 Le: ALso, wie würden wir denn den mann beSCHREIBen; (2.2)
019      was ha' WAS hat der für Eigenschaften wie FINdet ihr den;
020      (1.2) den ALten ribbeck. (0.9)
021      DOminik.
022 Do: der is NETT;
023 Le: hm_HM, =
024      =waRUM;
025 Do: ja weil er halt BIRnen verschenkt;
026 Le: oKAY::-
    (...)
038      (---) marTina?
039 Ma: er is au_nich SELBSTsüchtig;

```

10 Aus Raumgründen kann die Sequenz hier nicht komplett abgedruckt werden. Die Analyse fokussiert Lisas Beitrag (Z. 77–90), sodass entsprechend die Passagen wiedergegeben werden, die für dessen Einordnung unerlässlich sind.

040 er er er geht nich immer nur nach SICH,=
 041 =sondern (.) guckt_doch (.) GUCKT auch auf die ANDern leute.
 042 Le: [JA:..]
 043 Ma: [in sei]nem Umfeld.
 044 Le: !GUT!.
 (...)
 077 Le: CLEo,
 078 Cl: also bei uns würd jetzt auch keiner die birnen ABgeben.
 079 (--) weil man das halt nich (-) erWARTet.
 080 Le: hm_hm,
 081 (1.0) LIsa,
 082 Li: also wir ham ja AUCH n ganz großen KIRSCHbaum,
 083 und wenn wir da im sommer (-) viel zu viel KIRschen haben,
 084 ich glaub (-) vor zwei oder drei JAHren hatten wir das,
 085 da hatten wir irgendwie so um die achthundert KIRschen,=
 086 =und die konnten wir gar nich alle ESSen.
 087 da warn da noch ganz viele am BAUM.
 088 (1.0)
 089 Le: zur NOT kommen die VÖgel und holen die;[_ne?]
 090 Li: [ja,]
 091 Li: ja und die ham wir dann auch (ganz viele) verSCHENKT.=
 092 Le: =ja.
 093 oKAY::-
 094 ihr seid also AUCH ein RIBbeck auf ribbeck.

Einmal mehr wird in diesem Ausschnitt deutlich, dass und wie sich in Unterrichtsgesprächen mehrere diskursive Praktiken überlagern (hier: Argumentation und Deskription). Der globale Zugzwang, den die Lehrerin eingangs setzt, ist ambig: Einerseits fragt sie nach den „Eigenschaften“ (Z. 19) des alten Ribbeck und danach, wie die Klasse ihn „beSCHREIben“ würde (Z. 18). Andererseits stellt die Frage „wie FINdet ihr den;“ (Z. 19) den Schülerinnen und Schülern das Bewerten des Ribbeckschen Charakters anheim. Bewerten impliziert nun im unterrichtlichen Kontext wiederum ein *Begründen* (vgl. 4.3.2), sodass hier ein argumentativer Diskursrahmen eröffnet wird. So etwa klagt die Lehrerin eine Begründung ein („waRUM;“, Z. 24), als Dominik lediglich eine Eigenschaft benennt („der is NETT;“, Z. 22) und eine Wertung impliziert, und Martina untermauert die Nennung einer positiven Eigenschaft (*ex negativo*: „nicht SELBSTsüchtig“, Z. 39) durch eine implizite Begründung (Z. 40–43).

Nachdem weitere Eigenschaften angeführt werden (z. B. ‚großzügig‘, ‚vorausschauend‘), nimmt Cleo einen Vergleich mit der heutigen Zeit vor, in der das Teilen nicht mehr erwartet werde (Z. 78–79). Dadurch stützt sie indirekt die These von der Ribbeckschen Großzügigkeit. Allerdings bleibt dieser argumentative Status ihres Beitrags bzw. dessen Bezug zur übergeordneten Quaestio gänzlich implizit.

Von besonderem Interesse ist nun der Beitrag Lisas, in dem sie auf den Kirschbaum ihrer Familie und deren Ernteüberschuss vor einigen Jahren Bezug nimmt

(Z. 82–87 und 91). Er ist eindeutig narrativ vertextet, wie schon mit der Eingangsäußerung projiziert wird („also wir ham ja AUCH n ganz großen KIRSCHbaum“, Z. 82). Äußerungen, die ein Pronomen der 1. Person enthalten sowie das Fokusadverb *auch*, das Analogie und „Ausweitung“ (Weinrich et al. 2007, S. 598) indiziert, dienen nämlich der Einführung persönlicher Erfahrungen. Daher sind sie beispielsweise typisch für die Anknüpfung nächster Erzählungen innerhalb von Erzählserien (Morek 2016). Dass hier tatsächlich ein singuläres Erlebnis entfaltet wird (und kein generischer Zusammenhang, wie zwischenzeitlich projiziert wird, Z. 83), zeigt sich auch an der konkreten zeitlichen Verankerung in der Vergangenheit („vor zwei oder drei JAHren“, Z. 84). Inhaltlich steht der ungemeine Umfang des Ernteüberschusses im Zentrum. Er macht in diesem Fall die „Ungewöhnlichkeit“ (Quasthoff 1981) des Ereignisses aus, was noch hervorgehoben wird durch Erwähnen des Umstands, dass selbst nach dem Abernten der Kirschen „noch ganz viele am BAUM“ (Z. 87) waren. Dass an dieser Stelle nun eine Zuhörerreaktion erwartbar wäre, die diese Ungewöhnlichkeit würdigt (z. B. Staunen o. ä.), spiegelt sich im Slot wieder, den Lisa anschließend lässt (Z. 88). Den Abschluss ihrer narrativen Diskurseinheit bildet das Verschenken der überzähligen Kirschen (Z. 91).

Thematisch scheint Lisa anzuknüpfen an Cleos Vergleich mit der heutigen, gemeinsamen Erfahrungswelt. Bezogen auf den übergeordneten Aktivitätskontext könnte ihr Bericht daher nun ggf. als Einspruch und/oder Gegenbeleg zu Cleos These verstanden werden (etwa: Heute wird durchaus auch noch geteilt!). Schließlich können Erzählungen und Berichte grundsätzlich auch argumentative Funktionen übernehmen (z. B. als Beleg oder Beispiel; Gülich 1980, S. 335). Eine solche potenzielle argumentative Einbettung wird jedoch von Lisa weder kenntlich gemacht, noch wäre ein Zusammenhang zur übergeordneten Quaestio („Wie findet ihr den alten Herrn von Ribbeck?“) ohne Weiteres rekonstruierbar. Daher erlangt Lisas Diskurseinheit den Status einer „nicht-funktionalen Erzählung“ (Gülich 1980) und erscheint vor dem Hintergrund des laufenden thematischen und diskursiven Kontexts mindestens irrelevant, wenn nicht unpassend. Lisa hat somit nicht passend kontextualisiert, welche Diskursaktivität im Gange ist, was thematisch fokussiert wird und welche gattungsbezogenen Erwartungen im Raum stehen.

Betrachtet man nun, wie die Lehrerin mit Lisas Beitrag umgeht, finden sich nur sehr subtile Hinweise auf dessen Divergenz zu den lehrerseitig etablierten Diskursanforderungen. So bleiben während des ausgebauten Turns von Lisa (Z. 82–87) – anders als etwa in den Beispielen 2 und 3 – zuhörerseitige Bestätigungssignale seitens der Lehrerin aus. Vielmehr dokumentiert die Videoaufnahme, dass die Lehrerin Lisa zwar fortwährend anblickt, dabei jedoch starr steht, den

Kopf leicht geneigt hält und ihr sowohl mimisch als auch gestisch regungslos zuhört. Erst nach dem einsekündigen Slot reagiert die Lehrerin („zur NOT kommen die VÖgel und holen die;_ne?“, Z. 89). Ihre Äußerung schließt lokal an den von Lisa geschilderten Ernteüberschuss an und formuliert eine potenzielle Resolution (Labov/Waletzky 1967). Sie stellt damit eine „erzählhemmende Zuhörerreaktion“ (Quasthoff 1981, S. 287) dar, die die Fortsetzung der Narration blockiert. Zugleich macht sie deutlich, dass die Lehrerin einen etwaigen argumentativen Wert von Lisas Beitrag (s. o.) in der Tat nicht wahrnimmt – denn der Verweis auf die Vögel als „Erntehelfer“ entfernt sich gänzlich vom ursprünglichen Thema (nämlich: den Eigenschaften von Ribbecks).

Schließlich nimmt die Lehrerin am Schluss eine „Pseudobestätigung“ (Böttcher 1994, S. 175) vor („ja. OKAY::-“, Z. 92 f.) und formuliert im Gewand einer Schlussfolgerung: „ihr seid also AUCH ein RIBbeck auf ribbeck.“ (Z. 94). Sie macht also Lisas Beitrag retrospektiv passend, indem sie ihn an die in Frage stehende Ballade rückbindet und Analogie zwischen Lisas Familie und dem zu charakterisierenden Protagonisten herstellt. Diese Passungsherstellung betrifft jedoch nur die inhaltlich-thematische Seite des Beitrags – die Art der Gattung und deren mangelnde Einpassung in den argumentativen Zusammenhang indes bleibt davon unberührt.

Insofern bestätigt der im Gesamtkorpus wiederholt vorfindbare Befund für „unpassende“ Gattungen in Unterrichtsgesprächen, was Böttcher (1994) für den Umgang mit Schüler-Irrtümern im Grammatikunterricht feststellt: Lehrpersonen bevorzugen indirekte, nicht-konfrontative Verfahren des Korrigierens oder Reparierens, die jeweils nur subtile Hinweise auf Existenz und Art des betreffenden Fehlgriffs enthalten. Gründe für diese Implizitheit sieht Böttcher (1994, S. 177) u. a. im Bemühen darum, Zeit zu sparen und keiner Demoralisierung der Schülerinnen und Schüler Vorschub zu leisten. Im Falle diskursiv bedingter Unzulänglichkeiten ist darüber hinaus zu vermuten, dass die Art des Verstoßes den Lehrpersonen nicht oder nur vage klar ist. Die an Gruppendiskussionen gewonnenen Befunde von Heller et al. (demn.) zeigen beispielsweise, dass Lehrpersonen bei der Einschätzung schülerseitiger Diskursbeiträge vorwiegend auf inhaltliches Verständnis abheben oder auf unterstellte Identitäten von Schülerinnen und Schülern, statt auf diskursive Dimensionen. So kämen etwa Deutungen wie „Lisa hat die Ballade nicht verstanden“ oder „Lisa plaudert eben gerne aus dem Nähkästchen“ vermutlich eher zum Tragen als eine diskursbezogene, diagnostisch orientierte Einordnung wie: „Der globale argumentative Zusammenhang hat sich der Schülerin nicht erschlossen und sie wählt eine narrative Gattung“.

Aus Schülersicht jedenfalls bedeutet der Befund des Ausbleibens expliziter Thematisierungen bei diskursiven Fehlgriffen: Sie bekommen bei der ohnehin schon sehr anspruchsvollen Aufgabe des Kontextualisierens (vgl. die Abschnitte 4.2–4.3) kaum verlässliche Rückmeldungen bezüglich der thematischen und diskursiven (Nicht-)Passung ihrer Beiträge zum Gesamtdiskurs. Vielmehr dürften v. a. lehrerseitige Verfahren des Passend-Machens diskursive Anforderungen eher verdecken als offenlegen.

4.5 Zur unzuverlässigen Indikation sprechhandlungsbezeichnender Verben

Bevor die Befunde des vorliegenden Beitrags abschließend diskutiert werden, soll – in engem Anschluss an die bisher vorgestellten Analyseergebnisse – noch die Rolle sprechhandlungsbezeichnender Verben angesprochen werden. Blickt man nämlich zurück auf die bis hierher präsentierten Gesprächsausschnitte, lassen sich darin z. B. einige lehrerseitige Fragen oder Aufforderungen finden, die solche Verben enthalten:

- 6a) *wer kann mal kurz erklären was NEbelschwaden sind?* (Bsp. 2, Z. 14)
- 6b) *können wir das noch n bisschen anders beSCHREIben.* (Bsp. 3, Z. 26)
- 6c) *ALso, wie würden wir denn den mann beSCHREIben;* (Bsp. 5, Z. 18)

Spätestens seit Ehlichs (1983) Unterscheidung von *erzählen*₁ und *erzählen*₂ dürfte Einigkeit darüber bestehen, dass der alltagsweltliche, nicht-wissenschaftliche Gebrauch sprechhandlungsbezeichnender Verben durch Vagheit und Mehrdeutigkeit gekennzeichnet ist. In Analogie zu Ehlich unterscheiden etwa Hohenstein (2006) und Kotthoff (2009) *erklären*₁ (Oberbegriff) und *erklären*₂ (Erklären i. e. S.), wobei ersteres jeweils so verstanden wird, dass es verschiedene „Großformen des Sprechens“ wie Erzählen, Berichten, Erklären und Beschreiben umfasst. Aus linguistischer Perspektive ist es also kaum überraschend, dass in den oben zitierten Äußerungen die Verben *erklären* und *beschreiben* nicht unbedingt diejenige diskursive Handlung bezeichnen, die in dem betreffenden Gesprächskontext tatsächlich vollzogen wird bzw. werden soll.

Aus Schülersicht indes ist das Problem der Vagheit alltagsweltlich verwendeter Sprechhandlungsverben ein handlungspraktisches – sie müssen „irgendwie“ mit den so gestellten diskursiven Anforderungen umgehen. Dass dies nicht ohne Weiteres gelingt, dokumentiert beispielsweise der Beitrag Yanniks im obigen Beispiel 3:

Beispielsequenz (3): Vergilbtes Gefühl (Gy1-U3, 6. Klasse), Le: Lehrerin, Lu: Luna, Ya: Yannik

- 24 Lu: vielleicht ein (.) !ÄL!teres gefühl,
 25 Le: ein ÄLteres gefühl,
 26 können wir das noch n bisschen anders beSCHREIben.
 27 YANnik.
 28 Ya: vielleicht n gefühl was man schon LÄnger hat.
 29 Le: ein gefühl was man schon länger HAT,
 30 ((zeigt noch mal auf YA)) ist das denn (-) noch aktuELL? (2.0)
 31 Ya: <<p> ja_a glaub schon->

Trotz des Fokusakzents auf dem betreffenden Verb („beSCHREIben“, Z. 26) liefert Yannik nicht einmal einen globalen Beitrag *irgendeines* Typs, sondern versucht den Zugzwang lokal zu lösen. Offensichtlich also wird nicht einmal der Großform-Bezug des Verbs wahrgenommen, wird die damit verbundene diskursive Globalität nicht erkannt. Nimmt man nun den unter 4.3.1 analytisch herausgearbeiteten Umstand hinzu, dass sich im betreffenden Ausschnitt entgegen dem sprechhandlungsbezeichnenden Verb gar keine *deskriptive*, sondern eine *explanative* Diskurseinheit als zielführend erweist, verkompliziert dies die Lage noch mehr.

Umgekehrt ist in 6a im lehrerseitigen Zugzwang die Rede vom *Erklären*, obwohl an der entsprechenden Stelle im Unterrichtsdiskurs eine deskriptive Vertexung nötig ist (vgl. 4.2.2). Die Äußerung in 6c dagegen verlangt ein *Beschreiben*, das sich aber bei näherem Hinsehen als ein Begründen mit deskriptiv basierten Argumenten erweist (vgl. 4.4). Dann wiederum enthält das Korpus auch Fälle, in denen die Aufforderung zum Erklären tatsächlich ein Erklären i. e. S. sequenziell impliziert.

Insgesamt also gibt es Fälle, in denen die mit dem Verb ausgedrückte Gattung (Diskursaktivität) mit der tatsächlich sprachlich-diskursiv realisierten Gattung übereinstimmt, sowie Fälle, in denen Sprachhandlungsverb und eingeforderte Gattung auseinanderfallen. Bezogen auf den Grundschulunterricht zeigt Morek (2012) überdies, dass Lehrkräfte das sprechhandlungsbezeichnende Verb *erklären* oft verwenden, um auf undifferenzierte Art und Weise längere Redebeiträge gleich welchen Typs einzufordern. Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass sprechhandlungsbezeichnende Verben Schülerinnen und Schülern manchmal korrekte Hinweise bezüglich der diskursiven Erwartungen liefern, manchmal irreführende und manchmal gar keine. Anders als für schriftliche Aufgabenstellungen fungieren im Unterrichtsgespräch Sprachhandlungsverben also nicht als referenziell (möglichst) klar umrissene „Operatoren“ (Baumann 2008). Wie solche emischen Begriffe in der mündlichen Interaktion von den Akteuren selbst verstanden, verwendet und gedeutet werden, stellt eine offene Frage dar.

Unter der Perspektive der Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler jedenfalls lässt sich festhalten: Zu den Schwierigkeiten, die diskursiven Erfordernisse eines (größeren) sequenziellen Kontextes zu erschließen, Zwecke und Normen des sozialen Kontexts zu berücksichtigen und dabei kaum explizite Hinweise auf Gattungspassungen oder -divergenzen zu erhalten, tritt die Unzuverlässigkeit potenzieller sprachlicher Indikatoren.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, zu untersuchen, welche diskursiven Anforderungen im Hinblick auf die in den Bildungsstandards geforderten Formen mündlicher Darstellung in Unterrichtsgesprächen etabliert werden und worin genau schülerseitige Schwierigkeiten bei der Erfüllung solcher Anforderungen bestehen.

Als ein erstes Ergebnis zeigte sich in Einklang mit bisheriger deutschdidaktischer Forschung zu Unterrichtsinteraktionen, dass schülerseitiges *ad-hoc*-Erklären eine ganz zentrale Diskurspraktik darstellt. Im Vergleich mit dem Argumentieren, Beschreiben und Berichten erweist es sich im Unterricht der vier untersuchten Klassen sogar als die mit deutlichem Abstand am häufigsten von Lehrpersonen eingeforderte Gattung (vgl. auch Heller et al. demn.). Dies lässt sich zurückführen auf seine Doppelfunktion, einerseits fachlich relevantes Wissen in der Öffentlichkeit des Unterrichtsdiskurses für alle Schülerinnen und Schüler verfügbar zu machen und zugleich ein Fenster in (Vor-)Wissen und Verstehensprozesse der Lernenden zu liefern (vgl. Morek 2012). Bemerkenswert ist diese eindeutige Vorrangstellung des Erklärens dennoch, denn in den Bildungsstandards für den Bereich *Sprechen und Zuhören* findet sich Erklären nicht eigens als Form mündlicher Darstellung aufgeführt.

Über die Gründe für diese Diskrepanz zwischen unterrichtlicher Praxis und Bildungsvorgaben kann nur spekuliert werden. Zum einen mag es eine Rolle spielen, dass Erklären auch in den traditionellen Textsorten des Deutschunterrichts kein Pendant hat; dort tritt Erklären nur integriert auf, etwa als Teil des Erörterns, Analysierens und Interpretierens. Zum anderen wird Erklären oft primär als lehrertypische Handlung im Unterrichtsgespräch gedacht und untersucht (vgl. die Bände von Spreckels 2009 und Vogt 2009) – schließlich gilt Erklären i. A. als *die* zentrale Praktik zur strukturierten Vermittlung von Wissen (Hohenstein 2006). Die vorliegenden Analysen zeigen jedoch, dass Erklären – gemeinsam mit dem Argumentieren – offenbar eine zentrale diskursive Praktik bildungssprachlichen Handelns im Unterricht ausmacht und mithin von Schülerinnen und Schülern (mit) zu leisten ist.

Was den Status der untersuchten Formen mündlicher Darstellung im (deutsch) unterrichtlichen Gattungsrepertoire betrifft, so sind nicht alle Formen gleichermaßen funktional für Gespräche im Fachunterricht: Während die gattungsinhärenten kommunikativen Zwecke von Erklären und Argumentieren mit dem übergeordneten Zweck von Unterricht zusammenfallen, Wissen diskursiv zu konstruieren und auszuhandeln sowie Lernen und Verstehen anzuregen, gilt dies für narrative Praktiken offenbar nicht; Narration i. e. S. spielt für Unterrichtsgespräche so gut wie keine Rolle.

Das Argumentieren hingegen erweist sich bei genauer Analyse der pragmatischen Einbettungsstrukturen globaler Aktivitäten als diejenige Diskurspraktik, die in vielen Gesprächssequenzen im Unterricht den größeren diskursiven Rahmen stiftet. Gezeigt wurde, wie Erklärungen und Beschreibungen funktional eingelagert auftreten z. B. in das übergeordnete Aushandeln von Deutungshypothesen bezüglich literarischer Texte. Daraus lässt sich nicht nur schließen, dass dem Argumentieren in der Tat, wie Becker-Mrotzek (2009, S. 109) postuliert, eine „Schlüsselrolle“ zukommt, sondern auch, dass Argumentieren möglicherweise tatsächlich auf einer anderen Aggregationsebene liegt als Erklären oder Erzählen (vgl. auch Deppermann/Lucius-Hoene 2003). Das Beschreiben hingegen scheint wiederum auf einer tieferen Ebene zu liegen, insofern es selten als eigentliche bzw. autonome Diskurspraktik auftritt (vgl. auch die quantitativen Befunde in 4.1), sondern als Vertextungsverfahren dazu dient, Erklärungen oder Argumente gemäß bestimmter lokaler Relevanzen umzusetzen.

Wie komplex und diffizil entsprechende Einbettungsverhältnisse in Unterrichtsgesprächen tatsächlich sind, hat der gesprächsanalytische Zugriff auf die sequenzielle Hervorbringung globaler Diskurspraktiken zutage gefördert. Diskurspraktiken können von kleinräumiger, überschaubarer Erstreckung sein, z. B. wenn es um lokale Verständnissicherung geht. Wesentlich typischer für Unterrichtsgespräche scheinen aber komplexere Einbettungsverhältnisse zu sein, bei denen mehrere lokale kommunikative Zwecke zugleich im Raum stehen, sodass sich die entsprechenden Diskurspraktiken und Themenentfaltungsmuster funktional überlagern.

Solche Verschachtelungen zu erkennen und lehrerseitige globale Zugzwänge entsprechend bedienen zu können, erfordert von Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Kontextualisierungsfähigkeit: Es reicht dabei nämlich nicht aus, lehrerseitige Fragen und Aufforderungen rein lokal wahrzunehmen, sondern es muss der größere sequenzielle Kontext berücksichtigt werden. Dazu zählt die Mitprozessierung des thematischen Verlaufs wie auch der im Gange befindlichen diskursiven Aktivität(en). Erst auf dieser Basis können Schülerinnen und Schüler

in einer konkreten Gesprächssequenz identifizieren, a) worin überhaupt der zu erklärende, begründende oder beschreibende thematische Gegenstand besteht und b) welches Vertextungsverfahren für dessen Bearbeitung an der entsprechenden Stelle im Gespräch relevant und zweckdienlich ist. Es zeigt sich nämlich, dass verschiedene Vertextungsmuster je nach Situierung der Diskurspraktik unterschiedlich gut für die Erreichung der lokal relevant gesetzten kommunikativen Zwecke geeignet sind. So etwa kann sich das Nennen von Synonymen in einem Fall als zielführend erweisen, während in anderen Fällen eine deskriptive Vertextung erforderlich ist. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass und inwiefern es für Schülerinnen und Schüler eine große, teils problematische Herausforderung darstellt, globale Zugzwänge der Lehrpersonen angemessen zu bedienen.

Erschwert wird diese Aufgabe zusätzlich durch mindestens zwei weitere Aspekte, wie die Analysen herausgearbeitet haben: die Erfordernisse des sozialen Kontexts *Unterricht* und die Implizitheit lehrerseitiger diskurssteuernder Gesprächsaktivitäten.

Erstens also treten zu den kommunikativen Erfordernissen des größeren sequenziellen Kontexts (s.o.) fachliche und unterrichtliche Erwartungen, die von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden müssen. Dazu gehört die für den sozialen Kontext *Unterricht* typische Erwartung, unterrichtlich behandelten Stoff zu explizieren und analytisch anzuwenden. Und dazu gehören bestimmte unterrichtlich habitualisierte Typen von Diskurspraktiken. So wurde z. B. gezeigt, dass „Vergleichen“ in Unterrichtsgesprächen stets als ein begründetes, kriteriengeleitetes Bewerten zu verstehen ist. Bestimmte diskursive Normen des Kontexts (Deutsch)Unterricht wirken somit zurück auf Kontextualisierungs- und Vertextungsanforderungen, bleiben dabei jedoch i. d. R. implizit. Sie werden nicht lokal im Gespräch indiziert, sondern müssen „gewusst“ und antizipiert werden.

Zweitens offenbart sich Implizitheit in unterrichtlichen diskursiven Erwartungen auch in der Art und Weise, wie lehrerseitig globale Zugzwänge gesetzt werden und wie mit nicht hinreichenden oder nicht passenden Schülerbeiträgen umgegangen wird: So zeigt sich, dass Sprechhandlungsverben in entsprechenden Fragen oder Aufforderungen in keiner Weise zuverlässige Indikatoren darstellen, was die geforderte Gattung angeht. Vor allem aber enthalten lehrerseitige Rückmeldungen keine oder nur sehr subtile Hinweise auf die geforderten Diskurspraktiken und auf etwaige Passung oder Nicht-Passung zu den etablierten Diskursanforderungen. So etwa sind thematische Fokussierungen prosodisch zu entschlüsseln auf Basis von Fokusakzenten. Als implizite Formen der Zurückweisung fungieren Arten und sequenzielle Platzierung von Hörersignalen (oder deren Vorenthaltung) und/oder das Aufrufen eines nächsten Schülers. Teilweise

finden sich sogar Verfahren der lokalen „Passend-Machung“, und zwar sogar bei groben Gattungsirrtümern wie etwa dem nicht angemessen kontextualisierten Erzählen persönlicher Erlebnisse im Rahmen einer fachlichen Argumentation. Die Verdeckung diskursiver Anforderungen ist die Folge.

Insgesamt also zeigen die Befunde der hier vorgestellten Untersuchung, dass und inwiefern Unterrichtsgespräche u. U. sehr hohe Anforderungen an die Kontextualisierungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern stellen, wenn diese dort an globalen Diskurspraktiken partizipieren (wollen). Anders als in genuinen Übungssettings (z. B. vorbereiteten Diskussionen) müssen Schülerinnen und Schüler im Gesprächsverlauf, d. h. „online“ erkennen, an welchen Stellen zu welchem Thema und Zweck was für eine Diskurspraktik mit welcher Art der Vertextung passend ist. Insofern kommt der schülerseitigen Kontextualisierungskompetenz hier eine absolute Schlüsselrolle zu, insofern sie den Eintritt in verschiedene Vertextungsmuster überhaupt erst eröffnet: Wer Gesprächsstellen tatsächlich als Anschlussstellen für z. B. eine Erklärung oder Begründung zu identifizieren und zu nutzen weiß, der erlangt Gesprächs- und Übungsraum für das Vertexten und Markieren entsprechender Diskurseinheiten. Wer dagegen globale Zugzwänge nicht erkennt und umsetzt, dem fehlen aktual- wie ontogenetisch betrachtet die entsprechenden sprachlich-interaktiven Erfahrungen (Quasthoff/Morek 2015).

Vor diesem Hintergrund scheint es geboten, dass Lehrpersonen sich grundsätzlich bewusstmachen und sich auch im Vollzug von Unterrichtsgesprächen vergegenwärtigen, dass Partizipation am Unterrichtsdiskurs von den Schülerinnen und Schülern nicht nur fachliches Können und Lernen betrifft, sondern auch diskursives. Hier können Planung und Reflexion von Unterrichtsgesprächen als *Diskursräumen sui generis* helfen, sich selbst und den Schülerinnen und Schülern die Unterschiedlichkeit verschiedener Formen mündlicher Darstellung klarzumachen und dabei auch die wechselseitigen Einbettungsverhältnisse im Blick zu haben. Der Explikation globaler Zugzwänge (Heller/Morek 2015) sowie entsprechenden interaktiven Unterstützungsaktivitäten kommt dabei eine entscheidende Rolle zu.

Literatur

- Baumann, Rüdiger (2008): Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. In: log in 153. S. 54–59.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 103–115.

- Becker-Mrotzek, Michael/Quasthoff, Uta (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: *Der Deutschunterricht* (1). S. 2–13.
- Böttcher, Wolfgang (1994): Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 12 (2). S. 170–186.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) (2000/2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2 Bände. Berlin: de Gruyter.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2014): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. [8., neu bearb. und erw. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Buttlar, Ann-Christin (i. Dr.): Implizite Normvermittlung durch Herstellung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche*. Bern: hep.
- Deppermann, Arnulf (2003): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg. S. 10–26.
- Deppermann, Arnulf/Lucius-Hoene, Gabriele (2003): Argumentatives Erzählen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg. S. 130–144.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Hrsg.): *Erzählen für Kinder, Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 128–150.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Fienemann, Jutta/Kügelgen, Rainer von (2003): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozess. In: Bredel, Ursula/Klotz, Peter/Günther, Hartmut (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 1. Paderborn, München [u.a.]: Schöningh. S. 133–139.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang. S. 125–153.
- Giesecke, Michael (1979): *Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen – Ablaufschemata und Bedeutungsübertragung bei instrumentellen Ins-*

- truktionen im Kindergarten. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler. S. 38–64.
- Gülich, Elisabeth (1980): Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 335–384.
- Günthner, Susanne (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Deutsche Sprache (3). S. 193–218.
- Hanks, William F. (1996): Language and communicative practices. Boulder: Westview Press.
- Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2015): Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. In: Linguistics and Education 31. S. 187–206.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum.ch (3). <http://www.leseforum.ch/>. Abgerufen am 21.01.2016.
- Heller, Vivien/Quasthoff, Uta/Vogler, Anna/Prediger, Susanne (demn.): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern?
- Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium.
- Jefferson, Gail (1972): Side Sequences. In: Sudnow, David (Hrsg.): Studies in social interaction. New York: Free Press. S. 294–338.
- Klein, Josef (2009): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg. S. 25–36.
- Kotthoff, Helga (2009): Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommuni-

- zieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 41–63.
- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1967): Narrative Analysis. In: Helm, June (Hrsg.): Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 annual spring meeting of the American Ethnological Society. Seattle, Wash.: University of Washington Press. S. 12–44.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Morek, Miriam (i. Dr.): Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? – Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche. Bern: hep.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2016): Lernziel „Situationsangemessen kommunizieren“ – Schülerinnen und Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache. In: Spiegel, Carmen/Gysin, Daniel (Hrsg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt am Main: Lang. S. 49–70.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1). S. 67–101.
- Neumeister, Nicole (2011): (Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg.
- Neumeister, Nicole/Vogt, Rüdiger (2009): Erklären im Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 526–538.
- Quasthoff, Uta (1981): Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 287–313.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 84–100.
- Quasthoff, Uta/Hartmann, Dietrich (1982): Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holisti-

- schen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. In: Deutsche Sprache 10. S. 97–118.
- Quasthoff, Uta/Morek, Miriam (2015): Abschlussbericht zum DFG-Projekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten“. Manuskript. TU Dortmund. Online verfügbar unter www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DisKo.pdf. Abgerufen am 21.01.2016.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Gunter Narr. S. 67–124.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50 (4). S. 696–735.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10. S. 353–402. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>. Abgerufen am 21.01.2016.
- Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (2009): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg.
- Weinrich, Harald/Thurmair, Maria/Breindl, Eva/Willkop, Eva-Maria (2007): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim, New York: Olms.
- Werlich, Egon (1975): Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Astrid Neumann und Solvig Rossack

Sprechen über zu schreibende Texte: Was handeln Schülerinnen und Schüler mündlich aus?

Abstract: *The intervention project “Fach-an-Sprache-an-Fach” is being presented. It aims at improving argumentative language skills in middle school students. We discuss the differences and the interaction between oral and written reasoning, focusing the question of how oral argumentation unfolds in written texts. Two text examples authored by participating students are being analyzed.*

1. Zwei Beispiele

„Meiner Meinung nach lohnt sich das Lesen von Büchern, da sie bilden. Man setzt sich mit neuen Wörtern auseinander, indem man ihr Bedeutung recherchiert.“

„Ich finde nicht, dass Bücher bilden, da es zum einen Bücher gibt, welche unsinnig sind und zum anderen gibt es Menschen, die nicht zur Schule gehen und nicht lesen können.“

Beide sprachlich hier unverändert wiedergegebenen Beispiele aus einem schriftlichen Quasi-Dialog zwischen Schülerinnen bzw. Schülern sind im Rahmen einer Interventionsphase in einem von zwei entwickelten Förderkonzepten des hier vorzustellenden Forschungsprojektes *Fach-an-Sprache-an-Fach* entstanden.

Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, sich auf eine dialogische Podiumsdiskussion schriftlich vorzubereiten. Die strittige Aussage „Das Lesen von Büchern bildet.“ wurde freiwillig aus weiteren Aussagen wie beispielsweise „Facebook zerstört die zwischenmenschliche Kommunikation.“ und „Der Nutzen von Hausaufgaben wird überbewertet.“ gewählt. Für diese Aussage sollten verschiedene Positionen zunächst mündlich entwickelt und anschließend schriftlich festgehalten werden. Dazu wurde abwechselnd auf ein gemeinsames Arbeitsblatt geschrieben und auf die jeweils vorhergehende schriftliche Aussage reagiert. Es handelt sich also um einen schriftlich produzierten, zeitlich entzerrten Dialog mit dem Text des Vorgängers bzw. der Vorgängerin. Dadurch konnten sich die Schülerinnen und Schüler auf die Argumentation konzentrieren.

Offensichtlich werden hier Argumente produziert. Beide Schreibenden sind in der Lage, zu einer konstruierten strittigen Ausgangslage Position zu beziehen,

wenn auch beide Aussagen Defizite in ihrer Textoberflächenstruktur aufweisen. Betrachtet man beide separat voneinander und nicht als gedachten Dialog, werden die Argumente hinsichtlich ihrer Qualität unterschiedlich entfaltet.

Innerhalb des ersten Beispiels wird die strittige Aussage verwendet und mit der Proposition des zweiten Satzes argumentativ begründet. Erst das darauffolgende Beispiel sorgt dafür, dass das Argument stringent und schlüssig wird.

Das zweite Beispiel bezieht sich inhaltlich auf die Pauschalität der strittigen Äußerung bzw. der Ausgangslage und versucht den allgemeinen Geltungsanspruch zunächst durch Differenzierung argumentativ zu entkräften, indem darauf referiert wird, welche Bücher – es können auch „unsinnige“ Bücher mit weniger Bildungseffekten sein – gelesen werden. Die fehlenden explikativen Elemente innerhalb der Argumentation sorgen dafür, dass die Stringenz und logische Entfaltung des Arguments leiden. Bei der Untersuchung beider Sequenzen als Zusammenspiel zwischen Produzent und Rezipient fällt auf, dass die Kommunikationspartnerinnen und -partner nicht in der Lage sind, direkt auf die zuvor getätigten Argumente Bezug zu nehmen. Beide Positionen werden scheinbar unabhängig von dem vorher Gesagten niedergeschrieben. Es kommt nicht zu dem Versuch, das vorherige Argument direkt zu entkräften. Zwar zeigen die zusätzlichen Materialien aus den Prozessdaten des hier zugrundeliegenden und später vorgestellten Projektes, dass die zuvor mündlich erarbeiteten Ideen innerhalb des schriftlichen Dialoges aufgegriffen werden, die inhaltliche Vernetzung der von den Partnerinnen bzw. Partnern erwähnten Argumente wird jedoch auf ein Minimum reduziert. Es werden eher inhaltliche Aneinanderreihungen produziert, ohne dabei komplexere argumentative Strukturen aufzubauen bzw. auf das vorher Gesagte zu reagieren.

Auch wenn die hier angeführten Beispiele nicht als prototypisch für die argumentativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der 7. Klassen betrachtet werden können, zeigt die Analyse dennoch, dass eine schlüssige Argumentation mit der Bewältigung von gewissen inhaltlichen und sprachlichen Hürden verbunden ist. Diesen Analysen von Beispielen vorausgestellt formulierten wir folgende Forschungsfragen: Wie kann die Entwicklung von argumentativen Fähigkeiten gestärkt werden, um diese im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung für den schulischen und außerschulischen Kontext zu nutzen? Und welchen Einfluss hat dabei das Zusammenspiel von mündlichen und schriftlichen argumentativen Kommunikationsprozessen? Inwiefern entfaltet sich die mündliche Argumentation innerhalb schriftlicher Texte?

2. Theoretischer Hintergrund Argumentieren

Argumentative Prozesse sind „sprachliche Handlungen, in denen etwas unter Kommunikationspartnern Strittiges mit dem Ziel geklärt wird, es unstrittig zu machen. [...]

Das Grundprinzip des Argumentierens besteht darin, das Strittige durch Bezug auf Unstrittiges zu klären, d. h. den Dissens in einen Konsens zu überführen“ (Becker-Mrotzek et al. 2010, S. 3).

Daraus kann abgeleitet werden, dass Argumentieren eine mehrschichtige Sprachhandlung ist, die zugleich von einer enormen Komplexität geprägt ist. Die Komplexität dieser Sprachhandlung ist bedingt durch verschiedene Einflussfaktoren. Winkler (2003) spricht von einem festen Zusammenspiel eines dissonanten Gegenstandes und eines entsprechenden Aushandlungsprozesses zwischen Rezipienten und Produzenten, wobei auf schriftlichen Kommunikationsebenen der Rezipient und Produzent ein und dieselbe Person sein können und somit auch epistemische Schreibprozesse entfaltet werden. Zudem gilt es, innerhalb dieser Kommunikationssituation die kollektiv geltenden gesellschaftlichen Werte und Normen zu realisieren und entsprechend zu achten. Dazu bedarf es einer Sachkompetenz, einer sprachlichen Kompetenz, einer moralischen Kompetenz und einer sozialkommunikativen Kompetenz, um angemessen und schlüssig argumentieren zu können (Winkler 2003, S. 82 f.). Ähnliche argumentative Grundkenntnisse formuliert auch Feilke. Nach ihm gehören u. a. „Normen und Werte“ und „Welt- und Sprachwissen“ zu diesen Grundkenntnissen (Feilke 2010, S. 217). Argumentative Prozesse müssen demnach sowohl auf kognitiver als auch auf literaler Ebene gemeistert werden. Sie stellen ein integratives Format mit deskriptiven und explikativen Anteilen dar, mit denen über Strittiges verhandelt wird. Ausgangspunkt von Argumentationen können unterschiedliche sprachliche Handlungen sein, wobei sowohl der behauptete Inhalt (Proposition) als auch die kommunikative Funktion (Illokution) strittig sein können (Becker-Mrotzek/Mörs 2015, S. 35). Gemeint wären dabei auf propositionaler Ebene z. B. Behauptungen über eine Sache, ein Ereignis oder eine Person, auf der illokutiven Ebene z. B. informierende, fordernde, werbende, bittende Sprachhandlungen. Vollmer (2011) formuliert, dass zudem verschiedene konkrete Diskursfunktionen vorausgesetzt werden müssen, die über das Beschreiben und Erklären hinausgehen, um entsprechend qualitativ hochwertige Argumentationen zu vollziehen. Während eines Diskurses werde neues Wissen produziert und vernetzt. Argumentieren umfasse demnach Aspekte des Erschließens, des Analysierens, des Deutens, des argumentativen Unterstützens und des Interpretierens. So überrascht es nicht, dass solch „integrierende Gattung[en]“ (Heller 2012, S. 23) wie das Argumentieren eine

Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Dies bestätigen auch die Erhebungen, die im Rahmen der DESI-Studie 2003/04 getätigt worden sind. Hinsichtlich der Leistungsverteilung zeigte sich, dass die meisten Schülerinnen und Schüler das basale argumentative Niveau nicht überschreiten bzw. ein nicht unerheblicher Teil darunter bleibt (Krelle/Willenberg 2008, S. 85), obwohl es sich bei dieser Problemlösefähigkeit um eine curricular festgelegte Anforderung handelt, die bis zum Ende der Schulzeit ausgebildet sein sollte. So wird mit dem KMK-Beschluss von 2003 für die Mittleren Schulabschlüsse des Faches Deutsch das Argumentieren als eine grundlegende Kompetenz betrachtet, deren Beherrschung notwendig ist, um innerhalb des gesellschaftlichen Lebens zu bestehen. „Die Heranwachsenden lernen, [...] Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln, [...]“ (KMK 2003, S. 6 f.).

