

Referenzielle Kohärenz: Diskrepanz zwischen Theorie und Vermittlung. Eine kritische Analyse von Deutschlehrwerken der Sekundarstufe I

Maria Averintseva-Klisch (Tübingen), Doreen Bryant (Tübingen)
und Corinna Peschel (Wuppertal)

Abstract

Secondary school graduates are expected to write coherent texts for their respective occupations and other purposes later in life. Schooling should therefore prepare them adequately for this. It is thus paradoxical that textbooks for German provide pupils with very few explicit didactic instructions on how to write coherent texts. This applies in particular to referential coherence.

Our article aims to contribute to the appropriate teaching of referential coherence in its complexity. To this end, first, the functions and the actual forms of referential means are examined in detail, from which the requirements for classroom instruction are derived. Next, textbook excerpts are examined to see whether and to what extent they meet these requirements.

Our analysis shows that the way coherence is dealt with in textbooks is far from matching either linguistic or didactic demands. Very little attention is paid to form-function relationships. In some cases, tasks are even designed in such a manner that they lead pupils in the wrong direction and are thus counterproductive for the development of suitable writing or text skills.

1 Einleitung

Das Schreiben kohärenter, schriftsprachlich angemessener Texte wird im Berufsalltag auch jenseits der akademischen Berufe verlangt (cf. Jakobs 2008) und es wird erwartet, dass die allgemeinbildenden Schulen auf diese Anforderungen vorbereiten. Zurecht fordern daher die curricularen Standards der KMK-Konferenz für das Fach Deutsch (2012: 16), dass die Schüler/innen „sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden“. Auch empirische Studien weisen die Fähigkeit zur Kohärenzherstellung als zentrales Element der Schreibkompetenz aus (cf. Becker-Mrotzek et al. 2015). Paradox mutet es deshalb an, dass den Schüler/innen in den Lehrwerken kaum explizite didaktische Anleitung zum Schreiben kohärenter Texte angeboten wird, wie wir auf der Basis von 15 in Baden-Württemberg und 12 in Nordrhein-Westfalen für die Klassenstufen 5 bis 7 zugelassenen Deutschlehrbüchern feststellen mussten. Die Kohärenz ist in diesen Lehrwerken nur selten überhaupt Thema. Dies gilt insbesondere für die *referenzielle Kohärenz*, i. e. Einführung und Wiederaufnahme des Verweizens auf Personen und Objekte im Text und die entsprechenden sprachlichen Kohäsionsmittel. Dieser Befund überrascht, sollte doch aus verschiedenen Studien längst bekannt sein,

dass Schülertexte auf allen Stufen (und auch noch studentische Texte) teilweise große Schwächen im Bereich der referenziellen Kohärenz und Kohäsion aufweisen (Peschel 2006; Musan/Noack 2014; Steinäcker 2014). Einerseits förderte unsere Analyse zutage, dass die referenzielle Kohärenz nur selten zum Lerngegenstand wird. Andererseits zeigte sich bei den ohnehin nur wenigen didaktischen Angeboten, dass der Lehr- und Lerngegenstand nicht annähernd in seiner Komplexität erfasst wird. Auch bleiben Form-Funktionszusammenhänge weitgehend unberücksichtigt. Zum Teil sind die Aufgaben sogar so konzipiert, dass sie auf falsche Fährten führen und der Entwicklung angemessener Schreib- oder Textkompetenzen entgegenwirken. Solche Mängel in den Lehrwerken müssen aufgedeckt und im Detail analysiert werden, wenn man Lernprozesse anstoßen und nicht etwa verhindern will. Wir tun dies und legen hierfür Aufgaben, die bestimmte Formen aus dem Repertoire der referenziellen Mittel fokussieren sollen, auf den linguistischen Prüfstand. Bevor wir jedoch in Kapitel 3 zur Analyse der Lehrwerksaufgaben schreiten und dabei immer ausgehend von der Form nach den zu berücksichtigenden Funktionen Ausschau halten, führt Kapitel 2 zunächst anhand zahlreicher Beispiele in die vielfältigen Funktionen referenzieller Mittel ein. Im Fazit fassen wir unsere Befunde zusammen und ziehen Schlüsse für zu empfehlende didaktische Maßnahmen.

Dieser Beitrag richtet sich an Lehrwerkautor/innen, Deutschlehrkräfte, Lehramtsstudierende, Sprachdidaktiker/innen und schulpraxisverbundene Sprachwissenschaftler/innen, also an eine heterogene Zielgruppe, die das Interesse an einer theoretisch fundierten Ausarbeitung und Vermittlung textkohärenzbezogener Aspekte eint. Er zeigt am Beispiel der referenziellen Kohärenz auf, wie groß die Diskrepanz ist zwischen dem, was in der Theorie Konsens ist, und dem, was davon tatsächlich in die Lehrwerke Eingang findet. Am Deutschunterricht und an der Erstellung von Curricula und Lehrmaterialien beteiligte Personen sollen mit diesem Beitrag Anregungen erhalten, sich intensiver auf in der sprachwissenschaftlichen Literatur beschriebenen Form-Funktionszusammenhänge einzulassen, um die Grundlagen für eine bessere Vermittlung von Textkompetenz zu schaffen.

2 Funktionen referenzieller Mittel

Dieses Kapitel nähert sich dem Phänomenbereich der referenziellen Kohärenz aus funktionaler Perspektive. Bevor in einzelnen Unterkapiteln die Haupt- und Nebenfunktionen vorgestellt und funktionale Sonderfälle diskutiert werden, gilt es vorab, zentrale Begrifflichkeiten wie „Textreferent“, „Anapher“ und „Antezedent“ zu klären. Hier und im folgenden Kapitel 3 führen wir Inhalte zusammen, die in verschiedenen linguistischen Ansätzen übergreifend als konsensual gelten, aber bislang eher nebeneinander existierten.

Unter einem (Text-)Referenten¹ verstehen wir mit Schwarz-Friesel/Consten (2014: 50) eine im Text sprachlich eingeführte Entität (Person oder Objekt im weitesten Sinne). Es kann eine individuelle Entität sein (siehe Beispiel (1), das über ein konkretes Individuum handelt; dann sprechen wir von einer partikulären Referenz); es kann auch ein Typ von Entitäten sein (siehe (2), wo es um die Katzen als Gattung bzw. Typ geht; generische Referenz). Den morphologisch

¹ Das Konzept geht zurück auf Karttunens (1976) Definition von Diskursreferent als eine in der Diskursrepräsentation vorhandene Entität.

und/oder semantisch definiten sprachlichen Ausdruck², der den bereits eingeführten Referenten wieder aufgreift, bezeichnen wir als Anapher. Liegt eine Anapher vor, so wird der Ausdruck, der den entsprechenden Referenten eingeführt hat, als Antezedent bezeichnet (siehe z. B. Consten/Schwarz-Friesel 2007: 271).³

- (1) **Heinrich von Kleist** entstammte einer Familie des pommerschen Uradels [...]. Er wurde als fünftes Kind, aber erster Sohn seines Vaters geboren.
(Wikipedia s. v. *Heinrich von Kleist*)
- (2) **Die Katzen** sind eine Familie aus der Ordnung der Raubtiere [...]. Sie sind auf allen Kontinenten außer Ozeanien und Antarktika verbreitet.
(Wikipedia s. v. *Katzen*)

2.1 Die zwei Hauptfunktionen: Einführung und Wiederaufnahme von Textreferenten

Dieser Abschnitt widmet sich den zwei Hauptfunktionen referenzieller Mittel: der Einführung und der Wiederaufnahme von Textreferenten. Wie der Text in (3) illustriert, werden neue Textreferenten typischerweise als indefinite NPs eingeführt. Der unbestimmte („kataphorische“ bei Weinrich 2007: 410) Artikel löst bei Rezipient/innen die Erwartung aus, im folgenden Text unbekannte Nachinformationen zu finden (ibid.). Im Vergleich zum bestimmten („anaphorischen“) Artikel kommt der unbestimmte Artikel relativ selten vor, und zwar im Verhältnis 1:7 (ibid. 410). Laut Weinrich ist es gerade das relativ seltene Vorkommen, das den kataphorischen Artikel prädestiniert, seine Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Rezipienten/innen auf Folgeinformationen zu richten, zu erfüllen (ibid. 410).

- (3) Neben **einem Autobahnrestaurant**₁ nahe Wiesbaden ist in der Nacht **eine Handgranate**₂ gefunden worden. **Ein Mitarbeiter**₃ entdeckte den verdächtigen Gegenstand₂, als er₃ vor der Gaststätte₁ sauber machte. Der Mann₃ wählte daraufhin den Notruf. Experten des hessischen Landeskriminalamtes untersuchten die Handgranate₂ und schafften sie₂ weg.
(*Spiegel online* 18.2.2019)

Die Wiederaufnahme von Referenten erfolgt mit definiten NPs. In Fußnote 2 wurde bereits aufgezählt, welche nominalen Ausdrücke als definit gelten. In (3) wird die Funktion der Wiederaufnahme durch NPs mit bestimmtem Artikel (z. B. *den verdächtigen Gegenstand*, *die Handgranate*) und von Personalpronomen (z. B. *sie*) erfüllt. Verfügen die Rezipient/innen bereits über Informationen zum Textreferenten, ist auch bei Erstnennung der Gebrauch einer definiten NP angemessen (siehe *den Notruf* in (3)).

Seit Clark (1977) werden Fälle wie (4), in denen eine definite NP zwar einen textneuen Diskursreferenten benennt, dieser jedoch über eine semantische Verbindung zu einem bereits genannten Referenten „verankert“ ist, unter Anaphern subsumiert. Clark selbst hat die metaphorische Beschreibung ‚Bridging‘ („Brückenbildung“) geprägt; Schwarz (2000) nennt solche Fälle „indirekte Anaphern“:

² I. e. definite NPs, demonstrative NPs, Demonstrativ-, Relativ-, Personal- und Possessivpronomen sowie Eigennamen (cf. z. B. Consten/Schwarz-Friesel 2007: 266).

³ Hier und im Weiteren stammen die Hervorhebungen in den Beispielen von den Autorinnen des Aufsatzes. Dabei wird Fettdruck für den Antezedenten- oder Anker Ausdruck, Unterstreichung für die Anapher verwendet. Die Indizierung des Antezedenten und der Anapher mit Zahlen zeigt Koreferenz an. Im Fließtext des Aufsatzes wird die Kursivierung für sprachliche Ausdrücke genutzt, während Referenten mit Kapitälchen gekennzeichnet werden.

