

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 Analyse-kategorie 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 beispielweise 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 Instruktionsefähigkeiten von Grundschulkindern bei der Bearbeitung von mündlich wie schriftlich zu bearbeitenden Instruktionenaufgaben 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 rekurriert 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 öh äm	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): Erwidern 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.