Dennoch bleibt die Fähigkeit adäquat zu argumentieren für viele, insbesondere für nicht deutschsprachig aufwachsende Jugendliche und solche aus schwierigen sozio-ökonomischen Verhältnissen, unerreichbar (Feilke 2013, S. 115 f.). Bei der Betrachtung der KMK-Vorgaben wird deutlich, dass argumentative Prozesse auf mündlicher wie auch auf schriftlicher Ebene innerhalb des schulischen Kontextes wichtig sind und die Vermittlung argumentativer Kompetenzen auf beiden medialen und konzeptionellen Kommunikationsebenen eine Rolle spielen muss.

Argumentieren gehört dabei wie zum Beispiel auch das Erklären oder Berichten zu den zentralen generalisierbaren Sprachgebrauchsmustern der Schule, da diese in allen Fächern verankert und zudem für alle diese von Bedeutung sind (Vollmer/Thürmann 2013, S. 43). Damit sind nach Vollmer und Thürmann argumentative Fähigkeiten ein Teil der bildungssprachlichen Kompetenz sowohl auf mündlicher wie auch auf schriftlicher Ebene, wobei unter einer sprachdidaktischen Perspektive das Kommunikationsmedium bei der Vermittlung von argumentativen Prozessen zu beachten ist. Sowohl Spiegel (2006) als auch Ludwig/Spinner (2000) kommen zu dem Schluss, dass beim mündlichen und schriftlichen Argumentieren ähnliche Kompetenzbereiche angesprochen werden. Das mündliche Argumentieren ist jedoch deutlich stärker in einen direkten Interaktionszusammenhang eingebettet. In einer Face to face-Gesprächssituation müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ad hoc in der Lage sein, auf Argumente des Kommunikationspartners oder der Kommunikationspartnerin zu reagieren, wohingegen beispielsweise bei einer schriftlichen Erörterung vorwiegend der Anspruch darin besteht, Einfallsreichtum bei der Entwicklung und Ordnung von Argumenten zu zeigen. Demnach lassen sich vorwiegend auf interaktionaler, kognitiver und kommunikationspsychologischer Ebene Unterscheidungen zwischen dem mündlichen und schriftlichen Argumentieren finden (vgl. Klein 2001, S. 1323).

Mündliches und schriftliches Argumentieren sind in sich komplex und deutlich voneinander zu differenzieren und dennoch bedingen sie sich offenbar gegenseitig. Beim strukturierten und zielorientierten Schreiben handelt es sich um einen komplexen Textproduktionsprozess, welcher zur Lösungsfindung beitragen kann. Neumann et al. (2014) zeigen auf, dass insbesondere innerhalb von Textüberarbeitungsprozessen eine gemeinsame, mündlich entwickelte Lösung Kapazitäten des individuellen Arbeitsgedächtnisses für den Schreibplanungsprozess entlasten kann, demnach also ein äußerst komplexer Textproduktionsprozess gestützt werden kann. Gezielt eingesetzte mündliche Aushandlungsprozesse manifestieren sich demnach im Schriftlichen und sorgen für eine bessere Textqualität. Es ist in diesem Kontext explizit weiter zu prüfen, welche Auswirkungen mündliche Aushandlungsprozesse auf schriftliche argumentative Entfaltungen haben.

3. Vorstellung des Forschungsprojektes

Das Forschungsprojekt *Fach-an-Sprache-an-Fach* leistet im Rahmen einer Interventionsstudie einen Beitrag dazu, Argumentieren als bildungssprachliche Handlung wahrzunehmen und im Sinne eines gesellschaftlichen Auftrages den Schülerinnen und Schülern vielfältige Zugänge zu derselben zu ermöglichen. *Fach-an-Sprache-an-Fach* fördert innerhalb eines interdisziplinären Kontextes (parallel in Deutsch und Mathematik) Schülerinnen und Schüler aus siebenten Klassen mit mathematischen Modellierungsaufgaben für das schriftliche Argumentieren in lebensnahen Situationen.

Dazu wurden zwei Förderkonzepte entwickelt:

Sprachförderkonzept I: Integriertes Sprach- und Fachlernen

Es fand eine verzahnte Sprach- und Mathematikförderung statt, in der ausgehend von der Bearbeitung komplexer mathematischer Modellierungsaufgaben sowohl Lese- als auch Schreibstrategien anhand von argumentativen Texten erarbeitet wurden.

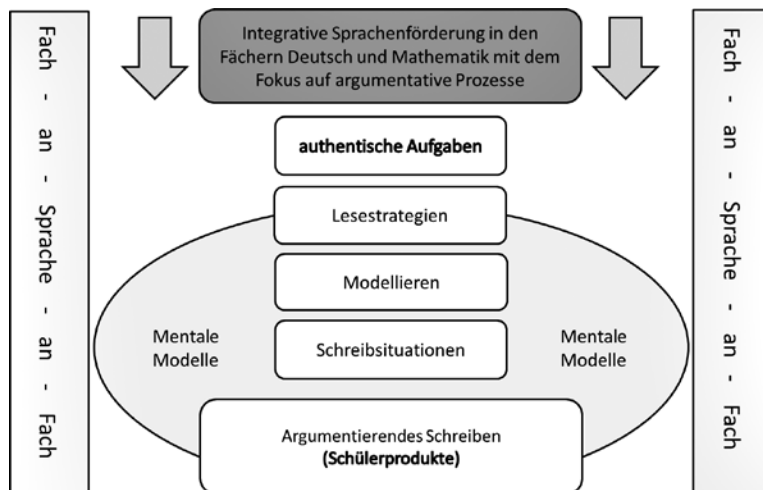
Sprachförderkonzept II: Separiertes Sprach- und Fachlernen

Es fand eine separierte Sprach- und Mathematikförderung statt, in der Lese- und Schreibstrategien zuerst anhand von argumentativen Texten erarbeitet wurden. Anschließend wurden dieselben Modellierungsaufgaben bearbeitet, die in der Fördergruppe I behandelt wurden.

Es soll dabei der Einfluss einer adaptiven Sprachförderung mit Scaffoldingverfahren untersucht werden, die zum eigenständigen Arbeiten führen. Insbesondere im Sprachförderkonzept I werden sich wechselseitig stützende Fördereffekte identifiziert, die an Aufgabenbearbeitungen anhand gemeinsamer grundlegender kognitiver Schritte (s. Abb. 1) zu einem domänenübergreifenden, sich gegenseitig stützenden

Zusammenspiel führen. In diesem Artikel wird sich trotzdem lediglich auf die *sprachliche* Förderung fokussiert. Mathematische Aspekte werden nur beispielhaft sichtbar, um die Situierung der Entwicklungen im Gesamtprojekt aufzuzeigen.

Abb. 1: Interdisziplinäres Grundmodell des Projektes „Fach-an-Sprache-an-Fach“



In der 15-wöchigen Intervention mit 256 Schülerinnen und Schülern aus sieben Hamburger und Lüneburger Schulen wurden Sprech- und Schreibprozesse beobachtet. Dabei erwies sich die hier relevante Frage, wie die Schülerinnen und Schüler die in Gesprächen genutzten Argumente in die von ihnen geforderten Schreibaufgaben einbauten, als besonders interessant. Inwiefern der Prozess vom mündlichen Alltagssprachlichen Argumentieren hin zu schriftlichen bildungssprachlichen Argumentationen gestärkt wird, gilt es zu untersuchen. Folgende Fragen stehen hierfür im Zentrum:

- Welchen Einfluss hat die fächerübergreifende kollektive mündliche Textplanung auf die individuelle Textproduktion?
- Wie entfalten sich die mündlichen Bearbeitungsprozesse im schriftsprachlichen Produkt?
- Profitieren Jugendliche verschiedener Leistungsniveaus jeweils unterschiedlich von mündlichen argumentativen Textplanungsprozessen?

Die Effekte der Förderung in den Gruppen werden durch ein Pre-Post-Testdesign erfasst. Für die Messung von langfristigen Effekten findet im Mai 2016 eine Follow-up-Testung statt. Direkt vor Beginn der Intervention ermöglichte ein

selbst entwickelter Argumentationstest eine Beschreibung der bei den Teilnehmenden vorfindlichen Ausgangssituation. Der Argumentationstest beinhaltet unter anderem eine Schreibaufgabe, in der eine Dilemma-Situation persönlich erschlossen und deren Lösung dann für einen situierten Adressaten erklärt werden musste. Der Einsatz der speziellen Tests vor Förderbeginn erlaubt Aussagen über das Wissen und Können zu Förderungsbeginn und später über die Fördereffekte durch einen nochmaligen Einsatz des Tests in variiert Form. Zudem wurden mit Hilfe des LGVT (Schneider et al. 2007) und eines selbstentwickelten C-Tests die allgemeinen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erhoben.

Insgesamt wurden binnendifferenzierende Materialien für mündliche und schriftliche bildungssprachlich relevante Sprachhandlungen und mathematische Modellierungsprozesse entwickelt und eingesetzt. Zudem sollte innerhalb der Förderung die Entwicklung von argumentativen Prozeduren bis hin zu argumentativen Mustern ermöglicht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten so bezogen auf argumentative Fähigkeiten mit Hilfe der Konzepte des Mikro- und Makroscaffolding, also sprachlichen Unterstützungssystemen verschieden starker Ausprägungen in Abhängigkeit von vorfindlichen Notwendigkeiten, innerhalb der Fördergruppen eine höhere situationsangemessene Sprachnutzung ausbilden. Dazu wurden sowohl mündliche als auch schriftliche Ebenen angesprochen. Die Intervention in der ersten Interventionsbedingung, in der zuerst die Deutsch- und dann die Mathematikanteile gefördert wurden, folgte dabei einem festen Schema. Nachfolgend gehen wir nur auf die Bereiche ein, die für diesen Artikel relevant sind.

Abb. 2: Verlaufsschema der Interventionsphase des Projektes Fach-an-Sprache-an-Fach



Das Verlaufsschema (s. Abb. 2) zeigt insgesamt fünf Arbeitsphasen mit den entsprechenden enthaltenen Arbeitsschritten. Es wird deutlich, dass die Aufgabe zunächst mathematisch zu bearbeiten ist (Schritt 1 und 2). Daraus ergeben sich authentische Argumentationssituationen (Schritte 3–5), die zunächst in einer intensive mündlichen Arbeitsphasen in heterogenen Tischgruppen sprachlich zu bewältigen ist. Diese getätigte Vorarbeit mündet dann in einem schriftlichen, kollektiven Dokumentationsprozess. Bei diesem wurde ein Schriftführer bzw. eine Schriftführerin in der Gruppe bestimmt mit dem abschließenden Ziel, zu einem in Einzelarbeit entstandenen schriftlich argumentativen Text mit einer eindeutigen Adressatenorientierung zu gelangen. Die Argumentationen konnten dabei durch das Einbeziehen von mathematischen Lösungen, aber auch des Alltagswissens gestützt werden.

4. Erste Ergebnisse der Prozessdaten zum mündlichen und schriftlichen Argumentieren

Im Folgenden soll auf Prozessdaten aus der Interventionsphase zurückgegriffen werden, um exemplarisch Aussagen darüber zu treffen, welchen Einfluss mündliche Gespräche auf die Textproduktion haben, wie also Gruppengespräche die Schriftlichkeit vorbereiten. Dazu sollen zwei Schülerinnenlösungen eines Aufgabenblockes näher vorgestellt werden. Die Auswahl der Schülerinnen bzw. Schüler erfolgt über die Teilergebnisse der Erstcodierungen des freien Aufgabenteils aus dem Pretest und über die Screeningergebnisse. Im Screening wurden die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des LGVT und eines C-Tests gemessen.

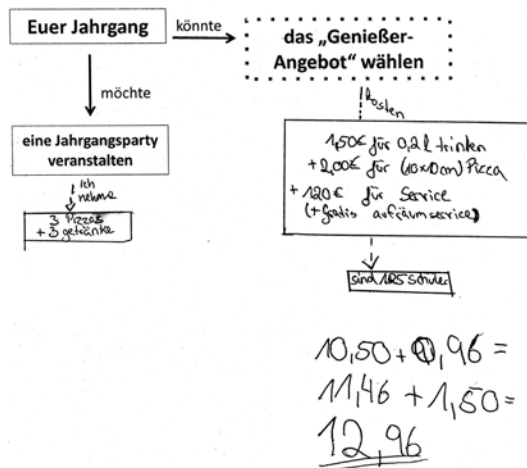
Dazu sollen zwei Schülerlösungen ausgewählt werden, deren Leistungen an den beiden Extremen der Leistungsspanne liegen, um ein möglichst breites Lösungsspektrum zu zeigen.

Der Aufgabenkontext ist durch eine lebensnahe Aufgabenstellung bestimmt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten die Aufgabe, ein fiktives Jahrgangsstufenfest an ihrer Schule zu organisieren. Die zu diskutierende Problemlage wurde im Rahmen einer mathematischen Modellierungsaufgabe beschrieben. Verschiedene Cateringangebote sollten für die Planung der Feier mathematisch erfasst und im Allgemeinen auf ihre Praktikabilität und Notwendigkeit hin untersucht werden. Ziel war es anschließend, anhand der mathematischen Berechnungen und des Weltwissens der Schülerinnen und Schüler zu einer Entscheidung bezüglich der Planung des Festes zu kommen und diese final der Schulleitung in einem Brief argumentativ darzustellen. Der Prozess des alltagssprachlichen Argumentierens

hin zu einem komplexen argumentativen bildungssprachlichen Anspruch sollte hier fächerübergreifend realisiert werden.

Die Schülerin A wurde durch das Screening als sprachlich stark eingestuft. Im Pretest wurde ihr Text im Bereich des Gesamteindrucks mit 5 bewertet, was der höchsten Einstufung entspricht. Die Schülerin zeigt insgesamt eine sehr ausgeprägte und strukturierte Arbeit mit den zur Verfügung gestellten Materialien. Innerhalb der ersten Protokollierungsphase während des Arbeitsschrittes 1 (siehe Abb. 2) fällt auf, dass sich die Schülerin lediglich auf das für die Aufgabenlösung Wesentliche bezieht. Sie folgt damit den klassischen fachsprachlichen Strukturen der Mathematik. Offensichtlich geht es der Schülerin vorwiegend darum, die Gedanken der Gruppe bezogen auf die verschiedenen Cateringangebote mit Hilfe von mathematischen Zeichen und Lexemen zu strukturieren. Dabei selektiert sie systematisch die offensichtlich wichtigen Informationen schon während der Gruppengespräche über das zu lösende Problem. So hinterlegt sie die Propositionen semiotisch erkennbar, verzichtet aber auf elaborierte Versprachlichungen. Damit können die mathematischen Lösungsprozesse sichtbar, die Versprachlichungsprozesse aber noch nicht erkennbar gemacht werden (s. Abb. 3).

Abb. 3: Ergebnis des Gruppendiskussionsprozesses, festgehalten durch Schülerin A



Innerhalb des anschließenden Arbeitsschrittes in der Arbeitsphase 2 (siehe Abb. 2), in der von der Arbeitsgruppe auf das Weltwissen bezogene Argumente gesammelt werden, die für und gegen ein Jahrgangsstufenfest sprechen, befindet sich die Schülerin bei der Formulierung der Gruppenergebnisse in einem alltags-

sprachlichen Register. Beispielweise realisiert sie die folgende Äußerung, um die Vorteile des einen Cateringangebotes hervorzuheben: „endlich viel Futter“. Auch innerhalb dieses Arbeitsschrittes fällt auf, dass auch dieser sprachlich betrachtet sehr rudimentär ausgebildet ist. Es lassen sich kaum grammatikalisch vollständige Sätze finden. Komplexe Ideen aus den Gruppengesprächen werden zum Teil durch einzelne Wörter symbolisiert.

Wie auch Abbildung 2 zu entnehmen ist, folgte auf die beiden Gruppenarbeitsphasen eine Einzelarbeitsphase. Die werden genutzt, um die Textplanung in Arbeitsphase 3 in Form einer Tabelle zu vollziehen. Die Tabelle hat die Funktion eines Scaffolds, um den Schreibprozess zu stützen. Die Tabelle beinhaltet verschiedene adressatenorientierte Textplanungselemente. Dabei stehen die folgenden Fragen im Fokus der Betrachtung:

- Wer ist *der Leser oder die Leserin meines Textes*? Was muss *ich* deshalb beachten?
- Was ist *meine Meinung* zum Thema?
- Was möchte *ich* mit meinem Text erreichen? Wovon *möchte ich* überzeugen?
- Was sind *meine Argumente*? *Ich* kennzeichne das wichtigste Argument mit einem Kreis.

Bei der schriftlichen Beantwortung der einzelnen Textplanungsaspekte wird ersichtlich, dass die Schülerin in der Gruppe entstandene Ergebnisse aufgreift und sprachlich weiter ausformuliert. Auch wenn innerhalb dieser Arbeitsphase die Gedanken deutlich sprachlich ausgeweitet werden, lässt sich auch hier erkennen, dass die Schülerin mit grafischen Symbolen wie zum Beispiel Pfeilen arbeitet, um das Wortmaterial quantitativ zu minimieren. Zudem ist zu erkennen, dass die Schülerin Argumente nennt, die zuvor nicht in den Protokollen zu finden sind.

Betrachtet man das schriftsprachliche Endprodukt (s. Abb. 4) wird ersichtlich, dass die Schülerin darum bemüht ist, sich in einem bildungssprachlichen Register zu äußern. Insgesamt ist die Textqualität als hoch einzuschätzen. Dies zeigte sich in den Protokollen der Gruppengespräche noch nicht. Sie scheint demnach einen sprachlichen Unterschied zwischen diesen, wo womöglich zum Teil direkte Zitate realisiert worden waren, und dem finalen Text zu machen. Bezogen auf die Argumentationsstrukturen lässt sich erkennen, dass sich die Schülerin vorwiegend auf ihre eigene weiter ausdifferenzierte Textplanung bezieht, die innerhalb der Tabelle realisiert worden war, und die vorherigen Protokolle nur rudimentär betrachtet. Lediglich ein elementarer Aspekt aus den Vorarbeiten wird hier aufgegriffen. Offensichtlich nutzt die Schülerin die Gruppengespräche, um ihre eigene Problemlösung zu strukturieren und entsprechend innerhalb der individuellen Einzelarbeitsphase weiter sprachlich und inhaltlich auszudifferenzieren. Dabei arbeitet

sie mit verschiedenen sprachlichen Registern und Darstellungsarten. Interessant ist hier, dass die Schülerin innerhalb ihrer Argumentation sehr deskriptiv vorgeht und somit nur implizite Schlüsse bzw. Begründungen vornimmt. So gelingt es ihr auf der Grundlage der Gruppendiskussionen, die eigenen Gedanken zu strukturieren und entsprechend innerhalb von schriftlichen Textplanungsphasen stichpunktartig Argumente zu formulieren, dennoch werden diese nicht vollständig innerhalb eines Textes entfaltet. Die zum Teil mündlich im Gruppengespräch diskutierten Argumente werden demnach nicht in ihrer Vollständigkeit schriftlich ausgeführt.

Abb. 4: Textprodukt aus der Arbeitsphase 4 von Schülerin A

sehr geehrte Frau Kühl,

Der Jahrgang des 7. Klassen würden gerne eine ~~100~~ Jahrgangsparty feiern.

Nur
Wir haben schon einige Angebote verglichen und haben ein preiswertes gefunden. Das Angebot ist vom Gourmet-Party-Service. Es ist eine Flat, das heißt, jeder darf so viel essen und trinken wie er kann. Für einen Schüler, also pro Person wird dann 10,90€ abgerechnet. Wir haben geplant, das jeder Schüler für sich selbst zahlt.

Außerdem haben wir einen Flyer ausgearbeitet und eine ganze Anzahl an Schülern unterschrieben dafür, dass wir sie feiern sollten. Die Schülerzeitung würde sich freiwillig melden ~~an~~ darüber zu berichten.

Alle Schüler die unterschrieben haben, haben gleichzeitig auch

geschworen kein Chaos anzurichten.

Wir, der Schülerrat, haben herausgefunden, dass an einem lustigen Fest sich die ~~Teil~~ verschiedenen Klassen näher kommen würden und

Wir freuen uns darauf, wenn sie die Antwort per Brief an den Schülervorstand schicken würden.

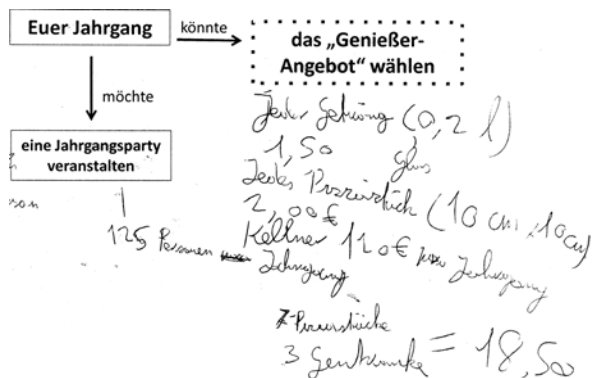
Ihr: 7. Jahrgang + der Schülervorstand.

Nachfolgend wird anhand der Analyse eines weiteren Falles eine alternative Bearbeitungsstrategie dargestellt.

Der Schüler B ist anhand des Screenings als sprachlich schwach eingestuft worden. Der Gesamteindruck seines Textes aus dem Pretest wurde mit 1, also als sehr schwach bewertet. Der Schüler arbeitet insgesamt quantitativ betrachtet weniger intensiv mit den zur Verfügung gestellten Materialien. Innerhalb der ersten Protokollierungsphase des Gruppengesprächs während der Arbeitsphase 2 (s. Abb. 2) geht der Schüler ähnlich mit der kommunikativen Situation um. Zur

Protokollierung des Gespräches lassen sich vorwiegend sprachlich fragmentierte Beschreibungen finden, die durch Symbole und Zahlen geprägt sind (s. Abb. 5).

Abb. 5: Ergebnis des Gruppendiskussionsprozesses, festgehalten durch Schüler B



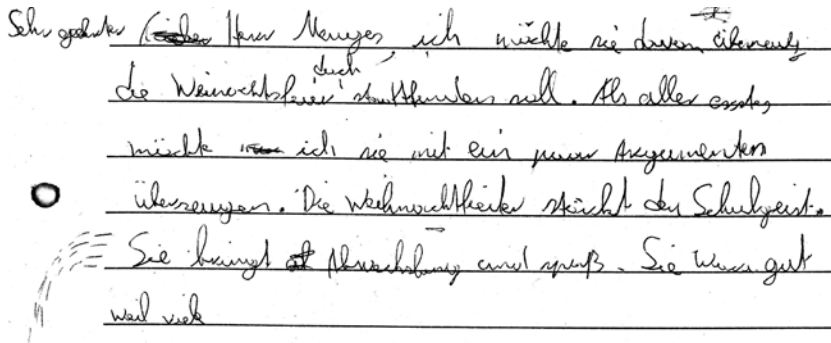
Innerhalb des zweiten Arbeitsschrittes in Arbeitsphase 2 (s. Abb. 2), in der vorwiegend auf das Weltwissen bezogene Argumente diskutiert werden sollten, werden keine weiteren Argumente schriftlich produziert. An dieser Stelle verzichten der Schüler und seine Gruppe auf weitere Präzisierungen. Offenbar wurde dieser Bearbeitungsschritt übersprungen. Der Grund für dieses Vorgehen scheint hier nicht eindeutig. Es ist jedoch davon auszugehen, dass innerhalb der Gruppe die Annahme vorherrschte, dass die vorhergehenden mündlichen Diskussionsergebnisse aus dem ersten Arbeitsschritt in Arbeitsphase 2 (s. Abb. 2) genügen, um die Problemlage allumfassend zu betrachten.

In der dritten Arbeitsphase (s. Abb. 2) produziert der Schüler ganze Sätze, die er als eine Art finales Ergebnis der Gruppendiskussion nutzt. Er hält dazu folgendes fest: „Herr Menges, ich muss mit guten Argumente argumentieren“. Insgesamt enthält die Protokollierung deutlich weniger Struktur, hervorgerufen durch, z. T. undeutliche berarbeitungsmechanismen, was unter Umständen auch auf ein wenig strukturiertes Gruppengespräch zurückzuführen ist.

Der abschließende Text (s. Abb. 6) enthält vergleichsweise wenig Wortmaterial. Dies hat erheblichen Einfluss auf die Textqualität. Zudem fällt auf, dass keiner der mündlich diskutierten Inhalte schriftlich innerhalb des Textes verankert ist. Die zweite Arbeitsphase (s. Abb. 2) wurde demnach im Schreibprozess gedanklich vollständig ausgespart, auch wenn die Aspekte innerhalb der individuellen Textplanungsphase (Arbeitsphase 3, s. Abb. 2) in der Tabelle enthalten sind. Der Schüler betrachtet offenbar die mündlichen und schriftlichen Bearbeitungsschrit-

te vollständig separat voneinander. Dieses Vorgehen führt dazu, dass der erste Bearbeitungsschritt den zweiten nicht beeinflusst. Auch im Text lässt sich deutlich feststellen, dass es dem Schüler sehr schwer fällt, seine Argumentation vollständig zu entfalten. So bereitet er diese mit den Worten vor: „Als aller erstes möchte ich sie mit ein paar Argumenten überzeugen“. Anschließend werden lediglich zwei Thesen ausgeführt, die nicht weiter begründet werden. An dieser Stelle lässt sich keine eindeutige Aussage darüber treffen, ob eine schriftliche vollständige Entfaltung womöglich besser gelungen wäre, wenn diese Gedanken zuvor mündlich innerhalb einer Gruppe diskutiert worden wären, da diese entscheidende Phase übersprungen wurde. Fakt ist jedoch, diese hier ersichtliche Arbeitsstrategie auch nicht zu einem überzeugenden Ergebnis führte.

Abb. 6: Textprodukt aus der Arbeitsphase 4 von Schüler B



Sehr geehrter Herr Herr Menzies, ich möchte sie ^{auch} davon überzeugen.
 Die Wahrscheinlichkeit ^{ist} sehr hoch. Als aller erstes
 möchte ~~ich~~ ich sie mit ein paar Argumenten
 überzeugen. Die Wahrscheinlichkeit steigt den Schulzeinst.
 Sie bringt ~~at~~ ^{die} Wahrscheinlichkeit ^{an} ^{und} ^{steigt}. Sie ^{ist} ^{sehr} ^{gut}
 weil ^{viel}

5. Fazit

Es konnte hier exemplarisch gezeigt werden, dass die Bewältigung und Realisierung von argumentativen Sprachhandlungen eine große Herausforderung für Schülerinnen und Schüler darstellt. Das Forschungsprojekt *Fach-an-Sprache-an-Fach* nimmt sich dieses Problemfeldes an und arbeitet unter anderem mit fächerübergreifenden argumentativen Aufgaben.

Die einführenden Ausführungen dieses Artikels machen deutlich, dass die von den Schülerinnen und Schülern zu lösenden Aufgabenformate komplex sind, da die Lösungsoptionen fächerübergreifend gedacht und somit mathematische und weltwissensbezogene logische Zusammenhänge gebildet werden müssen. Exemplarisch konnte an zwei Schülerlösungen der gleichen Aufgabe gezeigt werden, dass es grundlegende Unterschiede bei der Verwendung der Ergebnisse von

mündlichen Gruppenarbeitsphasen im finalen Text gibt. Es lassen sich dabei zwei verschiedene Bearbeitungsstrategien ausmachen.

Zum einen werden sämtliche Arbeitsschritte innerhalb der einzelnen Arbeitsphasen im Kontext der Sprachförderung effektiv durchlaufen. Letztlich dienen die mündlichen Gruppenarbeitsphasen dabei als Vorbereitung für den finalen Text, wie im ersten Analysebeispiel gezeigt werden konnte.

Im zweiten Beispiel wurde vom Schüler auf die Dokumentation einer mündlichen Gruppenarbeitsphase verzichtet. Innerhalb des letztlich produzierten Textes lassen sich die Gedanken aus mündlichen Gruppenarbeitsphasen nicht wiederfinden. Mündliche und schriftliche Aufgabebearbeitungen werden im Beispiel 2 separat betrachtet und scheinen sich nicht zu bedingen. Die vorhergehenden Analysen lassen nun die folgenden mutmaßlichen Schlussfolgerungen zu:

Anhand des ersten Beispiels deutet sich an, dass eine vorhergehende mündliche Gruppenarbeit zu einem sehr guten finalen Text führt, sich also die zusammenhängende Betrachtung von mündlichen und schriftlichen Arbeitsergebnissen positiv auswirken kann. Diese kompetente Schülerin kann die wechselnden Medien in der Vorbereitung ihres Textes effektiv nutzen.

Der sprachlich als schwach identifizierte Schüler B produzierte wenig erfolgreich den finalen Text. Dieser Schüler nutzte die mündlichen Gruppenarbeitsphasen nicht nachweisbar für die Vorbereitung seines Schrifttextes, schien mit den wechselnden medialen Formen in der Textproduktion eher überfordert.

Es kann hier ein Zusammenhang zwischen strukturierten und ausgiebigen mündlichen Erarbeitungsphasen und der entsprechenden schriftlichen Textqualität gemutmaßt werden. Dieses Ergebnis kann durch die vorherige theoretische Arbeit gestützt werden.

Es steht dennoch die zentrale Frage im Raum, ob die Auswahl der Arbeitsstrategien im Zusammenhang mit den allgemeinen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen steht. Es besteht die Möglichkeit, dass schwach ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten auch mündliche diskursive Prozesse erschweren, diese daher übersprungen werden und somit die vermeintlichen unterstützenden mündlichen Erarbeitungsphasen aufgrund ihrer Komplexität nicht genutzt werden können. Diese Frage wird die weiteren qualitativen Auswertungen der Förderprozesse leiten und späteren Publikationen vorbehalten bleiben müssen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Mörs, Michaela (2015): Sprechen und Zuhören. In: Becker-Mrotzek, Michael/Kämper van den Boogart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hrsg.): Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Westermann. S. 20–64.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schneider, Frank/Tetling, Klaus (2010): Argumentierendes Schreiben – lehren und lernen. Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8.: https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf. Abgerufen am 16.07.2015.
- Feilke, Helmuth (2010): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin: de Gruyter. S. 209–231.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann. S. 113–130.
- Heller, Vivian (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein, Josef (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter. S. 1309–1329.
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Kluwer.
- Krelle, Michael/Willenberg, Heiner (2008). Argumentation Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim: Beltz. S. 81–88.
- Ludwig, Otto/Spinner, Kaspar (2000): Mündlich und schriftlich argumentieren, Basisartikel. In: Praxis Deutsch 160. S. 16–22
- Neumann, Astrid/Mahler, Isabelle/Buhrfeind, Inga (2014): Wie können mündliche Sprachprozesse für das Schreiben genutzt werden? In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeption des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep Verlag. S. 229–249.
- Schneider, Wolfgang/Schlagmüller, Matthias/Ennemoser, Marco (Hrsg.) (2007): Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6–12 (LGVT 6–12). Göttingen: Hogrefe.

- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Vollmer, Helmut (2011): Schulsprachliche Kompetenz: Zentrale Diskursfunktionen. <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>. Abgerufen am 16.07.2015.
- Vollmer, Helmut/Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker–Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Berlin: Waxmann. S. 41–59.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Lang.

Elke Grundler und Sara Rezat

Argumentative Themenentfaltung in Schülergesprächen und Schülertexten

Abstract: *This paper considers how students develop arguments in oral discussions as well as in written texts. It is shown that students systematically form their line of argumentation by integrating descriptive text passages. Thereby they create complex and highly enfolded argumentations. This practice contrasts with the traditional way of learning and teaching reasoning in school.*

1. Einleitung

Argumentieren ist eine sprachlich komplexe Handlung, in der mithilfe von Positionierungen, Begründungshandlungen, konzessiven Handlungen und Modalisierungen Dissens bearbeitet, z. T. in Konsens übergeführt oder auch in eine Form des anerkannten Dissens gebracht wird.

Im Zusammenhang schulischen Argumentierens entspricht es nach wie vor der methodisch-didaktischen Tradition, dem schriftlichen Argumentieren das mündliche Argumentieren curricular „vorzuschalten“, möglicherweise, weil es als einfacher oder direkter zugänglich empfunden wird. Spezifika in den Anforderungen der unterschiedlichen Medialitäten (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2010) werden dabei kaum in den Mittelpunkt des Lernens gestellt. Dies ist aber hinsichtlich der Didaktisierung argumentativer Themenentfaltung durchaus von Interesse, insofern die Fingierung des argumentativen Dialogs (Rezat 2011, S. 8; ähnlich Feilke 2010, S. 11) im schriftlichen Kontext ganz andere Herausforderungen stellt als die direkte Interaktion. Gleichzeitig wird das Argumentieren curricular nach wie vor in der Mittelstufe verortet, also nachdem narrative, beschreibende und explikative sprachliche Handlungen bereits unterrichtlich thematisiert wurden.

Grundsätzlich wird eine gelungene Argumentation neben den jeweiligen spezifisch medialen Ausformungen mit sogenannten ausgebauten Argumenten in Verbindung gebracht, d. h. solchen, in denen der semantische Inhalt thematisch komplex entfaltet wurde (vgl. Grundler 2011, Krelle 2014).

Der Erwartung an einen komplexen Ausbau von Argumenten steht häufig eine Auflistung relativ einfacher Argumentformate (vgl. Vogt 2002) bzw. eine starke Fokussierung auf den Erwerb der stark normativ geprägten argumentativen Gesprächs- bzw. Textformen (Diskussion, Debatte, Erörterung u. a.) in der Schule gegenüber. Fragen nach der Nutzung und der didaktischen Konzeptualisierung

von Themenentfaltungsmustern sind durch diese Schwerpunktsetzungen im schulischen Kontext als eher peripher einzustufen.

Im Mittelpunkt unseres Beitrags steht daher die Frage, wie die argumentative Themenentfaltung in vergleichsweise komplex ausgebauten Argumenten strukturell bewerkstelligt wird und welche Rolle der medialen Realisierung dabei zukommt. Wir gehen davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl beim mündlichen als auch beim schriftlichen Argumentieren nicht nur ein argumentatives Themenentfaltungsmuster heranziehen, sondern vielmehr auch andere geläufige Muster gezielt für den Argumentausbau funktionalisieren, indem sie diese in die argumentative Themenentfaltung kompetent integrieren.

Zunächst werden wir kurz auf die Spezifika mündlichen und schriftlichen Argumentierens eingehen (2), danach wird das Konzept der thematischen Entfaltung nach Brinker vorgestellt und hinsichtlich möglicher Musterintegrationen diskutiert (3). Darauf aufbauend ermöglicht ein Blick in gängige Unterrichtswerke einen Einblick in die schulische Norm argumentativer Themenentfaltung (4), die dann mit der exemplarischen Analyse eines mündlichen und eines schriftlichen Beispiels konfrontiert wird (5). Die Ergebnisse lassen ein fachdidaktisches Fazit und die Formulierung von Desiderata in der fachdidaktischen Argumentationsforschung zu (6).

2. Mündliches und schriftliches Argumentieren

Feilke (2010) unterscheidet in seiner didaktischen Landkarte des Argumentierens vier argumentative Grundkompetenzen. Um mündlich und schriftlich erfolgreich argumentieren zu können, ist erstens ein Wissen um Werte und Normen, zweitens ein entsprechendes Weltwissen im Zusammenhang mit dem zu diskutierenden Thema Voraussetzung; darüber hinaus benötigen Argumentierende für die Realisierung der Argumentation eine strukturelle Orientierung. Als Grundstruktur für den Aufbau von Argumenten wird oft das Modell von Toulmin (2003) herangezogen, das vereinfacht aus dem Zusammenhang von Argument/en, Schlussregel/n und These besteht. Als vierte Grundkompetenz nennt Feilke die Topik, die auf Aristoteles zurückgeht und sich auf das Auffinden von Argumentationsmustern (Fundorte) bezieht. Dies ist eine Grundkompetenz, die im Hinblick auf die Themenentfaltung beim Argumentieren eine spezifische Rolle spielt, denn auf der Grundlage von bestimmten Topoi (Geschlecht, Alter, soziale Stellung etc.) können Argumente entwickelt und über die Grundstruktur (Argument, Schlussregel, These) hinaus ausgebaut werden.

Mündliches Argumentieren ist – wie z. B. auch das mündliche Erklären (vgl. Heller/Krah 2015, S. 5) – eine v. a. interaktive Handlung (Morek 2012, S. 33). Zu den konstitutiven Handlungen des Argumentierens gehört die Problematisierung

eines Sachverhalts im weitesten Sinne oder eines Dissens. Erst dies eröffnet den Bedarf, Themen argumentativ und interaktiv zu entfalten (vgl. z. B. Wohlrapp 2008, Grundler 2011, Spranz-Fogasy 2006). Die unhintergehbare Interaktivität des Argumentierens in Gesprächen hat weitreichende Folgen für die Extension argumentativer Themenentfaltung.

So handeln die Gesprächspartner u. a. je nach ihrem Situationsverständnis und der damit einhergehenden Kontextualisierung sprachlicher Handlungen miteinander aus, ob, in welcher Intensität, Extensität und zu welchem Grad an Explizitheit eine argumentative Bearbeitung eines Sachverhalts und damit die argumentative thematische Entfaltung stattfindet (vgl. Grundler 2011, Morek 2015, Schmidt 2004, Vogt 2002).