- (4) Schnell aufklären konnte die Polizei einen vermeintlichen Autodiebstahl, den ein 81-jähriger Mann aus Altenkirchen am Donnerstagmorgen angezeigt hatte. Den Recherchen der Beamten zufolge hatte der betagte Mann [...] seinen Toyota am Mittwochabend versehentlich **in einer benachbarten Garage** abgestellt und das Tor zugeedrückt.

(Schwäbisches Tagblatt, 15.5.2009)

In (4) wird die definite NP *das Tor* verwendet, um einen bisher unerwähnten Referenten zu benennen, welcher in einer Teil-Ganzes-Verbindung zum bereits genannten Referenten GARAGE steht und so verankert ist.

Wird der Referent mehrfach nacheinander wiederaufgenommen, spricht man von einer Referenzkette. Eine neutrale bzw. unmarkierte Referenzkette sieht nach Thurmair (2003: 198), die sich auf Weinrich (1993: 440) bezieht,⁴ wie folgt aus:

- (5) indefinite Vollform – (definite Vollform) – Pronomen – Pronomen – Pronomen

⇓

in distanzanaphorischer Position

- (6) Es war einmal **ein Jäger**, der verbrachte die besten Jahre seines Lebens damit, einen rosa Elefanten zu suchen. Er suchte im nördlichen China, in Sansibar und in Indien, immer ohne Erfolg. Je länger er suchte, desto sehnlischer wünschte er sich einen rosa Elefanten. Ganz seiner Suche hingegeben, zertrat er schwarze Orchideen und ging achtlos an purpurroten Kühen vorbei. [...]

(Thurber 2015: 30)

Als die ökonomischste Verweisvariante wird das Personalpronomen bei eindeutigem Referenzbezug generell präferiert (siehe auch Kapitel 3.2). In (6) wird der Jäger-Referent als klares Topik (Thema⁵) des ganzen Abschnitts (Diskurstopik bei Bosch/Umbach (2007), „Fortführen der thematischen Linie“ bei Hoffmann (2014: 185)) bevorzugt mit Personalpronomen benannt. Für den Gebrauch nominaler Vollformen in Positionen, in denen grundsätzlich auch eine

⁴ Hoffmann (2016: 195) formuliert ebenfalls Tendenzen für die „präferierte Reihenfolge der thematischen Fortführung“, die der unmarkierten Referenzkette entsprechen, aber stärker die relative Abfolge zweier Formen bei der Verbalisierung des aktuellen Themas bzw. kommunikativen Gegenstands fokussieren: Eigennamen vor definierter NP vor Personalpronomen [„Anapher“ bei Hoffmann], Demonstrativa vor Personalpronomen.

⁵ Der Textreferent, genauer, der Topik-Referent, und das Thema eines Textabschnitts werden oft nicht unterschieden. Wir unterscheiden zwischen dem topikal Textreferenten und dem Textthema. Als Textthema bezeichnen wir „die komprimierte Information, die den wesentlichen Inhalt eines Textes angibt und die Frage beantwortet, worum es in dem Text geht“ (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 96) bzw. „de[n] kommunikativ konstituierten Gegenstand oder Sachverhalt, über den in einem Text fortlaufend etwas gesagt wird“ (Hoffmann 2014: 174). Dabei kann ein Thema eingeführt, fortgeführt oder entwickelt (zusammengefasst, aufgeteilt oder assoziativ verbunden) werden (cf. Daneš 1970; Hoffmann 2014: Abschnitt C5). Eine Themenfortführung kann mit einer anaphorischen Wiederaufnahme eines Topik-Referenten zusammenfallen, wie in (6) oben, muss es aber nicht. In (i) wird zwar das Thema „Katzen als Familie“ durch eine Themenspaltung (Thema 1.1: „Großkatzen“, Thema 1.2: „Kleinkatzen“) weitergeführt, die beiden indefiniten Ausdrücke *Großkatzen* und *Kleinkatzen* sind dabei aber keine Anaphern. Sie sind formal indefinit und lösen somit keine Suche nach Referenten aus:

- (i) **Die Katzen**₁ (Felidae) sind eine Familie aus der Ordnung der Raubtiere (Carnivora) innerhalb der Überfamilie der Katzenartigen (Feloidea). Sie₁ sind auf allen Kontinenten außer Ozeanien und Antarktika verbreitet und nahezu ausschließlich Fleischfresser. Eingeteilt werden sie₁ in Großkatzen_{THEMA_1.1} (wie beispielsweise Löwe, Tiger und Leopard) und Kleinkatzen_{THEMA_1.2} (etwa Wildkatze, Luchs und Ozelot) [...]

(Wikipedia s. v. *Katzen*)

pronominale Form verwendet werden könnte, gilt die Bedingung, dass mindestens ein Satz dazwischen liegen sollte wie in (7) (Thurmair 2003: 199, zit. Schecker 1996: 167).

- (7) An einem Sommermorgen saß **ein Schneiderlein** auf seinem Tisch am Fenster, war guter Dinge und nähte aus Leibeskräften. Da kam eine Bauersfrau die Straße herab und rief: „Gut Mus feil! Gut Mus feil!“

Das klang dem Schneiderlein lieblich in die Ohren [...]

(Grimm/Grimm: *Die schönsten Kinder- und Hausmärchen*,
zitiert nach Projekt Gutenberg Kapitel 169)

Es gibt allerdings Textsorten, die weitgehend auf den pronominalen Gebrauch verzichten und sich durch ein Wiederkehren der Vollform auszeichnen. Thurmair spricht von „notorischer Rekurrenz“, die sie z. B. für Packungsbeilagen von Medikamenten, (Haus-)Ordnungen und Bedienungsanleitungen, siehe (8), nachweist. Offenbar überschreibt hier das Gebot der unbedingten Eindeutigkeit stilistische Konventionen.

- (8) **Das Gerät₁** darf niemals in Wasser eingetaucht werden. Im Falle eines Falles immer erst Netzstecker ziehen. Das Gerät₁ darf dann nicht mehr in Betrieb genommen werden, sondern muss vom autorisierten Kundendienst überprüft werden. Dies gilt auch, falls das Gerät₁ einmal auf den Boden gefallen sein sollte.

(Thurmair 2003: 204)

Dies zeigt, dass bei der Auswahl der sprachlichen Mittel für die Einführung und die Wiederaufnahme von Referenten allgemeine Tendenzen wie „indefinite“ Einführung – „definite“ Fortführung und textsortenspezifische Präferenzen zusammenspielen. Im schulischen Kontext, bei dem insbesondere schriftsprachliche narrative und deskriptive Textsorten expliziten Schulstoff bilden, würde es sich anbieten, sowohl textsortenübergreifende als auch textsortenspezifische Tendenzen zu thematisieren.

2.2 Nebenfunktionen referenzieller Mittel

Zu den Hauptfunktionen der Referentenein- und -fortführung (im Zusammenspiel mit der thematischen Entwicklung) können mögliche Nebenfunktionen treten, von denen einige besonders wichtige im Folgenden aufgeführt werden.

Zur Funktion der Referenteneinführung kann die Nebenfunktion der **Spannungssteigerung** treten. Den Leser/innen werden zunächst Informationen über einen (oder mehrere) Referenten vorenthalten. Idealtypischerweise geschieht dies durch den Einsatz einer Katapher: Eine Figur (ein Gegenstand etc.) wird durch ein Personalpronomen – eigentlich das prototypische Mittel zur Fortführung – eingeführt und ist damit im Wissen der Leser/innen zunächst unterspezifiziert, was eine Erwartungshaltung eröffnet. Eine solche Vorgehensweise ist etwa typisch für (quasi-)literarische Texte, in denen die Leser/innen a) über einen Aktanten und seine genaue Identität erst einmal spekulieren bzw. rätseln sollen (z. B. in Kriminalromanen oder im Feuilleton wie in (9)) oder b) direkt in eine Geschichte versetzt werden sollen.

- (9) **Er** hat gekochte Bohnen auf die Höhe des Diskurses geliftet. Seine Weichuhren sind so berühmt wie sein Schnurrbart. Am 11. Mai wäre Dali 100 Jahre alt geworden ...

(*Süddeutsche Zeitung*, 08.05.2004)

Die Hauptfunktion der Referentenfortführung kann mit verschiedenen weiteren Nebenfunktionen einhergehen. So kann ein einmal im Wissen bzw. in der Aufmerksamkeit der Leser/innen

eingeführter Referent **mit weiteren Informationen angereichert** werden (Consten/Schwarz-Friesel (2014: 283) sprechen hier von einer „Spezifikationsanapher“; Hoffmann (2014: 191) verwendet die Bezeichnung der „changierende[n] Fortführung“). Dies kann beispielsweise über definite Nominalphrasen (mit Attributen) geschehen, über Komposita oder Hyponyme. So erfahren die Leser/innen im folgenden Ausschnitt aus der Süddeutschen Zeitung über Gaby Schuster, dass sie die Ehefrau des Fußballers Bernd Schuster und ausgebildete Kosmetikerin war.

- (10) Erinnert sich noch jemand an **Gaby Schuster**? Es gab Zeiten, da war die Ehefrau des deutschen Mittelfeldspielers Bernd Schuster bekannter als ihr sechs Jahre jüngerer Mann, auf jeden Fall war Gaby sehr viel berühmter. Trainer und Funktionäre im In- und Ausland fürchteten sie, denn die ausgebildete Kosmetikerin hatte das Management ihres Mannes übernommen und erwies sich in Verhandlungen als hartnäckig und bestens vorbereitet
- (Süddeutsche Zeitung, 17.02.2019)

Referentenfortführungen durch verschiedene definite Nominalphrasen können aber auch auf bereits als geteilt vorausgesetztem Wissen basieren und der (**stilistischen**) **Variation** dienen. So werden etwa in Texten über in der Öffentlichkeit stehende Personen häufig dieselben Referenten (eben diese Personen) mehrfach fortgeführt, wobei oft zunächst der Eigenname verwendet wird, dann verschiedene Bezeichnungen für die Position/den Beruf etc. dieser Person. Leser/innen wissen dabei sowohl auf Grund ihres Weltwissens wie durch die Positionierung im Text, auf wen sich die Bezeichnungen beziehen, etwa wenn in einem Zeitungsartikel über Angela Merkel im weiteren Verlauf von *der Bundeskanzlerin*, *der Kanzlerin* oder auch *der ehemaligen CDU-Vorsitzenden* die Rede ist.

Als weitere Nebenfunktion kann die Fortführung durch eine definite Nominalphrase **emotionale bzw. wertende Aspekte** enthalten. Im folgenden Text wird zunächst beklagt, dass es nach Pavarotti, Carreras und Domingo keinen charismatischen tenoralen Nachwuchs mehr gebe.

