

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

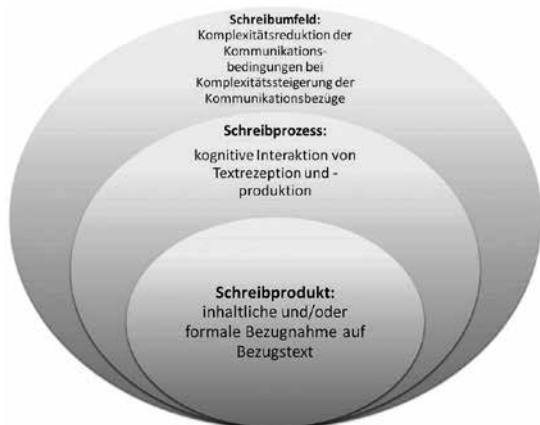
Die Schreibformen des textbezogenen und materialgestützten Schreibens werden in den Bildungsstandards der Allgemeinen Hochschulreife für das Fach Deutsch beschrieben als (Prüfungs-)Aufgaben,

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 koprärente Rezipienten ist, in schulischen Kontexten zu hinterfragen. Zwar sind auch beim textbezogenen Schreiben die Rezipienten nicht kopräsent, 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. Kohärenz-modifikation: Die „Modifizierung der etablierten Textrepräsentation durch die Aktivierung und Reaktivierung von [mentalen 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.

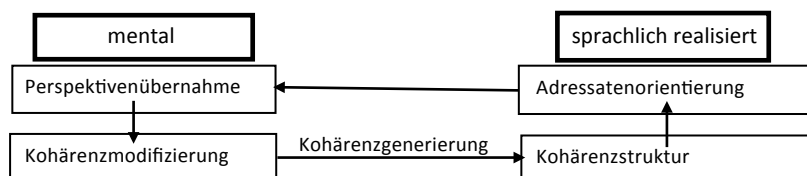
3.1. Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung – die Produzentenperspektive

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 Perspektivenübernahme 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 Kohärenz-etablierung 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 Adressatenantizipation 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	<ul style="list-style-type: none"> a. Die Diskursreferenten werden hinlänglich eingeführt und spezifiziert, einzelne Anaphern haben unklare Referenzpunkte. b. Einzelne Diskursreferenten werden unterspezifiziert eingeführt, die Anapherresolution ist möglich.
Auffällige Einführung und Wiederaufnahme	Die Diskursreferenten werden unterspezifiziert 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 es, 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 sich, nach Berlin bestellen lassen. 7. Er₁ bittet ihn₃ sich₃ Innstetten₁ anzuhören und ihn₁ zu unterstützen. 8. Wüllersdorf₃ versichert seine₃ verfügung 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 angewand werden, doch sei nicht sicher ob dieser Fall₅ die Theorie gelten lasse (vgl. Z. 32–34).

Bei der Analyse der Schüleraufsätze standen stets die anaphorischen Wiederaufnahmestrukturen der Referenten Baron von Innstetten, Major Crampas, Geheimrat 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.

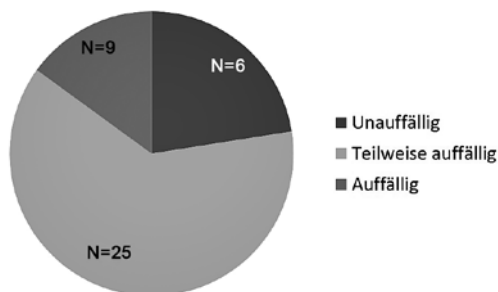
Diese ausführliche Analyse des Textbeispiels (7) zeigt, welche Fülle an Informationen eine Referenzmatrix zugänglich machen kann. Sie erlaubt einen schnellen Zugang zu schwierigen Textstellen und garantiert eine übersichtliche Darstellung von Form und Auftreten von Textreferenten sowie Themenwechseln.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

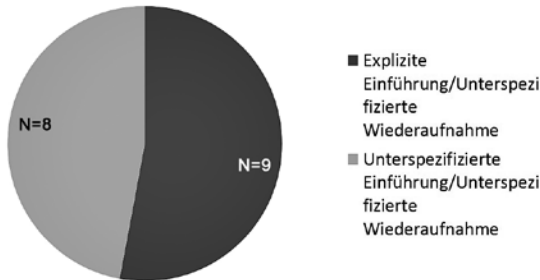


Das Diagramm in Abbildung 3 fußt ausschließlich auf den in Tabelle 1 dargestellten Skalendefinitionen für unauffällige, teilweise auffällige und auffällige Wiederaufnahme und gibt so einen Überblick über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, gewisse Textreferenten sprachlich einzuführen und wiederaufzunehmen. 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 vereinzelt 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/Lin-nemann, 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.
- Steinäcker, 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.