In diesem Sinne plädiert Arendt dafür, Kleins Definition, wonach Argumentieren der Versuch sei, „etwas kollektiv Fragliches mithilfe des kollektiv Geltenden in kollektiv Geltendes zu überführen“ (Klein 1980, S. 19) für das mündliche Argumentieren weiter zu spezifizieren. Sie charakterisiert mündliches Argumentieren als eine „*sequentiell strukturierte und interaktiv hervorgebrachte Leistung zur begründenden Bearbeitung von differierenden Geltungsansprüchen*“ (Arendt 2015, S. 21 [Hervorhebung EG/SR]). An dieses Verständnis schließen wir uns an (vgl. auch Grundler 2011, S. 47). Für die begründende Bearbeitung können – wahrscheinlich ähnlich wie beim schriftlichen Argumentieren – unterschiedliche Themenentfaltungsmuster funktionalisiert werden.

Zusammenfassend kann das mündliche Argumentieren als grundlegend geprägt durch interaktive Strukturen verstanden werden. Es kann daher nur im Kontext des konkreten Situationsverständnisses der Teilnehmer hinsichtlich seiner argumentativen Themenentfaltung rekonstruiert werden.

Schriftliches Argumentieren als Versuch der Klärung strittiger Sachverhalte unterliegt komplementär zu argumentativen Gesprächen den Bedingungen schriftlicher Texte. So betont Winkler (2003, S. 142), dass argumentierendes Schreiben „ein Spezialfall von Schreiben und Schreiben ein Spezialfall von Sprachhandeln insgesamt“ sei. Einer der Hauptunterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit für unseren Zusammenhang besteht darin, dass die thematische Entfaltung eben gerade nicht interaktiv vonstattengeht, sondern in einem lediglich virtuellen, also gedachten Wechselspiel von Argument und Gegenargument.¹ Dazu muss sich der Schreiber einerseits in einen möglichen Leser versetzen und

1 Damit sind argumentative Kommunikationsformen im Chat in unserer Betrachtung ausgeschlossen, die zwar medial schriftlich sind, dennoch eine Form der Interaktivität aufweisen, die einem kommunikativen Aushandlungsprozess näher stehen als einem monologisch erstellten schriftkonstituierten Text (vgl. dazu auch Spitzmüller 2014).

dessen mögliche Einwände antizipierend argumentativ bearbeiten,² andererseits muss auch das Themenentfaltungsmuster durch die Schreibenden selbst gewählt und kontextualisiert werden. Komplexe Argumente und deren Entfaltung müssen demnach nicht nur selbstständig mental generiert, sondern zusätzlich sprachlich linearisiert und strukturell entfaltet werden (vgl. auch Feilke 2010).

Insofern das schriftliche Argumentieren als zerdehnte Sprechsituation (Ehlich 1984) stattfindet, fordert es ein hohes Maß sprachlicher Explizitheit ein, was eine klarere und konsequentere Form der Themenentfaltung bezogen auf inhaltliche, aber auch sprachliche Aspekte argumentativer Teilhandlungen erwarten lässt, als dies beim mündlichen Argumentieren der Fall sein mag.

3. Themenentfaltungsmuster in Gesprächen und Texten

Für die Rekonstruktion der Themenentfaltung in schulisch gebundenen argumentativen Gesprächen/Diskussionen und in Schülertexten orientieren wir uns an Brinkers (2010) textlinguistischem Begriff der Themenentfaltung, der sich auf die thematisch-semantische Struktur der Ausgestaltung, d. h. auf die gedankliche Ausgestaltung, eines Textthemas bezieht.

Auch wenn der Begriff der Themenentfaltung genuin textlinguistisch fundiert ist, lassen sich auch Gespräche/Diskussionen mit den von Brinker aufgestellten Kategorien analysieren, da sich diese auf spezifisch strukturelle Aspekte der „gedanklichen Ausführung des Themas“ (Brinker 2010, S. 54) beziehen, die gleichermaßen für Gespräche als auch Texte konstitutiv sind (vgl. Brinker/Sager 2001). Gleichzeitig ist zu betonen, dass im Zusammenhang der mündlichen Themenentfaltung diese Orientierung eine analytische Leitlinie darstellt, die spezifisch interaktive Aushandlung thematischer Entfaltung in der Mündlichkeit aber stets mitgedacht werden muss (vgl. Brinker/Sager 2001, S. 76 ff.).³

-
- 2 Becker-Mrotzek et al. (2010, S. 6) weisen darauf hin, dass die Komplexität der Verarbeitung v. a. in schriftlichen Texten eine Eigendynamik gewinnt, die nicht mehr darauf abhebe, einen Leser zu überzeugen, sondern die tatsächlich eine sachbezogene Erörterung darstelle, in der die eigene Position des Autors nicht mehr im Vordergrund stehe. Dies gilt aber eher für außerordentlich kompetente Schreiber. Dagegen weist z. B. Leitão (2003) darauf hin, dass die Formulierung von Gegenargumenten als spezifisch argumentative Ausprägung der Themenentwicklung für Lernende außerordentlich schwierig ist – und damit häufig nicht in den schriftlichen Text eingebracht wird.
 - 3 So sind interaktive Handlungssequenzen häufig von Abbrüchen oder Verschiebungen thematischer Entfaltungen oder durch Nebensequenzen u. ä. gekennzeichnet, die der steten wechselseitigen Situierung jeden Gesprächsschritts geschuldet sind (vgl. Brinker/Sager 2001, S. 80 ff.).

Brinker unterscheidet vier Grundformen, die in unterschiedlicher Ausprägung und auch in Kombination miteinander in Texten auftreten können: die deskriptive, die narrative, die explikative und argumentative Themenentfaltung. Für die Einordnung eines Textes bzw. Gesprächs als deskriptiv, narrativ, explikativ oder argumentativ gilt für ihn das Dominanzprinzip: „Die Grundformen, die in den konkreten Texten in vielfältigen Ausprägungen und Kombinationen erscheinen können, bestimmen die thematische Struktur der Texte. Je nachdem, welche Grundform dominiert, sprechen wir von einer primär deskriptiven, narrativen, explikativen oder argumentativen Textstruktur.“ (Brinker 2010, S. 56) Welche Form der Themenentfaltung vorherrscht, ist idealtypisch jeweils abhängig von der spezifischen Text- bzw. Gesprächsfunktion. Faktisch können diese Grundformen aber auch für einen anderen Handlungszweck funktionalisiert werden und so in andere Entfaltungsmuster integriert werden. Dies kann auf der Ebene einzelner Textabschnitte/Gesprächssequenzen, aber auch auf der Ebene des gesamten Textes/Gesprächs erfolgen (vgl. z. B. Brinker 2001, S. 79 f.; Deppermann/Lucius-Hoene 2006).

Für die Frage nach der funktionalen Integration von nicht-argumentativen Verfahren der Themenentfaltung in mündlichen und schriftlichen schulischen Argumentationen wird im folgenden Abschnitt ein kurzer Überblick über die Grundformen der hier relevanten Themenentfaltungsmuster nach Brinker (2010) gegeben.

3.1. Argumentative Themenentfaltung

Bei der Darstellung der argumentativen Themenentfaltung orientiert sich Brinker (2010) an den Kategorien des Argumentationsmodells von Stephen Toulmin. Wesentlich für die argumentative Themenentfaltung ist der Zusammenhang der von Toulmin genannten Kategorien These, Argumente, Schlussregel und Stützung (der Regel), wobei diese Grundform i. d. R. „nur ansatzweise realisiert [wird]“ (Brinker/Sager 2001, S. 78), sondern dem Text eher implizit zugrunde liegt. Für die Analyse der argumentativen Struktur des Textes ist es notwendig, die impliziten Handlungen explizit zu machen.⁴

Brinker modifiziert das Modell für die Textanalyse um zwei weitere relevante Kategorien. Die *Einbettung* ist eine thematische Kategorie, die charakteristisch für die Textsorte „Kommentar“ ist und die Funktion hat, These und Argumente zu

4 Allerdings wird auf die methodische Schwierigkeit der Rekonstruktion des Toulminschemas für das mündliche Argumentieren regelmäßig hingewiesen (z. B. Deppermann 2006, Spiegel 2006, Krelle 2014).

situieren. Mithilfe der Einbettung wird die Argumentation in einen spezifischen Zusammenhang eingeordnet, so dass der Geltungsbereich von These und Argumenten spezifiziert bzw. eingeschränkt wird. Die *Wertbasis*, als weitere Kategorie, ist nach Brinker eine der gesamten Argumentation zugrunde liegende Kategorie. Damit sind Annahmen (u. a. Normen und Werte) in Form von Präsuppositionen gemeint, die die Grundlage bzw. den Rahmen der Argumentation bilden.

3.2. Deskriptive Themenentfaltung

Kennzeichnend für die deskriptive Themenentfaltung ist die Darstellung eines Themas im Hinblick auf seine Teilthemen sowie seiner räumlichen und zeitlichen Einordnung. Brinker unterscheidet innerhalb des Themas zwischen der Darstellung eines Vorgangs, Lebewesens oder Gegenstands. Die Darstellung erfolgt, indem das Thema, d. h. ein Deskribens, in einen kontextuellen Zusammenhang gestellt (Situierung/Kategorisierung) und hinsichtlich seiner Merkmale aufgegliedert wird (Spezifizierung). Bezogen auf Gegenstands- und Personenbeschreibungen, die für unsere Analysen (vgl. Abschnitt 5) relevant sind, wird zunächst das Deskribens in eine übergeordnete Kategorie eingeordnet („kategoriale Einordnung“, vgl. Ossner 2014), dann werden die wesentlichen Merkmale des Gegenstandes/der Person genannt sowie eventuelle zusätzliche Angaben zur zeitlichen und/oder räumlichen Einordnung gemacht („sensorische Merkmale“, vgl. Ossner 2014). Ossner verweist darauf, dass am Schluss von Deskriptionen oftmals eine Evaluation erfolgt, wodurch „das Beschriebene affektiv aufgeladen wird“ (Ossner 2014, S. 259).

Sprachliche Charakteristika der deskriptiven Themenentfaltung von Gegenständen sind nach Brinker (2010, S. 60) in schriftlichen Texten durchgehende Wiederaufnahmestrukturen hinsichtlich des Deskribens, Verwendung des generischen Präsens und eine lineare Strukturierung des Textes sowie eine lineare Beschreibungsstruktur des Gegenstandes. In Gesprächen ist die Auftrittswahrscheinlichkeit solcher expliziten sprachlichen Markierungen stark abhängig von dem „thematisch[en] und kontextuell[en] Handlungswissen“ (Brinker/Sager 2001, S. 77) der Gesprächspartner.

3.3. Explikative Themenentfaltung

Bei der explikativen Themenentfaltung greift Brinker auf das H-O-Schema von Hempel und Oppenheim zurück. Demnach wird ein zu erklärender Sachverhalt, das Explanandum, aus erklärenden Sachverhalten, dem sog. Explanans, logisch abgeleitet. Das Explanans wiederum besteht aus singulären Aussagen als Anfangsbedingungen sowie aus Gesetzesaussagen. Brinker weist darauf hin, dass

in konkreten Texten Teile des Explanans meist implizit bleiben und die Erklärungszusammenhänge für die Analyse rekonstruiert werden müssen. Daher ist nach Brinker (2010, S. 66) ein Text ein Erklärungstext, „wenn die Einteilung in Explanandum (das, was erklärt werden soll) und Explanans (das, was erklärend ist, d. h. die Erklärung) erkennbar (bzw. rekonstruierbar) ist.“ Erklärungstexte zeichnen sich sprachlich durch das Vorherrschen von Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen aus, die eine Kausalbeziehung im weiteren Sinne ausdrücken und auch konditionale sowie konsekutive Sprachmittel umfassen.

3.4 Integration von Themenentfaltungsmustern

Dass Themenentfaltungsmuster in konkreten Texten miteinander kombiniert werden bzw. in eine dominierende Form der Themenentfaltung integriert werden, hebt Brinker bei der Darstellung der Grundformen immer wieder hervor. Beispielsweise wird häufig in dominant explikativen Textsorten die deskriptive Themenentfaltung eingebunden. Die explikative Themenentfaltung kann aber auch Bestandteil argumentierender Sprachhandlungen sein (vgl. Brinker 2010, S. 69; Brinker/Sager 2001, S. 79). Heinemann spricht in diesem Zusammenhang auch von „Mustermischungen“ (Heinemann 2000a, S. 518).

Der deskriptiven Themenentfaltung kommt innerhalb der Themenentfaltungsmuster ein besonderer Status zu, weil sie selten als dominierende Grundform in Texten auftritt, sondern vielmehr „der Erzeugung von Teiltexteinheiten dient“ (Heinemann 2000b, S. 363) bzw. „Teil komplexerer Sprechhandlungen“ ist (Ossner 2014, S. 253). Feilke weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die deskriptive Themenentfaltung innerhalb argumentativer, anleitender und narrativer Texte unterschiedliche Funktionen übernehmen kann: „[...] die Art der thematischen Entfaltung der Beschreibung hat im jeweiligen Text selbst eine argumentative, eine anleitende, eine narrative Funktion.“ (Feilke 2003, S. 13; vgl. auch Rehbein 1984, S. 87; Zifonun et al. 1997, S. 130). Darüber hinaus spielt nach Feilke (2005) das Beschreiben im Zusammenhang mit den anderen Textmustern eine ganz grundlegende Rolle, denn es bildet den Kern, aus dem sich das Erzählen, Berichten, Erklären und Argumentieren in Form eines „pragmatischen Kontinuums“ ausdifferenziert:

So wie die Funktionen und Strukturen von Nebensätzen als funktionale Ausdifferenzierungen von Komponenten des Matrixsatzes aufzufassen sind, sind Erzählen, Berichten, Erklären und Argumentieren textpragmatische Ausdifferenzierungen, die aus der Matrix der Darstellungsfunktion der Sprache erwachsen. Dies aber ist allererst eine beschreibende. (Feilke 2005, S. 59)

Argumentative Texte und Gespräche zeichnen sich offenbar durch eine besonders „große strukturelle Offenheit“ aus (Feilke 2010, S. 58), denn in argumentativen Texten und Gesprächen werden die Konstituenten des Textentfaltungsmusters häufig durch deskriptive, explikative oder narrative Passagen formuliert. Diese müssen von den Kommunikationspartnern interpretiert und kontextualisiert werden, um in ihrer argumentativen Funktion erkannt zu werden. Für Feilke (2010) ist diese Integration von Themenentfaltungsmustern der Grund dafür, dass Argumentationen als Texttypen schwieriger als andere Texttypen zu erkennen sind.⁵ Für das mündliche Argumentieren bemerkt Deppermann sogar, dass u. a. angesichts der hohen Implizitheit argumentativer Handlungen und der Unklarheit einzelner Textentfaltungstypen der gesamte Gegenstand „Argumentieren“ nur schwer zu konstituieren sei (Deppermann 2006, S. 14).

Bezogen auf die Integration narrativer und explikativer Entfaltungsmuster weist Deppermann darauf hin, dass deren Funktion innerhalb einer Argumentation oft kaum eindeutig bestimmbar sei (ebd.). Adamzik (2004, S. 122) nennt auch den Fall, dass Thesen lediglich referiert bzw. erklärt werden, ohne sich zu einer strittigen Frage zu positionieren.

Spiegel (2006) zeigt in ihrer Analyse zur Beispielnutzung Jugendlicher beim Argumentieren, dass sowohl beschreibende Sequenzen (ebd., S. 119) als auch narrativ angelegte Szenarien auftreten (ebd., S. 123) und zur Entfaltung des argumentativ zu verhandelnden Sachverhalts beitragen. Daneben erarbeitet Spiegel (1999), dass insbesondere in Klärungsargumentationen das faktische und hypothetische ERKLÄREN-WARUM integriert wird.

Langlotz (2014, S. 174) weist bezogen auf den Erwerb schriftlichen Argumentierens auf den narrativen Charakter der argumentativen Texte von Schülern der 5. Jahrgangsstufe hin. Dieser zeigt sich auf der Textoberfläche an der häufigen Verwendung temporaler („und dann“) und auch konsekutiver Junktorausdrücke.

4. Schulische Normen argumentativer Themenentfaltung

Im nächsten Schritt wollen wir die vorherrschende schulische Konzeption eines argumentativen Themenentfaltungsmusters vorstellen, indem zwei exemplarisch ausgewählte Schulbücher analysiert werden (Deutschbuch 8, Cornelsen und Wortstark plus 9, Schroedel). Wir gehen dabei davon aus, dass die in Schulbü-

5 Deppermann/Lucius-Hoene (2006) problematisieren allerdings die Vorstellung einer einfachen Mustermischung. Sie zeigen in einer umfangreichen Analyse vielmehr, dass sowohl Erzählungen argumentativ strukturiert sein können als auch einzelne Gestaltungsmerkmale von Erzählungen nur zu verstehen seien, wenn man ihre argumentative Funktion erkenne (ebd., S. 133).

chern aufbereiteten Formen der Textentfaltung massiv in die reale Unterrichtsgestaltung einfließen, insofern sie stets ein Leit- und Informationsmedium für die Lehrkräfte im Sinne von „Instrumenten [...] des schulischen Kompetenzerwerbs unterhalb der Ebenen der Schulgesetze und der Lehrpläne“ (Doll/Rehfinger 2012, S. 20) darstellen, auch wenn diese – wie häufig im Deutschunterricht – nicht ausdrücklich mit den Werken arbeiten.

Wie bereits erwähnt, wird das mündliche Argumentieren dem schriftlichen Argumentieren in der Regel curricular vorgeschaltet. Grundsätzlich werden Kompetenzen im Bereich des mündlichen und schriftlichen Argumentierens anhand unterschiedlicher Gesprächs- und Textformen erworben, die sich hinsichtlich der Komplexität der Anforderungen mit zunehmender Klassenstufe verändern. So erfolgt der Erwerb des mündlichen Argumentierens ausgehend vom (Streit-) Gespräch über die Diskussion hin zur stark normierten Debatte. Das schriftliche Argumentieren setzt bei eher adressatenorientierten Formen wie dem argumentativen Brief an und führt dann über die schriftliche Stellungnahme hin zu der heuristisch orientierten Erörterung. Die Schüler müssen mit den unterschiedlichen Gesprächs- bzw. Textformen selbstverständlich auch die für diese Formen spezifischen Merkmale erwerben. Die Analyse der Schulbücher zeigt aber, dass unabhängig von der jeweiligen Gesprächs- bzw. Textform ein durchgängiger Kern semantisch-thematischer Kategorien die normative Grundlage für das Argumentieren bzw. die argumentative Themenentfaltung bildet. Dieser Kern besteht aus 1) der These, die auch als Standpunkt oder Meinung bezeichnet wird, 2) den Argumenten, die wiederum durch Beispiele/Belege gestützt und auch ausgebaut werden und 3) der Entkräftung bzw. dem Abwägen von Gegenargumenten. Dabei stellt die letzte Kategorie die größte Herausforderung im Erwerb von Argumentationskompetenz dar, denn die Entkräftung von Gegenargumenten setzt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Einsicht in das rhetorische Potential damit verbundenen konzessiven Argumentierens voraus (vgl. Rezat 2014, S. 183).

Dieser Kern semantisch-thematischer Kategorien des Argumentierens wird zum einen exemplarisch in den einzelnen Schulbuchkapiteln thematisiert und zum anderen in den zusammenfassenden Kapiteln in Form von sogenanntem Orientierungswissen oder Basiswissen am Ende der Schulbücher dargestellt. So wird im Deutschbuch 8 (2014, S. 323) das mündliche Argumentieren folgendermaßen zusammengefasst:

Beim Argumentieren versucht man, seine Meinung überzeugend zu begründen. Man formuliert einen Standpunkt (Meinung, Wunsch, Forderung), den man durch Argumente und Beispiele stützt. [...] Beim Argumentieren überzeugt ihr noch mehr, wenn ihr auch auf ein Argument eingeht, das gegen euren Standpunkt spricht (Gegenargument), und dies entkräftet. (Deutschbuch 8 2014, S. 323)

Genau diese Kategorien bilden auch den Kern des schriftlichen Argumentierens. In den Schulbüchern werden die oben genannten Kategorien durchgehend im Kontext einer bestimmten Text- bzw. Gesprächsform thematisiert, d. h. es wird konkret erläutert, wo innerhalb der jeweiligen Gesprächs- bzw. Textform die Kategorien relevant sind und welche text- bzw. geprüchensformenspezifischen Handlungsmuster darüber hinaus typisch sind.

Bei der Analyse der Schulbücher ist für unsere Fragestellung von Interesse, ob und inwiefern Aspekte der Themenentfaltung im Schulbuch thematisiert werden. Die Analyse der beiden Schulbücher zeigt, dass eine explizite Thematisierung nicht vorgenommen wird, allerdings an verschiedenen Stellen im Buch implizite Hinweise auf die Themenentfaltung beim Argumentieren gegeben werden. So wird darauf verwiesen, dass Argumente ausgebaut werden müssen, indem Beispiele angeführt werden, die die Argumente stützen. Für das schriftliche Argumentieren heißt es beispielsweise: „Verdeutliche einleitend, wozu du Stellung nimmst und welche Meinung du vertrittst. Füge die Argumente an und verdeutliche sie mit Beispielen“ (Wortstark plus 9 2013, S. 277). In diesem Fall geht es darum, illustrierende Beispielformen (vgl. Kienpointner 1998) zur Stützung heranzuziehen. Im Deutschbuch 8 werden als stützende Beispiele auch Topoi bzw. Argumenttypen (Faktenargumente, Autoritätsargumente etc.) genannt:

„Führt für eure Argumentation treffende Beispiele an, z. B. ein Beispiel aus eurem eigenen Erfahrungsbereich, eine nachvollziehbare Erläuterung, einen Beleg aus der Zeitung oder ein Zitat von einer Expertin/einem Experten“ (vgl. Deutschbuch 8 2014, S. 60).

Als didaktische Hilfe zur Umsetzung dieser stützenden Beispiele werden Formulierungshilfen bereitgestellt wie beispielsweise „...berichtet zum Beispiel, dass...“; „Wenn man zum Beispiel...“ (Deutschbuch 8 2014, S. 60); „Hierfür möchte ich ein Beispiel nennen...“ (Wortstark plus 9 2013, S. 277).

Diese Formulierungshilfen stehen als „implizite Muster“ *pars pro toto* für den Argumentausbau bzw. die Themenentfaltung beim Argumentieren, ohne dass in den analysierten Schulbüchern dieser Bereich intensiver – vor allem bezogen auf die Integration nicht-argumentativer Themenentfaltungsmuster – thematisiert wird.

Bezüglich der schulischen Norm, die wir aus der Schulbuchanalyse ableiten, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass für das mündliche und schriftliche Argumentieren ganz zentral die oben genannten semantisch-thematischen Kategorien sind, die jeweils innerhalb einer spezifischen Gesprächs- oder Textform realisiert werden. Hinweise zur Themenentfaltung sind zwar in Form von Formulierungshilfen und dem Hinweis auf das Anführen von Beispielen zur Stützung von Argumenten vorhanden, eine tiefergehende Behandlung des Argumentaus-

baus durch geeignete Verfahren zur Themenentfaltung fehlt aber. Vielmehr werden die Musterpositionen der argumentativen Themenentfaltung durch singuläre Sätze oder oftmals auch nur Phrasen in beispielhaften Merkkästen angegeben. Gleichzeitig ist dies jedoch der Punkt, der für gelungene Argumentationen von hoher Relevanz zu sein scheint.

5. Exemplarische Analyse von argumentativen Schülergesprächen und argumentativen Texten

In diesem Abschnitt versuchen wir durch einen exemplarischen Blick auf reale Schülertexte und -gespräche nachzuzeichnen, ob die Jugendlichen die prototypische Themenentfaltung, wie sie in den Schulbüchern induziert wird, in ihrer eigenen Produktion umsetzen – oder ob sie zu einer Integration verschiedener Entfaltungsmuster greifen, um die jeweils gestellte argumentative Aufgabenstellung zu lösen.

Im Mittelpunkt steht dabei zweierlei: Einerseits ist zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler im schulisch-institutionellen Kontext die dort etablierten argumentativen Textentfaltungsmuster befolgen und sich damit in einer didaktischen Transitsnorm (Feilke 2015) bewegen oder ob sie im Rahmen ihres von klein auf erworbenen Argumentationswissens (Arendt 2015) auf deutlich unterschiedliche Formen der argumentativen Themenentfaltung als den schulisch angebotenen zurückgreifen, was Fragen nach einer lerneradäquaten Modellierung schulischen Argumentierens ganz neu stellen könnte (vgl. Abschnitt 6).

5.1 Begründung durch beschreibende Themenentfaltung – mündlich

In diesem Abschnitt wird ein Ausschnitt aus einem Gruppengespräch von Schülerinnen und Schülern aus der 8. Jahrgangsstufe betrachtet. Das Gespräch entstammt einer Erhebung aus dem Forschungsprojekt „Mündliche Argumentationskompetenz“ an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg. Die Jugendlichen diskutierten in Kleingruppen zu einem aus einem vorgegebenen Angebot selbst gewählten Thema. An dem Gespräch nahmen vier Jugendliche teil, wobei die Gruppe zufällig zusammengesetzt war. Eine Gesprächsmoderation etwa durch eine Lehrkraft gab es nicht. Die Gruppen wurden lediglich durch die Aufnahmeleiterin in die Durchführung des Gesprächs eingeführt.

Das Beispiel illustriert eine klare Integration des beschreibenden Entfaltungsmusters in das argumentative Themenentfaltungsmuster; gleichzeitig wird darin die Funktionalisierung der Beschreibung für die semantisch-thematische Kate-

gorie *Begründung* im argumentativen Muster deutlich auf der sprachlichen Oberfläche markiert, sodass die Verschränkung beider Muster gut rekonstruierbar ist.

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Frage, ob Rauchen ab 14 Jahren legalisiert werden sollte. Die Diskussion ist schon weit fortgeschritten. Nico (N) hebt daher zu einer resümierenden Positionierung an, indem er sich für ein totales Verbot aller Tabakwaren ausspricht (Z. 1).

Bsp. 1: Alkoholiker:

01 N: also ich bin für totA:les illegalisieren von tabakwaren;
 02 L: also mein nAchbar is alko [alko!HO:!liker
 03 T: [alkoHO:li`ker;
 04 L: =und er rAUcht und trinkt immer;
 05 und dann is alles VOLler ru:ß -
 06 und der hat auch gAnz schlimmen raucherhusten, (.)
 07 und [seine haut ist total rot],
 08 T: [ja wenn der alkohO:l[iker is;
 09 LU: [ja aber er raucht [auch;
 10 T: [ah so
 11 L: [und der is in einem schlimmen ZU:stand;
 12 deswegen weiß ich-
 13 wovon ich rede;
 14 also ich bin wirklich dagE:gen.

Linda (L) schließt sich an N an und entwickelt über den gesamten Ausschnitt ihre Konklusion, dass auch sie gegen eine Freigabe der Tabakwaren sei (Z. 14). Die Schülerin nutzt dabei ein beschreibendes Themenentfaltungsmuster: Nach der Gliederungsmarkierung *also* steigt sie unvermittelt in die Beschreibung ein, indem sie zunächst ihren Nachbarn als Deskribens (Z. 02) benennt und diesen als Alkoholiker kategorisiert. Die damit erfolgte Kontextualisierung wird durch Tim (T) erstaunt wiederholt (Z. 03), womit dieser die thematische Passung des von ihm antizipierten Beitrags Lindas in Frage stellt. Linda geht mit einem schnellen Anschluss darauf ein und bringt eine präzise, auf die Diskussionsfrage orientierte Spezifikation des Deskribens ein, indem sie zunächst die Handlungen des Nachbarn benennt (Rauchen und Trinken), dann die räumlichen Umstände (Z. 05) und die körperlichen Symptome des Nachbarn einführt (Z. 06–07). Tim versucht noch einmal die semantische Passgenauigkeit des entwickelten Beispiels zu bezweifeln, was aber Lukas (LU) sofort widerlegt, indem er auf das Rauchen neben dem Trinken hinweist (Z. 09), was dann von Tim mithilfe eines klärenden Rückmeldeverhaltens akzeptiert wird (Z. 10). Linda wird damit der Raum gegeben, eine zusammenfassende Beurteilung über den Nachbarn zu formulieren (Z. 11).

Bis dahin entwickelt Linda eine prototypische Beschreibung ganz entlang des Entfaltungsmusters nach Brinker (2010), indem sie ein Deskribens kontextualisiert und in mehreren Dimensionen spezifiziert. Schließlich erfolgt eine Evalu-

ation, „in der das Beschriebene affektiv aufgeladen wird“ (Ossner 2014, S. 259; s.o.) und die Beschreibung damit abgeschlossen wird (Z. 11). Den Abschluss des Musters verdeutlicht die Sprecherin durch die fallende Intonation (;). Mit der Akzentsetzung auf den *ZU:stand* (Z. 11), der Dehnung der ersten Silbe und einer deutlich Bedenken ausdrückenden Intonation verweist Linda zusätzlich darauf, worauf es ihr ankommt: Die Folgen des Rauchens werden als äußerst negativ eingeschätzt. Es würde in der Tat nicht schwer fallen eine charakterisierende Skizze anzufertigen. Das Bild des Nachbarn wurde in der Beschreibung ausreichend gut gezeichnet. Die semantisch passgenaue Entwicklung derselben wurde durch die Nachfrage Tims angeregt, nach welcher Linda ihre Beschreibung präzise auf den Sachverhalt des Rauchens ausrichtet: Außer dem kohäsionsstiftenden Verb *trinkt* (Z. 04), mit dessen Hilfe sie den Bezug zu dem als Alkoholiker kategorisierten Nachbarn herstellt, bezieht sich ihre gesamte Äußerung nach Tims Einwand nur noch auf das Rauchen. Eine darüber hinausgehende Beschreibung, in der etwa die Folgen des Trinkens spezifiziert werden, unterbleibt.

In den Zeilen 12–14 integriert Linda ihre klar beschreibend strukturierte Themenentfaltung, deutlich sprachlich markiert, funktional in das argumentative Gespräch.

Eingeleitet mit dem konkludierenden Adverb *deswegen* (Z. 12) stellt Linda ihre besonders fundierte Urteilsfähigkeit heraus: Ihre persönliche Kenntnis der Folgen des Rauchens, die vorher präzise entfaltet wurde, ist faktisch nicht widerlegbar. Die Äußerung *deswegen weiß ich, wovon ich rede* (Z. 12–13) kann daher im Muster argumentativer Themenentfaltung als explizite Stützung ihrer Argumentation rekonstruiert werden. Dies wird deutlich durch die abschließende Konklusion *ich bin wirklich dagegen* (Z. 14). Durch sie wird ihr Beitrag zu einem Argument, das der argumentativen Themenentwicklung Brinkers mit einer vergleichsweise expliziten Besetzung der semantisch-thematischen Kategorien nach Brinker gelingt:

Positionierung:	Ich bin gegen die Legalisierung des Rauchens ab 14.
Begründung:	Mein Nachbar ist in einem schlimmen Zustand.
Beispiel:	Er hat einen schlimmen Raucherhusten und ist ganz rot; daheim ist alles voller Ruß.
Stützung:	„empirische Wirklichkeit“
Schlussregel:	Wenn Rauchen zu einem schlimmen Zustand führt, darf man es nicht zulassen.

Zusammenfassend kann die Sequenz exemplarisch sehr gut aufzeigen, dass die beschreibende Themenentfaltung einerseits in ihrer Funktion als Begründung in den Argumentationsprozess eingebettet wird und dass der evaluierende Teil der beschreibenden Entfaltungsstruktur als fast explizite Schlussregel integriert wird.

Die beschreibende Themenentfaltung ist somit an zwei Musterstellen an die argumentative Themenentfaltung angebunden und daher fest mit dieser verknüpft. Gleichzeitig stellt die explizite Markierung der Stützung (*deswegen*) eine kommunikativ saliente Herausstellung des funktional darüber liegenden argumentativen Entfaltungsmusters dar.

5.2. Begründung durch beschreibende Themenentfaltung – schriftlich

Das folgende Beispiel stammt aus einem Textkorpus, in dem Schüler der neunten und zehnten Klasse die Schreibaufgabe erhalten hatten, in Form eines argumentativen Briefes einen gleichaltrigen Jugendlichen von der eigenen Meinung zum sozialen Netzwerk „SchülerVZ“ zu überzeugen. Es handelt sich um eine argumentative Schreibaufgabe, die einerseits durch einen klaren Adressatenbezug gekennzeichnet ist und andererseits explizit dazu auffordert, sich mit der Gegenposition, die durch den Adressaten vorgegeben ist, auseinanderzusetzen.

- 01 Liebe Julia,
- 02 Ich finde, dass SchülerVZ ein gutes Netzwerk ist und will dich davon überzeugen.
- 03 Im SchülerVZ sind viele deiner Freunde angemeldet und so kannst du über eine
- 04 kurze Nachricht oder einen Pinnwandeintrag kurz und bündig mit ihnen
- 05 kommunizieren.
- 06 Auf den Profilseiten findest du ihre Interessen, Hobbys, was sie nicht mögen und
- 07 auf welche Schule sie gehen.
- 08 Außerdem findest du in ihrem Status was sie gerade tun oder noch machen wollen.
- 09 So hast du einen kurzen Überblick über ihre Persönliche Situation und kannst dich
- 10 mit ihnen über das Internet in Verbindung setzen.
- 11 Du kannst durch das SchülerVZ neue Freunde finden und kennen lernen und wer
- 12 will nicht jemand Nettes in seiner Freundschaftsliste begrüßen.
- 13 Fragt dich mal jemand an, den du nicht vom Namen her kennst, kannst du durch
- 14 seine hochgeladenen Bilder und an seiner Profilseite erkennen ob er dir
- 15 sympatisch erscheint.
- 16 Viele Mitglieder des SchülerVZ sind auch in Gruppen drin, die meistens aus vielen
- 17 Mitgliedern bestehen.
- 18 Bist du zum Beispiel in einer Gruppe drin, die sich um deine Lieblingsband dreht,
- 19 weißt du wer von deinen Freunden auch die selbe Musik mag.
- 20 Um zu verhindern von Personen belästigt, genervt oder beleidigt zu werden,
- 21 kannst du andere Personen dem SchülerVZ-Team melden.
- 22 Diese schmeißen so die Personen aus dem Netzwerk und es gibt keine Probleme
- 23 mehr mit ihnen.
- 24 Wenn du als Nutzer des SchülerVZ andere Personen einladen willst geht dies nur
- 25 durch Persönliche Einladung per e-mail.
- 26 So wird das Netzwerk nicht überlastet.

- 27 Auf der Startseite von SchülerVZ findest du die kürzlich aktualisierten Fotos und
28 Statuse und wer mit wem von deinen Freunden neu befreundet ist.
29 So erhältst du einen Überblick, was im SchülerVZ vor sich geht.
30 Um die Geburtstage deiner Freunde nicht zu vergessen findest du oben auf der
31 Startseite alle Geburtstage deiner Freunde , also gratuliere ihnen selbst per Schüler
32 VZ oder treffe sie, ruf sie an.
33 Julia, ich hoffe, ich habe dich überzeugt, also lass dir schnell eine Einladung
34 schicken und werde Nutzer des SchülerVZs.

Nach der Anrede wird direkt eine Positionierung vorgenommen, die ausdrucksseitig durch die Positionierungsprozedur „Ich finde, dass...“ (vgl. Gätje et al. 2012) realisiert wird. Der Schreiber positioniert sich als Unterstützer des sozialen Netzwerks und nennt gleichzeitig die Zielsetzung seines Briefes, den Adressaten von der eigenen Meinung zu überzeugen („...und will dich davon überzeugen“, Z. 02). Nach dieser Positionierung und dem metatextuellen Verweis auf die Funktion des argumentativen Briefes erfolgt eine Beschreibung des sozialen Netzwerkes. Es handelt sich hier – wie auch in dem Beispiel des mündlichen Argumentierens – um eine argumentative Themenentfaltung, die durch die Struktur einer Beschreibung gekennzeichnet ist.

In Zeile 03 wird das Deskribens „SchülerVZ“ zunächst kontextualisiert als ein soziales Netzwerk, das von (Schul-)Freunden genutzt wird. Daran schließt sich dann eine ausführliche Spezifizierung des Deskribens an, indem wesentliche Dimensionen bzw. Nutzungsmöglichkeiten des sozialen Netzwerkes beschrieben werden. Erstens werden die Kommunikationsmöglichkeiten, die SchülerVZ in Form von kurzen Nachrichten und Pinnwandeinträgen bietet (Z. 04–05), spezifiziert. Danach werden die sogenannten Profilseiten als weiteres Merkmal von SchülerVZ genannt, die es ermöglichen, Informationen über Freunde zu erhalten (Z. 06–09). In Zeile 11 und 12 wird SchülerVZ dann im Hinblick auf die Möglichkeit, neue Kontakte zu knüpfen, und in den Zeilen 16 bis 19 bezogen auf die Möglichkeit, einer Interessengruppe zuzugehören, spezifiziert. Schließlich erfolgt noch eine weitere Spezifikation, indem die Startseite des sozialen Netzwerkes mit ihren Funktionen und Nutzungsmöglichkeiten beschrieben wird (Z. 27–31). In sprachlicher Hinsicht weisen diese Passagen typische Merkmale der deskriptiven Themenentfaltung (vgl. Brinker 2010) auf: die Verwendung des generischen Präsens, die lineare Strukturierung der Textabschnitte und die Wiederaufnahme der Konstruktion „du kannst“ bzw. „du findest“, die jeweils in Zusammenhang mit den Nutzungsmöglichkeiten des Deskribens verwendet wird.

Eingebettet in die deskriptiven Sequenzen sind zudem explikative Passagen, in denen Benutzungszusammenhänge erklärt werden, um möglichen Gefahren des SchülerVZs zu entgegnen (Z. 13–15 und Z. 20–26). So wird erklärt, was zu

tun ist, um missbräuchliche Nutzungen des Netzwerks zu vermeiden bzw. welche Maßnahmen zum Schutz der Privatsphäre in dem Netzwerk möglich sind. Sicherheitslücken von sozialen Netzwerken, die den Schutz der Privatsphäre gefährden, werden von Gegnern sozialer Netzwerke oft als Argumente gegen soziale Netzwerke angeführt. Im Zusammenhang mit der argumentativen Themenentfaltung entsprechen die oben genannten explikativen Passagen daher funktional konzедierenden Sprachhandlungen (vgl. Rezat 2011; 2014), da mögliche Gegenargumente, die Sicherheitslücken im sozialen Netzwerk betreffen, durch entsprechende Erklärungen zum Schutz der Privatsphäre thematisiert werden.

Die Explikation lässt sich sprachlich u. a. an Textprozeduren festmachen, die Kausalbeziehungen im weitesten Sinne ausdrücken, wie Konditionalkonstruktionen mit Verb-Erst-Stellung oder „wenn du..., so...“ (Z. 24–26). Grundsätzlich zeigen diese deskriptiven Explikationen, wie nah Beschreiben und Erklären zusammenhängen und illustrieren das „pragmatische Kontinuum“ zwischen diesen beiden Formen der Themenentfaltung (vgl. Feilke 2003; Feilke 2005; Ossner 2014).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die deskriptiven Passagen, in denen SchülerVZ als Deskribens spezifiziert wird, innerhalb der argumentativen Themenentfaltung eingesetzt werden, um die These, dass SchülerVZ ein gutes und nützliches soziales Netzwerk ist, zu stützen. Das deskriptive Prinzip dient hier nicht nur als Informationsbasis für die zu begründende These und die Argumente, sondern wird funktionalisiert als komplexe Begründung innerhalb der argumentativen Themenentfaltung. Darüber hinaus werden in explikativen Passagen mögliche Gegenargumente thematisiert, die wiederum durch den Explikationszusammenhang entkräftet werden. Funktional entsprechen diese explikativen Passagen daher konzедierenden Sprachhandlungen.