- (11) Rettung soll nun **ein Gesangsimport aus Argentinien** bringen, der Fachwelt wie Publikum seit kurzem weltweit aufhorchen lässt: José Cura, 35. Ein Brachial-Beau, der zur großen Freude seiner PR-Manager seine Muskeln ebenso trainiert wie seine Stimmbänder. [...] In seinen Interviews sekundiert der Mozzarella-Macho imagegerecht: „Ein hoher Ton“ [...] sei „eine Art von Orgasmus“. Solch große Töne kann der Testosteron-Tenor tatsächlich leisten.
- (Der Spiegel, Heft 22/1998: 218)

Bereits die Einführung „ein Gesangsimport“, die dem Eigennamen vorangeht, enthält wertende Elemente, ebenso alle Fortführungen. Diese sind teilweise als Einführungen markiert („Ein Brachial-Beau“). Der Autor vermeidet die syntaktische Langform „José Cura ist ein Brachial-Beau“ und damit eine explizitere Zuschreibung. Die alliterierenden Bestandteile der Komposita sowie ihre quasi leitmotivische Kombination der Aspekte Gesangliches und Aussehen/Kraft verleihen der Passage etwas Literarisches. Man könnte hier also auch von einer **literarisch-vernnetzenden Nebenfunktion** sprechen.

Eine weitere Nebenfunktion der Referentenfortführung ist die der **Kategorisierung oder Zuordnung zu Gruppen**. So wird der Huflattich im folgenden Text zunächst der Ober-Gruppe der *Kräuter* zugeordnet, dann derjenigen der *Pflanzen*.

- (12) **Der Huflattich** ist relativ weit verbreitet und in vielen Ländern Europas, Afrikas sowie Westasiens heimisch. Das Kraut gehört zu den invasiven Pflanzen, weshalb die Pflanze heute auch in Nordamerika und Ostasien anzutreffen ist.

(kraeuter-buch.de s. v. *Huflattich*)

Eine weitere Nebenfunktion kann die **Komplexbildung** sein, die ein (zusammenfassendes) Referieren auf im Vorsatz oder Vortext genannte (komplexe) Sachverhalte ermöglicht (cf. Consten/Marx 2006). Wie im folgenden Beispiel zu sehen, kann dazu eine Nominalphrase mit dem Demonstrativum *diese/r/s* verwendet werden.

- (13) 1995 war für die Niederländer ohnehin ein Schlüsseljahr, denn [**in diesem Jahr ermordeten serbische Truppen Tausende von Moslems aus der bosnischen Enklave Srebrenica, während niederländische Blauhelme untätig zusahen**]. Dieses Ereignis hat ... Ansichten von Niederländern über ihre absolute und ewigwährende Unschuld ins Wanken gebracht.

(Linthout (2010: 18); zitiert nach Marx 2011: 46).

In der kognitiven Anaphernforschung wird diese Funktion der Fortführung als „Komplexanapher“ (Consten/Schwarz-Friesel 2007; Marx 2011) bezeichnet. Eine Kombination mit der oben genannten Nebenfunktion der **Wertung** ist bei Komplexanaphern gut möglich: Im obigen Beispiel etwa hätte der Autor statt des neutralen weil ausgesprochen inhaltsarmen Substantivs *dieses Ereignis* auch Fortführungen mit NPs wie *dieser moderne Holocaust* wählen können.

Komplexbildung kann auch zur **Textgliederung**, etwa zur **Zusammenfassung von Teiltexten**, verwendet werden. In einer studentischen Hausarbeit beendet die Verfasserin beispielsweise den ersten Teil ihrer Arbeit zum Bereich Sprach- bzw. Schreibdiagnostik: „Die oben dargestellten diagnostischen Ergebnisse legen nahe, dass das Schreiben von Texten in jedem Fach spezifisch gefördert werden muss.“

3 Formen referenzieller Mittel und ihre Vermittlung in Lehrwerken

Wir betrachten im Folgenden die einzelnen sprachlichen Mittel im Hinblick auf die spezifischen Möglichkeiten zur Erfüllung der genannten Haupt- und Nebenfunktionen. Dies ist gerade für die dann folgende Analyse der Lehrwerke wichtig, da in diesen traditionellerweise von Formen ausgegangen wird. Die Auswahl und Anordnung der sprachlichen Mittel erfolgt unter Berücksichtigung a) des Umfangs und der Übersichtlichkeit der Darstellung und b) der Relevanz der sprachlichen Formen für die referenzielle Kohärenz und die durchgeführten Lehrwerkanalysen. So sind beispielsweise Komposita und Hyperonyme/Hyponyme berücksichtigt, obwohl gerade Letztere keinen eigenen Formtyp darstellen, Hyponymie aber für die Textkohärenz – besonders auch in der Darstellung in den Lehrwerken – eine große Rolle spielt. Demgegenüber werden possessive Artikelwörter und Pronomen hier nicht berücksichtigt, da sie in textueller Hinsicht in den Lehrwerken kaum eine Rolle spielen.

3.1 Definite und indefinite NPs

Die Kategorie der (In-)Definitheit im Deutschen hat einen formalen und einen funktionalen Aspekt.⁶ Formal gesehen ist dies eine morphologische Markierung der NP in Singular und

⁶ Formal gesehen auffällig ist dabei, dass – anders als bei dem Indefinitum und Demonstrativum, die sowohl als Pronomen als auch als Artikel vorkommen – es kein formgleiches „Definitpronomen“ gibt. *Der/die/das* als

Plural durch den definiten Artikel bzw. im Singular durch den indefiniten und im Plural durch einen Null-Artikel:⁷

(14) **der** Tisch, **die** Kinder vs. **ein** Tisch; _ Kinder⁸

Der indefinite Artikel erscheint laut Duden (2016: 331) „sofern von der Textaussage her kein anderes Artikelwort sinnvoll ist“, cf. (15):

(15) Familie Müller hat **eine schwarze Katze / Katzen**.

Definitheit ist demgegenüber der funktional differenziertere Fall: Die definite morphologische Markierung zeigt an, dass der Referent der definiten NP „hinreichend identifiziert“ ist (Duden 2016: 291). Dies bedeutet, dass eine Nennung der definiten NP zugleich die Existenz des Referenten und seine eindeutige Identifizierbarkeit für die Sprecher/innen und die Adressat/innen präsupponiert (cf. z. B. Lyons 1999).

Die Identifizierbarkeit kann erstens situationell-deiktisch gegeben sein, wobei unter der Situation sowohl die unmittelbare Umgebung der Kommunizierenden (cf. (16)) als auch das geteilte Wissen über den gemeinsamen Kontext inkl. Wissen aus „einer vorangehenden Kommunikationssituation“ (Duden 2016: 294), cf. (17), verstanden werden kann:⁹

(16) Leg bitte **die Hefte** [die Du in den Händen hältst] auf **den Tisch** [den einzigen Tisch hier im Zimmer].

(17) a. **Der Papst** [zu einem bestimmten Zeitpunkt, wie Du und ich wissen, gibt es genau einen Papst] will **zum Mond** [dem einzigen Mond des Planeten Erde] fliegen.

b. Hat Peter **den Eingriff** [von dem wir beide wissen und früher schon gesprochen haben] gut überstanden?

Zweitens kann sie textuell erfolgen, indem der Referent der definiten NP vorerwähnt ist. Darunter fällt, wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, direkte anaphorische Wiederaufnahme (siehe (18)), aber auch Fälle, die im Duden (2016: 295) als „implizit vorerwähnt“ bezeichnet werden: indirekte Anaphern, siehe 2.1, bei denen die Referenz aus dem Kontext erschließbar ist, z. B. via Teil-Ganzes-Inferenz in (19a), sowie Komplexanaphern wie in (19b), bei denen der Referent durch eine Komplexbildung aus einer oder mehreren Propositionen kondensiert wird (siehe 2.2 oben):

(18) **Ein Mann** und eine Frau kamen rein. Der Mann setzte sich hin.

(19) a. (Wir sahen **ein Haus**.) Der Schornstein rauchte.

b. (**Peter ist vom Beruf Lehrer**.) Die Arbeit macht ihm Spaß.

(Beispiele aus Duden 2016: 294–295)

Pronomen kann ein Relativ- oder ein Demonstrativpronomen sein. Umstritten ist es, ob es *der/die/das* als einen Demonstrativartikel gibt (cf. z. B. Erben 1980: 225).

⁷ Nach dieser Analyse ist das Paradigma des indefiniten Artikels vollständig, wobei die Pluralformen nicht phonologisch bzw. graphisch realisiert werden. Der Duden (2016: 332) geht davon aus, dass das Paradigma unvollständig ist und das pluralische Substantiv, „wenn kein besonderes Artikelwort sinnvoll ist, [...] artikellos [bleibt]“.

⁸ Die Hervorhebung des Illustrierten in den Beispielen dieses Abschnitts, in denen es nicht um Anaphorik geht, erfolgt durch Fettdruck.

⁹ In den Beispielen wird das aus der Situation klare Wissen in eckigen Klammern expliziert.

Drittens kann die Referenz durch eine Äußerung eindeutig aufgrund der Semantik der verwendeten Ausdrücke festgelegt werden, vor allem durch eine Attribuierung mit einem restriktiven Attribut:

- (20) a. Das sind **die Hefte, die ich korrigieren muss**.
 b. Er ist auf **den höchsten Berg** gestiegen.

Die drei besprochenen Fälle gelten vor allem bei der partikulären Referenz, i. e. dem Verweis auf konkrete singuläre Objekte, Personen oder Geschehen. Definite NPs können aber auch viertens „in einer Generalisierung verwendet“ (Duden 2016: 295) werden, i. e. als ‚reference to kinds‘ (im Sinne von Krifka et al. 1995), siehe (21a), während in einer anderen Art der generischen Sätze, den sog. ‚characterizing sentences‘, indefinite NPs (auch im Plural) bevorzugt werden (21b):

- (21) a. **Die Lärche** ist vor allem in Nordeuropa verbreitet.
 b. **Hunde** haben vier Beine. / **Ein Hund** hat vier Beine.

Da in der Schule traditionell die schriftlichen Texte im Vordergrund stehen, kann erwartet werden, dass insbesondere die textuelle Verwendung der indefiniten und der definiten NPs thematisiert wird. Die indefiniten NPs, wie in Kapitel 2 bereits skizziert, dienen prototypischerweise der textuellen Neueinführung von Personen und Objekten (Referenten), siehe Beispiel (18). Die definiten NPs dienen dem textuellen Wiederaufgreifen bereits eingeführter Referenten, i. e. der direkten, indirekten und komplexen Anaphorik. Dabei kann bei der Referentenfortführung das zuvor in der indefiniten NP verwendete Lexem als Kopf der definiten NP wiederholt werden. In diesem Fall spricht man von Rekurrenz (siehe 3.2).

