

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 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 Geschichtsbuch, 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, instrumentalen 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 Junktors *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-Junktors 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> Subjunktor	48,3 % (42)	32,8 % (31)	13 % (18)	<i>weil</i> Subjunktor	36,7 % (18)	30,6 % (18)	25,7 % (18)
<i>weil</i> Konjunktor	13,7 % (12)	1 % (1)	0	<i>weil</i> Konjunktor	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 Konjunktor⁵ und auch als Subjunktor verwendet. Dabei tritt es als Konjunktor 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 Ágel (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 Konjunktor.

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 Konjunktoren, *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 Konjunktoren 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 Beispieltexte 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 großen 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 Kontrastjunktorkonjunktiv *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

19127 *Es war einmal ein Tag, der erst war wie jeder andere. Schule war mal wieder total langweilig. Doch dann plötzlich ging der Feueralarm 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 Beispieltexte 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/Schüle, 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 Satzverknüpfungen. Berlin: de Gruyter.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. [4., durchgesehene und erweiterte 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 Texttroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Glönning, 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-texttroutinen.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/Lehner, 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.