6. Fazit

Unsere exemplarischen Analysen sind innerhalb unserer Korpora relativ typisch. Sie zeigen, wie Schülerinnen und Schüler ihre Argumentationen entfalten. In beiden Medialitäten greifen sie gleichermaßen auf das Themenentfaltungsmuster des Beschreibens zurück und verfolgen dieses fast prototypisch. In beiden Fällen wird die Beschreibung als Möglichkeit genutzt, die semantisch-thematischen Kategorien argumentativer Themenentfaltung auszubauen und ihr damit hinsichtlich des Geltungsanspruchs ein hohes Gewicht einzuräumen. Die gesamte Argumentation wird dadurch ausgebauter und entspricht den impliziten Erwartungen der Schule. Könnten die Jugendlichen nicht auf dieses Verfahren zurückgreifen, bliebe ihre Argumentation bei einem sehr einfachen Format stehen (vgl. Vogt 2002).

Insofern nun, wie in Abschnitt 5 gezeigt wurde, solche Möglichkeiten der Integration unterschiedlicher Themenentfaltungsmuster nicht explizit in der schulisch konzeptualisierten Norm vorkommen, ist anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler diese Vorgehensweise aus außerschulischen Argumentationserfahrungen mitbringen und kompetent nutzen (vgl. Arendt 2015). Damit ist aber auch die Gefahr gegeben, dass diejenigen Jugendlichen, die keine optimalen Voraussetzungen für den Argumentationserwerb im familiären Bereich haben, wie dies eindrücklich von Heller/Krah (2015) gezeigt wird, Gefahr laufen, auch in der Schule kein „Werkzeug“ an die Hand zu bekommen, wie man Argumente ausbauen kann.

Ob die in den Schulbüchern fokussierte rein argumentative Themenentfaltung als abstrahierende Transitsnorm i. S. Feilkes (2015) verstanden werden kann, oder aber, ob eine explizitere Integration weiterer Themenentfaltungsmuster in das Argumentieren fachdidaktisch notwendig ist, um allen Schülerinnen und Schülern optimale Lernchancen zu ermöglichen, muss weiter diskutiert werden.

Damit steht die Argumentationsdidaktik vor wichtigen Forschungsaufgaben – gerade in einer weltpolitischen Lage, in der die Bedeutung von Argumentationskompetenz aller Gesellschaftsmitglieder erneut in seiner Dringlichkeit offensichtlich ist.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.
- Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In: Arendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (Hrsg.): Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62. S. 21–33.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schneider, Frank/Tetling, Klaus (2010): Argumentierendes Schreiben – lehren und lernen. Verfügbar unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf. Abgerufen am 17.09.2012.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven (2001): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. [3. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. [7. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Deutschbuch 8 (2014): Sprach- und Lesebuch. Gymnasium. Hrsg. von Bernd Schurf und Andrea Wagener. Berlin: Cornelsen.

- Deppermann, Arnulf (2006): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. [2. Aufl.] Tübingen: Stauffenburg. S. 10–26.
- Deppermann, Arnulf/Lucius-Hoene, Gabriele (2006): Argumentatives Erzählen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. [2. Aufl.] Tübingen: Stauffenburg. S. 130–144.
- Doll, Jörg/Rehfinger, Anna (2012): Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: Doll, Jörg/Frank, Keno/Fickermann, Detlev/Schwippert, Knut (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann. S. 19–42.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely/Sandig, Barbara (Hrsg.): Text – Textsorten – Semantik: Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske. S. 9–25.
- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: Praxis Deutsch 182. S. 6–14.
- Feilke, Helmuth (2005): Beschreiben – erklären – argumentieren. Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br./Berlin: Rombach Verlag. S. 45–59.
- Feilke, Helmuth (2010): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Klotz, Peter/Portmann-Tselikas, Paul/Weidacher, Georg (Hrsg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen: Narr. S. 147–167.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38. S. 115–135.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Texttroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang. S. 125–153.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Narr.
- Heinemann, Wolfgang (2000a): Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: de Gruyter. S. 507–523.

- Heinemann, Wolfgang (2000b): Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: de Gruyter. S. 356–369.
- Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Arendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (Hrsg.): Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62. S. 5–20.
- Kienpointner, Manfred (1998): Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion. Reinbek: Rowohlt.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 38/39. S. 9–57.
- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der 9. Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider.
- Langlotz, Miriam (2014): Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte. Berlin: de Gruyter.
- Leitão, Selma (2003): Evaluating and Selecting Counterarguments. Studies of Children's Rhetorical Awareness. In: Written Communication 20/3. S. 269–306.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2015): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62/1. S. 34–46.
- Ossner, Jakob (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 252–269.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr. S. 67–124.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: Didaktik Deutsch 31. S. 50–67.
- Rezat, Sara (2014): Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In: Feilke, Helmuth/Bachmann, Thomas (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach. S. 177–197.
- Schmidt, Axel (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt am Main: Lang.

- Spiegel, Carmen (1999): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 30. S. 17–40.
- Spiegel, Carmen (2006): „zum beispiel es gibt ja leute ...“ – Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. [2. Aufl.] Tübingen: Stauffenburg. S. 111–129.
- Spitzmüller, Jürgen (2014): Die dunkle Seite des Textes – ‚Mündlichkeit‘ als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen der Mündlichkeit. Bern: hep. S. 30–44.
- Spranz-Fogasy (2006): Alles Argumentieren, oder was? In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. [2. Aufl.] Tübingen: Stauffenburg. S. 27–39.
- Toulmin, Stephen E. (2003): The Uses of Argument. Updated edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang.
- Wohlrapp, Harald (2008): Der Begriff des Arguments. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wortstark plus 9 (2011): Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Hrsg. Von August Busse, Ingrid Hintz und Peter Kühn. Braunschweig: Schroedel.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.

Miriam Langlotz

Themenentfaltungsmuster und spezifische Ausdrucksformen – Junktionsausdrucksprofile von Erzählung und Argumentation im Vergleich

Abstract: *Depending on thematic patterns relations between clauses are marked by specific junctions. This paper displays the outcome of an empirical study on the acquirement of these junctions as pattern-specific practices of students from the age of 10 to 16. Results show differences in the acquirement of narrative and argumentative junction profiles.*

1. Einleitung und Fragestellung

Die narrative und die argumentative Themenentfaltung gehören neben der deskriptiven und der explikativen zu den Grundformen der thematischen Entfaltung, die sich in unserer Sprachgemeinschaft herausgebildet haben (vgl. Brinker 2010, S. 64). Das wesentliche Unterscheidungskriterium der vier Grundformen bilden die logisch-semantischen Relationen zwischen den Propositionen und Textteilen, die die Beziehung der Propositionen zum Textthema angeben (vgl. ebd., S. 61). Feilke (2012, S. 168) bezeichnet die Aufsatzarten Erzählung, Argumentation, Bericht, Beschreibung etc., anhand derer im Deutschunterricht Themenentfaltungsmuster eingeführt und geübt werden, als *textdidaktische Gattungen* und stuft sie als hochrelevant für Bewertungs- und Normierungszusammenhänge ein. Sie gehören zum „Handwerkszeug der Schule; die für sie einschlägigen Normen sind als Instrumente zur Förderung des Erwerbs zu verstehen“ (ebd.).

Schüler eignen sich die Grundformen der thematischen Entfaltung innerhalb des Schreibentwicklungsprozesses an, in dessen Zentrum die Entwicklung literaler Kompetenz steht. Diese definiert Feilke (2014, S. 43) als „die Fähigkeit eines Individuums, durch die Rezeption und Produktion schriftlicher Texte an den literalen Praktiken einer Schriftkultur entsprechend den in ihr geltenden Erwartungen zu partizipieren.“ Relevante Teilfähigkeiten literaler Kompetenz für die Produktion der verschiedenen Themenentfaltungsmuster sind einerseits das Wissen über typische Relationen und Teilhandlungen eines Themenentfaltungsmusters und andererseits die Kenntnis spezifischer Ausdrucksformen für diese Relationen.

Sprachliche Ausdrucksformen semantischer Relationen sind Junktoren. Innerhalb jeder semantischen Relation stehen eine Reihe verschiedener Junktoren zur Wahl, um diese auszudrücken.¹ Wie die Unterschiede zwischen den verschiedenen Junktionsausdrücken einer semantischen Relation beschrieben werden können, gilt nach Breindl et al. (2014, S. 83) als Desiderat linguistischer Forschung.

Der vorliegende Beitrag nimmt genau diese Unterschiede in den Blick und untersucht anhand eines Korpus von Schülertexten die Differenzmerkmale von Junktoren einer semantischen Relation unter besonderer Berücksichtigung der themenentfaltungsmusterspezifischen Ausdrucksgestaltung im Vergleich von narrativen und argumentativen Texten. Dabei werden zwei der leitenden Fragestellungen dieses Bandes aufgegriffen: wie Schülerleistungen im Vergleich verschiedener Themenentfaltungsmuster zu erfassen sind und ob Entwicklungsunterschiede zwischen verschiedenen Themenentfaltungsmustern nachgewiesen werden können. Ziel des Beitrags ist es, die Ausdruckstypik von Themenentfaltungsmustern im Bereich der Junktion zu erläutern und in Bezug auf die Fähigkeit von Schülern zur Gestaltung von Unterschieden zwischen den Themenentfaltungsmustern zu perspektivieren.

Studien, die bereits erste Hinweise auf die Entwicklung spezifischer Ausdrucksformen in Themenentfaltungsmustern bieten, wurden bereits von Piolat et al. (1999) und Rezat (2011) vorgelegt. Im Vordergrund der Untersuchung von Piolat et al. (1999) steht der Erwerb spezifischer semantischer Relationen für argumentative Texte. Sie stellen bei der Auswertung argumentativer Schülertexte fest, dass Schüler höheren Alters zunehmend argumentative Konnektoren verwenden, die zentral für die Hervorhebung der zum argumentativen Schema gehörenden Typen von Relationen sind. Dies weisen sie über den Gebrauch von Junktoren für typische argumentative Teilhandlungen wie Anzeigen der Konklusion oder Markierung von Gegenargumenten nach (vgl. Piolat et al. 1999, S. 121).

Rezat (2011) konzentriert sich in ihrer Untersuchung auf die semantische Relation der Konzessivität und stellt in einem Vergleich argumentativer Texte von Grundschulern und Gymnasialschülern fest, dass bereits Grundschüler zum konzessiven Argumentieren in der Lage sind und der Gebrauch spezifischer konzessiver Ausdrucksformen mit höherem Jahrgang zunimmt.

Die diesem Beitrag zugrunde liegende Studie umfasst eine Junktionsanalyse der 15 verschiedenen semantischen Relationen nach von Polenz (2008) in narrativen und argumentativen Schülertexten. Die Junktionstheorie, die den Ausgangspunkt

1 Beispielsweise kann Kausalität durch *denn*, *deswegen*, *da* und *weil* etc. ausgedrückt werden.

der Analyse darstellt, wird in dem folgenden Abschnitt erläutert. Anschließend werde ich das Schülertextkorpus sowie das konkrete Auswertungsvorgehen vorstellen. Schließlich stelle ich die quantitativen Ergebnisse der Ausdrucksanalysen vor und belege diese zusätzlich durch die Analyse von Beispieltexten.

2. Junktionstheorie und -analyse

Unter Junktion kann in Anlehnung an Raible (1992) die sprachliche Darstellung von Inhaltsrelationen zwischen zwei Propositionen verstanden werden. Ein Junktor bringt zwei Propositionen in ein bestimmtes syntaktisches und semantisches Verhältnis, z. B. kann ein kausaler Subjunktor einer Proposition die Bedeutung *Ursache* und der zweiten die Bedeutung *Folge* zuweisen und dabei die Ursache der Folge syntaktisch unterordnen. Damit nehmen Junktoren für die Anordnung von Propositionen zu einem bestimmten Themenentfaltungsmuster eine wichtige Rolle ein.

Die Junktionsanalyse erfolgt auf Basis des Junktionsmodells von Ágel (2010), das auch infinite und nominalisierte Propositionen als jungierbare Einheiten vorsieht.² Ágel (2010, S. 905 f.) unterscheidet vier verschiedene Junktionsklassen (Koordination, Subordination, Inkorporation, Unifikation) anhand des Merkmals der syntaktischen Integration der verknüpften Propositionen. Die Junktionsklassen der Koordination und der Subordination verfügen über mehrere Grundtechniken. Der folgende Beispieltext zeigt durch Hervorhebung die Verwendung von Junktoren in der Argumentation eines Schülers aus der 5. Jahrgangsstufe.

Beispieltext 1

5106 Sehr geehrter Professor Heuer

Ich finde die Hausaufgabe zwar (1) gut, aber (1) es wäre schon schön wenn (4) es ein bisschen weniger Hausaufgaben gäbe. Hausaufgaben sind zwar (1) nützlich aber (1) sie dauern meistens 1–2 Stunden und (2) nehmen viel Freizeit in Anspruch. In dieser Zeit könnte man zum Beispiel ein Buch lesen oder (2) an der frischen Luft etwas spielen. Deshalb (3) fände ich es schön, wenn (4) Hausaufgaben verringert werden. Es ist nämlich (3) auch Zeit zum Lernen, die durch Hausaufgaben verloren geht. In der Grundschule haben sich die Hausaufgaben langsam gesteigert und (2) jetzt muss ich auch noch abends im Bett lernen, weil (2) die Hausaufgaben einfach zu lange dauern. Ich würde also (3) vorschlagen, die Menge an Hausaufgaben etwas verringern um (5) auch mehr Platz für Freizeit einbauen zu können. Außerdem (3) sollte die Schulzeit, durch (6) das verkürzt werden oder sogar Abschaffen der Hausaufgaben nicht verlängert werden.

2 Ich stelle in diesem Beitrag nur den für die vorliegende Untersuchung relevanten Teil des Junktionsmodells vor, zum Überblick über das vollständige Modell vgl. Ágel (2010; 2012) sowie Ágel/Diegelmann (2010) und Ágel (2012) sowie Langlotz (2014; 2014a).

Der Produzent dieses Textes verfügt über ein großes Inventar an Junktoren: die Koordination durch paarige Junktoren (1) und einfache Konjunktoren (2), die zwischen Hauptsätzen stehen, jedoch nicht konnektintegriert auftreten (außerhalb der Felderstruktur), sowie AP-Junktoren (3) (Adverb-Partikel-Junktoren), die sich im Vergleich zu Konjunktoren dadurch auszeichnen, dass sie konnektintegriert (im Vorfeld oder Mittelfeld) auftreten. An integrativeren Techniken verwendet der Schüler die Subordination durch Subjunktoren (4), die einen klassischen Verbletztsatz einleiten, Infinitivjunktoren (5) sowie die Grundtechnik der Inkorporation (6), bei der die Präposition die semantische Relation zwischen der Proposition des Hauptsatzes und der nominalisierten Proposition der regierten Nominalphrase anzeigt.³

Junktoren bilden eine Schnittstelle der Textgestaltung zwischen der syntaktischen Integration, der semantischen Relationierung der Propositionen und dem Ausdruck der spezifischen Relationen von Themenentfaltungsmustern. Sie liegen „im Übergangsfeld von grammatischer und textueller Struktur. Sie verbinden die textuelle Strukturierung mit den lexikogrammatistisch gefassten sprachlichen Ordnungen des Formulierens“ (Feilke 2010, S. 10).

3. Korpus und Auswertungsverfahren

Die folgende Untersuchung beruht auf einem Korpus von 382 Schülertexten von 202 verschiedenen Schülern eines Gymnasiums der 5., 7. und 9. Jahrgangsstufe (zum Nachfolgenden s. Langlotz 2014a). Jeder der Schüler hat zwei Texte verfasst, einen zu der Aufgabenstellung, die einen eher argumentativen Text induzieren und einen zu der Aufgabenstellung, die einen eher narrativen Text induzieren soll:⁴

- Aufgabenstellung (argumentativ): Professor Heuer von der Universität Kassel führt zurzeit ein Forschungsprojekt durch, mit dem er herausfinden möchte, ob Hausaufgaben sinnvoll sind oder besser abgeschafft werden sollten. Dafür interessiert ihn auch die Meinung der Schüler. Schreibe einen Brief an Professor Heuer, indem du ihm deine Meinung zu dem Thema Hausaufgaben darstellst.
- Aufgabenstellung (narrativ): Deine Klasse verfasst gemeinsam ein Geschichtenbuch, für das jeder von euch eine Geschichte schreiben darf. Erfinde für

3 Nicht jede Präposition in jedem Kontext kann als Junktor klassifiziert werden, nur unter der Voraussetzung, dass sie zwei Propositionen semantisch verknüpfen.

4 Die Anzahl der Texte ist nicht ganz die doppelte Anzahl der Schüler, da Argumentation und Erzählung jeweils zu unterschiedlichen Terminen in der Schule verfasst wurden und nicht immer gleich viele Schüler anwesend waren.

das Geschichtenbuch eine lustige/spannende/gruselige Geschichte zu einem Ereignis, das in deiner Schule vorgefallen sein könnte.

Diese Aufgabenstellungen stellen in der schreibdidaktischen Forschung bewährte Schreibansätze dar und finden sich ähnlich z. B. bei Augst/Faigel (1986) und Augst et al. (2007). Für den folgenden Vergleich von Argumentation und Erzählung ist der unterschiedliche Status der beiden textdidaktischen Gattungen in den Lehrplänen für das Fach Deutsch zu berücksichtigen: Schriftliche Erzählungen sind bereits in den Bildungsstandards für die Grundschule vorgesehen, im Gymnasium für den 5. Jahrgang, schriftliche Argumentationen hingegen erst für den 9. Jahrgang (vgl. KMK 2004 und Hessisches Kultusministerium 2010, S. 14/40). Dass Schüler bereits in der Grundschule zum Argumentieren in der Lage sind, wurde bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen (z. B. Augst et al.; 2007, Rezat 2011).

Die Ergebnisse der Untersuchungen von Schülertexten sind von der jeweiligen Aufgabenstellung, nach der die Texte verfasst wurden, abhängig; die Aufgabenstellung induziert das Themenentfaltungsmuster des Textes (vgl. Feilke 2006, S. 185). In den Texten können natürlich dennoch Mustermischungen auftreten. Meine Einstufung eines Textes als Argumentation oder Erzählung erfolgt ausschließlich über die Aufgabenstellung, zu der die Texte verfasst wurden. Dieses Vorgehen ist bisher in der Schreibentwicklungsforschung üblich, jedoch nicht unproblematisch, da damit Mischungen von Themenentfaltungsmustern innerhalb eines Textes nicht erfasst werden.

Zunächst werde ich die Entwicklung der semantischen Relationen über die Jahrgänge hinweg tabellarisch aufzeigen. Anschließend werden die Ergebnisse der Junktionsausdrucksprofile der kausalen und adversativen Relation von Argumentation und Erzählung im Vergleich dargestellt.

Anhand eines Junktionsausdrucksprofils wird ausgewertet, welche semantischen Relationen mit welchen sprachlichen Mitteln bevorzugt ausgedrückt werden. Dazu werden alle Junktoren, die zum Ausdruck einer semantischen Relation verwendet werden, im Verhältnis zueinander verglichen, so dass festgestellt werden kann, welche Ausdrücke im welchem Jahrgang bevorzugt innerhalb einer Relation verwendet werden. Es erfolgt ein Vergleich des adversativen und des kausalen Junktionsausdrucksprofils. Diese beiden semantischen Relationen sind besonders geeignet, da sie – abgesehen von der kopulativen Relation – diejenigen sind, die in beiden Themenentfaltungsmustern mit einer relativ hohen Anzahl an Junktoren vertreten sind. Anschließend wird die Funktionalität der frequenten Junktionsausdrücke innerhalb der Themenentfaltungsmuster und ihre Bedeutung als Entwicklungsschritte zu einem themenentfaltungsmusterspezifischen Aus-

druck diskutiert. Bei der Junktionsanalyse handelt es sich um ein quantitatives Untersuchungsverfahren, die Analysen erfolgten jedoch nicht automatisch.

4. Ergebnisse

Die folgenden beiden Tabellen geben einen Überblick über die Häufigkeit der wichtigsten semantischen Relationen in Erzählung und Argumentation in den jeweiligen Jahrgängen. Die Ergebnisse werden vor allem relational dargestellt, alle Vorkommen von Junktion in einer Jahrgangsstufe bilden 100 %. Die Zahlen in Klammern stellen die absolute Häufigkeit dar. Die Zahlen der restriktiven, komitativen, komparativen, instrumental und metakommunikativen Relation sind so gering (unter 2 %), dass sie im folgenden Vergleich nicht aufgeführt werden.

Tab. 1: *semantische Relationen (Argumentation)*

Semantische Relation	Jahrgang 5	Jahrgang 7	Jahrgang 9
kopulativ	24,1 % (103)	21,8 % (119)	25,3 % (174)
disjunktiv	2,3 % (10)	3,1 % (17)	3 % (21)
adversativ	8,7 % (36)	15,8 % (85)	13 % (89)
konzessiv	0,5 % (2)	2 % (11)	2,5 % (17)
temporal	6,1 % (26)	1,9 % (10)	3,5 % (24)
final	3,7 % (16)	2,6 % (14)	5,8 % (40)
konsekutiv	8,7 % (37)	7,7 % (42)	8,2 % (56)
kausal	21,8 % (93)	18,7 % (102)	20,5 % (141)
konditional	16,9 % (72)	20,4 % (113)	12,3 % (84)

Tab. 2: *semantische Relationen (Erzählung)*

Semantische Relation	Jahrgang 5	Jahrgang 7	Jahrgang 9
kopulativ	41,9 % (280)	41,3 % (338)	45,6 % (489)
disjunktiv	0,3 % (2)	0,6 % (5)	0,8 % (9)
adversativ	14,3 % (94)	16 % (133)	10,3 % (110)
konzessiv	0,6 % (4)	1 % (8)	1 % (11)
temporal	25 % (167)	22,9 % (192)	25 % (268)
final	1,6 % (11)	2,0 % (17)	3,8 % (41)
konsekutiv	3,7 % (25)	3,3 % (28)	1,9 % (20)
kausal	7,5 % (50)	7,3 % (61)	6,8 % (73)
konditional	1,9 % (13)	2,4 % (20)	2,2 % (24)

Im Vergleich der beiden Themenentfaltungsmuster zeigt sich, dass in der Argumentation die kausale Relation bereits im 5. Jahrgang von deutlich größerer Bedeutung ist als in der Erzählung. Dies gilt für alle nach Nübling (2009) als im weiteren Sinne kausal einzustufenden Relationen. Hingegen hat die temporale Relation in der Erzählung die deutlich höhere Bedeutung. Auffällig ist der verhältnismäßig hohe Anteil der temporalen Relation in den Argumentationen des 5. Jahrgangs. Die Unterschiede innerhalb der adversativen Relation bestehen vor allem in Bezug auf die Entwicklungstendenz zwischen dem 5. und dem 9. Jahrgang – in der Argumentation gewinnt sie, in der Erzählung verliert sie an Bedeutung. Zudem fällt zusätzlich zu dem insgesamt hohen Anteil der kopulativen Relation in der Erzählung auf, dass die kopulative Relation weder in der Argumentation noch in der Erzählung in höherem Jahrgang an Bedeutung verliert, wie man vielleicht annehmen könnte – eher das Gegenteil ist der Fall.

Insgesamt zeigen die beiden Tabellen, dass die Schüler in allen Jahrgängen die Themenentfaltungsmuster *Argumentation* und *Erzählung* mithilfe unterschiedlicher semantischer Relationen gestalten, so dass davon auszugehen ist, dass sie bereits im 5. Jahrgang (zumindest implizit) über das Texthandlungswissen zur Gestaltung von Grundformen der thematischen Entfaltung verfügen.

4.1. Junktionsausdrucksprofil der adversativen Relation

Als lexikalische Bedeutung adversativer Junktoren beschreiben Breindl et al. (2014, S. 516) das Signalisieren des Kontrastes zwischen den jungierten Argumenten. Der adversativen Relation wird eine enge Verwandtschaft zur konzessiven Relation zugesprochen, das Verwandtschaftsverhältnis jedoch unterschiedlich beschrieben: Breindl (2004, S. 226) beschreibt Konzessivität und Adversativität als Unterkategorie der allgemeinen Kategorie „Kontrast“. Breindl et al. (2014) ordnen Adversativität als „additiv basierte Relation“ und Konzessivität als „konditional basierte“ Relation ein. Nach Di Meola (1997, S. 19) können alle adversativen Junktoren auch eine konzessive Bedeutung annehmen. Der Bedeutungsunterschied ist dabei nicht dichotomisch, sondern skalar. Im Folgenden gehe ich davon aus, dass mithilfe von adversativen Junktoren die sprachliche Handlung des Kontrastierens vollzogen wird, wobei in den meisten Fällen auch eine konzessive Lesart möglich ist. In der folgenden Tabelle bilden die adversativen Junktoren pro Jahrgang 100 %.

Tab. 3: Junktionsausdrucksprofil der adversativen Relation

Argumentation	5.	7.	9.	Erzählung	5.	7.	9.
<i>aber</i>	94,11 % (32)	75,64 % (59)	41,37 % (36)	<i>aber</i>	72,04 % (67)	60 % (75)	45,79 % (49)
<i>allerdings</i>	2,94 % (1)	6,47 % (5)	20,98 % (17)	<i>allerdings</i>	0	0,8 % (1)	1,86 % (2)
<i>doch</i>	2,94 % (1)	7,69 % (6)	14,81 % (12)	<i>doch</i>	26,88 % (25)	40,8 % (51)	47,66 % (51)
<i>jedoch</i>	0	10,25 % (8)	19,75 % (16)	<i>jedoch</i>	1,07 % (1)	0,8 % (1)	4,67 % (5)

Das Verhältnis der verwendeten adversativen Junktoren von Argumentation und Erzählung verändert sich von Jahrgang zu Jahrgang. Welche Bedeutung diese Veränderungen für die Ausdruckstypik von Themenentfaltungsmustern hat, soll im Folgenden anhand der einzelnen Junktionsausdrücke diskutiert werden.

a) *aber*

Die adversative Relation wird im 5. Jahrgang in der Argumentation zu fast 95 % und in der Erzählung zu über 70 % durch *aber* ausgedrückt, erst in höherem Jahrgang wird der Ausdruck variantenreicher. Die grundsätzliche Tendenz, dass der Ausdruck einer semantischen Relation in höherem Jahrgang variantenreicher wird, besteht in allen semantischen Relationen. Im 5. Jahrgang wird eine Relation meist mithilfe eines bestimmten prototypischen Junktors ausgedrückt. Dass es für die adversative Relation der Junktor *aber* ist, lässt sich durch die hohe syntaktische und semantische Flexibilität dieses Ausdrucks erklären. Dies stellt bereits Lang (1991) fest, der *aber* als die „Universal-Adversativkonjunktion“ bezeichnet, die anderen adversativen Junktoren sind seiner Auffassung nach semantisch spezifischer. Bezüglich der syntaktischen Flexibilität zeigt sich bei der Auswertung der Position von *aber* im Korpus, dass *aber* sowohl in der Konjunktorposition im Vorvorfeld als auch in typischen Positionen des AP-Junktors im Vor- und Mittelfeld auftritt. Dies trifft auch auf *doch* und *jedoch* zu, allerdings wird *aber* häufiger als seine Konkurrenten als AP-Junktor gebraucht (vgl. Langlotz 2014a, S. 125).

Die semantische Flexibilität beschreiben Breindl et al. (2014), in dem sie einen Überblick über die verschiedenen Lesarten von *aber* geben. Diese fünf verschiedenen „Bedeutungsbereiche“ sollten jedoch nicht als distinkte Kategorien betrachtet werden, sondern als kontextspezifische Lesarten innerhalb der adversativen Relation.

- a) Kontrastiver Vergleich
- b) Konzessivität (Erwartungsgegensatz)
- c) Planvereitelung
- d) Kompensatorischer Gegensatz (Bewertungsgegensatz) – evaluativ, Kontrast zwischen positiven und negativen Wert
- e) Schwacher Kontrast (Topikwechselmarkierung)

Der Bedeutungsbereich, den die Junktoren *doch* und *jedoch* abdecken können, beschreiben Breindl et al. (2014, S. 535) folgendermaßen: *jedoch* kann eine konzessive, planvereitelnde und kompensatorische Lesart haben, *doch* lediglich eine konzessive und eine planvereitelnde. *Aber* ist nicht nur in Schülertexten der meist gebrauchte Junktor. Breindl et al. (2014, S. 516) stellen dies auch bei einer Auswertung der Korpora gesprochener Sprache des IDS im Vergleich zu *allerdings*, *jedoch* und *hingegen* fest. *Doch* hat eine ähnlich hohe Frequenz, tritt jedoch häufiger in der Funktion als Abtönungspartikel auf (vgl. ebd.). *Aber* verfügt demnach über wenig Kontextualisierungspotential, da es über eine Reihe verschiedener Lesarten verfügt und flexibel in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden kann. Die Ergebnisse in Tabelle 3 lassen annehmen, dass es Schülern in höherem Jahrgang gelingt, den Junktionsausdruck themenentfaltungsmusterspezifisch zu gestalten. Im Folgenden soll nun erläutert werden, warum *doch* als eher spezifisch für Erzählungen, *jedoch* und *allerdings* als eher argumentationsspezifisch einzuordnen sind.

b) *doch*

Tabelle 3 weist *doch* als den adversativen Junktor aus, der neben *aber* die wichtigste Rolle in Erzählungen spielt. Bereits im 5. Jahrgang wird Adversativität in den narrativen Texten zu 26,8 % durch *doch* ausgedrückt. Die Verwendung von *doch* steigt von Jahrgang zu Jahrgang, im 9. Jahrgang treten *aber* und *doch* in Erzählungen zu gleichen Anteilen auf. Hingegen gewinnen *allerdings* und *jedoch* in den Erzählungen kaum an Bedeutung, in der Argumentation steigt ihre Häufigkeit von Jahrgang zu Jahrgang, bis sie *doch* übertreffen. Mithilfe der folgenden Belege möchte ich zeigen, welche spezifische Funktion der Junktor *doch* innerhalb der Erzählung übernimmt.

Beispielbeleg 1

5120 (...) Er sagte mir: Du musst das Buch zerstören! Und er gab mir ein Laserschwert. Damit sollte ich Frau Heinzeroth töten und das Buch zerstören. Ich flog also zur Höhle inzwischen waren zwei Tage vorbei und schließlich war ich da. Frau Heinzeroth schlief gerade, das war meine Chance. Doch da plötzlich wachte sie auf.

Beispielbeleg 2

5119 Über der Tafel hängen die Buchstaben von A-Z. Doch plötzlich merkte das B, dass das A fehlt. Das B guckt sich um, und will herausfinden, wer es war. (...)

In Beispielbeleg 1 wird mit *doch* eine für den Protagonisten überraschende Wendung markiert, die seinen Handlungsplan gefährdet und für den Leser die Spannung erzeugt, ob der Plan dennoch gelingt. In Beispielbeleg 2 wird mit *doch* die Abweichung vom im ersten Satz geschilderten Normalzustand und die Erzählwürdigkeit der nun folgenden Ereignisse markiert. *Doch* steht in beiden Fällen an einer für die narrative Themenentfaltung wichtigen strukturellen Position im Text: Es markiert die Komplikation bzw. die Darstellung des ungewöhnlichen Ereignisses, das nach Labov/Waletzky (1973) eine der zentralen thematischen Kategorien von Erzählungen bildet. Das Erzählungs-*doch* steht innerhalb der adversativen Relation an der Schnittstelle von „Erwartungsgegensatz“, „Planvereitelung“ und „Topikwechselmarkierung“, es markiert die Abweichung vom erwartbaren Ereignisverlauf und damit die Erzählwürdigkeit des Ereignisses. Nach Boueke et al. (1995, S. 75) stellt die Etablierung eines „die Erzählwürdigkeit begründenden Bruchs“ eine der vier elementaren Eigenschaften einer Erzählung dar. In dieser Erzählfunktion von *doch* zeigt es weniger die Gegensätzlichkeit von zwei Propositionen an, vielmehr geht es um die Funktion, eine überraschende Wendung in der Erzählung zu markieren. Die Kontrastbedeutung besteht als Kontrast innerhalb der Ereignisfolge der Erzählung. Der Junktor *doch* ist somit nicht nur durch die Frequenz als erzähltypischer Ausdruck zu bestimmen, sondern auch über seine narrative Funktion, da damit ein elementares Merkmal narrativer Themenentfaltungsmuster sprachlich markiert werden kann. Die Auswertung aller *doch* Belege in Erzählungen ergab, dass es in ca. 80 % der Fälle in dieser besonderen narrativen Funktion verwendet wird.

c) *jedoch* und *allerdings*

Die Junktoren *jedoch* und *allerdings* werden typischerweise zur Hervorhebung kontroverser Argumente in Argumentationen eingesetzt:

Beispielbeleg 3

9210 Ein weiteres Argument für den Erhalt der Hausaufgaben ist, dass auch Schüler, die normalerweise nicht lernen, den Stoff wiederholen müssen. Ein Argument gegen den Erhalt der Hausaufgaben ist jedoch, dass die Schüler weniger Freizeit haben und somit keinen Ausgleich für die Schule haben.

Beispielbeleg 4

9323 *Ich bin dagegen, dass Hausaufgaben abgeschafft werden, da sie vor Arbeiten auch eine gewisse Hilfe darstellen. Allerdings sollte es insgesamt weniger Hausaufgaben geben.*

In Beispielbeleg 3 kontrastiert *jedoch* direkt ein Argument für Hausaufgaben mit einem Argument gegen Hausaufgaben. *Allerdings* markiert in Beispielbeleg 4 eine Einschränkung der Position pro Hausaufgaben. Syntaktisch heben sich *allerdings* und *jedoch* von *doch* und *aber* dadurch ab, dass *allerdings* ausschließlich als Adverb und *jedoch* insgesamt „adverbartiger“ (Breindl et al. 2014, S. 536) als andere adversative Junktoren – und somit integrativer – verwendet wird. Rezat (2011) geht davon aus, dass Konzessivität über den allgemeinsten adversativen Junktor *aber* erworben wird. Dieser steht in einem Spannungsfeld zwischen adversativer und konzessiver Bedeutung und kann in einer konkreten Realisierung häufig nicht eindeutig einer der beiden Relationen zugeordnet werden. Generell gewinnt die konzessive Relation in Schülertexten aus höheren Jahrgängen an Bedeutung (vgl. Tab. 1 und 2). Innerhalb der Sekundarstufe I steigt zudem die Fähigkeit der Schüler, sowohl Pro- als auch Kontraargumente in den eigenen Text zu integrieren (vgl. Langlotz 2014b, S. 49). Es ist davon auszugehen, dass die in der Argumentation häufiger auftretenden Junktoren *allerdings* und *jedoch* eine höhere Affinität zur konzessiven Relation haben bzw. vor allem zur Kontrastierung von Argumenten gebraucht werden. Zumindest in Bezug auf *allerdings* stellen bereits Breindl et al. (2014, S. 551) fest, dass seine Verwendungsdomäne „Kontexte der Argumentation“ sind, in denen es Pro- oder Kontraargumente markiert. Die themenentfaltungsmusterspezifische Funktionalität von *allerdings* und *jedoch* für Argumentationen ergibt sich demnach daher, dass sie sich für die Hervorhebung kontroverser Positionen besonders eignen.

4.2. Junktionsausdrucksprofil der kausalen Relation

Nach Breindl et al. (2014, S. 791) dienen kausale Junktoren dazu, ein Grund-Folge-Verhältnis explizit zu markieren: „Sie verfügen sowohl über Ausdrucksmittel zur Markierung des Grund- als auch des Folge-Sachverhalts.“ Diejenigen Junktoren, die die Proposition des Grundes markieren, werden traditionell als „kausal im engeren Sinne“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 793). Auch innerhalb der kausalen Relation zeigt sich, dass die verschiedenen kausalen Junktoren besondere Aufgaben innerhalb von Argumentation und Erzählung übernehmen. Die folgende Tabelle gibt die Entwicklung des Junktionsausdrucks für Kausalität über die Jahrgänge im Vergleich von Argumentation und Erzählung an.

Tab. 4: *Junktionsausdrucksprofil der kausalen Relation*

Argumentation	5.	7.	9.	Erzählung	5.	7.	9.
<i>da</i>	4,6 % (4)	32,1 % (31)	60,1 % (83)	<i>da</i>	8,2 % (4)	16,9 % (10)	31,4 % (22)
<i>denn</i>	12,6 % (11)	22,9 % (22)	5,1 % (7)	<i>denn</i>	30,6 % (15)	42,6 % (25)	30 % (21)
<i>deshalb</i>	10,2 % (9)	1 % (1)	5,1 % (7)	<i>deshalb</i>	12,2 % (6)	1,8 % (1)	4,3 % (3)
<i>deswegen</i>	8 % (7)	5,2 % (5)	7,2 % (10)	<i>deswegen</i>	8,1 % (4)	1,8 % (1)	1,4 % (1)
<i>weil</i> Subjunktör	48,3 % (42)	32,8 % (31)	13 % (18)	<i>weil</i> Subjunktör	36,7 % (18)	30,6 % (18)	25,7 % (18)
<i>weil</i> Konjunktör	13,7 % (12)	1 % (1)	0	<i>weil</i> Konjunktör	2 % (1)	3,6 % (2)	0

a) *weil*

Der prototypische Junktor der Kausalität ist im 5. Jahrgang der Ausdruck *weil*. Dabei handelt es sich um den Junktor mit der größten syntaktischen und semantischen Flexibilität. Die syntaktische Flexibilität zeigt bereits die Tabelle: *weil* wird sowohl als Konjunktör⁵ und auch als Subjunktör verwendet. Dabei tritt es als Konjunktör am häufigsten in Argumentationen des 5. Jahrgangs auf.

Feilke (1996, S. 46) stellt anhand der Analyse eines Korpus' von Argumentationen von 6- bis 13-jährigen Schreibern fest, dass „*weil* offenbar die kausale Konjunktion schlechthin“ sei. Auch von Breindl et al. (2014, S. 787 ff.) wird *weil* als „zentraler“ kausaler Junktor bezeichnet und die höchste Gebrauchsfrequenz im Vergleich aller kausalen Junktoren im ausgewerteten Zeitungskorpus nachgewiesen. Die anderen kausalen Junktoren sind Feilke (1996, S. 46) zufolge „sowohl zeitlich im Erwerb wie quantitativ von ausgesprochen nachrangiger Bedeutung“. Die Ergebnisse in Tabelle 4 zeigen jedoch ein etwas anderes Bild: In den ausgewerteten Schülertexten sind auch die Junktoren *denn* und *da* quantitativ von Bedeutung. Auch die Auswertung von Breindl et al. (2014, S. 818) zeigt eine relativ hohe Frequenz von *denn*, wenn auch deutlich niedriger als die von *weil*.