In den 15 durchgesehenen Schulbüchern aus BW und 12 Büchern aus NRW wird die Definitheit/ Indefinitheit lediglich in 5 bzw. 2 davon explizit thematisiert.

Aus linguistischer Perspektive interessiert hierbei,

- ob und wie Bezug genommen wird auf die textuellen Funktionen der indefiniten und der definiten NPs, i. e. die Ersteinführung eines partikulären Referenten (indefinit) vs. anaphorischer Gebrauch inkl. indirekte Anaphern und Komplexanaphern (definit);
- ob und inwiefern im Sinne des integrativen Unterrichts die Informativität einer definiten NP gegenüber dem Pronomen im Zusammenhang mit der Textsorte thematisiert wird;
- ob und inwiefern der Gebrauch der definiten und indefiniten NPs mit generischer Referenz thematisiert wird;
- ob im Zusammenhang mit dem Gebrauch der Definita und Indefinita Textsortenspezifika thematisiert werden.

Wir besprechen im Folgenden exemplarisch zwei Ausschnitte aus Schulbüchern der 5. Klasse aus BW (differenzierende Ausgaben). In diesen wird die Rolle des Artikels thematisiert.

3.1.1 Exemplarische Lehrwerkanalyse: definite und indefinite NP

Kapitel „Nomen und Artikel“ in *Klartext 5*, differenzierende Ausgabe, BW (Bäuerle/Habel 2016: 201)

Die Sequenz beginnt mit einem Dialog („eine Schülergruppe unterhält sich vor einem Aquarium im Zoo“), auf den Aufgaben zum Gebrauch von indefinitem und definitem Artikel

(Abbildung 1) sowie eine INFO (Abbildung 2) folgen. Positiv hervorzuheben ist an diesem Schulbuchabschnitt, dass erstens einige Beispielsätze mit natürlicher Artikelnutzung als Muster vorgegeben sind, zweitens die Erläuterungen zur Nutzung des indefiniten Artikels bei der Erst-einführung und des definiten bei der Wiederaufnahme der Referenz in der INFO in sich schlüssig auf die textuelle Referenz Bezug nehmen und drittens, dass die illustrierenden Beispiele im Dialog, insbes. die Zeilen 1–5, mehrheitlich zu der INFO passen.

Artikel begleiten Nomen

- Lukas: „Schau mal, da liegt ein Seestern.“
 Lea: „Welchen meinst du denn? Ich sehe zwei.“
 Lukas: „Ich meine den roten Seestern, der neben einer Muschel liegt.“
 Lea: „Die Muschel finde ich auch interessant, sie hat einen Stachel.“
 5 Lukas: „Ich denke, der Stachel schützt die Muschel.“
 Ronja: „Guck mal, wie süß! Da ist ja (?) Seepferdchen.“
 Tom: „(?) Seepferdchen sieht wie (?) richtiges Pferd aus.“
 Ben: „Da oben schwimmen gelbe Fische. Bestimmt ist dies (?) Pärchen.
 (?) Pärchen schwimmt ganz ruhig.“
 10 Sami: „Was ist denn das da hinten? Das sieht aus, wie (?) kleiner Busch.
 Wo ist denn hier (?) Informationstafel?“
 Malik: „Quatsch, (?) Busch ist (?) Koralle. (?) Koralle lebt in der Südsee. Das steht
 jedenfalls auf (?) Informationstafel hier rechts.“



- 1 Eine Schülergruppe unterhält sich vor einem Aquarium im Zoo.
 - a) Lest dazu das Gespräch oben.
 - b) Stellt Vermutungen an, warum einmal von *ein* Seestern und *einer* Muschel und danach von *der* Seestern und *die* Muschel gesprochen wird.
 - c) Wie nennt man die beiden Artikelarten? Wann verwendet man sie jeweils? Lest dazu die **INFO**.
 - d) Vertauscht in den Zeilen 1–5 die beiden Artikelarten. Lest dann erneut den Text. Wie wirkt er nun auf euch?
 - e) Setzt in den Zeilen 6–13 die fehlenden Artikel ein. Entscheidet, ob ihr einen bestimmten oder einen unbestimmten Artikel einfügen müsst.

Abbildung 1: Auszug aus *Klartext 5* (Bäuerle/Habel 2016: 201)

Es lassen sich aber auch Kritikpunkte finden. Betrachtet man den Text, so sind in den Zeilen 1–5 die Artikel gesetzt. Dabei liegt eine Situation mit gemischter Referenz vor: In Zeile 1 beginnt es klar mit Situationsreferenz (deiktisch), später ist die Referenz zum Teil deiktisch (z. B. Zeile 6), zum Teil textuell-anaphorisch (z. B. Zeile 9). Während dabei die Referenz bisher partikulär erfolgt (s. o.), kommt in den Zeilen 7 (*ein richtiges Pferd*) und 12 (*die Koralle*) generische Referenz vor. Die INFO geht ausschließlich auf die partikuläre Referenz im textuellen Zusammenhang ein, siehe Abbildung 2:

i
INFO

Der Artikel

1. Nomen haben oft einen Artikel als Begleiter: *der Fisch, ein Fisch*.
2. Es gibt **bestimmte** (*der, die, das*) und **unbestimmte Artikel** (*ein, eine, ein*).
3. Meistens verwendet man unbestimmte Artikel, wenn ein Lebewesen, eine Sache oder ein Gedanke noch nicht durch ein Nomen eingeführt ist. Wenn das Nomen schon genannt wurde, benutzt man den bestimmten Artikel.
4. Im **Plural** (Mehrzahl) lautet der bestimmte Artikel immer „*die*“: *die Fische, die Muscheln, die Seepferdchen*.
5. Da Artikel häufig ein Nomen begleiten, sind sie wichtige Signalwörter für die Großschreibung (Artikelprobe).

Abbildung 2: Auszug aus *Klartext 5* (Bäuerle/Habel 2016: 201)

Deshalb wäre es besser, auch im Text ausschließlich die eindeutig textuelle Referenz zu verwenden. Hierfür wäre ein narrativer monologischer Text besser geeignet als ein (nachgestellter) Dialog.

In dem als Muster vorgegebenen Abschnitt gibt es eine textuelle Ersteinführung mit indefinitem Artikel (Zeilen 1, 3 und 4), anaphorische definite NPs mit Rekurrenz (Zeilen 4 und 5) sowie in Zeile 3 ein Beispiel für eine Identifizierbarkeit durch Attribuierung, das zugleich anaphorisch ist. Der sprachliche Bezug erfolgt ausschließlich auf konkrete partikuläre Referenten.

Die Aufgabe 1b fordert die Schüler/innen auf, Generalisierungen über den Artikelgebrauch anzustellen; die Aufgabe 1d fragt nach der Wirkung des Texts mit vertauschten Artikeln. Da allerdings die Aufgabe 1c dazwischen zugleich an das erwartbare Vorwissen anknüpft¹⁰ und auf die INFO verweist, können 1b und 1d nur sehr bedingt als induktiv bezeichnet werden. Unklar bleibt auch der Erwartungshorizont von (1d), siehe (22):

- (22) Lukas: Schau mal, da liegt der Seestern.
 Lea: Welchen meinst du denn? Ich sehe zwei.
 Lukas: Ich meine einen roten Seestern, der neben der Muschel liegt.

In einer Situation, in der deiktisches Verweisen möglich ist, wäre (22), die ersten 3 Zeilen des Texts mit vertauschten Artikeln, weder ungrammatisch noch unangemessen. Es erfordert ein sehr differenziertes sprachliches Gefühl und sehr genaue linguistische Kategorien, um hier den Unterschied beschreiben zu können. Bei rein textueller Referenz wäre die Entscheidung eindeutiger und besser in Worte zu fassen, siehe (23), wo der koreferenzielle Bezug nur bei (23a), nicht aber bei (23b) möglich ist:

- (23) a. Gestern habe ich **einen echten Seestern** gesehen. Der Seestern lag auf dem Grund neben unserer Badestelle.
 b. Gestern habe ich **den echten Seestern₁** gesehen. Ein Seestern*₁ lag auf dem Grund neben unserer Badestelle.

In den Zeilen 6–13 sollen die Artikel eingesetzt werden (Aufgabe 1e). Die einzusetzenden Artikel sind vorgegeben, aber nicht in der Reihenfolge, in der sie einzusetzen sind; es handelt sich

¹⁰ Laut Bildungsstandards Deutsch für die Grundschule Baden-Württemberg (2016: 23) können bereits Schüler/innen nach der 2. Klasse „Wortarten erkennen und unterscheiden: Verb, Adjektiv, Nomen (Einzahl, Mehrzahl), bestimmter und unbestimmter Artikel“.

also um eine halb-offene Aufgabe. Allerdings kann der Artikel nicht in allen Fällen aufgrund der INFO eingesetzt werden (siehe oben).

Trotz dieser Kritikpunkte handelt es sich hier um eine relativ gelungene Aufgabensequenz mit deutlich integrativem Ansatz, was insbesondere bei einem Vergleich mit dem nun folgenden Lehrwerkbeispiel klar wird.

Kapitel „Das Floß‘ oder ‚ein Floß?‘ – Bestimmte und unbestimmte Artikel verwenden“ in P. A. U. L. D 5, differenzierende Ausgabe, BW (Diekhans/Fuchs 2016: 214-215)

Hier misslingt der integrative Ansatz komplett. Die Sequenz beginnt ebenfalls mit einem Text, auf welchen die Aufgaben und ein Merkkasten folgen, siehe Abbildung 3.

Zu Beginn (siehe Abbildung 3) wird eine Bastelanleitung mit Lücken präsentiert, in welche ein bestimmter oder ein unbestimmter Artikel eingesetzt werden soll. Dabei sind von Anfang an einige Artikel gesetzt und andere nicht, so dass den Schüler/innen kein durchgängiger Textabschnitt zur Orientierung präsentiert wird. Auch kann die Aufforderung, den Text „Satz für Satz“ zu lesen und sich für den Artikel zu entscheiden, dazu führen, dass man sich tatsächlich Satz für Satz entscheidet und nicht den textuellen Zusammenhang für die Entscheidung mit einbezieht. Erschwerend für die Artikelwahl kommt hinzu, dass auch hier textuelle und deiktische Referenz zusammenspielen, da das zu bauende Floß textuell beschrieben und zugleich auf einem Bild dargestellt ist. Dadurch ist z. B. in der Zeile 4 sowohl *einen Mast* („noch nicht erwähnten; wenn man das Floß baut, braucht man auch einen Mast“) als auch *den Mast* („den auf der Zeichnung zu sehenden Mast des Floßes“) grammatisch. Trotzdem legt der Text einen textbezogenen Gebrauch des Artikels nahe, während die dazugehörige Lernbox (auf die explizit in der Aufgabe 1 verwiesen wird) eine situationsbezogene, auf dem geteilten Situationswissen beruhende Erklärung vorschlägt, siehe Abbildung 4.