5 Ägel (i. Dr.) weist darauf hin, dass das nicht-subordinierend verwendete *weil* nicht zwangsläufig die Verbzweitstellung verlangt, sondern auch eine Verknüpfung mit Verberstsatz oder von Satz und Nichtsatz vorliegen kann. Deshalb wird hier nicht von „*weil* mit Verbzweitstellung“ gesprochen, sondern von *weil* als Konjunktör.

Ebenso wie innerhalb der adversativen werden auch innerhalb der kausalen Relation bestimmte Gebrauchstypen der Junktoren unterschieden, wobei sich die Art und Anzahl der Typen je nach linguistischem Ansatz unterscheidet. Einigkeit herrscht in der Forschung darüber, dass *weil* weniger stark kontextdeterminiert ist als *denn* und *da* und somit in allen kausalen Funktionen verwendet werden kann (vgl. bspw. Thim-Mabrey 1982; Pasch 1983; Breindl et al. 2014).

Die Unterschiede zwischen Verwendungstypen kausaler Junktoren werden häufig mithilfe des Drei-Ebenen-Modells Sweetser (1990) beschrieben (z. B. bei Breindl et al. 2014; Keller 1993; Wegener 1993), das zwischen der Sprechaktebene, der epistemischen Ebene und der Sachverhaltsebene differenziert:

Causal conjunction in the speech-act domain, then, indicates causal explanation of the speech act being performed, while in the epistemic domain a causal conjunction will mark the cause of a belief or a conclusion, and in the content domain it will mark 'realworld' causality of an event. (Sweetser 1990, S. 81).

Während *weil* auf allen drei Ebenen gleichermaßen operiert, wird davon ausgegangen, dass *denn* eher epistemisch verwendet wird (vgl. Breindl et al. 2014, S. 871) und für *da* die epistemische sowie die Sprechakt-Verknüpfung typisch ist (vgl. ebd., S. 861).

Weitere Unterschiede zwischen den kausalen Junktoren werden informationsstrukturell (Eroms 1993; Weinrich 1993; Thim-Mabrey 1982) sowie konzeptionell (vgl. Zifonun 1997, S. 2304; Gohl, 2006, S. 129) begründet. Unter diesen Gesichtspunkten lassen sich auch die in Tabelle 4 dargestellten Ergebnisse interpretieren.

b) *da*

Im Allgemeinen gilt *da* als auf konzeptionell schriftliche Texte beschränkt (vgl. Zifonun 1997, S. 2304; Gohl 2006, S. 129). Das häufigere Auftreten von *da* in höherem Jahrgang kann also mit der allgemeinen Tendenz zu konzeptionell schriftlicheren Ausdrucksformen in höheren Jahrgängen zusammenhängen, die bereits Augst/Faigel (1986) nachgewiesen haben. Zudem wird in Argumentationen häufiger als in Erzählungen auf Subjunktoren als auf Konjunktoren zurückgegriffen, wie die Studie von Langlotz (2014a) zeigt.

Vor allem der informationsstrukturelle Status des Junktors *da* bietet einen Erklärungsansatz für seinen bevorzugten Gebrauch in Argumentationen. Nach Breindl et al. (2014, S. 860) stellen vor allem vorangestellte *da*-Sätze ein grammatisches Instrument dar, mit dem spezifische pragmatische und rhetorische Ziele erreicht werden können. Bereits Hoffmann (1997, S. 2437) konstatiert, dass mit *da* sprecherseitiges Wissen als gemeinsames, nicht hinterfragbares in Anspruch genommen werde. Die Begründung von Argumenten mittels *da* müsste dieser

Annahme zufolge eine besonders überzeugende Wirkung haben, da die Begründungen suggerieren, es handele sich um als allgemein bekannt vorausgesetzte, nicht hinterfragbare Gründe. Nach Breindl et al. (2014, S. 860) wird damit ein „common ground-Effekt“ simuliert, der eine argumentative Überzeugungsstrategie darstellen kann. In folgendem Beispielbeleg stützt der Schüler sein Argument zusätzlich durch den Ausdruck *bewiesen*:

Beispielbeleg 5

9120 Negative Seiten der Hausaufgaben sind, z. B. die jeden Tag verlorene Zeit, da man ja am nächsten Tag wieder genau dieses Schulfach hat. Dies löst in den Schülern ein Stressgefühl aus und da Stress bewiesen schlecht zum lernen ist, schlägt dieser Aspekt sehr zu Buche

Da ist folglich im Gegensatz zu *denn* und *weil* für argumentative Kontexte besonders funktional, da es als argumentative Überzeugungsstrategie verwendet werden kann.

c) *denn*

Der Vergleich der Themenentfaltungsmuster zeigt, dass *denn* in Erzählungen einen deutlich höheren Anteil hat als in Argumentationen. Der zweite kausale Konjunkt, *weil*, tritt in Erzählungen hingegen seltener auf. Das Themenentfaltungsmuster Erzählung war in der medial schriftlichen Umsetzung bis zum 5. Jahrgang bereits Gegenstand didaktischer Anleitung, medial schriftliche Argumentationen werden hingegen erst im 9. Jahrgang zum Unterrichtsgegenstand. Dies kann sich durchaus auf die sprachliche Umsetzung auswirken, insofern, als der Gebrauch von *weil* als Konjunkt im Themenentfaltungsmuster Erzählung bereits vor dem bzw. innerhalb des 5. Jahrgangs als nicht akzeptabler Bestandteil der Schulsprache kennengelernt worden ist. *Denn* ist demnach die einzige akzeptable Möglichkeit der Koordination und damit der einzige kausale Junktor, der Topikalisierung ermöglicht. Nach Gohl (2006, S. 160) hat *denn* ebenso wie *weil* vorwiegend die Funktion, neue Informationen einzuführen und somit die thematische Progression eines Textes voranzubringen. So sind *denn* und *weil* vor allem für den Aufbau des narrativen Themenentfaltungsmusters funktional, da der Produzent davon ausgehen kann, dass die Informationen dem Rezipienten nicht bekannt sind – zumal die Aufgabenstellung keinen konkreten Rezipienten vorsieht und der Text somit möglichst allgemeinverständlich produziert werden muss. Folgende Beispiele zeigen Belege für *denn* in narrativen Texten:

Beispielbeleg 6

5328 Dann ging es los zur Haltestelle, denn dort würde die 4b losfahren.

Beispielbeleg 7

7407 Zum Glück hatte ich einen Gastbruder, denn ohne den hätte ich mich nie zurecht gefunden.

Außerdem steht im Skopus von *denn* häufig mehr als eine Proposition. Bereits Gohl (2006, S. 170) stellt fest, dass auf *denn* häufiger als auf den Konjunktoren *weil* syntaktisch und inhaltlich komplexere Begründungen folgen. Es wird demnach eher mit weitem Skopus verwendet als *da* und *weil*, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Beispielbeleg 8

7117 Doch bald verging den Jungen der Spaß, denn als Jonny, gefolgt von Wilhelm und Friedhelm, zur Tür hinaus rannte, brach die Türklinke auf der Innenseite der Tür durch.

Beispielbeleg 9

7419 Mist, dachte ich mir. Denn immer, wenn ich in meine Gedanken versunken war, passierte mir so etwas.

Diese Funktionen von *denn* sind nicht gleichermaßen texttypisch wie die Markierung des unerwarteten Ereignisses von *doch* oder die Überzeugungsfunktion von *da*, sie sind aber generell häufiger in der Erzählung vorzufinden. In der Argumentation wird die Hierarchisierung der Propositionen durch Subordination bevorzugt.

4.3. Beispieltextanalyse

In den folgenden Beispieltexten wird der spezifische Gebrauch der Junktoren innerhalb bestimmter Kontexte deutlich. Zunächst werden mit Beispieltexten 2 und 3 Argumentationen aus dem 5. und 7. Jahrgang verglichen. Beispieltexte 4 und 5 zeigen Erzählungen des 5. und 7. Jahrgangs.

a) Analyse Argumentation

Zunächst zu Beispieltext 2, der eine Argumentation aus dem 5. Jahrgang zeigt.

Beispieltext 2

Ich bin für die Abschaffung der Hausaufgaben, weil ich lange an den Hausaufgaben sitze. Denn ich komme ungefähr um 13.40 Uhr nach Hause, ruhe mich ein bisschen aus und dann gehe ich essen. Um ungefähr 14.10 Uhr fang ich an mit den Hausaufgaben. Um ungefähr 15.30 Uhr bin ich mit den Hausaufgaben fertig und dann muss ich noch z. B. für eine Arbeit oder sonstiges üben und manchmal will ich mich verabreden und dann ist es schon zu spät.

Beispieltext 2 weist weder adversative noch konzessive Junktoren auf; der Schüler zeigt damit nicht die für die Argumentation zentrale Kompetenz der Antizipation von möglichen Gegenargumenten bzw. die Fähigkeit der Integration von Pro- und Kontraargumenten. Die häufigsten Handlungsschemata sind das Begründen und das temporal-konsekutive Reihen von Ereignissen, das nach Brinker (2010) vor allem für das deskriptive oder narrative Themenentfaltungsmuster typisch ist. Dieser Text stellt ein Beispiel für den bereits erwähnten Fall dar, dass zu einer Aufgabenstellung, die auf ein argumentatives Themenentfaltungsmuster abzielt, auch Texte entstehen können, die eher eine Mustermischung enthalten. Der Text beginnt mit einer eindeutigen Positionierung, die mit einem kausalen Nebensatz begründet wird. Anschließend folgt eine weitere Begründung der Positionierung; allerdings mittels einer deutlich umfangreicheren Struktur. Der Schüler schildert seinen ganzen Tagesablauf, dem voran stellt er ein *denn*, dessen Skopus der restliche Text bildet. Die zweistellige Relation des Junktors *denn* besteht in diesem Beleg zwischen der begründeten Positionierung und der folgenden Deskription und damit zwischen mehr als zwei Propositionen. Der Text zeichnet sich durch eine eindeutige Position und ein dafür sprechendes umfangreiches Argument aus. Für diese Argumentationsstrategie scheint *denn* mit seinem weiten Skopus besonders geeignet. Auffällig ist außerdem der häufige *und-dann*-Gebrauch. Dieser ist aus der bisherigen Forschung als Schreibanfangsstrategie für Erzählungen bekannt (z. B. bei Schmidlin 1999; Augst et al. 2007). Diese Schreibanfangsstrategie scheint eher textsortenunspezifisch zu sein, da sie in Argumentationen gleichermaßen eingesetzt wird, bevor typisch argumentative Strukturen verwendet werden.

Nun folgt Beispieltext 3, eine Argumentation eines Schülers des 7. Jahrgangs.

Beispieltext 3

Guten Tag Herr Professor Heuer

Da Sie mich nach meiner Meinung nach Hausaufgaben gefragt haben, möchte ich Ihnen gerne antworten. Ich finde, dass Hausaufgaben nützlich sind, solange sie nicht Malen oder Zeichnen beinhalten. Jedoch würde ich mich über eine Abschaffung freuen. Da die Hausaufgaben sehr lange dauern wegen G8. Ich habe kaum Zeit für die Hausaufgaben, weil meine Woche voll mit Terminen ist. Vor allem Deutsch & Geschichtsaufgaben dauern lange, weil der Lehrer verlangt, dass wir mindestens eine Seite schreiben. Genau so nervt es, dass wir lange Schule haben, dann viele Aufgaben bekommen. Jedoch logische Aufgaben zu Hause besser zu lösen sind, weil man Zeit und Ruhe hat. Es ist auch nervend, wenn die Fremdsprachenlehrer meinen uns 3 Seiten Vokabeln aufzugeben. Der Großteil klagt über zu wenig Freizeit. Jedoch Lesen und Logikaufgaben als HA wären schön, weil sie entspannen. Jedoch würden keine HA bedeuten, dass wir länger Schule haben. Also ich würde mir wünschen keine HA zu bekommen, solange wir nicht länger Schule haben. Wenn wir weiter aber Lese- und Logikaufgaben bekämen, wäre es toll.

Dieser Schüler verfügt bereits über Mittel des kontroversen, hypothetischen Argumentierens. Die von ihm kontrovers diskutierten Positionen markiert er ausschließlich mit dem Junktor *jedoch*. Der Text wird insgesamt musterhaft über die dominierenden semantischen Relationen Adversativität und Kausalität gestaltet. Der Schüler kennt also bereits die typischen semantischen Relationen der argumentativen Themenentfaltung und orientiert sich vor allem für den Ausdruck des Kontrastes an einem prototypischen Junktor.

Kausalität drückt er noch häufig mithilfe des flexiblen Junktors *weil* aus, der nicht spezifisch für Argumentationen ist. In zwei Fällen verwendet er bereits *da*. Die Begründungen, die mit *da* eingeleitet werden, enthalten vom Produzenten als bekannt vorausgesetzte Gründe. Die kausalen Junktoren stellen in diesem Text Verknüpfungen zwischen jeweils zwei Propositionen her und werden nicht dazu verwendet, Textteile zueinander in Relation zu bringen – es tritt kein *denn* auf. Mit *also* markiert der Schüler seine abschließende Konklusion.⁶ Üblicherweise wird *also* als Adverb, d. h. im Mittelfeld oder Vorfeld, verwendet (vgl. Konerding 2004), in Beispieltext 3 steht es jedoch im Vorvorfeld. Der Schüler zeigt hier, dass er Kenntnis davon hat, dass eine abschließende Konklusion eine typische Teilhandlung für Argumentationen ist, markiert diese jedoch in der für den schriftlichen Sprachgebrauch eher untypischen Position von *also* im Vorvorfeld.

b) Analyse Erzählung

Es folgen Beispieltex te für Erzählungen, Beispieltext 4 wurde von einem Schüler des 5. Jahrgangs, Beispieltext 5 von einem Schüler des 7. Jahrgangs verfasst.

Beispieltext 4

Über der Tafel hängen die Buchstaben von A-Z. Doch plötzlich merkte das B, dass das A fehlt. Das B guckt sich um und will herausfinden, wer es war. Da merkte das B, dass das E so zurück haltend war. Also beschloss das B zum E zu gehen. Als es fragte, ob es das A gesehen hätte. Doch das E schüttelte nur den Kopf und sagte: „Nein, ich weiß nicht, wo das A sich aufhält.“ Doch irgendetwas verrät dem B, dass das E gelogen hat. Es sagte: „Du hast doch gelogen, das weiß ich weil der immer darüber meckert, dass das A überall hin passt. Und jetzt hast du es entführt.“ Doch da wurde das E laut und schrie: „Ja, ich habe es entführt. Ich sehe immer total fett aus. Zum Beispiel bei LIEBE. Da stehe ich zwischen dem dünnen I und dir, da sehen ich richtig fett aus.“ Das B dachte kurz nach. Da fiel dem B etwas ein. Es sagte: „Du sagte mir wo das A ist und ich sagte dir ein tolles Wort, wo fast nur du vor kommst.“ Das E war einverstanden und verriet dem B, wo das A war. In einer Federtasche. Das B sagte: „Das Wort ist Etepetete.“ Jetzt murmelte das E glücklich: „Etepetete.“

6 Zu den Funktionen von *also* in Schülertexten vgl. Gätje/Langlotz (i. V.).

Beispieltext 5

Ich kenne meine Freundin Lea schon seit der 1. Klasse. Wir waren immer die besten Freundinnen und wir haben einfach alles zusammen gemacht. Leider wurden wir in der 5. Klasse getrennt. Denn sie kam in eine andere Klasse als ich. Trotzdem blieben wir in Kontakt, so gut, wie es ging. In den Ferien trafen wir uns immer und hatten immer viel Spaß. Wir waren einfach unzertrennlich. Doch eines Tages der große Schock. Ihr Vater hat eine Arbeit in Amerika gefunden und nun ziehen sie um nach Amerika. Sooo weit weg. Das war der schlimmste Tag in unserem Leben. Die letzte Zeit versuchten wir so viel zu machen, wie es geht. Doch die Tage vergingen immer schneller und fünf Tage vor dem Umzug veranstaltete sie eine große Abschiedsparty. Wir übernachteten bei ihr und haben die ganze Nacht geredet und „just dance“ gespielt. Es war großartig. An dem Umzugstag war die gute Laune von der Party Vergangenheit. Ich begleitete Lea bis zum Flughafen. Es war so schlimm. Wir weinten und Lea sagte mir zum letzten Mal Tschüss. Zuhause war ich den ganzen Tag in Trauer. Doch am nächsten Tag erwartete mich etwas, was ich mir nie gedacht hätte: Sie schrieb mir per E-Mail, dass sie in 3 Jahren wiederkommen würde. Ich freute mich riesig, doch es dauert noch soo lange...

Die grundlegenden Handlungsschemata der beiden Erzählungen sind das Reihen von Ereignissen sowie das Kontrastieren. Die Schüler verwenden eine Reihe begrenzter Strategien, um diese Handlungen zu vollziehen. So bildet der regelmäßige Gebrauch von *und* sowie *doch* einen musterhaften Aufbau der Erzählungen. Der Kontrastjunktorkon *doch* übernimmt die erzählspezifische Funktion der Markierung der überraschenden, erzählwürdigen Wendung und wirkt in beiden Texten auf der globalen Textgestaltungsebene. So wird in Beispieltext 5 mit den ersten sieben orthographischen Sätzen die Ausgangssituation geschildert, das erste *doch* markiert dann die überraschende Wendung und markiert also einen Kontrast im weiteren Sinne zwischen dem noch nicht unbedingt erzählwürdigen, normalen Verlauf der Ereignisse und der anschließenden Abweichung. In Beispieltext 4 wird der Normalzustand innerhalb des ersten Satzes ausgedrückt, die anschließende Wendung durch *doch plötzlich* hervorgehoben.

Die narrative Funktion von *doch* wird häufig durch weitere sprachliche Indikatoren oder syntaktisch auffällige Strukturen verstärkt, in Beispieltext 4 durch das Adverb *plötzlich*, in Beispieltext 5 durch einen verblosen Satz: „Doch eines Tages der großen Schock“. Ein weiteres Beispiel ist der folgende Beleg, in dem die narrative Funktion von *doch* durch das Auftreten von *plötzlich* und die strukturelle Auffälligkeit der Kombination von zwei Adverbien vor dem finiten Verb verstärkt wird.

Beispielbeleg 10

9127 Es war einmal ein Tag, der erst war wie jeder andere. Schule war mal wieder total langweilig. Doch dann plötzlich ging der Feuersalarm an.

5. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zeigt deutliche Unterschiede der Themenentfaltungsmuster in Bezug auf den texttypischen Ausdruck und die Entwicklung. Die erstellten Junktionsausdrucksprofile haben ergeben, dass Schüler bereits im 5. Jahrgang auf die spezifischen funktionalen Ausdrucksformen *denn* und *doch* für das Themenentfaltungsmuster Erzählung zurückgreifen, in der Argumentation hingegen verwenden sie im 5. Jahrgang fast ausschließlich die flexiblen, variablen Junktoren *weil* und *aber*, die semantisch eher unterspezifiziert sind. Diese zunächst über die Frequenz ermittelten Junktorausdrücke stellen sich als besonders funktional für themenentfaltungsmustertypische Teilhandlungen heraus, wobei sowohl das Begründen als auch das Kontrastieren themenentfaltungsmusterspezifisch anders gestaltet werden. Während bei der argumentativen Begründung vor allem das Überzeugen durch das Verweisen auf als bekannt vorausgesetzte Begründungen im Vordergrund steht, dient das narrative Begründen zur Einführung neuer Informationen und ist häufiger durch die Verknüpfung mehrerer Propositionen gekennzeichnet. Auf der Ausdrucksseite wird der Unterschied durch den Gebrauch von *da* in Argumentationen und von *denn* und *weil* in Erzählungen gestaltet. Der narrative Kontrast unterscheidet sich vom argumentativen dadurch, dass in Erzählungen das erzählwürdige Ereignis dem Normalzustand gegenübergestellt wird. Der Kontrast besteht innerhalb der Ereignisfolge der Erzählung, die Propositionen werden durch den Junktor weniger als Gegensätze, sondern als überraschend aufeinanderfolgend perspektiviert. In Argumentationen werden Argumente kontrastiert und tatsächlich als gegensätzliche Propositionen gegenübergestellt. Für den Ausdruck des narrativen Kontrastes dient vor allem *doch*, für den Ausdruck des argumentativen Kontrastes *jedoch* und *allerdings*.

Die Beispieltexthe haben zudem gezeigt, dass die Schüler die Junktoren, die sie beherrschen, konsequent als Produktionsstrategie einsetzen. Diese wiederkehrenden Ausdrücke verleihen den Texten eine musterhafte Gestalt, die mit dem Bild des „Normengeländers“ nach Dannerer (2012) verglichen werden kann. Dieses Gelände in Form der Ausdrucksformen für themenentfaltungsmusterspezifische Relationen bzw. Teilhandlungen bietet den Schülern eine Orientierung, mithilfe derer sie ihren Text von Proposition zu Proposition aufbauen. Es kann angenommen werden, dass durch den Erwerb neuer Formen die Erschließung themenentfaltungsmusterspezifischer Teilhandlungen bzw. Funktionen angeregt wird (vgl. Gätje/Langlotz i. V.). Wie die Ergebnisse von Augst/Faigel (1986) und Dannerer (2012) nahelegen, wenden Schüler in der Sekundarstufe II zunehmend individuellere Produktionsstrategien an; die erschlossenen Teilhandlungen werden differenzierter ausgedrückt oder nicht mehr explizit markiert.

Das methodische Vorgehen dieser Studie, alle Texte, die nach einer bestimmten Aufgabenstellung entstanden sind, einer Grundform der thematischen Entfaltung zuzuordnen, vernachlässigt die Frage danach, ob Schüler die Grundformen innerhalb eines Textes konsequent nach den von Brinker (2010) definierten Schemata gestalten oder ob es auch zu Mischungen der Themenentfaltungsmuster kommt. Die Auswertung des Junktionsausdrucksprofils bietet eine Möglichkeit, solche Mustermischungen kriteriengeleitet zu untersuchen. Erste Hinweise darauf, dass die argumentative Themenentfaltung in Texten jüngerer Schüler zum Teil unter Rückgriff auf andere Grundformen der Themenentfaltung gestaltet wird, sind das häufige Auftreten des Junktorausdrucks *und dann* in Argumentationen jüngerer Schüler sowie der verhältnismäßig hohe Anteil der temporalen Relationen in Argumentationen des 5. Jahrgangs (vgl. Tab. 1). Die Fähigkeit zur einheitlichen bzw. differenzierten Gestaltung der Grundformen der Themenentfaltung als Teilbereich literaler Kompetenz stellt ein Forschungsdesiderat dar, das sicherlich lohnenswerte Ergebnisse für die Schreibentwicklungsforschung bieten kann.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2010): Explizite Junktion. Theorie und Operationalisierung. In: Ziegler, Arne/Braun, Christian (Hrsg.): Historische Textgrammatik und Historische Syntax des Deutschen. Traditionen, Innovationen, Perspektiven. Bd. 2: Frühneuhochdeutsch, Neuhochdeutsch. Berlin: de Gruyter. S. 897–936.
- Ágel, Vilmos (2012): Junktionsprofile aus Nähe und Distanz. Ein Beitrag zur Vertikalisierung der neuhochdeutschen Grammatik. In: Bär, Jochen A./Müller, Marcus (Hrsg.): Geschichte der Sprache – Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen. Oskar Reichmann zum 75. Geburtstag. Berlin: Akademie. S. 181–206.
- Ágel, Vilmos (i. Dr. 2016): *Obwohl (.) fährt der eigentlich auch am Sonntag?* Der Verbzweit-Mythos. In: Handwerker, Brigitte/Bäuerle, Rainer/Sieberg, Bernd (Hrsg.): Gesprochene Fremdsprache Deutsch. Forschung und Vermittlung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ágel, Vilmos/Diegelmann, Carmen (2010): Theorie und Praxis der expliziten Junktion. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin: de Gruyter. S. 347–396.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang.

- Augst, Gerd/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchung zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt am Main: Lang.
- Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (2014): Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder/Büscher, Hartmut/Wolf, Hartmann/Wolf, Terhorst (1995): Wie Kinder erzählen. München: Fink.
- Breindl, Eva (2004): Relationsbedeutung und Konnektorbedeutung: Additivität, Adversativität und Konzessivität. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.): Brückenschlagen. Grundlagen einer Konnektorensemantik. Berlin: de Gruyter. S. 225–253.
- Breindl, Eva/Volodina, Anna/Waßner, Hermann (2014): Handbuch der deutschen Konnektoren. 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfen. Berlin: de Gruyter.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. [4., durchges und erg Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Dannerer, Monika (2012): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg.
- Di Meola, Claudio (1997): Der Ausdruck der Konzessivität in der deutschen Gegenwartssprache. Theorie und Beschreibung anhand eines Vergleichs mit dem Italienischen. Tübingen: Niemeyer.
- Feilke, Helmuth (1996): „Weil“-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. Zur Bedeutung „lernintensiver empirischer Struktur-Begriffe“. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart u. a.: Klett. S. 40–53.
- Feilke, Helmuth (2006): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. [2. Aufl.] Paderborn: Schöningh. S. 178–192.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen 17.05.2010. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf. Abgerufen am: 18.07.2015
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter. S. 149–178.

- Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.) *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 23–53.
- Gätje, Olaf/Steinhoff, Torsten/Rezat, Sara (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt am Main: Lang. S. 125–153.
- Gätje, Olaf/Langlotz, Miriam (i. V. 2016): *also* als Indikator für die Entwicklung von Textkompetenz und die Ausbildung von Literalität – ein Beitrag zur Schreibdiagnostik. In: Schmidlin, Regula/Schaller, Pascale (Hrsg.): *Inter- und transdisziplinäre Zugänge zum Schriftspracherwerb*. VALS-ASLA 103.
- Gohl, Christine (2006): Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang G 8. https://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60. Abgerufen am 15.07.2015.
- Hoffmann, Ludger (1997): Koordination. In: Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (Hrsg.): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter. S. 2359–2447.
- Keller, Rudi (1993): Das epistemische *weil*. Bedeutungswandel einer Konjunktion. In: Heringer, Hans Jürgen/Stölzel, Georg (Hrsg.): *Sprachgeschichte und Sprachkritik. Festschrift für Peter von Polenz zum 65. Geburtstag*. Berlin: de Gruyter. S. 219–247.
- KMK (2004): Bildungsstandards für den Primarbereich im Fach Deutsch. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf. Abgerufen am 18.07.2015.
- Konerding, Klaus-Peter (2004): Semantische Variation, Diskurspragmatik, historische Entwicklung und Grammatikalisierung. Das Phänomenspektrum der Partikel *also*. In: Pohl, Inge/Konerding, Klaus-Peter (Hrsg.): *Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, S. 198–237.
- Labov, William; Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer-Athenäum. S. 78–126.
- Lang, Ewald (1991): Koordinierende Konjunktionen. In: Stechow, Arnim von/Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Semantik. Semantics. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 6. Berlin: de Gruyter. S. 597–623.

- Langlotz, Miriam (2014a): *Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte*. Berlin: de Gruyter.
- Langlotz, Miriam (2014b): Ein Gefühl für Texte. Zur Entwicklung der argumentativen Textgestaltungsfähigkeiten von Schülern. In: Langlotz, Miriam/Lehnert, Nils/Schul, Susanne/Weßel, Matthias (Hrsg.): *SprachGefühl. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen nur scheinbar altbekannten Begriff*. Frankfurt am Main: Lang. S. 43–58.
- Nübling, Damaris (2009): Die nicht flektierbaren Wortarten. In: Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. [7., völlig neu erarb. und erw. Aufl.] Mannheim: Duden. S. 1067–1164.
- Pasch, Renate (1983): Die Kausalkonjunktionen *denn*, *da* und *weil*: Drei Konjunktionen – drei lexikalische Klassen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 20. S. 332–337.
- Piolat, Annie/Rousseau, Jean-Yves/Gombert, Anne (1999): The development of argumentative schema in writing. In: Andriessen, Jerry/Coirier, Pierre (Hrsg.): *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: University Press. S. 117–136.
- Polenz, Peter von (2008): *Deutsche Satzsemantik: Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. [3. Aufl.] Berlin: de Gruyter.
- Raible, Wolfgang (1992): *Junktion: Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. Vorgetragen am 4. Juli 1987 (Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften Philosophisch-Historische Klasse 1992,2). Heidelberg: Winter.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: *Didaktik Deutsch* 31/2011. S. 50–67.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen/Basel: Francke.
- Sweetser, Eve (1990): *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thim-Mabrey, Christiane (1982): Zur Syntax der kausalen Konjunktionen *weil*, *da* und *denn*. In: *Sprachwissenschaft* 7/2. S. 197–219.
- Zifonun, Gisela (1997): Subordination. In: Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (Hrsg.): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter. S. 2233–2358.

Franziska Steinäcker

Themenentfaltung beim textbezogenen Schreiben – zu einer Verbindung von Textrezeption und -produktion

Abstract: *This paper analyzes anaphoric references in 40 text productions by students, and identifies distinctive features of text-related writing that result from the link between reading a text and writing a related text. The paper highlights specific characteristics of the genre, outlines the underlying academic principles as well as the outline of this study, and presents preliminary results.*

1. Einleitung

Aktuell gibt es einige Studien, die sich sprachwissenschaftlich und fachdidaktisch mit der Etablierung und Generierung von Kohärenz (bzw. Kohäsion, je nach zugrundeliegender Definition) bei Schülerinnen und Schülern beschäftigen. Zu nennen sind an dieser Stelle etwa Becker-Mrotzek et al. (2014), deren Fokus auf dem Zusammenhang zwischen den mentalen Fähigkeiten der Kohärenz-etablierung und Perspektivübernahme einerseits und den sprachlichen Realisationen der Kohärenzgenerierung und des Adressatenbezuges andererseits liegt, und die Studie von Rothstein et al. (2014, S. 75 ff.), die auf die Auswirkung von Textkohäsion¹ auf das Leseverständnis expositorischer Texte hinweisen. Die Untersuchung Turgays (2014, S. 88) gibt Aufschluss über die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre Texte informationsstrukturell adressatengerecht in Hinblick auf die Stellung von Pronomina im Mittelfeld zu gestalten, und Becker und Musan (2014, S. 129) nehmen textrezeptive Aspekte in den Blick, wenn sie auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler fokussieren, Kohärenz in Sachtexten zu etablieren. Die vorliegende Untersuchung tangiert zahlreiche dieser Themenbereiche, indem sie fragt, ob Schülerinnen und Schüler beim textbezogenen Schreiben einer Interpretation die detailgenaue Kenntnis ihres Bezugstextes auf der Seite ihrer Textrezipienten (im häufigsten Falle ihrer

1 Die dort angewendete Definition von lokaler und globaler Textkohäsion (vgl. Rothstein et al. 2014, S. 75 f.) hat Überschneidungen mit dem in der vorliegenden Untersuchung genutzten Kohärenzbegriff und wird an dieser Stelle trotz der Fokussierung auf Kohärenzphänomene genannt.

Lehrpersonen) voraussetzen und ob sie dies durch eine voraussetzungsreiche Informationsstruktur ihrer Texte in Form auffälliger anaphorischer Wiederaufnahmen oder Referenteneinführungen anzeigen, wie in folgendem Beispiel – das zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal Gegenstand einer detaillierteren Analyse sein wird – veranschaulicht:

Er bittet Wüllersdorf, eine Forderung zu überbringen und ihm als Sekundant beizustehen. Ohne zu wissen, was passiert sei fragt Wüllersdorf, ob es, wirklich sein müsse. (...) Geheimrat Wüllersdorf versucht ihn von einem Duell, abzusehen.²

Interessant sind an dieser Stelle die mit Referenzindex 1 versehenen Ausdrücke *es* und *einem Duell*, die auf zwei Dinge hinweisen: *es* wirkt an dieser Stelle durch seine pronominale Form wie eine Anapher, die einen bereits erwähnten Referenten sprachlich direkt wiederaufnimmt, und wird auch dergestalt durch den Textproduzenten verwendet. Jedoch kann dieses *es* in dem vorliegenden Beispiel allenfalls als indirekte Anapher ohne koreferenzielle Beziehung zu einem zuvor eingeführten Referenten gewertet werden. Diese Differenz zwischen der durch die sprachliche Gestalt angezeigten Funktion eines Ausdrucks und der tatsächlichen Wirkung ist interessant, da sie aus einer Bezugnahme auf den Bezugstext resultiert. Denn dort wird das Duell, auf das sich *es* bezieht und das durch die indefinite Nominalphrase *einem Duell* – auch eine problematische Anapher – wiederaufgenommen wird, nicht direkt bezeichnet und allenfalls indirekt durch die Frage, als Sekundant zu fungieren, eingeführt. Ähnlich arbeitet der Verfasser des vorliegenden Ausschnittes. Er setzt die detaillierte Kenntnis eines Bezugstextes voraus, auf den er sich sprachlich bezieht, ohne dies explizit kenntlich zu machen.

Um derartige Auffälligkeiten beschreiben und erfassen zu können, werden Annahmen über die Erreichbarkeit von Textreferenten mit deren sprachlicher Realisation, mit dem Wissen über das situative Umfeld textbezogenen Schreibens und der Verarbeitung von Informationen in spezifischen Referenzdomänen³ sowie der Theorie der Anapherresolution⁴ in Verbindung gesetzt. Da die

2 Die tiefergestellten Ziffern zeigen als Referenzindizes die Koreferenzrelationen an.

3 Unter Referenzdomäne verstehe ich folgend einen mentalen Bezugsraum für bestimmte referenzielle Bezüge, der sich zwischen Schreiber und Leser eines Textes (hier: Schüler und Lehrperson) aufgrund der Schreibsituation und geteilter Vorwissensbestände ergibt.

4 Anapherresolution meint die Verarbeitung einer sprachlichen Wiederaufnahme, die durch die gemeinsame Bezugnahme von sprachlicher Ersterwähnung und Wiederaufnahme auf einen außersprachlichen Referenten geschieht. Im Gegensatz hierzu bezeichnet der Prozess der Anapherrealisation die Wahl einer bestimmten lexikalischen Form zur Darstellung eines anaphorischen Ausdrucks im Text.

analysierten Arbeiten in einem Umfeld textbezogenen Schreibens entstanden sind und gefragt wird, inwiefern das Schreibumfeld die realisierte Informationsstruktur der Schülertexte bedingt, bildet ein Dreiebenen-Modell textbezogenen Schreibens den Ankerpunkt für folgende Überlegungen (Abschnitt 2). Nachdem schreibformindizierte Besonderheiten des Schreibumfelds und des Schreibprozesses erläutert wurden, stehen die Aspekte der Perspektivübernahme, Adressatenorientierung und der Anapherresolution im Vordergrund (Abschnitt 3). Anaphorische Wiederaufnahmestrukturen als Mittel der Kohärenzgenerierung in einem Text erwiesen sich als geeignete Untersuchungsgegenstände, da sie sowohl Kontinuität und Progression innerhalb eines Textes kennzeichnen als auch durch ihre sprachliche Form die Erreichbarkeit bestimmter Textreferenten und deren Referenzdomänen (vgl. Schwarz 2000, S. 111 ff.) für den Textrezipienten signalisieren können. Als sprachlich realisierte Mittel der Adressatenorientierung geben sie dementsprechend Aufschluss über den vom Schreiber vermuteten Informationsstand des Lesers, da sie die angenommene kognitive Erreichbarkeit von Referenten seitens der Rezipienten signalisieren. Im vierten Abschnitt steht nach einer kurzen Vorstellung des Untersuchungsdesigns zunächst das Auswertungsinstrument „Referenzmatrix“ im Fokus. Um der Herausforderung zu begegnen, anaphorische Wiederaufnahmestrukturen mehrseitiger Fließtexte zusammenhängend und übersichtlich darzustellen, wurden spezielle Referenzmatrizen angefertigt, die in der Lage sind, einen Überblick über die Informationsstruktur eines ganzen Textes zu liefern und die unmittelbar Rückschlüsse auf eventuelle Besonderheiten zulassen. Anschließend werden erste Analyseergebnisse der Grobkodierung präsentiert, deren Ziel es war, die Aufsätze des Korpus anhand ihrer Auffälligkeiten zu kategorisieren und erste Antworten auf die Forschungsfrage zu liefern.

2. Besonderheiten textbezogenen Schreibens: Ein Dreiebenen-Modell

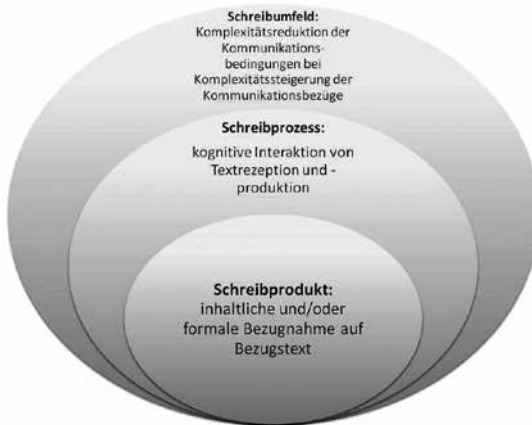
Die Schreibformen des textbezogenen und materialgestützten Schreibens werden in den Bildungsstandards der Allgemeinen Hochschulreife für das Fach Deutsch beschrieben als (Prüfungs-)Aufgaben,

die die Rezeption und Analyse vorgegebener Texte und die erklärend-argumentierende Auseinandersetzung mit diesen in den Mittelpunkt stellen (Textbezogenes Schreiben), sowie Aufgaben, die keine vollständige Textanalyse erfordern, da das vorgegebene Material auf Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für eigene Schreibziele genutzt werden soll (...). (KMK 2012, S. 30).