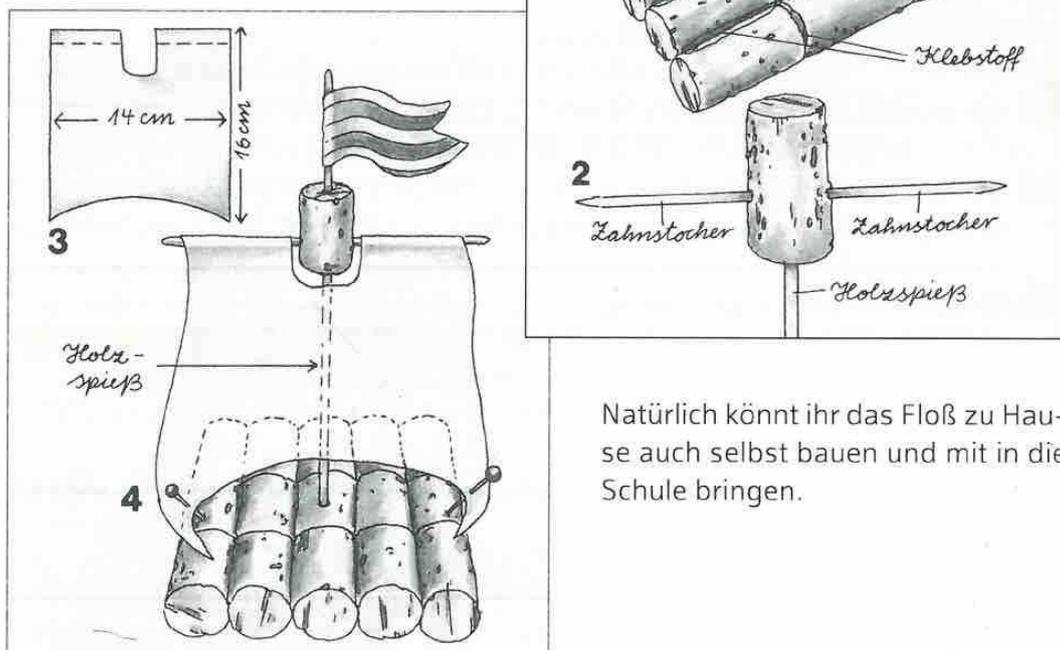
Ganz abgesehen davon, dass in vielen Kontexten auch auf „einen Trainer eines anderen Vereins“ nur mit einer definiten NP verwiesen werden kann, passen so die Übung und die Lernbox überhaupt nicht zusammen.

„Das Floß“ oder „ein Floß“? – Bestimmte und unbestimmte Artikel verwenden

Im „Haus der Sprache“ hat Franzl eine interessante Bastelanleitung zum Bau eines Floßes gefunden. Es fällt ihr schwer, sie zu lesen, da vor einigen Nomen/Substantiven der Artikel fehlt.

Das Ferienfloß

Für das Ferienfloß klebt man 15 Korke so zusammen, wie man es auf  Zeichnung (Abb. 1) sieht.  Klebestellen muss man beidseitig mit Klebstoff bestreichen, leicht aneinanderdrücken und dann gut trocknen lassen. Für  Mast steckt man zwei Zahnstocher und einen Holzspieß in  weiteren Korke (Abb. 2). Für  Segel sollte  Stoff etwa 16 cm lang und 14 cm breit sein. Man muss ihn zurechtschneiden und um  Zahnstocher kleben (Abb. 3). Nun braucht der Mast noch  Fähnchen. Dazu klebt man  Stückchen Stoff um  weiteren Zahnstocher und steckt ihn oben in   Korke. Zum Schluss wird  Mast in die Mitte  Floßes gesteckt und  Segel links und rechts mit  Nadeln befestigt (Abb. 4).



Natürlich könnt ihr das Floß zu Hause auch selbst bauen und mit in die Schule bringen.



- 1 Lest den Text Satz für Satz und entscheidet, ob in die Lücken ein bestimmter oder ein unbestimmter Artikel passt. Begründet eure Entscheidungen. Beachtet dabei die Hinweise in der Lernbox auf S. 215.

Abbildung 3: Auszug aus P. A. U. L. D 5 (Diekhans/Fuchs 2016: 214)

Das brauchst du immer wieder – Das musst du wissen



Der bestimmte und der unbestimmte Artikel

- Der **bestimmte Artikel** (der, die, das) benennt etwas Eindeutiges, oft auch Bekanntes.
Wenn ihr z. B. Fußball spielt und einem Freund erzählt, was **der** Trainer gesagt hat, dann meint ihr **den** Mann, der **eure** Mannschaft trainiert.
- Der **unbestimmte Artikel** (ein, eine, ein) bezeichnet etwas Beliebigen, oft auch Unbekanntes.
Wenn ihr eurem Freund berichtet, was **ein** Trainer gesagt hat, so meint ihr **irgendeinen** Trainer, vielleicht den der zweiten Mannschaft oder einen Trainer eines anderen Vereins.

Abbildung 4: Auszug aus *P. A. U. L. D 5* (Diekhans/Fuchs 2016: 215)

3.2 Rekurrenz

Je nachdem, ob sich die verwendeten Formen ganz oder teilweise gleichen, spricht man von totaler Rekurrenz (24a) oder aber partieller Rekurrenz (24b) und (25). Partielle Rekurrenz wird typischerweise durch attributiv erweiterte Nominalphrasen (*große Spinne – Spinne, schönes Netz – Netz*)¹¹ und durch Komposita (*Motte – Kleidermotte – Mottenmännchen*) erzielt (siehe auch Kapitel 3.6 Komposita unten).¹²

- (24) a. **Eine Spinne₁** hatte in einem alten Haus **ein Netz₂** gewoben, um Fliegen zu fangen. Jedesmal, wenn eine **Fliege₃** sich auf dem Netz₂ niederließ und da₂rin hängen blieb, verzehrte die Spinne₁ sie₃ schleunigst, [...].
- b. **Eine große Spinne₁** hatte in einem alten Haus **ein schönes Netz₂** gewoben, um Fliegen zu fangen. Jedesmal, wenn **eine Fliege₃** sich auf dem Netz₂ niederließ und da₂rin hängen blieb, verzehrte die Spinne₁ sie₃ schleunigst, [...].

(Thurber 2015: 8)

- (25) In einem Garderobenschrank lebte **eine männliche Kleidermotte₁**. Eines Tages flog die Motte₁ in der Dämmerung aus ihrem Schrank und sah an der Außenwand des Fensters **einen hübschen Mondfalter₂**, ein Weibchen in einem bezaubernden Abendkleid. Die Falterdame₂ flatterte immer wieder gegen die Glasscheibe. [...] Was sie₂ anlockte, war die Flamme einer im Zimmer brennenden Kerze, aber das Mottenmännchen₁ bildete sich ein, sie₂ mache ihm₁ Zeichen, und er₁ empfand ein heftiges Verlangen nach ihr₂.

(Thurber 2015: 100 – leicht verändert)

Als direkte Anaphern sind definite NPs, anders als demonstrative NPs, nicht per se emotional-evaluierend (cf. Bisle-Müller 1991; Levinson 2004: 108). Im Vergleich zu dem Personalpronomen (siehe unten) sind sie aber markierte Anaphern: Sie sind formal meist länger und

¹¹ Semantisch gesehen handelt es sich in (24b) um die Einführung mittels eines Hyponyms (z. B. *große Spinne* als eine Unterart von Spinnen) und Fortführung mittels eines Hyperonyms (z. B. *Spinne*; jede *große Spinne* ist eine Spinne, aber nicht jede *Spinne* ist eine große Spinne); siehe auch 3.5 unten.

¹² In diesem Beispiel wird doppelte Unterstreichung zur Kennzeichnung der formalen Rekurrenz verwendet, während einfache Unterstreichung wie auch sonst der Kennzeichnung der Anaphern dient.

semantisch informativer. Deshalb haben definite NPs gegenüber dem Personalpronomen spezifische Zusatzfunktionen:

(i) Die Wiederholung der gleichen sprachlichen Form ist bei vorliegender Referenzidentität einerseits ein Mittel, um im Text das konstante Topik auszuweisen, und andererseits im Falle mehrerer potentieller Referenten die sicherste Möglichkeit zur Vermeidung von Ambiguitäten, siehe (26).

(26) [...] **Der Leopard**₁ erzählte also überall herum, er₁ werde bestimmt gewinnen, weil **der Tiger**₂ nichts als ein elender Angeber sei. Und der Tiger₂ erzählte überall herum, er₂ könne unmöglich verlieren, da der Leopard₁ nichts als ein elender Angeber sei. [...]

(Thurber 2015: 28)

Wird eine zuvor verwendete nominale Vollform nach mehreren Pronomen erneut verwendet, spricht man von „Renominalisierung“ (Thurmair 2003: 214, zit. Weinrich 1993: 377).

(ii) Bei einem klaren topikal Referenten kann die Nutzung einer definiten NP als Anapher einen strukturierenden Zweck haben, z. B. kann sie bei einer inhaltlichen Wendung im Text, siehe (27), oder bei einem Perspektivenwechsel semantisch unterstützend wirken (Thurmair 2003: 215).

(27) Es war einmal **ein Jäger**, der verbrachte die besten Jahre seines Lebens damit, einen rosa Elefanten zu suchen. Er suchte im nördlichen China, in Sansibar und in Indien, immer ohne Erfolg. Je länger er suchte, desto sehnlischer wünschte er sich einen rosa Elefanten. Ganz seiner Suche hingegeben, zertrat er schwarze Orchideen und ging achtlos an purpurroten Kühen vorbei. Endlich gelang es ihm, in irgendeinem entlegenen Winkel der Welt einen rosa Elefanten aufzuspüren. Er brauchte zehn Tage, um die Grube auszuheben, in der er den Elefanten fangen wollte, und er musste vierzig Eingeborene anwerben, damit sie ihm halfen, das seltene Tier in die Falle zu treiben. So wurde der Elefant gefangen, in Fesseln gelegt und nach Amerika transportiert.

Zu Hause stellte der Jäger bald fest, dass seine Farm als Aufenthaltsort für einen Elefanten denkbar ungeeignet war. [...]

(Thurber 2015: 30)

Die genannten Funktionen von Rekurrenz bleiben in Deutschlehrbüchern weitgehend unberücksichtigt. Wiederholungen werden nahezu ausschließlich als stilistisches Problem behandelt. Es ist nun aber keinesfalls so, wie es Lehrbücher suggerieren, dass sich der natürliche Sprachgebrauch bei referenziellen Bezügen durch ein hohes Maß an Variation auszeichnen würde, siehe beispielsweise die pronominalen Wiederholungen in (27). Ein permanenter Wechsel von Vollformen, siehe (28), wird allenfalls für journalistische Kurzmeldungen als adäquat angesehen (Thurmair 2003: 200). In diesen dienen solche ‚Spezifikationsanaphern‘ (Consten/Schwarz-Friesel 2007) oder ‚rhematische Anaphern‘ (Schwarz 1997) dazu, neue Informationen zu bereits bekannten Referenten quasi nebenbei mitzuteilen:

(28) Nachruf: **Horst Bosetzky**, 80

Allein unter dem Pseudonym „-ky“ veröffentlichte der Berliner Bestsellerautor über 30 Krimis. (...) Bosetzky gilt als einer der Erfinder des Soziokrimis in Deutschland (...). Der promovierte Soziologe lehrte bis ins Jahr 2000 an der Berliner Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege. Anlässlich der Premiere des Films „Kein Reihenhaus für Robin Hood“

nach seinem gleichnamigen Roman gab das langjährige SPD-Mitglied 1981 sein Pseudonym preis. (...) Horst Bosetzky starb am 16. September in Berlin.

(*Der Spiegel*, Heft 39/2018: 114, 22.9.2018)

Eine derart konsequente lexikalische Variation ist jedoch ein textsortenspezifischer Sonderfall. Den unmarkierten Default-Fall bildet die neutrale Referenzkette (siehe 2.1). Sie weist Rekurrenzen auf: Zum einen wird die Vollform nach indefiniter Einführung bei distanzanaphorischer Position wiederholt, zum anderen wird hiernach das Personalpronomen der 3. Person wiederkehrend gebraucht. Wie in 2.1 oben gezeigt, gibt es Textsorten, die aus Eindeutigkeitsgründen weitgehend auf den pronominalen Gebrauch verzichten.

Die Ausführungen sollten deutlich machen, dass Wiederholungen nicht per se als etwas unbedingt zu Vermeidendes angesehen werden sollten. Es gibt sowohl stilistische als auch funktionale Gründe, die Rekurrenzen rechtfertigen und sogar erfordern.

In fast allen untersuchten Deutschlehrbüchern finden sich Aufforderungen, abwechslungsreich zu schreiben und Wiederholungen zu vermeiden. In nur 8 von den insgesamt 27 untersuchten Lehrwerken erfährt man mindestens an einem Beispiel, welche Art von Wiederholung zu vermeiden sei und welche alternativen Formulierungen sich anbieten würden. In einem dieser acht Lehrwerke geht es lediglich um „abwechslungsreiche Satzanfänge“, in vier weiteren wird nicht unterschieden zwischen Rekurrenz bei referenziellen Ausdrücken und Wiederholung anderer Ausdrücke (z. B. Verben). Zwei der Lehrwerke geben im Rahmen einer Schreibkonferenz lediglich einen kurzen Hinweis, ein wiederkehrendes Nomen bzw. einen Eigennamen durch ein Personalpronomen zu ersetzen. Es verbleibt ein Lehrwerk, das den Versuch unternimmt, sich dem Phänomen der Rekurrenz zu stellen. Ob und wie dies gelingt, soll im Folgenden untersucht werden.

Aus linguistischer Perspektive interessiert hierbei,

- ob und wie Bezug genommen wird auf die neutrale Referenzkette;
- wie mit Wiederholungen umgegangen wird (z. B. generelle Ablehnung oder ein dem natürlichen Sprachgebrauch angemessener Umgang);
- welche sprachlichen Mittel zur Vermeidung von Wiederholung empfohlen werden;
- wie an einen reflektierten Umgang mit den referenziellen Mitteln herangeführt wird;
- ob im Zusammenhang mit Rekurrenz Textsortenspezifika thematisiert werden.

3.2.1 Exemplarische Lehrwerkanalyse: Rekurrenz

Kapitel „Hinter allem steckt eine Geschichte – Nach Vorgaben erzählen“ in *Deutschbuch I (Kl. 5)*, differenzierende Ausgabe, BW (Becker-Binder/Fogt 2016: 71-72)

Auf der Lehrbuchseite befinden sich zwei Aufgaben, bei denen es darum geht, Texte zu optimieren unter Anwendung der dreiteiligen Methode UWE (Umstellen, Weglassen, Ersetzen), die am Ende der Lehrbuchseite in einem Merkkasten aufgeführt ist.

Auch der folgende Text ist ungeschickt formuliert.

- a Benennt das Problem. Welche Probe (► Methoden) müsst ihr anwenden, um den Text zu verbessern?
 b Überarbeitet den Text in eurem Heft. Nutzt dazu die Begriffe aus dem Wortspeicher.

**VORSICHT
FEHLER!**

Wie der Blitz lief Tiffy davon. Tiffy brachte sich auf dem Baum in Sicherheit.
 Wir versuchten Tiffy mit ihren Lieblingskeksen vom Baum zu locken. Aber Tiffy traute sich nicht mehr herunter. Tiffy hatte zu viel Angst! Ganz fest krallte sich Tiffy an ihrem Ast fest.

unsere Mieze • Liebling • die Katze • das Tierchen • sie • Leckermäulchen

Abbildung 5: Auszug aus *Deutschbuch 1* (Becker-Binder/Fogt 2016: 72)

Die Gestaltung der Übung suggeriert, eine Wiederholung sei auf jeden Fall zu vermeiden und alle Wörter aus dem Wortspeicher seien zu gebrauchen. Die Leser/innen mögen einmal in Gedanken durchspielen, ob sich mit diesem Fundus ein natürlich klingender Text erstellen ließe. Unter den Ersetzungsoptionen findet sich keine für das Einführen der Diskursentität angemessene Formulierung (wie beispielsweise *unsere Katze Tiffy* – dies wäre eine mögliche Alternative zur indefiniten NP). Die stark emotional gefärbten Ausdrücke *Liebling* und *Leckermäulchen* sind auch an keiner Textstelle wirklich passend.

Ein ambitionierter Schülertext könnte bei dieser Aufgabenstellung wie folgt aussehen:

- (29) Wie der Blitz lief **unsere Mieze** davon. Die Katze brachte sich auf dem Baum in Sicherheit. Wir versuchten Liebling mit ihren Lieblingskeksen vom Baum zu locken. Aber das Tierchen traute sich nicht mehr herunter. Sie hatte zu viel Angst. Ganz fest krallte sich Leckermäulchen an ihrem Ast fest.

Abgesehen von der stilistischen Fragwürdigkeit – zurückführbar auf die Aufgabenstellung, den Ausgangstext und das Lösungsangebot – hätte sich diese/r fiktive Schüler/in fast unvermeidlich Fehler in Bezug auf die Genuskongruenz (*das Tierchen ... sie*) eingefangen. Bei Ersetzungsaufgaben mit Pronomen und alternativen Begriffen, die unterschiedlichen Genera angehören, sollten die Schüler/innen immer auch darauf hingewiesen werden, dass das gewählte Pronomen hinsichtlich des grammatischen Geschlechts mit dem Bezugsnomen übereinstimmen muss. Zumindest hätte in den Wortspeicher der Aufgabe auch das Pronomen *es* gehört, um durch die pronominale Auswahl ein überlegteres Einsetzen zu erreichen.

Zusammenfassend sei noch einmal herausgestellt, dass es in dieser Übung ausschließlich darum geht, gleiche sprachliche Formen zu vermeiden. Allein dieses Anliegen ist aus linguistischer Sicht höchst problematisch, da eine neutrale Referenzkette eben durchaus Wiederholungen erlaubt. Die fehlende Reflexion, was einen guten Text ausmacht und wie viele und welche Substitutionsmöglichkeiten angemessen sind, kann bei dem vorliegenden Ersetzungsangebot und dem Wortlaut der Aufgabenstellung zu missverständlichen, stilistisch fragwürdigen und grammatisch fehlerhaften Texten führen. Es ist nicht zu erwarten, dass Schüler/innen mit dieser Aufgabe ihre textlinguistischen Kompetenzen erweitern.

3.3 Personalpronomen

Personalpronomen haben fast ausschließlich die Funktion der Referentenfortführung. Hier sind sie das prototypische sprachliche Mittel dafür, einen einmal eingeführten Referenten erneut zu

bezeichnen. Dabei werden durch das Pronomen keine weiteren Informationen zum Referenten geliefert, sondern dieser bleibt lediglich konstant im Fokus.

- (30) Ich habe **deinen Vater** gesehen. Er hatte den Arm in Gips. Hatte er einen Unfall?
(Duden 2016: 264)

Der ersten und zweiten Person wird demgegenüber jeweils eine deiktische Funktion zugeschrieben (Duden 2016: 262), der Verweis auf die sprechende bzw. angesprochene Person. Es gibt allerdings durchaus Fälle, in denen die erste Person eine ähnliche fortführende Funktion übernehmen kann. Dies ist vor allem in literarischen Texten der Fall, wenn etwa der innere Monolog einer erzählenden Person durch kontinuierlichen Gebrauch von *ich* realisiert wird. Diese Fälle sind allerdings im Vergleich zur anaphorischen Fortführung durch die dritte Person auf sehr spezifische Vorkommenskontexte begrenzt und der deiktisch-situationelle Aspekt bleibt stets mit erhalten. Wenn also hier von der Funktion der Referentenfortführung durch das Personalpronomen die Rede ist, ist prototypisch die 3. Person gemeint. Nebenfunktionen wie die Anreicherung des Referenten mit weiteren Merkmalen, Wertung etc. (siehe Kapitel 2.2) entfallen hier in der Regel.