Diese Definition weist auf ein Charakteristikum sowohl textbezogenen als auch materialgestützten Schreibens hin: die Existenz eines oder mehrerer Bezugstexte, die zunächst rezipiert werden müssen, bevor ein eigener Text entstehen kann. Der Schüler bzw. die Schülerin benötigt zum Lösen dieser Aufgaben zunächst einmal Lesekompetenz, wobei insbesondere die Etablierung eines mentalen Modells des gelesenen Textes im Rahmen dieser Aufgabenformate erwähnenswert ist. Interessant erscheint an dieser Stelle die Frage, ob die mentale Repräsentation der gelesenen Texte aufgabengeleitet und dementsprechend „gelenkt“ hergestellt wird. Während diese Etablierungsstrategie für das materialgestützte Schreiben im Sinne eines gezielten, zunächst überblickenden Lesens naheliegt, ist beim textbezogenen Schreiben eher davon auszugehen, dass die Lektüre des (literarischen) Textes zunächst „um des Verstehens Willen“ erfolgt, bevor die so entstandene mentale Repräsentation aufgabengeleitet und unter Einbezug des Vorwissens für die eigene Textproduktion modifiziert wird. Die Modifikation einer Textrepräsentation geht als Anforderung jedoch über Teilkompetenzen der Schreibkompetenz, wie sie in prozessorientierten (vgl. Fix 2008, S. 33 ff.; Becker-Mrotzek/Schindler 2007, S. 12 ff.) und produkt- und prozessorientierten Kompetenzmodellen (vgl. Baumann/Pohl 2007, S. 96 ff.) beschrieben werden, hinaus. Diese Besonderheit textbezogenen Schreibens, die eine differenzierte Betrachtung der Schreibform notwendig werden lässt und den Anlass für die vorliegende Untersuchung gab, resultiert aus Gegebenheiten des Schreibumfelds, wirkt auf den Schreibprozess und äußert sich sprachlich realisiert im Schreibprodukt.⁵ Schreibumfeld, Schreibprozess und Schreibprodukt lassen sich in ihrer Verbundenheit in einem integrativen Dreiebenen-Modell darstellen, in dem sich alle drei Ebenen gegenseitig bedingen (vgl. Abb. 1):

5 Ich verstehe Kohärenz – der kognitiven Linguistik folgend – als Kompetenz- und Performanzphänomen, das sich sowohl mental in der Etablierung bzw. Modifizierung mentaler Modelle als auch sprachlich realisiert als Kohärenzmittel (wie etwa die anaphorische Wiederaufnahme) in Texten zeigt (vgl. Schwarz 2008, S. 42 f.; Becker-Mrotzek et al. 2014, S. 25 f.). Diese differenzierte Betrachtung von Kohärenz als „materielle Spur (...) eines mentalen Phänomens“ (Schwarz 2001, S. 151) erlaubt es, von sprachlich realisierten Kohärenzmitteln auf zugrundeliegende mentale Kohärenzprozesse zu schließen und bildet die Grundlage für die folgende Untersuchung.

Abb. 1: Dreiebenen-Modell textbezogenen Schreibens



2.1. Spezifika des Schreibumfeldes: Komplexitätsreduktion der Kommunikationsbedingungen und Komplexitätssteigerung der Schreibbezüge

Komplexitätsreduktion der Kommunikationsbedingungen meint in diesem Zusammenhang, dass Lehrende den Schülerinnen und Schülern im Rahmen schulischen Schreibens einen Interaktionsraum vorgeben, innerhalb dessen sie Texte verfassen können und sollen. Die Kommunikationsparameter dieser Produktionssituation werden i. d. R. durch das Aufgabensetting festgelegt. Anders als etwa bei massenmedialer Kommunikation steht fest, wer den Text mit welchen Erwartungen liest (vgl. Steinäcker 2014, S. 59 f.), er entsteht im Rahmen eines „geteilten pragmatischen Zielbezuges“ (Deppermann 2008, S. 229) von Textproduzenten und Textrezipienten, die die Interaktion folglich als gemeinsames Projekt erachten. Durch die Komplexitätsreduktion der Kommunikationsbedingungen ist das von Ehlich (2010, S. 49) geprägte Konzept einer „zerdehnten Kommunikation“, deren Charakteristikum eine Textproduktion ohne kopräasente Rezipienten ist, in schulischen Kontexten zu hinterfragen. Zwar sind auch beim textbezogenen Schreiben die Rezipienten nicht kopräasent, sie sind aber für die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines gemeinsamen Diskursraumes fassbar, der sich zum einen durch die Schreibsituation als solche, zum anderen aber auch durch gemeinsam erarbeitete/s Vorwissen und Lösungsstrategien ergibt. Dieser Diskursraum, der den Rahmen für das Schreiben bildet, scheint – so die Annahme – auch als mentaler Bezugsraum im Sinne einer gemeinsamen Referenzdomäne für Referenten zu wirken, auf die sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten beziehen

können. Diskursrahmen und Referenzdomäne „begrenzen“ die Zerdehnung entsprechend. Resultierend aus diesen Überlegungen möchte ich den Begriff der „*Gedehnten Kommunikation*“ vorschlagen, der der Abwesenheit der Kommunikationspartner ebenso Rechnung trägt wie der Greifbarkeit des Adressaten im Rahmen des Diskursraumes (vgl. hierzu auch Steinäcker 2014, S. 60).

Gleichzeitig steigert sich jedoch die Komplexität der Schreibbezüge. Durch die Präsenz von einzubeziehenden Bezugstexten ist dies sowohl bei dem eigentlichen Schreibprozess der Schülerinnen und Schüler als auch beim anschließenden Leseprozess der Lehrpersonen zu verzeichnen, da sich somit der Referenzrahmen erweitert, in dem sich die Schülerinnen und Schüler als Textproduzenten bewegen und innerhalb dessen die Textrezipienten den Schülertext lesen. Es stellt sich nun die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler als Textproduzenten annehmen, dass die Rezipienten ihrer Texte diesen (den Bezugstext umfassenden) Referenzrahmen teilen und sich durch anaphorische Wiederaufnahmen innerhalb dessen bewegen (also die Bezugstexte ohne sprachliche Markierung als Referenzpunkte nutzen) oder ob sie durch die explizite Informationsstruktur ihrer Texte eine Orientierung für den Rezipienten bieten, der somit nicht oder weniger auf die Kenntnis der Bezugstexte angewiesen ist.

2.2. Spezifika des Schreibprozesses: Kognitive Interaktion von Textrezeption und -produktion

Beim textbezogenen Schreiben folgt der Rezeption der Bezugstexte eine mit dieser kognitiv interagierende Produktionsphase, die schließlich zum Entstehen eines Lösungstextes führt. Durch diese Schreibsituation wird es notwendig, die Rezeption des Primärtextes und die damit einhergehenden kognitiven Speicherungs- und Verarbeitungsprozesse nicht nur als grundlegend für den „eigentlichen“ Schreibprozess zu erachten, sondern vielmehr deren Einflussnahme auf kognitive und materielle Prozesse des Schreibens zu beleuchten. Es ist somit davon auszugehen, dass es für die Realisation der Schreibform kognitive Prozesse geben muss, die sich Textrezeption und Textproduktion teilen. Als eine Brücke zwischen Lesen und Schreiben möchte ich ein übergreifendes Kohärenzkonzept vorschlagen, das drei Prozesse in sich vereint:

1. Kohärenz-etablierung: Top-down- und Bottom-up-Prozesse während des Lesens, die zur Entstehung einer mentalen Textrepräsentation führen (vgl. Schwarz 2008, S. 190),
2. Kohärenzmodifikation: Die „Modifizierung der etablierten Textrepräsentation durch die Aktivierung und Reaktivierung von [mental Diskurs-]Referenten

zur Modellierung einer mentalen Re-Repräsentation des intendierten Textes“ (Steinäcker 2014, S. 63) und schließlich

3. Kohärenzgenerierung, die jene Prozesse umfasst, die unter Rückgriff auf die Re-Repräsentation zu einer zusammenhängenden und plausiblen Textstruktur führen.

Von solch einem Kohärenzkonzept auszugehen ist sinnvoll, da es die kognitiven Prozesse des Textproduzenten beim textbezogenen Schreiben beschreibt und eine Brücke zwischen Lesen und Schreiben schlägt. Gleichzeitig erlaubt es auch Rückschlüsse darauf, inwiefern der Textproduzent einen möglichen Leser und dessen angenommenen Informationsstand in seinen Schreibprozess einbezieht. Die Untersuchung anaphorischer Wiederaufnahmen erfolgt dementsprechend unter der Prämisse, dass diese als Kohärenzmittel fungieren und der Schreiber sie als adressatenorientierende Mittel unter Rücksichtnahme auf den Informationsstand des Lesers nutzt.

2.3. Spezifika des Schreibproduktes textbezogener Schreibprozesse

Als eine Besonderheit des Schreibproduktes sollen im Folgenden inhaltliche und formale Anlehnungen an den Bezugstext innerhalb der Schülertexte gesehen werden, die aus den eben beschriebenen Spezifika des Schreibprozesses und der Schreibumgebung resultieren. Diese Form der Anlehnung habe ich bereits an anderer Stelle als Interkohärenz beschrieben, die ein gewisses, durch den gemeinsamen Referenzrahmen bestimmtes und durch kognitive Modifikationsprozesse entstehendes Kohärenzverhältnis zweier Texte bezeichnet (vgl. Patzig 2012, S. 368 ff., Steinäcker 2014, S. 64 f.). Inwiefern ein derartiges Verhältnis zweier Texte besteht und ob sich diese tatsächlich nicht nur durch referenzielle Bezugnahmen ergibt, sondern auch durch eine Informationsstruktur des zweiten Textes, die in einer formalen Nähe zum Bezugstext steht, wird die textanalytische Auswertung der Schülertexte zeigen können.

3. Produktive und rezeptive Prozesse der Anapherrealisation und -resolution

Das dritte Kapitel behandelt die Aspekte der Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung (3.1), der Produzentenperspektive, Anapherresolution und Erreichbarkeit (3.2) sowie der Verarbeitung durch den Rezipienten (3.3). Diese Unterteilung trägt der Tatsache Rechnung, dass für die Analyse der relevanten Untersuchungsinhalte sowohl die Sicht auf den Produzenten als „Verursacher“ sprachlicher Strukturen mit gewissen Absichten als auch auf den Rezipienten als „Verarbeiter“ dieser Strukturen interessant ist.

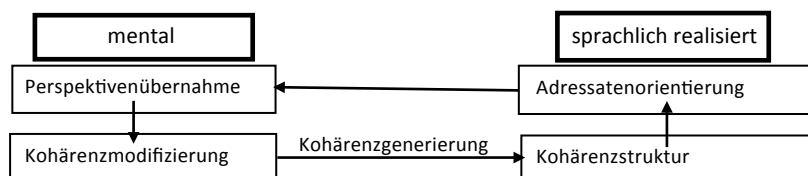
3.1. Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung – die Produzentenperspektive

Im Fokus der Untersuchung steht, wie bereits beschrieben, die *realisierte* thematische Struktur (zum Unterschied zwischen logischer und realisierter thematischer Struktur vgl. Brinker 2010, S. 54 f.) der Schülertexte, die anhand der Einführung und Wiederaufnahme von Referenten verbunden mit der Frage nach deren sprachlichen Realisationen und ihrer kognitiven Verarbeitung analysiert werden soll. Eine Grundannahme der Untersuchung ist, dass sich die Informationsstruktur eines Textes am Wechsel von Kontinuität und Progression bemisst, der sich zum einen an den Kommunikationszielen des Schreibers und zum anderen am angenommenen Informationsstand des Lesers orientiert (vgl. Musan 2010, S. 1). Ein wesentlicher Aspekt für die Realisierung einer gewissen Informationsstruktur ist demnach die Fähigkeit eines Schülers bzw. einer Schülerin zur Perspektivenübernahme, die mit einer verstärkten Adressatenorientierung in dessen Texten einhergeht (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2014, S. 38 ff.). Die Differenzierung von Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung ist an dieser Stelle wesentlich, da sie eine genauere Beschreibung des Zusammenhangs mentaler Prozesse und textueller Eigenschaften ermöglicht und somit in einem weiteren Schritt eine Synchronisierung mit Prozessen der Kohärenzmodifizierung und Kohärenzgenerierung erlaubt. Zur Beschreibung von Perspektivübernahme und Adressatenorientierung orientiere ich mich an der Differenzierung von Perspektivenübernahme als einer „kognitiven Fähigkeit“ (Becker-Mrotzek et al. 2014, S. 29 f.) und Adressatenorientierung als einer „sprachlich manifesten Eigenschaft von Texten“ (ebd.). In Anlehnung daran bietet Schmidt (2011, S. 66 f.) für das Konstrukt der Perspektivenübernahme einen guten Überblick, der zwischen drei Bereichen differenziert: der visuell-räumlichen, der affektiv-emotionalen und der konzeptuellen Perspektivenübernahme. Besonders die konzeptuelle Form der Perspektivenübernahme ist für das Folgende interessant, wird sie doch als „Verständnis für die Gesamtsituation einer anderen Person“ (ebd.) beschrieben, wobei „der Abgleich von eigenem (Vor-)Wissen und dem der anderen Person (...) eine wesentliche Rolle [spielt]“ (ebd.). Wie bereits geschrieben, führt die Fähigkeit, das thematische Vorwissen einer anderen Person zu antizipieren, zu einer verstärkten sprachlich realisierten Adressatenorientierung in (Schüler-)Texten. Da die Nutzung von Mitteln zur Adressatenorientierung schon früh als Indikator für entwickelte Schreibfähigkeit verstanden wurde (als ein Beispiel ist an dieser Stelle das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter/Scardamalia zu nennen, die die Entwicklung von Schreibfähigkeiten vom *knowledge telling* zum *knowledge transforming* beschreiben), ist deren Vorkommen auch in den zu analysierenden

Abiturarbeiten zu erwarten.⁶ Schmidt (2011, S. 43 ff.) weist in diesem Zusammenhang auf verschiedene sprachliche Mittel zur Adressatenorientierung hin, u. a. auf die Markierung des Bekanntheitsstatus eines Referenten. Eine derartige Markierung unter Annahme der Kenntnis bzw. Unkenntnis eines Referenten von Seiten des Rezipienten ist für die vorliegende Untersuchung relevant. Denn so kann die Wahl eines anaphorischen Ausdrucks – etwa die Bevorzugung des bestimmten Artikels vor einem indefiniten als Teil einer Nominalphrase oder eines Eigennamens vor einem Pronomen – darauf hinweisen, inwiefern ein Referent beim Leser als bekannt oder unbekannt vorausgesetzt wird.

Möchte man diese Überlegungen auf Prozesse des textbezogenen Schreibens zurückführen, kommt man nicht umhin, sie in Verbindung mit den als wesentlich herausgestellten drei Kohärenzprozessen zu sehen (vgl. Abb. 2). Während die Kohärenzetablierung sich vorwiegend auf die Rezeption des Bezugstextes beschränkt und die Notwendigkeit, einen zukünftigen Leser zu berücksichtigen, noch nicht im Vordergrund steht, ist davon auszugehen, dass Kohärenzmodifizierungsprozesse wesentlich vom angenommenen Informationsstand des Lesers sowie dessen antizipierter Erwartungshaltung beeinflusst werden. Der kohärente Textplan, so die Vermutung, entsteht unter Einfluss der Perspektivenübernahme und wird im Zuge der Kohärenzgenerierung sprachlich im Text realisiert, unter anderem durch anaphorische Wiederaufnahmestrukturen. Zusammenfassend lässt sich also konstatieren, dass Kohärenzprozesse auf Perspektivenübernahme fußen und sich in ihrer Realisierung durch anaphorische Wiederaufnahmestrukturen als Mittel der Adressatenorientierung beschreiben lassen:

Abb. 2: Die Verbindung von mentalen und sprachlichen Prozessen der Adressantenantizipation und der Kohärenz



6 Die Entwicklung von Schreibkompetenz bedeutet allerdings nicht – anders als das Modell Bereiters/Scardamalias suggeriert – ein prototypisches Durchlaufen gewisser Entwicklungsstufen, sondern verläuft mehrdimensional und parallel über mehrere Dimensionen hinweg (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, S. 62 f.). So ist die Fähigkeit zur Adressatenorientierung nicht nur bei erfahrenen Schreibern zu beobachten. In Abhängigkeit von der Schreibaufgabe und dem Schreibumfeld sind bereits in Texten von Grundschulern sprachliche Mittel der Adressatenorientierung zu verzeichnen (vgl. hierzu etwa die Studien von Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, S. 200 ff.)

3.2. Die Erreichbarkeit anaphorischer Ausdrücke – Verarbeitung durch die Rezipienten

Als „(...) Ausdrücke, mit denen Sprachbenutzer auf einen bereits erwähnten Referenten (...) erneut Bezug nehmen“ (Schwarz 1997, S. 445) kennzeichnen Anaphern sprachlich sowohl den Informationsstand des Schreibers als auch den angenommenen Informationsstand des Lesers. Während Anaphern sowohl als Kohäsions- (vgl. u. a. Brinker 2010, S. 27; Bachmann 2002, S. 107; Rothstein et al. 2014, S. 76) und Kohärenzmittel (Schwarz-Friesel/Consten 2014, S. 110; Averintseva-Klisch 2013, S. 29) beschrieben werden, möchte ich sie folgend als Kohärenzmittel verstehen. Denn während kohäsive Mittel eine Eigenschaft der sprachlichen Textoberfläche sind (vgl. Averintseva-Klisch 2013, S. 16), dienen Anaphern dazu, satzübergreifende *referenzielle* Kontinuität herzustellen, und diese Eigenschaft geht über die Textoberfläche hinaus. Zur Verarbeitung direkter und indirekter Anaphorik beschreiben Schwarz-Friesel/Consten (2014, S. 110) drei Ebenen, die als Orientierungsrahmen für die kommenden Überlegungen dienen können und anhand von Beispiel (1) näher expliziert werden:

Beispiel (1)

Effi Briest_i ist ein lebensfrohes junges Mädchen als sie_i Innstetten heiratet. Sie_i ist viel allein und beginnt so eine Affäre mit Major Crampas, (...)

Die erste Ebene – die Wort- oder Textebene – beschreibt das Auftreten einer sprachlichen Wiederaufnahme im Text. Auf dieser Ebene kann die Anapher in ihrer lexikalischen Form beschrieben werden. Die sprachliche Wiederaufnahme von Effi Briest wird in Beispiel (1) durch *sie* geleistet. Auf der Wortebene kann dies als pronominale Wiederaufnahme der dritten Person Singular im Femininum beschrieben werden, eine weitere semantische Differenzierung ist durch den geringen Informationsgehalt nicht zu leisten.

Referenzielle Identität (Koreferenz) und damit die Bezugnahme einer sprachlichen Ersterwähnung und einer Wiederaufnahme auf denselben außersprachlichen Referenten, kann jedoch ausschließlich auf der zweiten, der Weltebene, geleistet werden. Auf dieser Ebene wird offensichtlich, dass sich sowohl *Effi Briest* als auch *sie* auf denselben Vertreter in der Welt beziehen und somit in einer Koreferenzrelation stehen, *sie* kann als direkte Anapher beschrieben werden, *Effi Briest* ist dementsprechend der Antezedent.⁷ Als eine zweite Referenzebene

7 Dieser Prozess ist es auch, der kohäsive Mittel von Kohärenzmitteln unterscheidet: Beispiel (2): Das Schokoeis ist super bei der Wärme. Das Eis am Nordpol schmilzt immer schneller.

und dritte Ebene des Anaphernverstehens wird die Ebene des Textweltmodells gefasst. Diese Ebene ist im Zusammenspiel mit der ersten Ebene entscheidend für die Erreichbarkeit eines Referenten, da an dieser Stelle darüber entschieden wird, ob eine Wiederaufnahme einen bereits existenten Referenten (re-)aktiviert oder doch einen neuen in das Textweltmodell einführt. Der Referent *Effi* hat durch ihre sprachliche Ersterwähnung eine kognitive Adresse im Textweltmodell des Rezipienten bekommen, sie trägt den Informationsstatus „aktiviert“ und ist dementsprechend leicht erreichbar. Der als Anapher identifizierte Ausdruck *sie* nimmt diese Aktivierung auf, er impliziert durch seine semantische Vagheit, dass der Referent im Fokus sein muss und bezieht sich auch auf diesen.

Diese drei Ebenen sind es auch, durch deren Interaktion sich die Erreichbarkeit von Textreferenten beschreiben lässt und die einen Orientierungsrahmen für die Untersuchung bilden. So möchte ich davon ausgehen, dass der Leser des Schülertextes zwei unterschiedliche Textweltmodelle etabliert hat, das Textweltmodell des Bezugstextes und das Textweltmodell des bezugnehmenden Textes, des Schülertextes. Diese zwei Textweltmodelle bilden zwei mögliche Referenzdomänen, auf die sich der Schüler bzw. die Schülerin beim Schreiben eines Textes beziehen könnte. Durch die Annahme eines gemeinsamen Referenzrahmens (wie im zweiten Abschnitt beschrieben) vermischt er die mögliche Erreichbarkeit bestimmter Referenten in beiden Textweltmodellen jedoch. Somit stehen diese Textweltmodelle bei der Anaphernverarbeitung sozusagen in einem Konkurrenzverhältnis zueinander, wobei das Textweltmodell des Bezugstextes schwieriger erreichbar sein dürfte als das des Schülertextes, da sich dieses durch das Lesen eben dessen im Aufbau befindet. Determinanten der Erreichbarkeit sind also die Aktivierungsstärke eines Referenten sowie die Entfernung der Referenzdomäne, wobei die Referenzdomäne des Bezugstextes weiter entfernt sein sollte. Indikatoren für die Erreichbarkeit sind die sprachlichen Mittel, da die lexikalische Bedeutung der Anapher das jeweilige Maß an Erreichbarkeit signalisiert (vgl. Schwarz 2000, S. 43). Der Textproduzent wählt einen bestimmten Ausdruck (etwa ein Personalpronomen oder eine lexikalisch definite Nominalphrase) also in Abhängigkeit von der Frage, wie die Referenten dieser Ausdrücke durch die Textrezipienten mental „gefunden“ werden können, das heißt, in welcher Referenzdomäne der Referent

Während *das Eis* in Beispiel (2) als partielle Rekurrenz beschrieben werden kann und dementsprechend als Verknüpfung der beiden Sätze auf Textoberfläche ein kohäsives Mittel ist, kann es eben nicht als Anapher und Kohärenzmittel beschrieben werden, da durch den Bezug auf verschiedene außersprachliche Referenten keine Referenzidentität vorherrscht. Diese Erkenntnis kann jedoch nur unter Bezug auf die außersprachlichen Referenten und auf Weltebene getroffen werden.

für den Rezipienten erreichbar ist. Wenn sich der Schreiber beispielsweise eines Personalpronomens als Anapher bedient (Ebene 1 des Anaphernverstehens), das in der Regel wenig semantisches Potenzial in sich trägt und vorrangig als Kontinuitätssignal fungiert, indem es bereits eingeführte Referenten wiederaufnimmt (vgl. Consten/Schwarz-Friesel 2007, S. 276), ist zunächst davon auszugehen, dass dieser Referent eine kognitive Adresse im Textweltmodell des Schülertextes hat und das Pronomen somit als indirekte Anapher fungiert. Wenn eine derartige Wiederaufnahme jedoch nur unter Rückgriff auf die mentale Repräsentation des Bezugstextes aufzulösen ist – wie etwa in Beispiel (1) – muss der Rezipient eine höhere kognitive Prozessanstrengung vornehmen, um den Referenten des sprachlichen Ausdruckes zuordnen zu können (Ebenen 2 und 3 des Anaphernverstehens). Das sprachliche Mittel würde somit eine andere Referenzdomäne als Bezugspunkt zur Anapherresolution implizieren, als der Rezipient tatsächlich aktivieren muss, und damit auffällig erscheinen.

Für die Analyse der Schülertexte stellt sich nun die Frage, ob sich die Schreiber direkter anaphorischer Wiederaufnahmen⁸ bedienen, deren Referenten aufgrund ihrer informationell ausgestalteten Ersterwähnung innerhalb des Schülertextes eine kognitive Adresse im Textweltmodell des Rezipienten haben, denn dies wäre der Suchraum, der für die Verarbeitung direkter Anaphern zu erwarten wäre. Ebenfalls wäre aufgrund der Annahme eines (das Textweltmodell des Bezugstextes umfassenden) erweiterten Referenzrahmens das Auftreten anaphorischer Wiederaufnahmen möglich, die zwar durch ihre sprachliche Realisation eine leichte Erreichbarkeit signalisieren, jedoch lediglich durch eine Bezugnahme auf den Bezugstext zu verarbeiten sind, da die Referenten, auf die sie sich beziehen, durch mangelnde informationelle Verankerung keine kognitive Adresse im aktuellen, d. h. gerade bei der Lektüre entstehenden Textweltmodell des Rezipienten haben. So stellt sich also die Frage, inwiefern der Schreiber in den von ihm angenommenen Informationsstand des Lesers dessen Kenntnis des Bezugstextes inkludiert und – sollte er dies tun – wie diese Annahme textuell überprüfbar gemacht werden kann.

4. Textanalytische Auswertung des Untersuchungskorpus

4.1. Untersuchungsdesign und Untersuchungskategorien

Das der Untersuchung zugrundeliegende Textkorpus (N=40) ist Teil eines Aufsatzkorpus, welches sich aus etwa 200 Abiturklausuren zusammensetzt, die im

8 Zur Unterscheidung von direkter und indirekter Anaphorik vgl. insbesondere Consten/Schwarz Friesel 2007.

Jahr 2009 in einem großen deutschen Bundesland geschrieben wurden. Als konstitutive Kriterien für die Generierung des Teilkorpus lassen sich die für die Untersuchung relevante Schreibform, die Schulform (Arbeiten der Gesamtschule und des Gymnasiums) sowie die Schülerleistung bestimmen. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, einen Ausschnitt des 27. Kapitels aus Theodor Fontanes *Effi Briest* in Verbindung zu Schopenhauers *Aphorismen zur Lebensweisheit* zu setzen und zu analysieren, inwiefern von Innstetten und Wüllersdorf den von Schopenhauer vertretenen Ehrbegriff teilen. Das Untersuchungsdesign umfasst die drei grundlegenden Analyseschritte (orientiert an Dürscheid et al. 2010, S. 86 ff.) der *Bezugstextanalyse* zur induktiven Erweiterung des deduktiv erschlossenen Kategoriensystems, der *Grobkodierung* zur Vorselektion der Texte anhand einer dreistufigen Graduierungsskala und der *Feinkodierung* zur Kodierung der Texte anhand der Feinkategorien.⁹ Ziel der folgenden Darstellungen ist es, das Erhebungsinstrument sowie erste Ergebnisse der Grobkodierung vorzustellen.

4.2. Die Grobkodierung – Kategoriensystem und Auswertungsinstrument

Im Kategoriensystem der Grobkodierung (vgl. Tab. 1) wurden drei Skalen definiert, die eine skalare Zuordnung der Korpustexte erlauben. Maßgeblich für die Zuordnung der einzelnen Texte zu den spezifischen Gruppen war die Entscheidung, inwiefern Referenteneinführungen und -wiederaufnahmen zuvor definierter Textreferenten¹⁰ informationell unterspezifiziert gestaltet wurden. Eine wortartgebundene Analyse spezifischer sprachlicher Ausprägungen erfolgt im Rahmen der Feinkodierung.¹¹

9 Eine ausführliche Darlegung von Kategoriensystem und Vorgehen bei der Datenauswertung ist in diesem Rahmen leider nicht möglich, kann auf Anfrage jedoch gerne geleistet werden.

10 Die Auswahl der Textreferenten, die für die Untersuchung relevant waren, ermaß sich am Bezugstext: Es wurden die Referenten analysiert, die als relevante Themenfiguren des Bezugstextes herausgestellt werden konnten. So konnte die Wahrscheinlichkeit einer späteren Vergleichbarkeit sprachlicher Realisationen erhöht und garantiert werden, dass diese Textreferenten auch Gegenstand der jeweiligen Aufsätze sind.

11 Die Annotation eines speziellen Diskursstatus ist notwendig von einem subjektiven Urteil fällig, wie auch in der Grobkodierung geschehen (vgl. Consten/Loll 2012, S. 702 f.). Die Ergebnisse der Grobkodierung müssen – ebenso wie die der folgenden Feinkodierung – durch ein intersubjektives Urteil von Annotierer und Ko-Annotierer gestützt werden, dieser Untersuchungsschritt erfolgt im nächsten Untersuchungszeitraum.

Tab. 1: Kategoriensystem Grobkodierung

Skalenwerte	Skalendefinition
Unauffällige Einführung und Wiederaufnahme	Die Diskursreferenten werden hinlänglich eingeführt und spezifiziert, die Anapherresolution ist problemlos möglich.
Teilweise auffällige Einführung und Wiederaufnahme	a. Die Diskursreferenten werden hinlänglich eingeführt und spezifiziert, einzelne Anaphern haben unklare Referenzpunkte. b. Einzelne Diskursreferenten werden unspezifiziert eingeführt, die Anapherresolution ist möglich.
Auffällige Einführung und Wiederaufnahme	Die Diskursreferenten werden unspezifiziert eingeführt, die Anapherresolution ist über weite Textpassagen schwer möglich.

Folgende Beispiele¹² sollen der Veranschaulichung der einzelnen Skalenwerte und Definitionen dienen:

Beispiel (3)

In dem vorliegenden Textauszug, der von Seite 267–272 reicht, diskutieren primär die zwei Angehörigen der Adelsgesellschaft Geert von Instetten₁ und Geheimrat Wüllersdorf in Instettens₁ Anwesen in Berlin über die Affäre von Instettens₁ Frau Effi Briest mit ihrem ehemaligen Bekannten Major Crampas.

In Beispiel (3) zeigt sich eine unauffällige Referenteneinführung und Wiederaufnahme von Innstettens. Dieser wird als Angehöriger des Adels spezifiziert und mittels eines Eigennamens (*Geert von Instetten*) in den Text eingeführt. Die

12 Eine besondere Schwierigkeit besteht bei der Darstellung anaphorischer Wiederaufnahmestrukturen wie den beschriebenen darin, dass sie sich als Referenzketten nicht auf einen bestimmten Textabschnitt beschränken, sondern den Schülertext von Beginn bis Ende begleiten. Häufig zeichnen sich diese Referenzketten jedoch dadurch aus, dass sie in längeren Textpassagen nicht zu finden sind, bevor eine erneute Wiederaufnahme des Referenten geschieht. Aus pragmatischen Gründen kann jedoch nicht der ganze Schülertext Niederschlag finden, weshalb Passagen, in denen der besprochene Referent sprachlich weder direkt noch indirekt wiederaufgenommen wird, durch Auslassungen (...) gekennzeichnet werden. Sie beeinflussen die Verarbeitung der Anaphern nicht, die Beispiele können dementsprechend als authentisch bewertet werden. Auf Anfrage werden die Beispieltex te in Gänze zur Verfügung gestellt.

Wiederaufnahme erfolgt abermals über einen Eigennamen (*Instetten*), die Koreferenzrelation ist problemlos zu etablieren.

Beispiel (4)

Dieser Romanauszug von Effi Briest geschrieben von Theodor Fontane, deutscher Schriftsteller des Realismus, behandelt die Situation nachdem Instetten₁ gelesen hatte, dass Effi ihn mit Major Crampas betrogen hat. (...) Nachdem Effi Briest von ihren Eltern mit einem Mann₁ zwangsverheiratet wird ist deutlich zu beobachten, dass ihr Leben nicht so verläuft wie sie es sich vorgestellt hat.

Beispiel (4) veranschaulicht eine hinlängliche Referenteneinführung durch einen Zunamen (*Instetten*), die Spezifizierung dieses Referenten als Ehemann Effi Briests erfolgt jedoch allenfalls indirekt durch die Thematisierung des Betrugs, da dessen Nennung in Verbindung mit von Innstetten impliziert, dass von Innstetten und Effi verheiratet sein müssen. Die Wiederaufnahme Innstettens wird durch eine indefinite Nominalphrase geleistet (*einem Mann*) und ist insofern als teilweise auffällig zu bezeichnen, da der Referenzpunkt nur erschlossen werden kann, wenn die Schlussfolgerung erfolgte, dass von Innstetten Effis Mann ist. Des Weiteren wird durch den indefiniten Artikel eine Nichtidentifizierbarkeit des Referenten signalisiert, obwohl dieser durch *Instetten* schon eingeführt war. An dieser Stelle wird die Relevanz der Bezugstextkenntnis offensichtlich, da ohne diese eine anaphorische Lesart im Sinne einer koreferenziellen Bezugnahme, die sprachlich durch die Folge *Eigennamen – indefinite und semantisch unterspezifizierte Nominalphrase* realisiert wird, kaum möglich wäre.

Beispiel (5)

Er bittet Wüllersdorf, eine Forderung zu überbringen und ihm als Sekundant beizustehen. Ohne zu wissen, was passiert sei fragt Wüllersdorf, ob es₁ wirklich sein müsse. (...) Geheimrat Wüllersdorf versucht ihn von einem Duell₁ abzubringen.

Beispiel (5) wurde in der Einleitung bereits kurz thematisiert und zeigt eine unterspezifizierte Einführung des Duells durch das informationsarme Personalpronomen *es*. Eine referenzielle Bezugnahme auf das Duell kann nur dann geleistet werden, wenn der Rezipient erschließt, dass die an Wüllersdorf herangetragene Bitte, als Sekundant zu fungieren, die Absicht eines Duells impliziert. Die Wiederaufnahme durch die indefinite Nominalphrase *einem Duell* ist abermals ungünstig, da der indefinite Artikel *einem* erneut eine Unbekanntheit des Bezugspunktes signalisiert. Da im vorliegenden Text jedoch lediglich ein Duell thematisiert wird und dies stets in Verbindung mit von Innstetten genannt wird, kann eine Bezugnahme vollzogen werden.

Beispiel (6)

Aufgrund eines heimlichen Liebhaber₁₇, von dem Effi Briefe erhält, die in die Hände von Instetten geraten, kommt eben dieser in die Situation, sich in seiner Ehre verletzt zu fühlen und den Geheimrat von Wüllersdorf um Rat und Unterstützung zu bitten. (...) Bis dahin sahen sowohl Wüllersdorf, als auch Instetten die Möglichkeit der Unterlassung eines Duells, denn insbesondere Wüllersdorf hielt an dem Argument der Verjährung fest und suchte nach den moralisch richtigen Weg, indem er Instetten darauf hinweist, dass durch diesen Vorfall₁ (...)“

Beispiel (6) veranschaulicht eine unterspezifizierte Referenteneinführung, die eine Anapherresolution über weite Textpassagen schwer möglich macht. So wird der Ehebruch bzw. Betrug in diesem Aufsatz lediglich indirekt über die indefinite Nominalphrase *eines heimlichen Liebhabers* eingeführt. Eine Wiederaufnahme erfolgt über weite Textpassagen nicht und wird schließlich durch die demonstrative Nominalphrase *diesen Vorfall* geleistet. Eine solche Wiederaufnahme möchte ich als auffällig werten, da durch die Verwendung eines Demonstrativpronomens eine geringe Distanz des Ausdrucks zu seinem Antezedenten bei gleichzeitiger Orientierung des Lesers auf einen neuen Hauptreferenten signalisiert wird (Consten/Schwarz-Friesel 2007, S. 276), was an dieser Stelle jedoch durch die Distanz zwischen Ersterwähnung und Anapher sowie der allenfalls indirekten Einführung des neuen Referenten nicht gegeben ist.

4.3. Auswertungsinstrument

Als Auswertungsinstrumente wurden spezielle Referenzmatrizen generiert (vgl. in Ansätzen Stede 2007, S. 59), die die Referenzketten bestimmter Textreferenten im gesamten Textverlauf übersichtlich darstellen und so Rückschlüsse auf Informationsstruktur und Themenverlauf der Schülertexte geben können (vgl. Tab. 2). Sie sind aufgrund ihrer schematisierten Form geeignet, mögliche Themenwechsel, Referenzialisierungsstrukturen und wechselnde Hauptreferenten im gesamten Textverlauf darzustellen. In Abhängigkeit der ihnen zugrundeliegenden Analyse-kategorien zeigen sie strukturelle Besonderheiten sprachlicher Wiederaufnahme und können so den Ausgangspunkt für die Analyse auffälliger Referenzketten bilden. Im Rahmen der Grobkodierung wurden Referenzmatrizen aller Schüleraufsätze angefertigt, zur Veranschaulichung des Vorgehens möchte ich Teile einer Referenzmatrix beispielhaft analysieren.

Tab. 2: Ausschnitt einer Referenzmatrix nach Durchführung der Grobkodierung, im Original grün: unauffällige Wiederaufnahmen, gelb: teilweise auffällige Wiederaufnahmen, rot: auffällige Wiederaufnahmen

Titel	MGE 4.13_6
Gesamtumfang	42 Sätze
Einleitung/inhaltsangabe	1-5
Hauptteil	6-41
Schluss	42

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Innstetten																														
Crampas																														
Wüllersdorf																														
Duell																														
Ehebruch																														

Die Referenzmatrix spiegelt Teile (Satz 1 bis Satz 30) eines Aufsatzes wider, dessen Wiederaufnahmestruktur als auffällig bewertet wurde. Die Spalten der Tabelle repräsentieren strukturelle Textsegmente als Träger der Diskursreferenten (eine Spalte entspricht einem Satz), die Zeilen die zu untersuchenden Textreferenten. Anhand unterschiedlicher Farbgebung wird die sprachliche Form der Referenteneinführung und -wiederaufnahme kenntlich gemacht, eine mögliche Unterteilung einzelner Spalten kann gehäuftes Auftreten eines Textreferenten im Segment signalisieren. Diese wird im Zuge der Grobkodierung jedoch vorrangig relevant, wenn ein Textreferent in einem Satz in unterschiedlicher Skalierungsqualität wiederaufgenommen wurde. In der Referenzmatrix sind unauffällige Wiederaufnahmen durch eine Grünfärbung der einzelnen Spalten markiert, teilweise auffällige Wiederaufnahmen sind durch eine Gelbfärbung, auffällige Wiederaufnahmen durch eine Rotfärbung ersichtlich. Die Matrix zeigt entsprechend an, wann (die erste Färbung einer Spalte in einer Zeile) und wie (auffällig oder nicht) die Einführung eines Referenten erfolgt und wann (erneute Färbung einer Zeile einer Spalte) und wie (auffällig oder nicht) die Referenten wiederaufgenommen werden. Durch diese Form der Darstellung sind auch erste inhaltliche Aussagen möglich, da ersichtlich wird, welche Referenten in welchem Satz bezeichnet werden. Weiterhin sind Marker für inhaltliche Strukturen in Form von Inhaltsangabe, Hauptteil und Schluss vorgesehen, die durch dickere Trennlinien zwischen

einzelnen Textsegmenten markiert werden. Die ersten zehn Spalten der obigen Referenzmatrix repräsentieren den Textabschnitt, aus dem bereits Beispiel (1) entnommen wurde, teilweise auffällige bzw. auffällige Wiederaufnahmen sind durch entsprechende Unterstreichungen kenntlich gemacht:

Beispiel (7)

1. Der mir zum Vergleich vorliegende Textauszug stammt aus dem Roman „Effi Briest“, welcher von Theodor Fontane verfasst wurde und 1894 erschien. 2. Hier wird aus dem Suhrkamp Verlag, der 2004 in Frankfurt am Main den Roman herausgab, ein Auszug aus dem 27. Kapitel (S. 267–272) zitiert. 3. Effi Briest ist ein lebensfrohes junges Mädchen als sie Innstetten₁ heiratet. 4. Sie ist viel allein und beginnt so eine Affäre₅ mit Major Crampas₂, die Endet als sie mit ihrem Mann₁ und ihrer Tochter nach Berlin zieht. 5. Sechs, fast sieben Jahre später, als Effi in der Kur ist, findet Innstetten₁ Briefe von Major Crampas₂ an seine₁ Frau. 6. In dem mir vorliegenden Auszug hat Innstetten₁ sich₁ den Gemeinrat Wüllersdorf₃ zu sich₁ nach Berlin bestellen lassen. 7. Er₁ bittet ihn₃ sich₃ Innstetten₁ anzuhören und ihn₁ zu unterstützen. 8. Wüllersdorf₃ versichert seine₃ verfüung jedoch sei er₃ der Auffassung, dass sie_{1/3} zu alt wären um eine Pistole in die Hand zu nehmen₄. 9. Als Innstetten₁ beginnt, über das Ereignis₅ zu sprechen fällt beiden_{1/3} auf, das schon über sechs Jahre her sei, das Effi ihn₁ betrogen habe. 10. Instetten₁ wünsche, es könne die Verjährungstheorie angewandt werden, doch sei nicht sicher ob dieser Fall₅ die Theorie gelten lasse (vgl. Z. 32–34).