In der oben erwähnten unmarkierten Referenzkette (siehe 2.1 oben) steht das Personalpronomen in der Regel *nach* der Einführung eines Referenten durch eine indefinite NP und der möglichen Fortführung durch eine definite NP. Dies ist im folgenden Beispiel zu erkennen:

- (31) An einem Sommermorgen saß **ein Schneiderlein** auf seinem Tisch am Fenster, war guter Dinge und nähte aus Leibeskräften. Da kam eine Bauersfrau die Straße herab und rief: „Gut Mus feil! Gut Mus feil!“ Das klang dem Schneiderlein lieblich in die Ohren, er steckte sein zartes Haupt zum Fenster hinaus und rief: „Hier herauf, liebe Frau, hier wird sie ihre Ware los.“
(Grimm/Grimm: *Die schönsten Kinder- und Hausmärchen*, zitiert nach Projekt Gutenberg, Kapitel 169)

Die Fortführung durch ein Pronomen kann dabei auch mehrmals hintereinander geschehen, sofern kein anderer Referent hinzukommt, auf den sich das Pronomen möglicherweise beziehen könnte. In diesem Fall würde zur Vereindeutigung dann eher eine Nominalphrase gewählt werden.

Manchmal kommen – zumindest theoretisch – mehrere Referenten als Antezedent für das Personalpronomen in Frage, z. B.

- (32) **Peter**₁ ist morgen mit **Fred**₂ verabredet. Er_{1/2} / Der₂ freut sich schon sehr.

Die wahrscheinlichere Interpretation ist, dass *er* als Anapher zu Peter aufgefasst wird, da das Personalpronomen (sofern der Kontext nicht dagegen spricht; siehe (33)) dazu genutzt wird, das aktuelle Topik fortzuführen. Zur Bezugnahme auf Fred wäre im obigen Beispiel ein Demonstrativpronomen üblicher (siehe dazu auch das folgende Kapitel 3.4, v. a. Beispiel 37).

- (33) **Alle Mädchen**₁ lieben **Pferde**₂. Sie₂ sehen wunderschön aus, sind treu und auf ihrem₂ Rücken kann man so manches Abenteuer erleben. (Quelle: Radiosendung, Beispiel aus Hoffmann 2014: 185)

Wird das Personalpronomen kataphorisch eingesetzt und übernimmt die Funktion der Referenteneinführung, so wirkt diese Einführung markiert und hat Nebenfunktionen wie Neugier wecken oder Spannung erzeugen (siehe (9) oben).

Untersucht man die Darstellung der Personalpronomen in Lehrwerken, so interessiert hierbei aus linguistischer Perspektive:

- ob die Funktion der Fortführung angesprochen wird;
- ob die hierfür prototypische Rolle des Personalpronomens als unmarkierter bzw. neutraler Fall der Fortführung thematisiert wird;
- ob eine funktionale Differenzierung zwischen der 1./2. und der 3. Person vorgenommen wird;
- ob Aspekte der Kongruenz zum Antezedens angesprochen werden (und dementsprechend eine Integration formaler und funktionaler Aspekte angestrebt wird);
- ob Strategien zur Entschlüsselung der Zuordnung angeboten werden (vor allem in potentiell mehrdeutigen Fällen);
- ob auch die kataphorische Funktion erwähnt wird.

3.3.1 Exemplarische Lehrwerksanalyse: Personalpronomen

Von den hier analysierten Mitteln zur referenziellen Ein- und Fortführung kommt das Personalpronomen am häufigsten vor. Es ist in jedem (!) Lehrwerk Thema, in der Regel sogar mehrfach in aufeinander folgenden Klassen. Quasi alle Lehrwerke nähern sich der Funktion von Personalpronomen über einen Text, der einige sich häufig wiederholende Nominalphrasen enthält. Die Schüler/innen erhalten – wie im untenstehenden Beispiel für das 5. Schuljahr – die Aufgabe, den Text zu „verbessern“, also eine Anweisung auf Grundlage eines eher diffusen stilistischen Arguments. Je nach Schulbuch müssen dann die Schüler/innen zunächst selbst herausfinden, wie sie das tun sollen, oder es wird bereits, wie unten, darauf verwiesen, dass sich einige Nomen wiederholen. Es folgt dann die Anweisung, die Nomen „an geeigneten Stellen“ durch Personalpronomen zu ersetzen. In Aufgabe 1 liegt eine zweifache Problematik vor: 1. ersetzen Pronomen keine Nomen, sie führen Referenten fort, die vorher von NOMINALGRUPPEN bezeichnet werden, eine in der Schulgrammatik noch immer nicht angekommene grammatische Kategorie. 2. wird den Schüler/innen keinerlei konkrete Hilfestellung gegeben, welche Stellen denn für einen ‚Ersatz‘ durch das Pronomen ‚geeignet‘ wären und welche nicht. Die Funktion des Personalpronomens wird hier also auf eine stilistische Ebene reduziert und es wird das (implizite) Schülerwissen darüber, was ‚stilistisch gut‘ ist, vorausgesetzt.

Kapitel „Alle reden vom Wetter – Rund ums Nomen“ in *Deutschbuch 5*, Ausgabe Gymnasium NRW (Schurf/Wagener 2012: 229-231)

Was Pronomen können

Mit Personalpronomen Nomen ersetzen

Eine Fahrradtour für Wasserratten (1)



Dieser Tag wird den Jungen und Mädchen noch lange im Gedächtnis bleiben. Am Morgen trafen sich die Jungen und Mädchen in der Schule. Die Jungen und Mädchen waren mit den Fahrrädern gekommen, weil heute die lang geplante Tour stattfinden sollte. Die Tour sollte den ganzen Tag dauern. Zunächst überprüfte Frau Kramer, die Klassenlehrerin, die Helme. Dann fuhr die Klasse in einer langen Reihe los. Ihr Ziel war der große Spielplatz am Fluss bei Rondorf. Der Spielplatz war etwa acht Kilometer entfernt. Der Spielplatz war ein beliebtes Ausflugsziel, weil der Spielplatz nicht nur die üblichen Spielgeräte hatte, sondern auch eine Wasserspiellandschaft bot. Die Wasserspiellandschaft war die Attraktion! Hier konnte man Bachläufe gestalten, Mühlen, Dämme und Springbrunnen einbauen, planschen, matschen, spritzen – ein Albtraum für alle Wasserscheuen, ein Paradies für alle Wasserratten – vor allem bei einem Wetter wie heute: 28 Grad und wolkenloser Himmel.

- 1 a In diesem Text tauchen einige Nomen immer wieder auf. Welche sind das?
 b Beschreibt, wie sich der Text dadurch anhört. Erklärt dann, wie man ihn verbessern könnte.
 c Lest den Text und ersetzt die Nomen, die sich wiederholen, an geeigneten Stellen durch Personalpronomen.

Personalpronomen

ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie

- 2 Schreibt die Geschichte aus der Sicht eines Mädchens oder eines Jungen, das/der an dieser Radtour teilgenommen hat. Setzt dort, wo es sinnvoll ist, Personalpronomen ein.
Dieser Tag wird uns noch lange im Gedächtnis bleiben. Am Morgen ...
- 3 Wie könnte man die folgenden Nomen ersetzen? Schreibt die Nomen mit ihren Artikeln auf und sucht zu jedem Nomen das richtige Personalpronomen, z. B.: *der Regenschirm – er*.

Regenschirm Jacke Sommer Meer Straße Schwimmbecken

Information Das Personalpronomen (persönliches Fürwort; Plural: die Personalpronomen)						
Es gibt verschiedene Arten von Pronomen.						
Mit den Personalpronomen (<i>ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie</i>) kann man Nomen ersetzen , z. B.:						
<i>Die Katze möchte ins Haus. Sie miaut. Schnell lassen wir sie herein.</i>						
<i>Paul rennt zum Bus. Er hat verschlafen und weiß, dass der Busfahrer nicht auf ihn wartet.</i>						
Personalpronomen werden wie die Nomen dekliniert (gebeugt):						
Kasus	Singular			Plural		
	1. Pers.	2. Pers.	3. Pers.	1. Pers.	2. Pers.	3. Pers.
1. Fall: Nominativ	<i>ich</i>	<i>du</i>	<i>er/sie/es</i>	<i>wir</i>	<i>ihr</i>	<i>sie</i>
2. Fall: Genitiv	<i>meiner</i>	<i>deiner</i>	<i>seiner/ihrer/seiner</i>	<i>unser</i>	<i>euer</i>	<i>ihrer</i>
3. Fall: Dativ	<i>mir</i>	<i>dir</i>	<i>ihm/ihr/ihm</i>	<i>uns</i>	<i>euch</i>	<i>ihnen</i>
4. Fall: Akkusativ	<i>mich</i>	<i>dich</i>	<i>ihn/sie/es</i>	<i>uns</i>	<i>euch</i>	<i>sie</i>

Abbildung 6: Auszug aus *Deutschbuch 5* (Schurf/Wagener 2012: 230)

Im neben der Aufgabe 1 angeführten Kasten werden die Personalpronomen aller drei Personen ohne irgendeine Differenzierung genannt. Hier wird also völlige Funktionsgleichheit suggeriert: ein falscher Eindruck, der durch die folgende Aufgabe 2 noch verstärkt wird.

Im abschließenden Merkkasten werden die in den Aufgaben genannten (falschen) Schlüsse noch einmal gefestigt. Auch im Merksatz wird postuliert, dass Personalpronomen Nomen ersetzen. Im direkt folgenden Beispiel ist aber sogar grafisch deutlich zu erkennen, dass sich das Pronomen auf die gesamte Nominalphrase rückbezieht. Viel Raum nehmen dann die Deklinationsformen der Pronomen in den drei Personen und vier Kasus ein. Man erkennt also einen deutlichen formal- und satzgrammatischen Fokus der Einheit. Ein Hinweis darauf, dass die Formen der Pronomen eine wichtige Rolle beim Herstellen von Kongruenz und damit beim Erkennen und Verstehen von Bezügen zwischen Pronomen und antezedenter Nominalphrase spielen, ist leider nicht vorhanden.

Kapitel zu Personalpronomen in *deutsch.kompetent 5*, Allgemeine Ausgabe NRW (Henninger/Höhme/Nutz 2012: 167)

Das zweite Beispiel (ebenfalls für eine 5. Klasse) enthält immerhin den Versuch einer funktionalen Differenzierung zwischen der anaphorischen Funktion des Pronomens in der dritten Person und den deiktischen Funktionen der beiden übrigen Personalpronomen:

Flötenfische

Die Flötenfische sind eine Gattung der Raubfische. Die Flötenfische zeichnen sich durch einen langen, schlanken Körper aus. Der Körper der Flötenfische kann bis zu 1,7 Meter lang werden. Die Färbung des Körpers reicht von hellem Grau bis zu Blau- oder Grüntönen. Zur Tarnung kann der Körper der Flötenfische auch ein leichtes Fleckenmuster annehmen. Die Flötenfische kommen in allen tropischen Meeren vor. Die Flötenfische ernähren sich von kleineren Fischen und Krebsen. Bei der Jagd lassen sich die Flötenfische wie Treibholz in die Nähe von Fischschwärmen treiben. Dann plötzlich schnappen die Flötenfische zu.