Bei der Analyse der Schülersätze standen stets die anaphorischen Wiederaufnahmestrukturen der Referenten Baron von Innstetten, Major Crampas, Geheimerat Wüllersdorf sowie das Duell und der Ehebruch im Fokus. Die Konzentration auf diese Referenten ergab sich aus der Bezugstextanalyse, die verdeutlichte, dass besonders bei den Referenten *Duell* und Ehebruch sowie den an diesen Ereignissen beteiligten Personen Innstetten, Crampas und Wüllersdorf sprachliche Auffälligkeiten zu verzeichnen sind. So werden weder das Duell noch der Ehebruch im Bezugstext als solche bezeichnet. Der Ehebruch wird im Bezugstext über Major Crampas sprachlich eingeführt, dieser wird durch von Innstetten „(...) als Galan meiner Frau“ (Auszug aus Aufgabentext, Theodor Fontane, 27. Kapitel) und somit indirekt als Liebhaber Effis bezeichnet. Das Duell wiederum wird über die Frage von Innstettens an Wüllersdorf thematisiert, ob bei ihm die Bereitschaft bestünde, als dessen Sekundant zu fungieren (vgl. ebd.). Da die Rolle eines Sekundanten als Beistand eines Duellanten definiert werden kann und somit indirekt auf die Duellpraxis Bezug genommen wird, ist auch hier eine inferenzbasierte Einführung eines Referenten zu verzeichnen. Interessant war folgend zu beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler mit derartigen Auffälligkeiten in den Bezugstexten umgehen, also ob sie auch Dinge, die im Bezugstext unspezifisch bleiben, expli-

zieren, oder ähnliche Formulierungsmuster wählen und sich dementsprechend an der Form des Bezugstextes orientieren.

Beispiel (7) zeigt zunächst in den ersten sieben Sätzen eine unauffällige Referenteneinführung und Wiederaufnahme. Während von Innstetten ein durchgehendes Thema zu sein scheint, erscheinen die anderen Referenten in wechselnder Reihenfolge. Crampas wird zusammen mit dem Ehebruch thematisiert (Spalte 4), die Wiedergabe des Gesprächs von von Innstetten und Wüllersdorf erstreckt sich vorrangig auf Spalte 6–9 und – so scheint es anhand der Matrix – thematisiert ab Satz 8 das Duell und den Ehebruch, dies jedoch in teils problematischer Form (Spalte 8–10). Die ersten sieben Sätze lassen dementsprechend keine auffälligen Referenteneinführungen oder -wiederaufnahmen vermuten. Die Antezedenten sind in der Regel Eigennamen (*Innstetten, eine Affäre, Major Crampas, Wüllersdorf*) und die entsprechenden Referenten werden durch lexikalische Nominalphrasen (*ihrem Mann*) oder Pronomina (*ihn, sich, seine, er*) wiederaufgenommen, teilweise geschieht dies auch durch plurale Anaphern als Zusammenführung zweier Referenzketten (*beiden*). Diese Formen der Ersterwähnung und Wiederaufnahme lassen sich als unauffällig beschreiben, da die Referenten zunächst deutlich benannt werden und die Wiederaufnahmen eine eindeutige koreferenzuelle Beziehung signalisieren. Dementsprechend können sie über diese Koreferenzrelation den kognitiven Adressen der einzelnen Referenten im Textweltmodell der Rezipienten hinzugefügt werden, eine informationelle Erweiterung geschieht in der Regel nicht. Interessant ist, dass in Beispiel (7) der Ehebruch auch als solcher bezeichnet wird (*eine Affäre*). Somit schafft der Schüler einen eindeutigen Referenzpunkt für spätere Wiederaufnahmen und weicht an dieser Stelle vom Bezugstext ab. Die Wiederaufnahme des Ehebruchs gelingt jedoch nur bedingt. Zwar wird der Ehebruch indirekt wiederaufgenommen (Satz 5, *Briefe* [in denen Crampas und Effi den Ehebruch thematisierten]), indirekte Anaphorik wird jedoch über die Referenzmatrix nicht abgebildet. Dies ist an Stellen problematisch, an denen die indirekte Anapher eine erneute Aktivierung eines Referenten und somit eine Bezugnahme durch z. B. ein folgendes Personalpronomen ermöglicht. Die Referenzmatrix könnte in diesem Fall einen großen Abstand zwischen den Wiederaufnahmen signalisieren und die Frage aufwerfen, inwiefern eine solche Wiederaufnahme als auffällig zu bezeichnen wäre. Im vorliegenden Beispiel resultiert daraus jedoch kein Nachteil. Denn wenn in Satz 9 der Ehebruch als *das Ereignis* bezeichnet wird, ist eine Bezugnahme zunächst schwierig, geschah doch in den vorangegangenen Sätzen ein Themenwechsel, der den Referenten *Ehebruch* im Sinne von Aktivierungsprozessen kognitiv reaktivierte und den Referenten *Duell* in den Fokus rückte und entsprechend aktivierte. Die semantisch vage No-

minalphrase *das Ereignis* kann sich zunächst auf das Duell beziehen. Dies wäre aufgrund der Nähe zu dieser Themenfortführung, den damit einhergehenden aktivierten Referenten sowie der Kongruenz in Numerus und Genus möglich. Auch eine Aufnahme des Ehebruchs ist denkbar, wobei die Bezugnahme auf den inzwischen de-aktivierten Referenten, der sich lediglich im semiaktiven Zustand befindet, durch eine semantisch explizitere Form leichter hätte realisiert werden können. Durch die Explikation im Satzverlauf erfolgt jedoch eine Desambiguierung und es wird offenbar, dass mit *das Ereignis* der Ehebruch gemeint sein muss. Besonders interessant ist die sprachliche Einführung und Wiederaufnahme des Duells. Die Ersterwähnung wird allenfalls indirekt über die Phrase *eine Pistole in die Hand zu nehmen* (Satz 8) geleistet, die eine nicht gekennzeichnete Entlehnung aus dem Bezugstext ist. Der Produzent setzt das Wissen um das Duell zwischen von Innstetten und Crampas voraus, mehr noch, er scheint davon auszugehen, dass der Rezipient den Bezugstext kennt und darauf fußend die Umschreibung für das Duell auflösen kann. Eine solche Form der Wiederaufnahme wird als auffällig gewertet und in der Referenzmatrix rot markiert. In Satz 10 erfolgt schließlich eine Wiederaufnahme des Ehebruchs durch die Nominalphrase *dieser Fall*, welche ebenfalls als teilweise auffällig gewertet wurde. Zwar wird durch das Demonstrativpronomen *dieser* für den Rezipienten signalisiert, welcher Referent in den Fokus gelangen soll, durch die semantische Vagheit der Nominalphrase gelingt das Auflösen dieses anaphorischen Bezugs abermals nur durch kotextuelle Informationen, die auf den Bezugstext verweisen. Als auffällig wird die Wiederaufnahme auch deswegen gewertet, weil bereits die Reaktivierung des Referenten *Ehebruch* im vorherigen Satz eine erhöhte kognitive Anstrengung benötigte. Prinzipiell wäre auch an dieser Stelle eine Wiederaufnahme des Duells denkbar und kotextuell möglich, durch das Demonstrativpronomen erscheint die Bezugnahme auf den Ehebruch jedoch wahrscheinlicher.

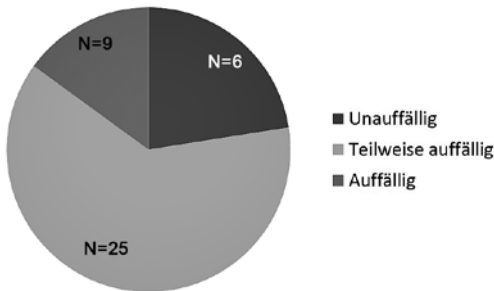
Diese ausführliche Analyse des Textbeispiels (7) zeigt, welche Fülle an Informationen eine Referenzmatrix zugänglich machen kann. Sie erlaubt einen schnellen Zugang zu schwierigen Textstellen und garantiert eine übersichtliche Darstellung von Form und Auftreten von Textreferenten sowie Themenwechseln. Dadurch ist sie ausgezeichnet für die Analyse längerer Schülertexte geeignet.

4.4. Ergebnisse der Grobkodierung

Zunächst ist festzustellen, dass alle drei Skalenwerte durch die Aufsätze des Korpus bedient werden, jedoch in unterschiedlicher Intensität (vgl. Abb. 3). Während sechs der 40 Schülertexte als unauffällig eingestuft werden können (weniger als drei auffällige Textstellen pro Seite), wurden bei 25 Aufsätzen mindestens drei

auffällige Textstellen pro Seite kodiert, sodass sie in die Kategorie „teilweise auffällig“ eingeordnet wurden, neun Aufsätze können hinsichtlich ihrer anaphorischen Einführungen und Wiederaufnahmen als auffällig bezeichnet werden (mindestens sechs auffällige Textstellen pro Seite wurden kodiert).

Abb. 3: Verteilung der Aufsätze nach Grobkodierungskategorien

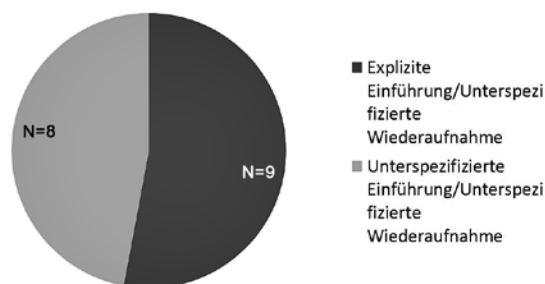


Das Diagramm in Abbildung 3 fußt ausschließlich auf den in Tabelle 1 dargestellten Skalendefinitionen für unauffällige, teilweise auffällige und auffällige Wiederaufnahme und gibt so einen Überblick über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, gewisse Textreferenten sprachlich einzuführen und wiederaufzunehmen. Diese Erkenntnisse bilden den ersten Schritt und eine Orientierung zur Beantwortung der Frage, ob sich die Schülerinnen und Schüler bei der informationellen Ausgestaltung ihrer Texte sprachlich an den Bezugstext anlehnen und eine Kenntnis dessen für die Anapherresolution voraussetzen. Bei der Spezifizierung der Analyse in Hinblick auf diese Fragestellung standen zunächst alle drei Aufsatzgruppen im Fokus. Es kann konstatiert werden, dass in den als unauffällig skalierten Texten zwar auch Anlehnungen an den Bezugstext getätigt wurden, diese wurden jedoch überwiegend als direkte Zitate erfasst und durch die Schülerinnen und Schüler näher expliziert. Die Analyse der als auffällig und teilweise auffällig skalierten Schülertexte zeigte hingegen einige Auffälligkeiten. So bietet die bisherige, nur exemplarische Korpusanalyse zwar keine Evidenz dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler *regelmäßig* bestimmter Formen anaphorischer Wiederaufnahme bedienen, deren Verarbeitung an die spezifische Kenntnis des Bezugstextes gebunden ist. Ein einzelnes Auftreten solcher Formen kann jedoch bei 17 Aufsätzen beobachtet werden, die als teilweise auffällig und auffällig skaliert wurden. Hier lassen sich in einer ersten Annäherung zwei Typen der Realisation feststellen (vgl. Abb. 4):

1. Schülerinnen und Schüler, die einzelne Textreferenten durch explizite Ersterwähnung in ihren Text einführen, sich dann aber in der sprachlichen Realisation unterspezifizierter und am Bezugstext orientierter Wiederaufnahmen bedienen. Durch die explizite Ersterwähnung im Text haben diese Referenten jedoch eine kognitive Adresse im Textweltmodell des Schülertextes, sodass sie weitgehend problemlos verarbeitet werden können (N=9).
2. Schülerinnen und Schüler, die einzelne Textreferenten in ihren Text unterspezifiziert einführen und sich dann in der sprachlichen Realisation unterspezifizierter und am Bezugstext orientierter Wiederaufnahmen bedienen. Da bereits die Verarbeitung der Referenteneinführungen nur unter Rückgriff auf das Textweltmodell des Ausgangstextes möglich ist, können auch die Wiederaufnahmen lediglich durch den erweiterten Referenzrahmen und die spezifische Kenntnis des Bezugstextes verarbeitet werden (N=8).

Dementsprechend kann als weitere Erkenntnis der ersten Kodierungsphase festgehalten werden, dass das Urteil darüber, ob die sprachlichen Realisationen an den Bezugstext angelehnter anaphorischer Wiederaufnahmen auffällig sind, aus der Synthese von Form und Kontext resultiert.

Abb. 4: Verteilung der Aufsätze „Anapherresolution durch Kenntnis Bezugstext“ nach Form der Einführung/Wiederaufnahme



5. Interpretation und Ausblick

Die Ergebnisse der Grobkodierung zeigen zum einen, dass spezifische Formen sprachlicher Einführung und Wiederaufnahme bestimmter Textreferenten existieren, deren Verarbeitung 1. an die Kenntnis des Bezugstextes gebunden ist und die sich 2. sprachlich an den Bezugstext anzulehnen scheinen. Es ist dementsprechend davon auszugehen, dass der Bezugstext auf die inhaltliche und formale Gestaltung der Schülertexte Einfluss nimmt und sich auch auf die informations-

strukturelle Ausgestaltung der Texte auswirkt. Zum anderen wurde ersichtlich, dass eine sprachliche Anlehnung an den Bezugstext nicht mit auffälligen Formen anaphorischer Wiederaufnahme einhergehen *muss*, da sich die informationelle Ausgestaltung des anaphorischen Kotextes wesentlich auf die kognitive Verarbeitung der Wiederaufnahme auswirkt. Es bleibt somit zu überprüfen, ob ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen den festgestellten Auffälligkeiten und der konkreten Gestalt eines Ausdrucks besteht. Dies soll Aufgabe der folgenden Feinkodierung sein. Erste Feinkodierungen geben zudem Hinweise darauf, dass Textreferenten, deren sprachliche Realisation bereits im Bezugstext als auffällig herausgestellt wurde, eine ähnlich auffällige Realisation in den Schülertexten zur Folge hatten. Die Ergebnisse der Grobkodierung zeigen dementsprechend, dass die besondere Schreibsituation des textbezogenen Schreibens das Schreibverhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Dementsprechend ist zu empfehlen, die verbindenden Prozesse von Textrezeption und -produktion, die an dieser Stelle als Kohärenzprozesse beschrieben wurden, in das Schreibprozessmodell textbezogenen Schreibens einzubeziehen und dieses so von anderen Schreibprozessmodellen abzugrenzen.

Die Analyse anhand der Referenzmatrizen bezog sich bisher auf die Frage, ob Auffälligkeiten zu verzeichnen sind, die sich aus Spezifika textbezogenen Schreibens ergeben könnten, und war dementsprechend auf die Ausgestaltung einzelner Referenzketten als Teil der Informationsstruktur ausgerichtet. Folgend gilt es, die Fragestellung zu erweitern und etwaige Muster argumentativen und explikativen textbezogenen Schreibens anhand der Referenzmatrizen zu erschließen. Auch hierfür scheint das Auswertungsinstrument „Referenzmatrix“ geeignet zu sein. In einem letzten Schritt sollen die so gewonnenen Erkenntnisse schließlich auf ein allgemeines Schreibprozessmodell textbezogenen Schreibens zurückgeführt werden, das insofern eine Erweiterung existenter Schreibprozessmodelle darstellt, als es Rezeptionsprozesse der Schülerin/des Schülers, den Bezugstext und den angenommenen Informationsstand des Lesers durch einen erweiterten Referenzrahmen dezidiert in den Schreibprozess einschließt. Durch diese Form „gedehnter Kommunikation“ könnten Verarbeitungsprozesse voraussetzungsreicher anaphorischer Wiederaufnahmen durch Rückgriff auf den Bezugstext erklärt werden.

Literatur

- Averintseva-Klisch, Maria (2013): Textkohärenz. Heidelberg: Winter.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz. Indikatoren für die Schreibentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles und Francke. S. 191–210.
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2007): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 75–103.
- Becker, Angelika/Musan, Renate (2014): Leseverstehen von Sachtexten. Wie Schüler Kohärenzrelationen erkennen. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Claudia (Hrsg.): Aspekte der Informationsstruktur für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 129–155.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. [4. Aufl.] Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text – Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch 37. S. 20–43.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Texte schreiben. Köln: Gilles und Francke. S. 7–26.
- Bereiter, Carl/ Scardamalia, Marlene (1987): The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. [7. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Consten, Manfred/Loll, Annegret (2012): Circularity effects in corpus studies – why annotations sometimes go round in circles. In: Kertész, András/Schwarz-Friesel, Monika/Consten, Manfred (Hrsg.): *Converging Data Sources in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: Elsevier. S. 702–714.
- Consten, Manfred/Schwarz-Friesel, Monika (2007): Anapher. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Deutsche Wortarten. Berlin: de Gruyter. S. 265–292.
- Deppermann, Arnulf (2008): Verstehen im Gespräch. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin: de Gruyter. S. 225–262.
- Dürscheid, Christa/Wagner, Frank/Bromme, Sarah (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2010): Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 47–63.

- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. [2. Aufl.] Paderborn: UTB.
- Musan, Renate (2010): Informationsstruktur. Heidelberg: Winter.
- Rothstein, Björn/Kröger-Bidlo, Hanna/Schmitz, Anke/Gräsel, Cornelia/Rupp, Gerhard (2014): Desiderata zur Erforschung des Einflusses von Kohäsion auf das Leseverständnis. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Claudia (Hrsg.): Aspekte der Informationsstruktur für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 75–89.
- Schmidt, Markus (2011): Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben. Dissertation, PH Heidelberg. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:bsz:he76-opus-75266>. Abgerufen am 05.08.2015.
- Schwarz, Monika (1997): Anaphern und ihre diversen Antezedenten. In: Dürscheid, Christa/Ramers, Karl-Heinz/Schwarz, Monika (Hrsg.): Sprache im Fokus. Niemeyer. S. 445–455.
- Schwarz, Monika (2000): Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänengebundenen Referenz im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz, Monika (2001): Kohärenz: Materielle Spuren eines mentalen Phänomens. In: Bräunlich, Margret/Neuber, Baldur/Rues, Beate (Hrsg.): Gesprochene Sprache: transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold. Frankfurt am Main: Lang. S. 151–159.
- Schwarz, Monika (Hrsg.) (2008): Einführung in die Kognitive Linguistik. [3. Aufl.] Tübingen: Francke.
- Schwarz-Friesel, Monika/Consten, Manfred (2014): Einführung in die Textlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stede, Manfred (2007): Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der ebenenorientierten Textlinguistik. Tübingen: Narr.
- Steinacker, Franziska (2014): Kohärenz beim textbezogenen Schreiben. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Claudia (Hrsg.): Aspekte der Informationsstruktur für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 53–75.
- Turgay, Katharina (2014): Informationsstrukturelle Aspekte des Einsatzes von Pronomen in Schülertexten. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Claudia (Hrsg.): Aspekte der Informationsstruktur für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 89–110.

Sven Oleschko und Anke Schmitz

Sprachliche Diversität und Themenentfaltungsmuster in Schülertexten am Beispiel von Beschreibe-Aufgaben im Fachunterricht

Abstract: *Students often have to describe charts. In order to evaluate such texts, verbal means which contribute to a coherent description of charts are being analysed. The analysis shows a relation between cognition and the application of specific language regarding functional descriptions. This correspondence should be considered in domain-specific learning environments.*

1. Domänenspezifisches Sprachhandeln als Entwicklungsfeld

Im Fachunterricht setzen sich Schülerinnen und Schüler im Laufe der Sekundarstufe I mit zunehmend komplexeren Lerngegenständen auseinander, wofür eine hinreichende Sprachfähigkeit erforderlich ist, die eine rezeptive sowie eine produktive Auseinandersetzung mit Sachverhalten ermöglicht. Dabei stehen Schülerinnen und Schüler besonders im Sachfachunterricht vor Herausforderungen, da Sprache dort vorwiegend als Lernmedium und weniger als Lerngegenstand betrachtet wird (vgl. Härtig et al. 2015, S. 2; Michalak 2014). Die Koinzidenz von fachlichen und sprachlichen Dimensionen ist jedoch für alle Unterrichtsfächer charakteristisch, wodurch die Sprachbildung in allen Fächern (vgl. Gogolin/Lange 2011) eine besondere Aufmerksamkeit in der sprachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion erhält (vgl. Redder/Weinert 2013).

Innerhalb der Schreibentwicklungsforschung wird vereinzelt über den Deutschunterricht hinaus der Blick in andere Unterrichtsfächer gerichtet. Dabei kommen verschiedene Autoren zu der Einsicht, dass das Schreiben in diesen Kontexten bisher zu wenig untersucht sei (vgl. Oehme 2014, S. 168; Pohl 2014, S. 130; Steinhoff 2014, S. 332). Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass der Fachunterricht grundsätzlich die Aufgabe habe, das Schreiben zu ermöglichen (vgl. Steinhoff 2014, S. 342; Wrobel 2014, S. 98). Hierzu gehöre, dass die Schreibentwicklung der Schülerinnen und Schüler ein Anforderungspotential durch den Unterricht und eine Einbettung in Schreibhandlungskontexte benötige (vgl. Oehme 2014, S. 167; Pohl 2014, S. 124). Im angloamerikanischen Raum wird das Schreiben im Sachfachunterricht unter den Akronymen WAC (Writing Across the Curri-

culum) und WID (Writing in the Disciplines) intensiver untersucht und es wird betont, dass das Schreiben metakognitive Prozesse fördert, welche wiederum lernwirksam sein können (vgl. Klauer/Leutner 2007, S. 176). Denn durch das Schreiben im Sachfachunterricht können dessen fachspezifische Terminologie, Argumentationsmuster und fachtypische Textsorten sowie ihre Strukturen kennengelernt und angewendet werden. Diese Lerngelegenheiten bieten eine entsprechende Auseinandersetzung sowie authentische Lernkontexte, wodurch die für das Fach typischen sprachlichen Merkmale im Zentrum stehen. Durch solche und ähnliche Ansätze gilt Sprache nicht mehr nur als Medium des Lernens, sondern auch als Lerngegenstand. Damit wird die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens (vgl. Feilke 2005, S. 51; Wrobel 2014, S. 96) stärker akzentuiert, welche eine entsprechende Begegnung mit den für den Fachunterricht typischen Lerngegenständen erlauben kann. Denn hierdurch wird es möglich, Lernende im Aufbau konzeptuellen Wissens zu unterstützen, wozu die Kenntnis bestimmter Diskursformen notwendig erscheint und somit sprachliche Mittel in den Blick zu nehmen sind.

Das Schreiben weist dabei Charakteristika auf, die denen der Fach- und Bildungssprache ähneln. Über ein schriftnahes Arbeiten kann im Kontext des Diskurses um Sprachbildung auch der Aufbau der Bildungssprache unterstützt werden. Bildungssprache (vgl. Berendes et al. 2013; Morek/Heller 2012) und deren Erwerb wird somit im schulischen Kontext zu einer Aufgabe aller Fächer, damit Schülerinnen und Schüler einen guten Schulabschluss erreichen. Denn das sprachliche Handeln, welches sich durch die bildungssprachliche Performanz zeigt, besteht in der „Methode der Gewinnung und Umsetzung von Bildung (...) genauer: von institutionell selektiertem gesellschaftlichen Wissen, um an einer Gesellschaft angemessen partizipieren zu können“ (Uessler et al. 2013, S. 49). Bleibt der Erwerb dieses Sprachregisters verwehrt, kann dies in einer eingeschränkten gesellschaftlichen Teilhabe münden (vgl. Sasse 2006, S. 69). Im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterrichts (Geschichte, Geographie und Sozialwissenschaften/Politik) erhält diese Implikation eine doppelte Bedeutung: Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler durch diesen Fächerverbund zu mündigen Bürgern werden, zum anderen kann dieser seine Lerngegenstände im Unterricht nur sprachlich verhandeln, da abstrakte Konzepte wie Demokratie, Sozialisation oder Geschichte anders nicht zugänglich sind. Nicht nur für diesen Fächerverbund, sondern grundsätzlich kann für die Wirklichkeitsaneignung in der Institution Schule festgehalten werden, dass diese in der Regel praxisenthoben sowie rein sprachlich vermittelt ist und eine erkenntnisstiftende sowie wissens-transferierende Funktion besitzt (vgl. Redder 2013, S. 109).

Die fachsprachliche Auseinandersetzung im Diskurs um Sprachbildung und Umgang mit sprachlicher Diversität verlangt einen domänenspezifischen Zugang, der es erlaubt, das Spezifische im sprachlichen Handeln genauer benennen zu können. Dieser Beitrag richtet dazu den Blick in den Fächerverbund Gesellschaftslehre und nähert sich dem schriftsprachlichen Handeln von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I. Aufgrund der benannten Forschungsdesiderata gilt die Betrachtung von Schreibhandlungen als bedeutsam, da kaum Forschungserkenntnisse dazu vorliegen, welche schreibproduktiven Leistungen Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht erbringen. Dabei wird der Blick darauf gerichtet, was Lernende tatsächlich leisten können (vgl. Redder/Lambert 2013, S. 145). Es kann davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Unterrichtsfächer unterschiedliche Praktiken des Schreibens besitzen (vgl. Sturm/Weder 2011, S. 27). Ausgehend davon wird eine domänenspezifische Sprachhandlung theoretisch modelliert und anschließend aufgezeigt, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit fachspezifischem Sprachhandeln noch in den Anfängen steht und weiterer Forschung bedarf.

2. Sprachliches Handeln im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht am Beispiel der Beschreibung diagrammatischer Visualisierungen

Beschreiben ist einer der am häufigsten durch den Kernlehrplan Gesellschaftslehre (NRW) formulierte Operator (vgl. Oleschko/Moraitis 2012, S. 36). Auch Analysen von Schulbüchern der Sekundarstufe I und II (vor allem Geschichts-, aber auch Gesellschaftslehreschulbücher) lassen Günther und Altun (2015, S. 5) zu der Einsicht gelangen, dass dieser Operator am häufigsten gebraucht wird. Das schriftliche Beschreiben zählt somit zu den grundlegendsten Sprachhandlungen (vgl. Klotz 2013). Die Häufigkeitsanalysen verdeutlichen ferner, dass die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen unterrichtlichen Situationen die Aufgabe erhalten, im Gesellschaftslehreunterricht etwas zu beschreiben. Dabei unterscheiden sich nicht nur die Gegenstände (konkret wie ein Gemälde oder abstrakt wie bestimmte Fachbegriffe), sondern auch die geforderten Ausführungen (Angaben zur Bildoberfläche oder abstrakten – nicht sichtbaren – Fachkonzepten, die spezifische Wissensbestände verlangen). Somit kann das Beschreiben im Gesellschaftslehreunterricht als kontrovers diskutiert und ambig bezeichnet werden. Denn der Operator scheint sowohl Leistungen im Anforderungsbereich I (Reproduktion) als auch im Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer) einzufordern.

Auch innerhalb des sprachdidaktischen Diskurses wird das Beschreiben nicht einheitlich definiert, wobei diese unterschiedlichen Verständnisse ein Kontinu-

um von einer eher engen bis eher weiten Ausprägung besetzen. Das Kontinuum ausgehend von einer vorwiegenden Wahrnehmungsbasierung bis hin zu einer vorwiegenden Wissensbasierung kann theoretisch nachgezeichnet werden und ermöglicht es, verschiedene Positionen im Diskurs zu verorten. Die Tendenz zur vorwiegend wahrnehmungsbasierten Beschreibung wird durch die vorgelegte Prototypik von Becker-Mrotzek und Böttcher (2008, S. 15 ff.) deutlich, wonach nur wahrnehmbare Aspekte räumlicher Objekte, Oberflächen statischer Sachverhalte wie Personen, Tiere, Pflanzen u. ä., physikalische oder chemische Prozesse Gegenstand einer Beschreibung werden könnten. Charakteristisch sei darüber hinaus, dass auf Deutungen, Erklärungen und Interpretationen verzichtet werde. Ein anderes Verständnis findet sich u. a. bei Feilke (2005, S. 51 ff.), der eine hybride Form definiert. Demnach könne die Idee des reinen Wahrnehmens bzw. der reinen Deskription nicht aufrechterhalten werden, da das Beschreiben stets in epistemologische Zusammenhänge eingebunden sei. Eine solche epistemologische Produktivität nutze immer sprachlich etabliertes Wissen und greife damit auf sprachlich Bekanntes zurück. Aufgrund dieser Einsicht könnten Beschreibungen demnach nicht ohne Erklärungen und Argumentationen realisiert werden (ebd.). Ossner (2005, S. 51 ff.) führt ebenfalls aus, dass deskriptive Texte die Wiedergabe einer subjektiven Wahrnehmung durch den Schreiber seien. Sie hätten zum Ziel, die innere Wahrnehmung beim Leser zu steuern und nutzten dafür die autorensseitig sprachlich etablierten Begriffe. Dass das Beschreiben supportiv andere Sprachhandlungen wie Begründungen und Erläuterungen einschließe, argumentiert Redder (2013, S. 120 ff.), könne daran erkannt werden, dass zwischen Beschreibung und funktionaler Beschreibung unterschieden werden müsste. Unter einer funktionalen Beschreibung versteht Redder (ebd.) die sprachliche Wiedergabe, welche eine reine Wahrnehmungsorientierung übersteige, indem eine funktionale Organisation der beschriebenen Einzelelemente leitend ist. Bei der wahrnehmungsbasierten Beschreibung hingegen ist die Produktion stärker an die Wahrnehmungsorientierung gebunden. Diese unterschiedlichen Positionen verdeutlichen, dass das Beschreiben im Kontext der schulischen Auseinandersetzung divergierende Konventionen verlangen kann.

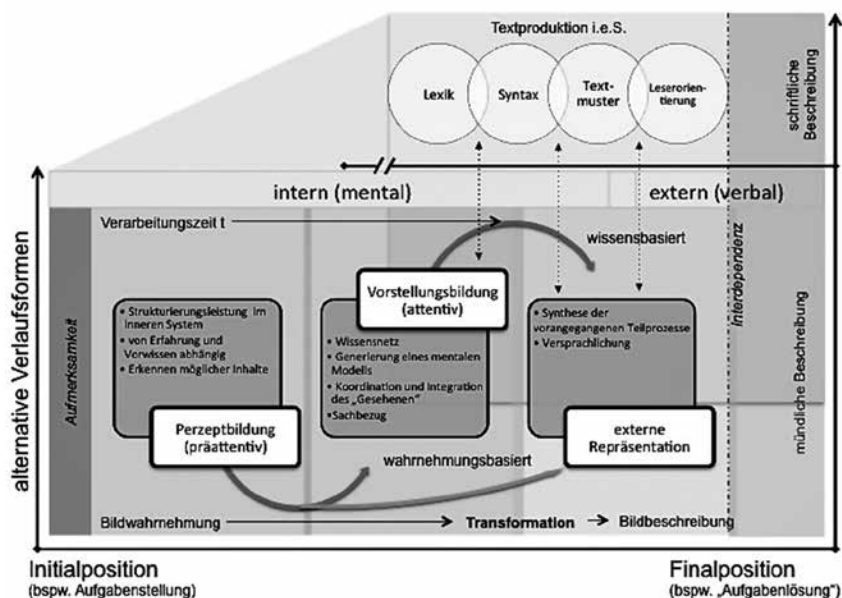
Dabei kommt der Bildwahrnehmung und -verarbeitung eine besondere Aufmerksamkeit zu, da diese Vorbedingungen für eine sprachliche Äußerung darstellen. Wahrnehmung ist nicht einfach als Versprachlichung zu verstehen und dem Bewusstsein zugänglich, sondern es ist nach Klotz (2005, S. 87) ein Wissen um bestimmte Wahrnehmungsweisen notwendig. Demnach gehören die Bildwahrnehmung und die Kenntnis von Bildlesestrategien zur Auseinandersetzung mit visuellen Darstellungen. Nach Klotz (2013, S. 73) können die im Gesell-

schaftslehreunterricht verlangten Beschreibungen wie die eines Naturkreislaufes, Gesellschaftsaufbaus oder Wirtschaftskreislaufes als autonome Beschreibungen aufgefasst werden, da diese unmittelbar kommunikativ wirkten und somit eine relative Eigenständigkeit besäßen. Die Herausforderung, die sich bei autonomen Beschreibungen zeigt, ist die Kooperation mit anderen Sprachhandlungen. Damit im Kontext Schule eine fachsprachlich zielführende, kohärente und autonome Beschreibung von Lernenden produziert werden kann, sollte den Schülerinnen und Schülern deutlich gemacht werden, welche Leistung erwartet wird. Hierzu benötigen sie Text-Schemata, welche sie aktivieren können. Unter Text-Schemata können Muster oder Operationspläne aufgefasst werden, die im Laufe der Sozialisation über prototypische Exemplare erworben werden (vgl. Wolski 1999, S. 459). Da der Fachunterricht Gesellschaftslehre aber primär an der Mündlichkeit orientiert ist, ist davon auszugehen, dass es weniger ausreichende Schreibhandlungskontexte für Schülerinnen und Schüler gibt, und zudem schlägt das unterschiedliche Verständnis des Zielproduktes zu Buche. Es kann vermutet werden, dass in der unterrichtlichen Interaktion Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Text-Schemata eröffnet werden, die eine Beschreibung repräsentieren.

Grundsätzlich gilt, dass eine Beschreibung informierend und sachbezogen sein sollte (vgl. Fix 2008, S. 99). Somit kann sie nach Brinker (1988, S. 63) der deskriptiven Themenentfaltung zugeordnet werden, welche auf eine vorausgehende Wahrnehmung des Autors gründet (vgl. ebd.). Nach Klotz (2013, S. 73) besteht pragmatisch gesehen ein „gewissermaßen kooperatives Verhältnis zur Deskription, was nicht zuletzt dadurch deutlich wird, dass oft, wenn nicht sogar sehr oft, die erläuternde oder erklärende Sprachhandlung dominiert“. Diese Besonderheiten der Beschreibung und ihr Verhältnis zu weiteren für den Gesellschaftslehreunterricht typischen Sprachhandlungen zeigen, dass die Realisierung eines zielsprachlichen Textes Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungen stellen kann. Denn *die* prototypische Beschreibung gibt es nach Klotz (2013, S. 74) nicht und sei auch textlinguistisch nur schwer zu fassen: Die Beschreibung „verdeutlicht, dass das Deskriptive als ein pragmatisches Kontinuum anzusehen ist, das von fast unauffällig über informativ ergänzend bis hochgradig explizit reicht“. Da bei Deskriptionen die „sprachliche Optionalität“ wirke, könne „die Spezifik einer Äußerung“ nur durch „ein alternativ mitdenkendes Begleitbewusstsein“ deutlich werden (ebd.). Hier zeigt sich eine enge Verknüpfung von Kognition und Sprache, die im Kontext deskriptiver Texte besonders stark ist. Denn die Bildwahrnehmung setzt bestimmte kognitive Prozesse voraus, die wiederum in der weiteren Verarbeitung wirksam werden müssen, um eine autonome Beschreibung anfertigen zu können. Dabei ist dieser prototypische Verlauf unabhängig

von der Zielmedialität (mündliche oder schriftliche Äußerung) eine gewisse Zeit lang als identisch zu betrachten. Dieser Verlauf entfaltet erst nach tieferer Auseinandersetzung mit den durch das Bild wahrgenommenen Bedeutungseinheiten und dem generierten Modell seine Spezifik in der externen Repräsentation. Denn diese verlangt wiederum kognitive Prozesse, die in der Konzeptionalität und den zu aktivierenden Textschemata verortet werden können (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Heuristik des Handlungsablaufs Beschreiben (verändert nach Oleschko 2013).



In der schulischen Auseinandersetzung wird dieser Prozess in der Regel mit der Darbietung des Bildes und einer Aufgabenstellung initiiert. Danach erfolgen Perzept- und Vorstellungsbildung durch den Betrachter, welche eine hinreichende interne Verarbeitungszeit beansprucht. Im Gesellschaftslehreunterricht kann von sehr heterogenen Bildlesegruppen ausgegangen werden (vgl. Bernhardt 2007, S. 432). Die alltagsnahe Bildbetrachtung unterscheidet sich von dem schulisch Verlangten und erfordert von den Schülerinnen und Schülern spezifische Aufmerksamkeitsprozesse, um ihre Fokuslenkung und die Bildverarbeitung neu zu erlernen. Insbesondere die Orientierung im Bild und das Bestimmen von relevanten Bedeutungseinheiten, die zur weiteren internen Verarbeitung herangezogen werden und somit die Basis für das zu generierende mentale Modell darstellen,

können von jungen Lernenden kaum selbstständig geleistet werden. Denn für die Repräsentation einer Gegebenheit oder auch eines Begriffes benötigen die Lernenden abstrakte Wissensstrukturen, die durch die Bildwahrnehmung mental angesprochen werden. Damit sie aktiviert werden können, sind Vorwissens-Schemata notwendig, die dabei helfen, die gewonnen Informationen des Bildes zu strukturieren und ein Muster darzustellen (vgl. Woolfolk 2008, S. 322). Können Vorwissens-Schemata nicht aktiviert werden, endet der Bildverarbeitungsprozess oft nach der Perzeptbildung und die antizipierten Bedeutungseinheiten erfahren eine unspezifische, inkohärente Einordnung, woraus Schlagworte oder kurze Aussagen resultieren. Eine attentive Vorstellungsbildung verlangt eine ausreichende Aktivierung von Schemata, um ein fachspezifisches, mentales Modell generieren zu können, welches Vorwissen nutzt und die durch das Bild wahrgenommenen Bedeutungseinheiten in eine sachlogische Struktur organisiert. Dieser Prozess benötigt Zeit und zeigt sich in einer anderen externen Repräsentation, welche detaillierter ist und entsprechende sprachliche Mittel nutzt. Die externe Repräsentation steht dabei in einem interdependenten Verhältnis zum generierten mentalen Modell und dem Wissen um die Textproduktion. Inwiefern die Generierung des mentalen Modells bereits an sprachlich etabliertes Wissen gebunden ist, ist zu diskutieren. Spätestens gegen Ende dieser Generierung werden die aktivierten Wissensbestände mittels sprachlicher Gebundenheit weiterverarbeitet und im Falle der schriftlichen Beschreibung in Schreibroutinen überführt, die eine externe Repräsentation in Form eines Textes ermöglichen.

Ausgehend von der Heuristik des Handlungsablaufes einer Beschreibung kann der Abbildung 1 entnommen werden, dass die mentalen Prozesse, je nach mentalen Operationen, unterschiedliche externe Repräsentationen zulassen. Endet die interne Auseinandersetzung nach der Perzeptbildung, wird kein ausreichendes mentales Modell aufgebaut, welches Vorwissensstrukturen nutzt und mit wahrgenommenen Bedeutungseinheiten verknüpft wird. Die Textprodukte sind dann vorwiegend wahrnehmungsorientiert und geben Informationen zur Bildoberfläche. Werden die durch das Bild gewonnenen Bedeutungseinheiten mit Vorwissensnetzen verknüpft und erfahren sie eine Synthese, so können die Betrachter einen stärker wissensbasierten Text extern – also sprachlich – repräsentieren. Neben die Dimension der Bildwahrnehmung und -verarbeitung tritt noch die Transformation in einen Text. Dazu benötigen die Betrachter Wissen um Schreibprozesse. In der Heuristik ist die Textproduktion im engeren Sinne nach Becker-Mrotzek und Schindler (2007) übernommen. Die Modellierung des Schreibprozesses ist in der Schreibentwicklungsforschung auf Grundlage des kognitiven Modells des Schreibens von Hayes und Flower (1980) weitergeführt

und aktuell finden sich verschiedene Erweiterungen mit je eigenen Schwerpunkten: Model of written language production (Chenoweth/Hayes 2001), Kompetenzmodell Schreiben (Becker-Mrotzek/Schindler 2007), Schreibkompetenz der DESI-Studie (Beck/Klieme 2007) oder das Kompetenzmodell Schreiben nach Baurmann und Pohl (2011). Das Schreiben kann grundsätzlich als komplexe Handlung verstanden werden (vgl. Feilke 2014; Oehme 2014; Wrobel 2014) und die Modellierung der *einen* Schreibkompetenz ist nach Feilke (2014, S. 42) kaum möglich. Das Modell in Abbildung 1 stellt einen ersten Versuch dar, den engen Zusammenhang von Bildwahrnehmung, -verarbeitung und externer Repräsentation (Schreiben) heuristisch zu spezifizieren.

3. Sprachfähigkeit von Lernenden valide messen

Aufgrund der zuvor herausgearbeiteten Besonderheiten der pragmatischen Funktion der Beschreibung zeigt sich, dass nicht nur ein Verständnis dieser Sprachhandlung herausfordernd ist, sondern auch das Benennen von typischen sprachlichen Aspekten innerhalb des in Abbildung 1 aufgezeigten Kontinuums. Denn mit jeder veränderten Position ergeben sich vermutlich neue bzw. typisch zu betrachtende sprachliche Mittel, die Aufschluss über die Bildverarbeitung geben können. Die Einschätzung der schülerseitigen Sprachfähigkeit anhand von geeigneten Indikatoren stellt damit einen besonderen Anspruch für die empirische Forschung dar, da sprachliche Mittel isoliert werden müssen, die eine valide Messung der fachsprachlich zielführenden, kohärenten und autonomen Textqualität erlauben und Rückschlüsse auf die Bildverarbeitung im Sinne eines Lernprozesses zulassen.

Durch das Projekt FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) sind Instrumente zur Bewertung bildungssprachlicher Entwicklungen in der Sekundarstufe I entwickelt worden, die eine lernprozessbegleitende Analyse für ausgewählte Sprachhandlungen ermöglichen. Es wurden Auswertungsraster¹ für das *Berichten*, *Beschreiben*, *Erklären* und *Argumentieren* erarbeitet, welche in einer vorläufigen Version eingesehen werden können, da sie noch nicht abschließend veröffentlicht sind. Diese ermöglichen eine erste objektive Annäherung an die Überprüfung von schriftlichen Schülertexten. Allerdings zeigte sich in der Anwendung dieser Instrumente (vgl. Abschnitt 3.1) in empirischen Studien, dass sie für die valide sowie reliable Messung einer schriftlichen Beschreibung in der Domäne der Gesellschaftswissenschaften nicht zielführend

1 http://foermig-berlin.de/materialien/Raster_Beschreiben021209.pdf (abgerufen am 21.01.2016).

waren. Daher wird ausgehend von den mit diesem Instrument gesammelten Erfahrungen eine veränderte Auseinandersetzung mit den Schülertexten angestrebt. Dazu zählt es, solche Textprozeduren verstärkt zu betrachten, die sprachliche Einheiten mittlerer Größe zwischen Wortebene und Textganzem (vgl. Knopp et al. 2013, S. 114) darstellen. Diese ermöglichen das Verknüpfen von Inhalt und kommunikativer Absicht sowie sprachlichen Formen (vgl. ebd.), wodurch lokale und relativ stabile Schreibroutinen (vgl. Wrobel 2014, S. 93) untersucht werden können. Sie können im Erwerbsprozess eine Entlastungsfunktion für den Prozess der Textherstellung erfüllen (vgl. ebd.), in denen den Lernenden textartspezifische Formeln, Kollokationen und idiomatisch geprägte Ausdrücke in ihrem normativen Gehalt für eine Textart bekannt werden. Im Folgenden wird eine mehrschrittige Analyse von Schülertexten vorgestellt, in der die Entwicklung eines validen Diagnoseinstrumentes für die Beurteilung von Beschreibungen angestrebt wird.

3.1 Analyse von Schülertexten am Beispiel einer Beschreibe-Aufgabe

Für die Entwicklung eines validen Diagnoseinstrumentes zur Beurteilung von Schülertexten zum Operator *Beschreibe* wurden schriftliche Texte zu einem Schaubild mit dem Thema „Wasserkreislauf“ erhoben, das Bild selbst hatte jedoch keine Überschrift. Dieses Schaubild stammt aus einem Schulbuch² für das Unterrichtsfach Politik, das für den Einsatz in der Sekundarstufe I an Realschulen vorgesehen ist. Die Schülerinnen und Schüler erhielten folgende situierte Aufgabenstellung: *Ein Schulbuch kann das dargestellte Bild nicht abdrucken, sondern nur eine Beschreibung von diesem Bild. Beschreibe bitte das Bild so, dass es in einem Schulbuch abgedruckt werden kann. Denke daran, dass die Leser nur deine Beschreibung haben und nicht wissen, wie das Bild aussieht. Die Leser möchten aber wissen, was du darauf erkennst und was dargestellt ist.* Das Textkorpus bestand aus 233 Schülertexten, die im Jahr 2013 an einer Realschule in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden. Teilgenommen haben Schülerinnen und Schüler aus der 5., 8. und 10. Jahrgangsstufe. Davon waren 119 Personen männlich und 112 weiblich. 107 Schülerinnen und Schüler haben Deutsch als Erstsprache erworben und 122 eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Oleschko 2014).

Im ersten Analyseschritt wurde die Gesamtheit der 233 Schülertexte von zwei professionellen Ratern bewertet. Das Analyseraster orientierte sich an den vorläufigen Instrumenten des FörMig-Programms zu *Beschreiben* und *Erklären* (Lengyel et al. 2009). Für die Sprachhandlung *Beschreiben* werden im vorläufigem Raster

2 Die dazugehörige Seite ist online unter <http://flashbook.schroedel.de/demokratie-heute-2011-nrw-978-3-507-11035-9#/160> einzusehen (abgerufen am 21.01.2016).

die Kategorien *Lexik/Semantik*, *Syntax* und *Text* ausgeführt. Diese drei Kategorien waren durch eine sechsstufige Dimensionierung (1–6) gekennzeichnet, wobei eine hohe Zahl eine bessere Textqualität anzeigt. Die Dimension *Lexik/Semantik* bezieht sich auf die „Präzision der sprachlichen Abbildung“, wobei als Maximum die Fachsprachlichkeit des Wortschatzes gilt (Stufe 6). Angesichts der *Syntax* geht es darum zu beurteilen, ob der Text auf der Satzebene nachvollziehbar gegliedert ist und einen Vorstellungsraum für den Rezipienten erzeugt. Als Beispiele für eine hohe Ausprägung der syntaktischen Realisation gelten die Nutzung von erweiterten Partizipien sowie unpersönlichen und konjunktivischen Formulierungen bei Ambiguitäten (Stufe 6). Die *Textebene* betreffend geht es um Vollständigkeit und einen „Gang durch den Vorstellungsraum“ (ebd.), der realisiert wird durch eine „explizite Kennzeichnung des Beobachterstandortes“ und eine „Relativierung der Äußerung bei Uneindeutigkeit“ (ebd.). Die Dimension *Kognition* war in dem vorläufigen Raster für die Sprachhandlung *Beschreiben* noch nicht vorgesehen. Da kognitive Aspekte jedoch aufgrund der für diese Art der funktionalen Beschreibung notwendigen Erläuterungen und Begründungen ebenfalls bei der Analyse der Schülertexte berücksichtigt werden sollten, wurde die Dimension *Kognition* dem vorläufigen Bewertungsinstrument für die Sprachhandlung *Erklären* entnommen. Die Kategorie *Kognition* gibt Hinweise auf die „Anknüpfung von Wissen und Kontexten“. Auch hier werden sechs Stufen unterschieden: Finden sich im Text „Verknüpfungen mehrerer fachlicher Perspektiven und interdisziplinäres Denken“ (Stufe 6), wurde die höchste Ausprägung vergeben. Die sechsteilige Dimensionierung dieser vier Kategorien wurde auf alle Schülertexte angewendet und anschließend zu einem Gesamtscore (Textniveaustufe) zusammengeführt. Die Vorgehensweise der Kodierung ist exemplarisch Oleschko (2014) zu entnehmen.

Die Befunde belegen, dass die Jahrgangsstufenzugehörigkeit die Textqualität mit einem *F*-Wert von 11.116 hoch signifikant voraussagt ($F(2, 229) = 11.116$, $p < .001$). Dies bedeutet, dass die Jahrgangsstufenzugehörigkeit die Qualität der Schülertexte maßgeblich beeinflusst, wobei jedoch der Zuwachs an Textqualität weniger als eine Textniveaustufe ausmacht. Die Erstsprachen und das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler haben keinen Effekt auf die Textqualität. Allerdings sind die Befunde der empirischen Analyse mit Vorsicht zu interpretieren, da die Interrater-Reliabilität einen nur ausreichenden Cohens Kappa-Wert von $\kappa = .52$ ergab. Auffällig ist hierbei, dass die Dimensionen *Lexik* und *Syntax* deutlichere Übereinstimmungen aufwiesen als die Dimensionen *Text* sowie *Kognition* (vgl. Oleschko 2014). Ein erster Erklärungsansatz hierfür ist, dass formale Kriterien wie die der *Lexik* und der *Syntax* anhand der Textoberfläche unmittelbar messbar sind. Texttiefenorientierte Aspekte der Textqualität hingegen scheinen nur indirekt

über Indikatoren erfassbar, die zudem in keinem direkten Zusammenhang mit Textoberflächenmerkmalen stehen müssen. Als eine Schlussfolgerung lässt sich ableiten, dass das angewendete Analyseraster Entwicklungspotenziale besitzt, um Schülertexte zu Bildbeschreibungen zuverlässig zu bewerten. Insbesondere von Bedeutung ist hierbei, dass Diagnoseraster entwickelt werden, die von etablierten Textoberflächenindikatoren abstrahieren und betrachten, anhand welcher sprachlichen Indikatoren mentale Wissensbestände eines Schreibers deutlich werden und ob sich die in Abschnitt 2 diskutierten Erwerbsstufen abbilden lassen.

In einer anschließenden Re-Analyse von zufällig ausgewählten Schülertexten wurde versucht, die zuvor diskutierten tiefenorientierten Aspekte der Textqualität erstmalig für die Sprachhandlung *Beschreiben* zielgerichteter zu ermitteln. Es wurden solche sprachlichen Merkmale analysiert, die Hinweise „auf mentale Prozeduren zur Wissensstrukturierung“ und die „beim Schreiben vollzogenen Denk- und Verstehensprozesse geben“ (Hartung 2013, S. 147). Betrachtet wurde die Realisierung von *Konnektoren*, *Nominalphrasen* und *Verben* (Oleschko 2015). Mit ihnen können fachsprachliche Charakteristika wie die Informationsdichte, Kompaktheit und spezifische Wissensstrukturierungen in Texten ermittelt werden. Alle drei Analysekatégorien sind im aktuellen Diskurs um Sprachfähigkeit im Fachunterricht Gegenstand unterschiedlicher Forschungsarbeiten (vgl. Ferraresi 2014; Redder 2013; Ricart-Brede 2014). Das Kategoriensystem für die sprachlichen Indikatoren umfasste bei den Verben vier in ihrer Komplexität ansteigende Niveaustufen: die Realisierung von Modalverben (V1), die Nutzung von Kopulaverben (V2) oder einfachen Verben (V3) und der Gebrauch von Partikel- und Präfixverben (V4) (Redder 2013). Bei den Konnektoren wurde unterschieden, ob die Schülerinnen und Schüler von temporaler oder nebenordnender Konnexion Gebrauch machten (K1) oder andere, subordinierende Formen der Konnexion nutzten (K2) (vgl. Ferraresi 2014). Hinsichtlich der Nominalphrasen wurden einfache Adjektivattribute (N1) von komplexeren Adjektivattributen (N2) unterschieden. Außerdem wurde erfasst, ob die Schülerinnen und Schüler rechtserweiterte Nominalphrasen mithilfe von Präpositionen (N3) oder Rechtserweiterungen mithilfe des Genitivs (N4) nutzten (vgl. Petersen 2014). Textoberflächenmerkmale wie die Orthografie blieben in dieser Analyse bewusst unberücksichtigt. Aus dem Textkorpus wurden 30 Schülertexte kodiert, davon entstammten jeweils 10 Texte der Klassenstufe 5, 8 und 10 (vgl. Oleschko/Schmitz, under review).

Die Analyse der zuvor aufgezeigten sprachlichen Indikatoren ergab, dass in der Jahrgangsstufe 10 etwa doppelt so viele komplexe Verben verwendet wurden wie in den anderen beiden Jahrgangsstufen. Außerdem ließ sich entnehmen, dass in den Texten aus den Jahrgangsstufen 5 und 8 einfache Verben dominierten,

wohingegen einfache und komplexe Verben in der Jahrgangsstufe 10 etwa gleich häufig genutzt wurden. Angesichts der temporalen Konnexion wurde deutlich, dass sie häufiger von den Lernenden aus der fünften Jahrgangsstufe realisiert wurden und weniger in den anderen beiden Jahrgängen. Die Analyse der subordinierenden Konnektoren belegte, dass ihr Gebrauch mit der Jahrgangsstufenzugehörigkeit anstieg. Schülerinnen und Schüler aus achten und zehnten Klassen nutzten komplexe Konjunktionen etwa gleich häufig. Die Realisierung der Nominalphrasen zeigte zudem, dass die Lernenden in allen Jahrgangsstufen keine komplexen Nominalphrasen mit mehr als einem Adjektivattribut verwendeten und kaum rechtserweiterte Nominalphrasen formulierten. Hingegen gebrauchten die Schülerinnen und Schüler häufiger einfache Nominalphrasen mit einem Adjektivattribut und rechtserweiterte Nominalphrasen. Die Lernenden in der zehnten Jahrgangsstufe nutzten diese sprachlichen Indikatoren zudem häufiger als jene der beiden anderen Jahrgangsstufen.

Neben dieser sprachlichen Analyse wurden die thematisierten Inhalte angesichts der in den Texten realisierten nominalen Ausdrücke erfasst. Ermittelt wurde, ob die Lernenden im Schaubild abgedruckte Begriffe wörtlich übernahmen und ob sie Fachbegriffe mithilfe ihrer Vorwissens-Schemata inferierten. Die Analyse der realisierten Teilthemen zeigte, dass durchschnittlich in jeder Jahrgangsstufe 9 von 14 im Schaubild vorgegebene Begriffe genutzt wurden. Hierzu zählen *Meer*, *Wolke*, *Wasser* (*-dampf*) und *Niederschlag*, die auf der linken Seite des Bildes aufgeführt sind. Das Inferieren von Begriffen, die nicht wörtlich im Schaubild benannt sind, war geringfügig ausgeprägt. In Jahrgang 5 und 8 wurden vier Begriffe inferiert, in Jahrgang 10 handelte es sich um fünf Begriffe. Hierzu zählten *Sonne*, *Hitze*, *Aggregatzustände*, *Klima*, *Prozess*, *Natur* und *Wetterverhältnisse*. Diese Begriffe abstrahieren von dem im Schaubild explizit dargestellten Sachverhalt und ihre sprachliche Realisierung verdeutlicht, dass die Schülerinnen und Schüler ein mentales Modell repräsentieren, das über die reine Wahrnehmung der Bildelemente hinausgeht und Erläuterungen, Elaborationen sowie Begründungen beinhaltet. Insgesamt deutet sich ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der Verwendung komplexerer sprachlicher Mittel und einer auf Funktionalität und Wissensbasierung beruhenden Bildbeschreibung an, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3.2 Qualitative Analyse der Themenentfaltung in Bildbeschreibungen

Die folgende Fragestellung, die sich aus der qualitativen Analyse der 30 Schülertexte ergibt, bezieht sich darauf, ob das Wissen um eine funktionale und vornehmlich wissensbasierte Bildbeschreibung durch eine Erwerbsabfolge und spezifische

sprachliche Indikatoren gekennzeichnet ist. Angesichts dieser Frage werden im Folgenden vier Schülertexte exemplarisch betrachtet, die sich als (1) vornehmlich wahrnehmungsbasiert, (2) vornehmlich temporal strukturiert, (3) teils temporal strukturiert und wissensbasiert sowie (4) vornehmlich wissensbasiert bezeichnen lassen. Die nachfolgend dargestellten Schülertexte stammen aus dem zuvor benannten Textkorpus. Abbildung 2 stellt einen Text dar, der von einem Schüler aus der fünften Klasse verfasst wurde und als vornehmlich wahrnehmungsbasiert bezeichnet werden kann.

Abb. 2: *Vornehmlich wahrnehmungsbasierte Bildbeschreibung des Schülers DO25HA (Klasse 5).*

Links sieht man ein Meer das Niederschlag und Verdunstung anzeigt. Ein wenig weiter rechts sieht man wie die Wolken Niederschlag abgeben und daneben sieht man ein Berg voller Gletscher. Unten sieht man einen See der mit einem Fluss ins Meer geht. Und rechts unten sind Äcker.

Dieser kurze Beispielttext illustriert, dass der Schüler primär seine visuelle Wahrnehmung beschreibt. Der Text enthält einige Richtungsangaben (*links, weiter rechts, unten*) und eine Aufzählung von im Schaubild abgebildeten Sachverhalten. In welchem sachlogischen Zusammenhang die Elemente zueinander stehen, wird nicht deutlich. Der Text enthält ausschließlich nebenordnende Konnexion, einfache Verben und keine komplexen Nominalphrasen.

Der zweite Text stammt von einer Schülerin, die ebenfalls eine fünfte Klasse besucht (Abb. 3). In diesem Text zeichnet sich eine vornehmlich temporale Verknüpfung von Sachverhalten ab.

Abb. 3: *Vornehmlich temporal organisierte Bildbeschreibung der Schülerin ÖZ17YA (Klasse 5).*

Ich sehe ein blaues Meer dann ein Berg danach Wiesen dann ein See ich vermute ist ein Kreislauf. Es sind paar Wolken über des Meeres Plötzlich kommt ein Niederschlag in das meer. Danach kommt ein kleines dampf nach oben ein Wasserdampf. Nun abkühlt der dampf danach wiert das wie ein kleines Wolke. Der wolke wird immer größer. Plötzlich kommt ein Niederschlag da ist ganz großes Berg. Die Wolken müssen über dem Berg gehen die Wolken werden grau. Und es Regnet bischen dann sind die Wolken über den Berg vorbei. Aufeinmal kommt ein See aber die Wolken sieht man gar nicht mer sind verschwunden. Ich seh ein See und ein Stickwasser und ein Grundwasser und ein Abfluss zum Meer und dann sieht man die Meer wieder ... das wars ... Ende.

Dieser Text verdeutlicht, dass die Schülerin häufig temporale Konnektoren (*dann, danach*) für ihre Bildbeschreibung nutzt. Der Verbgebrauch ist durch einfache Verben sowie durch Kopulaverben gekennzeichnet und es werden Nominalphrasen mit einfachen Adjektivattributen realisiert. Sie führt einen Begriff (*Kreislauf*) ein, der im Schaubild nicht wörtlich aufgeführt ist. Auffällig ist an der Beschreibung, dass sie erzählerische, kommunikative Elemente beinhaltet. Letzteres lässt sich anhand der temporalen Verweise wie *plötzlich* und *Ende* belegen, die für Geschichten und Erzählungen prototypisch sind. Außerdem beschreibt sie den Sachverhalt vermehrt aus der Ich-Perspektive. Eine Beschreibung von inhaltlichen Kausalitäten und Abhängigkeiten, die das Bild darstellt, erfolgt nicht. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die Schülerin eine vorwiegend temporal organisierte Bildbeschreibung produziert hat, die mit temporalen Konnektoren, einfachen Verben, einfachen Nominalphrasen und keinen inferierten Fachbegriffen in Zusammenhang steht.

Der dritte Text wurde von einer Schülerin aus der achten Klasse verfasst. Dieser beinhaltet etwas mehr funktionale Konnexion als nebenordnende und temporale Konnektoren, um Sachverhalte zu erklären und zu begründen. Zudem wird der Begriff *Temperatur* eingeführt, der im Bild nicht wörtlich benannt, sondern anhand von Vorwissen inferiert wird.

Abb. 4: Mischform aus wahrnehmungs- und wissensbasierter Bildbeschreibung der Schülerin ES24NE (Klasse 8).

Schaubild

Dieses Schaubild will uns zeigen, wie sich die Temperatur ändern kann. Zu einem sieht man auf dem Schaubild Berge, Bäume, Wiesen, Ackern, Häuser, Flüsse, Meere, Seen. Der Unterschied ist aber das die Temperatur nicht dass selbe ist, manchmal ist es in den Bergen schnneeig und auch regnerisch, deswegen merkt man dass das zu Gletscher wird man sieht aber auch dass das Wasser vom See zum Fluss fließt und von Fluss aus im Meer. Im Meer kommt es zur Niederschlag von dem Regen des Wolken von Niederschlag zu Verdunstung, zum Wasser dampf, zur Abkühlung und dan kommt es anschließend zur Windlandeinwärts anschließend zum Regen auf dem Bergen. Das Sickerwasser wird zur Grundwasser und von dort aus fließt es zum abfluss des Meeres. Die Flüsse fließen hoch durch den Bergen aber am Ende fließt es wieder zum Meer.

Der verbale Ausdruck ist überwiegend durch einfache Verben und Kopulaverben gekennzeichnet. Es werden außerdem Nominalphrasen mithilfe einer Präposition oder Rechtserweiterungen mittels Genitiv realisiert. Auffällig ist, dass zugleich

wahrnehmungsbasierte Ausdrücke wie *zeigen*, *zum einen sieht man* und *man sieht* etc. verwendet werden. Insgesamt enthält dieser Text sowohl wahrnehmungsbasierte als auch wissensbasierte Bestandteile, um Sachverhalte sowohl oberflächenorientiert zu beschreiben als auch zu explizieren.

Der vierte Text stammt von einem Schüler aus der zehnten Klasse, der eine vornehmlich wissensbasierte Beschreibung verfasst hat.

Abb. 5: *Vornehmlich wissensbasierte Bildbeschreibung von Schüler SE18KE aus (Klasse 10).*

Der Regen den wir so Nennen entsteht nicht aus dem nichts. Das Wasser des Meeres verdunstet, kühlt sich ab und gelangt in die Form von Wolken. Diese Wolken ziehen durch Wind weiter und befinden sich irgendwann über dem Land. Die Wolken gehen dann in Form von Regen, also Niederschlag, runter. Das ganze Wasser das da auf uns herunter fällt muss aber auch wieder Weg, nachdem es herunter gekommen ist. Das Wasser kann durch Flüsse oder durch das Grundwasser wieder ins Meer gelangen. In das Grundwasser gelangt der Regen, indem er durch die Erde sickert. Das Regenwasser kann aber auch wieder verdunsten und in die Form von Wolken zurück kehren. Dies ist wie ein Kreislauf, der sich stetig wiederholt. Natürlich ist es von Land zu Land anders, wie oft und stark es regnet.

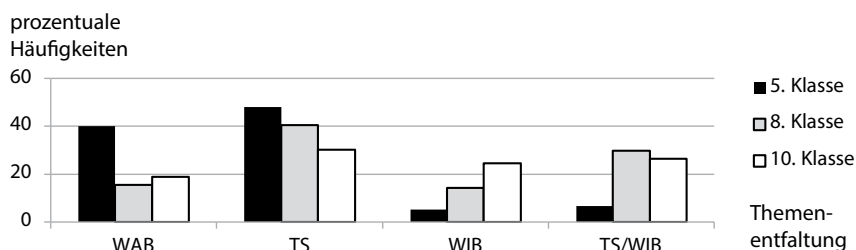
Diese Bildbeschreibung ist dadurch gekennzeichnet, dass sich eine Tendenz zur intensiveren Nutzung komplexer Verben feststellen lässt. Wie bereits erwähnt, ist die Nutzung der temporalen, nebenordnenden und komplexeren Konnexionsformen in etwa gleichverteilt, um nicht nur temporale, sondern auch kausale Zusammenhänge zu explizieren. In dem Text werden außerdem Nominalphrasen mit Präpositionen verwendet. Interessant ist, dass der Schüler zwei Sachverhalte inferiert: *die Form von Wolken* und *Kreislauf*. Nicht nur die Konnexion, sondern auch die komplexeren Nominalphrasen und die Verben deuten auf einen elaborierteren Wissensstand des Schülers hin. Letztlich wird dies dadurch besonders deutlich, dass er auf den Aspekt des *Kreislaufs* explizit verweist. Zudem verweist die argumentative Textstelle *Natürlich ist es von Land zu Land anders ...* darauf, dass der Schüler die Funktion des Kreislaufs schematisch verinnerlicht hat.

Die restlichen Schülertexte aus dem Gesamtkorpus wurden hinsichtlich dieser sich durch die sprachlichen Indikatoren und inferierten Begriffe andeutenden Erwerbsabfolge mit einem globalen Rating beurteilt. Unterschieden wurde, ob es sich um eine überwiegend wahrnehmungsbasierte (WAB), eine temporal strukturierte (TS), eine wissensbasierte Beschreibung (WIB) oder eine Mischform aus temporal strukturierter und wissensbasierter Beschreibung (TS/WIB) handelte. Als

Indikatoren für die wahrnehmungsbasierte Beschreibung galten eine Aufzählung von im Schaubild abgedruckten oder wörtlich aufgeführten Objekten, die Nutzung von wahrnehmungsbezogenen Ausdrücken wie *ich sehe*, einfache Verben, keine Nominalphrasen und das Fehlen von Konjunktionen sowie inferierten Begriffen. Eine temporal strukturierte Beschreibung wurde insbesondere anhand der temporalen Konnexion (*und dann, dann, danach*), einfachen Verben und Nominalphrasen sowie wenig inferierten Begriffen identifiziert. Wissensbasierte Beschreibungen zeichneten sich durch explizite sachlogische Zusammenhänge, subordinierende Konnexion, inferierte Fachbegriffe und komplexere Verben und Nominalphrasen aus. Das Ende des Kontinuums bildete die Mischform aus temporal strukturierter und wissensbasierter Bildbeschreibung. Diese äußerte sich in Textabschnitten mit den o. g. wahrnehmungsbezogenen Aspekten, aber auch in Textteilen mit inferierten Fachkonzepten, sachlogischen Zusammenhängen ausgedrückt durch entsprechende Konnexion sowie in komplexer werdenden Verben.

Die auf diese Weise vorgenommenen Analysen für das Gesamtkorpus belegten, dass 25 % der 233 Texte wahrnehmungsbasiert sind, 41 % sind temporal strukturiert, knapp 14 % enthalten überwiegend wissensbasierte Elemente und 21 % stellen eine Mischform aus wahrnehmungsbezogenen und temporal strukturierten Elementen dar. Werden die prozentualen Häufigkeiten für die drei Klassenstufen betrachtet, so ergibt sich folgender Befund:

Abb. 6: Prozentuale Häufigkeiten der Themenentfaltung pro Klassenstufe.³



Deutlich wird, dass in der fünften Jahrgangsstufe vornehmlich wahrnehmungsbasierte und temporal strukturierte Bildbeschreibungen vorliegen, wohingegen wissensbasierte Elemente in diesem Alter wenig versprachlicht werden. In der achten Klasse werden deutlich weniger wahrnehmungsbasierte Beschreibungen

3 WAB: vornehmlich wahrnehmungsorientiert, TS: vornehmlich temporal strukturiert, WIB: vornehmlich wissensbasiert; TS/WIB: Mischform aus temporal strukturierter und wahrnehmungsbasierter Beschreibung.

verfasst als in der fünften Klasse. Auch ausschließlich temporal strukturierte Beschreibungen werden seltener realisiert als in Klasse 5. Hingegen werden in der achten Jahrgangsstufe deutlich mehr Texte verfasst, in denen temporale *und* wissensbasierte Elemente enthalten sind, und es liegen etwa doppelt so viele vornehmlich wissensbasierte Texte in Klasse 8 vor wie in Klasse 5. In der zehnten Jahrgangsstufe ergibt sich, dass die wahrnehmungsbasierten Bildbeschreibungen in etwa gleich häufig vertreten sind wie in Klasse 8. Hingegen liegen weniger ausschließlich temporal strukturierte Beschreibungen vor als in den beiden anderen Jahrgängen. Texte mit einer Mischform aus wissensbasierten *und* temporal strukturierten Elementen sowie Texte mit vornehmlich wissensbasierten Elementen sind in etwa gleich verteilt. In Klasse 10 werden insgesamt die meisten wissensbasierten Beschreibungen verfasst.

4. Erkenntnisse aus der Studie und Diskussion

Ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen der Untersuchungen zur Beschreibefähigkeit von Schülerinnen und Schülern und der theoretischen Anleihe, diese Sprachhandlung in einem funktional-pragmatischen Kontinuum zu betrachten (vgl. Klotz 2013), sind die über die sprachlichen Strukturen erfassten vier Themenentfaltungsmuster, die eine Ausdifferenzierung der Textsorte Beschreibung nach Brinker (1988) darstellen, zu diskutieren. Da nicht von dem *einen* Beschreibetyp ausgegangen werden kann, sondern je nach Vorwissen und Aussageabsicht des Textes dieser variiert, zeigen die Analysen der Schülertexte, dass vier spezifische Muster realisiert werden: *wahrnehmungsbasiert*, *temporal strukturiert*, *wissensbasiert* und *in Teilen wahrnehmungs- und wissensbasiert*. Diese vier Muster können in einem funktional-pragmatischen Kontinuum verortet werden und besetzen unterschiedliche Positionen. Die Ergebnisse dieser Zuordnung (vgl. Abschnitt 3) zeigen, dass die Realisierung der wahrnehmungsbasierten und temporal strukturierten Beschreibungen bei jüngeren Schülerinnen und Schüler zu finden sind, wohingegen die wissensbasierten und in Teilen wahrnehmungs- und wissensbasierten Beschreibungen bei älteren Schülerinnen und Schüler häufiger auftreten. Diese empirische Evidenz kann erste Hinweise darauf geben, von einer Erwerbsabfolge auszugehen, die anzeigt, welche unterschiedlichen Themenentfaltungsmuster Schülerinnen und Schüler im Laufe der Sekundarstufe I durchlaufen, bis sie zu einer für den Fachunterricht zielsprachlichen, kohärenten Beschreibleistung gelangen. Dabei wird es zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern Unterschiede in der eingeforderten Realisierung geben. Im Kunstunterricht wird die Wahrnehmungsbasierung stärker vertreten sein, wohingegen in den Domänen Gesellschafts- und Naturwissenschaften die Wis-

sensbasierung häufiger die Zieldimension darstellen wird. Wie diese vier Muster erworben werden und wie sie sich weiter spezifizieren lassen, wäre in Studien mit umfangreicheren Stichproben sowie mit Längsschnittstudien zu untersuchen. Die hier vorgestellten Schülertexte entstammen einem Kohortenvergleich, welcher keine Rückschlüsse auf individuelle Entwicklungen zulässt.

Die Erkenntnisse dieser Studie schaffen insgesamt erste Hinweise für die schulische Auseinandersetzung mit Bildbeschreibungen: Der eingesetzte Operator *beschreibe* kann bei Lernaufgaben im (Gesellschaftslehre-)Unterricht als uneindeutig gelten, da nicht direkt erkennbar ist, welcher Beschreibetyp verlangt wird. Dies kann für Lernende eine besondere Herausforderung bedeuten, da bisweilen ihnen die Aufgabe übertragen zu sein scheint, selbst herausfinden zu müssen, welche sprachliche Norm in welchem Unterrichtsfach von ihnen verlangt wird. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die eingesetzten Aufgaben wenig transparent erscheinen, wenn sie wie dem Wasserkreislauf zugehörig lauten *Beschreibe das Bild*. Auch die Zuordnung zu den Anforderungsbereichen des Operators (AFB I Reproduktion oder AFB II Transfer) hängt maßgeblich von dem verlangten Beschreibetyp (siehe Kontinuum) ab. Zudem erfordert die Auseinandersetzung mit dem durch die Aufgabe dargebotenen Bild von den Schülerinnen und Schülern – ähnlich wie bei Texten – verschiedene Strategien, wie sie ein Bild lesen und verarbeiten können. Denn Bildlesestrategien stellen die Voraussetzung für die eigenständige Auseinandersetzung und Verarbeitung mit Bildinhalten dar. Darüber hinaus erscheint die Einsicht, dass das Schreiben als Prozess zu betrachten ist, besonders für den Sachfachunterricht relevant. Hier kann von verschiedenen Schreibhandlungskontexten ausgegangen werden, die in der Regel wenig authentische Lernsituationen bereithalten. Das Abschreiben von der Tafel oder aus dem Schulbuch ermöglicht nicht das notwendige Hinwachsen in fachsprachliche Strukturen, die entscheidend sind, um einen fachspezifischen Text produzieren zu können. Die Schülerinnen und Schüler benötigen mehr Unterstützung und Zieltransparenz, da sie verschiedenen kompetent sind und dies die Normalität in sozial divers zusammengesetzten Lerngruppen darstellt. Letzteres verlangt wiederum eine entsprechende Ausbildung der Lehrpersonen, um die Anforderungen einer Bildbeschreibung einschätzen zu können sowie die Textqualität der Lernenden adäquat – über etablierte Textoberflächenmerkmale hinaus – beurteilen zu können und rückzumelden.

Literatur

Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2011): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen. S. 75–103.

- Beck, Bärbel/Klieme, Eckard (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messungen. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2007): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2008): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Berendes, Karin/Dragon, Nina/Weinert, Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 17–41.
- Bernhardt, Markus (2007): Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Heft 7–8. S. 417–432.
- Brinker, Klaus (1988): Linguistische Textanalyse. Berlin: Erich Schmidt.
- Chenoweth, Ann/Hayes, John (2001): Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. In: Written Communication, 18. S. 80–98.
- Feilke, Helmuth (2005): Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach. S. 45–60.
- Feilke, Helmut (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 23–53.
- Ferraresi, Gisella (2014): Einflussfaktoren im Erwerb von Adverbkonnektoren bei L2-Lernern des Deutschen. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter. S. 41–58.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh UTB.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69–87.
- Günther, Katrin/Altun, Tülay (2015): Operatoren am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II als Vorbereitung auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Sekundarstufe II? Eine Auszählung von Aufgabenstellungen in 10 Schulbüchern der Sekundarstufen I und II. <https://www.uni-due.de/>

- imperia/md/content/prodaz/altun_günther_operatoren.pdf. Abgerufen am: 21.01.2016
- Härtig, Hendrick/Bernholt, Sascha/Precht, Helmut/Retelsdorf, Jan (2015): Unterrichtssprache im Fachunterricht – Stand der Forschung und Forschungsperspektiven am Beispiel des Textverständnisses. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 1–13.
- Hartung, Olaf (2013): Geschichte – Schreiben – Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht (Geschichtskultur und historisches Lernen 9). Münster: Lit-Verlag.
- Hayes, John/Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. S. 3–30.
- Klauer, Karl-Josef/Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.
- Klotz, Peter (2005): Die Wahrnehmung, die Sinne und das Beschreiben. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach. S. 79–98.
- Klotz, Peter (2013): Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie. Berlin: Erich Schmidt.
- Knopp, Matthias/Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 296–315.
- Lengyel, Drorit/Heintze, Andreas/Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Scheinhardt-Stettner, Heidi (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann. S. 131–138.
- Michalak, Magdalena (2014): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57 (Heft 1). S. 67–101.
- Oehme, Viola (2014): Schreiben in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 159–177.
- Oleschko, Sven (2013): „Ich verstehe nix mehr.“ Zur Interdependenz von Bild und Sprache im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 12. S. 108–123.

- Oleschko, Sven (2014): Lernaufgaben und Sprachfähigkeit bei heterarchischer Wissensstrukturierung. Zur Bedeutung der sprachlichen Merkmale von Lernaufgaben im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann. S. 85–94.
- Oleschko, Sven (2015): Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens. In *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14. S. 65–81.
- Oleschko, Sven/Schmitz, Anke (under review): Bewertung von Schülertexten durch die Markierung des Zusammenhangs von Kognition und Sprache. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*.
- Oleschko, Sven/Moraitis, Anastasia (2012): Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In: *Bildungsforschung*, 9. S. 11–46.
- Ossner, Jakob (2005): Das deskriptive Feld. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach. S. 61–78.
- Petersen, Inger (2014): „Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbewertung in den Schulen“ – komplexe Nominalphrasen in Texten von Schüler/innen und Studierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter. S. 125–150.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmut/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 101–140.
- Redder, Angelika (2013): Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 108–134.
- Redder, Angelika/Lambert, Sabine (2013): Sprachliche Herausforderungen annehmen: eine Schülergruppe zu Lückentexten. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Die deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 2. S. 144–157.
- Redder, Angelika/Weinert, Sabine (2013): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann.

- Ricart-Brede, Julia (2014): „Da wo das Gummiabschluss runter gezogen war, dadurch wurden die Luftballons größer“. Zum Konnektorengebrauch in Versuchsprotokollen von Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter. S. 59–76.
- Sasse, Ada (2006): Vom restringierten Sprachcode der Unterschicht zu Wertorientierungen und Alltagspraxen in schriftfernen Milieus. In: Sasse, Ada/Valtin, Renate (Hrsg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Berlin: DGLS. S. 66–77.
- Steinhoff, Torsten (2014): Schriftliches Referieren. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 331–346.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2011): Schreiben als sinnhaftes und sichtbares Tun. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt: Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim/München: Juventa. S. 18–37.
- Uessler, Stella/Runge, Anna/Redder, Angelika (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 42–67.
- Wolski, Werner (1999): Fachtextsorten und andere Textklassen. In: Hoffmann, Ludger u. a. (Hrsg.): Fachsprachen. Berlin/New York: de Gruyter. S. 457–468.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson.
- Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 85–100.