4. Erklärt, was an dem Text nicht gelungen ist. Begründet eure Meinung.
5. Überarbeitet den Text. Verwendet dazu Wörter wie *sie, er, ihr*.

Pronomen erkennen	
Merkmale	Beispiele
<p>Personalpronomen (persönliche Fürwörter)</p> <ul style="list-style-type: none"> - bezeichnen die sprechende Person oder Personengruppe - bezeichnen die angesprochene Person oder Personengruppe - stehen für Nomen - stehen im Satz im selben Fall wie das Nomen, das sie ersetzen. 	<p><i>ich, wir</i></p> <p><i>du, ihr, Sie</i></p> <p><i>er, sie, es, sie</i></p> <p><i>Die Flötenfische sind eine Gattung der Raubfische. → Sie sind eine Gattung der Raubfische. Von den Flötenfischen hatten wir bisher noch nichts gehört. Von ihnen hatten wir bisher noch nichts gehört.</i></p>
<p>Possessivpronomen (besitzanzeigende Fürwörter) geben an, wem oder zu wem etwas gehört.</p> <ul style="list-style-type: none"> - begleiten ein Nomen und stimmen mit ihm in Genus, Numerus und Kasus überein. 	<p><i>mein/e, dein/e, sein/e, ihr/e, unser/e, euer/eure</i></p> <p><i>ihr Körper, mit ihrem Körper</i></p>

Abbildung 7: Auszug aus *deutsch.kompetent 5* (Henninger et al. 2012: 167)

In Aufgabe 5 sind auch nur Pronomen der 3. Person zum „Ersetzen“ angegeben, ein tatsächlicher textueller Bezug ist hier aber nicht gegeben. Dies ist daran zu erkennen, dass als Beispiel für eine Ersetzungs-Operation im Merkkasten ausgerechnet der erste Satz des Textes gewählt wird. Der Text würde dann also mit einem Personalpronomen beginnen, was der neutralen Referenzkette (s. o.) widerspräche und in der Textsorte Sachtext unangemessen wäre.

Auch hier wird als Funktion das Ersetzen von Nomen genannt und auch hier wird beim Beispiel im Kasten ganz deutlich, dass der Bezug die nominale Gruppe ist, nicht das Nomen allein. Der formale Aspekt des Kasus wird immerhin dadurch teilweise funktional zu motivieren versucht,

dass darauf hingewiesen wird, das Pronomen müsse in demselben Kasus stehen wie das „er-setzte“ Nomen (eigentlich: die nominale Gruppe).

Insgesamt liegen in den Lehrwerken keine wirklich funktionalen und auch keine textbezogenen Zugänge zu den Personalpronomen vor. Meist bekommen die Schüler/innen nur die pseudo-integrative und ausgesprochen vage Aufgabe zu (unter-)suchen, was den Text besser machen könne. Die Art der Einbettung in den Text lässt keinen Einblick in die fortführende Funktion der Personalpronomen zu. Eine Differenzierung nach den Personen wird nur in Ausnahmefällen vorgenommen.

3.4 Demonstrativpronomen

Als Demonstrativpronomen im Deutschen werden üblicherweise folgende Formen genannt: *der/die/das*; *dieser/diese/dies(es)*; *jener/jene/jenes*; *derjenige/diejenige/dasjenige*; *derselbe/dieselbe/dasselbe* (Duden (2016: 280)). Demonstrativpronomen haben (ggf. mit Ausnahme von *der/die/das*)¹³ eine pronominale und eine adnominale Gebrauchsweise, siehe (34) und (35):

- (34) Wir haben alle mit diesem Mann / jenem alten Mann / demselben Mann / demjenigen Mann, der gewonnen hat, gesprochen.
- (35) Das / Dies / Jenes hat aber niemand behauptet.¹⁴

Die Funktion der Demonstrativpronomen wird in der Duden-Grammatik als „rückwärts- oder vorwärtsweisende[s] Zeigen im Text“ sowie das „Verweisen auf [...] Gegenstände der dargestellten Welt“ (Duden 2016: 280) definiert. Letzteres, die **deiktische** Funktion, wird im heutigen gesprochenen Deutsch vorwiegend durch *der/die/das* als Pronomen und *dies-* als Artikelwort realisiert (cf. Ahrenholz 2007: 344):

- (36) Hüten Sie sich vor **diesem Betrüger!** (Als Unterschrift zum Phantom-Bild eines Mannes, der sich als Makler ausgeben soll.)

Bei der **anaphorischen** Referenz ist *dies-* genau wie *der/die/das* an einer der Disambiguierung dienenden Arbeitsteilung zwischen Personal- und Demonstrativpronomen beteiligt: Im Falle mehrerer potenzieller Referenten erfüllen Personal- und Demonstrativpronomen verschiedene Funktionen und unterliegen hierbei unterschiedlich starken Restriktionen, wie in (37) illustriert:

¹³ Erben (1980: 225) unterscheidet zwischen dem unbetonten definiten Artikel *der/die/das* und dem betonten demonstrativen Artikel *dér/die/dás*, siehe:

- (i) Der Arzt untersucht einen Patienten. (definit)
 (ii) Dér Arzt hat mich nicht verstanden. (demonstrativ)

Ob eine solche lexikalische Unterscheidung sinnvoll ist, ist jedoch umstritten. Rauh (2003: 410) zeigt, dass auch Personalpronomen, wenn betont, sich demonstrativähnlich (siehe *ER* (mit Zeigegeste) *hat mich nicht verstanden.*) verhalten. Sie schlägt deshalb vor, zwischen dem inhärenten Status eines Lexems als Demonstrativ und der sekundären „zeigenden“ Eigenschaft eines betonten nicht-demonstrativen Lexems zu unterscheiden. Deshalb betrachten wir den betonten Artikel nicht gesondert.

¹⁴ Die Formen *derjenige/diejenige/dasjenige* und *derselbe/dieselbe/dasselbe* sind im Vergleich zu den anderen Demonstrativpronomen stark markiert: Sie sind länger als andere Pronomen; sie sind, was untypisch für Pronomen ist, morphologisch synchron transparent zusammengesetzt; sie flektieren doppelt und dabei untypischerweise auch wortintern (*desselben*). Funktional gesehen weisen sie nicht die im Folgenden besprochene Breite des unmarkierten *dieser/diese/dieses* auf. Deshalb ist es strittig, ob sie noch in vollem Umfang als Demonstrativpronomen zu betrachten sind. Wir schließen sie deshalb aus der Betrachtung aus.

- (37) **Der Anwalt₁ sprach mit einem Klienten₂.**
 a. Da er₁ / *der₁ / *dieser₁ nicht viel Zeit hatte,
 b. Da ?er₂ / der₂ / dieser₂ nicht viel Zeit hatte,
 vereinbarten sie₁₊₂ ein weiteres Gespräch nächste Woche.

(Diessel 1999: 96)

Soll wie in (a) auf die erstgenannte Entität (*Anwalt*) Bezug genommen werden, kann nur das Personalpronomen verwendet werden. Sowohl das einfache als auch das komplexe Demonstrativpronomen sind in diesem Falle ausgeschlossen. In der Variante (b) hingegen, bei der auf die zweitgenannte Entität (*Klient*) referiert werden soll, sind beide Demonstrativpronomen gleichermaßen geeignet. Das Personalpronomen ist in diesem Kontext zwar nicht das präferierte Referenzmittel, wäre aber nicht gänzlich ausgeschlossen – wie der Gebrauch der Demonstrativpronomen im Fall (a). Denn durch anaphorische Ausdrücke wird signalisiert, ob der Referent, der momentan im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, dort verbleibt oder ob die Leser/innen ihre Aufmerksamkeit auf einen anderen Referenten richten sollen (cf. Schnotz 2000: 500). Personal- und Demonstrativpronomen teilen sich diesen Funktionsbereich auf komplementäre Weise: Personalpronomen beziehen sich auf Referenten, von denen erwartet wird, dass sie wieder aufgegriffen werden, Demonstrativpronomen hingegen auf Referenten, von denen man dies nicht erwartet (u. a. Bosch/Umbach 2007).

Ein Spezifikum in der anaphorischen Verwendung bilden die Neutrum-Pronomen *dies* und *das*: Sie fungieren typischerweise als eine ‚Komplexanapher‘ (siehe 2.2), i. e. sie greifen den Inhalt eines Satzes oder mehrerer Sätze wieder auf, siehe (38):

- (38) **Kraftwerksbetreiber RWE Power habe den Rückbau bereits akzeptiert.**
Dies dementierte eine Unternehmenssprecherin [...].

(Mannheimer Morgen, 17.2.2012)

Auch semantisch geeignete Nomen mit *dies-* als Artikel können Komplexanaphern sein:

- (39) **Das Auto ist kein Tresor.** Diese Erkenntnis musste eine 55-jährige Fahrzeughalterin machen.

(Schwarz 2000: 131)

Der deiktische oder anaphorische Verweis mit einer Demonstrativ-NP hat im Vergleich zu dem mit einer definiten NP stärkere **interaktionale** Momente: Sprecher/innen bzw. Schreiber/innen nutzen das Demonstrativ, um Adressat/innen mehr mitzuteilen als den reinen semantischen Gehalt des Geäußerten. So kann der Verweis durch den Gebrauch des Demonstrativs besonders emotional wirken, siehe (40); (siehe auch Kapitel 2.2 oben):

- (40) Ach, **diese Politiker**, immer müssen sie sich profilieren!

Auch kann, insbesondere in mündlichem Gebrauch, auf einen bisher nicht erwähnten und nicht in der Kommunikationssituation anwesenden Referenten mit einer demonstrativen NP „versuchsweise“ verwiesen werden: Dem Sprecher/der Sprecherin ist es klar, dass der Referent gerade nicht unmittelbar zugänglich ist, und der Verweis dient als ein Appell an die Adressat/innen, das gemeinsame Wissen aus früheren Kommunikationssituationen zu nutzen, um die Referenz doch zu verstehen (sog. anamnestic Verwendung, cf. Auer 1981, Himmelmann 1997, Consten/Averintseva-Klisch 2012), siehe (41):

- (41) S: Meine Eltern haben immer viel Rotwein gekauft aus diesen berüchtigten Tschian
[Pause] Chiantiflaschen, und ich [...]

(Pfeffer-Korpus, zitiert nach Consten/Averintseva-Klisch 2012, Beispiel 1)

Durch *dies*- (unterstützt durch das Adjektiv *berüchtigt*) suggeriert der Sprecher, dass seine Zuhörer/innen wissen sollten, von welchen Flaschen die Rede ist.

Der Gebrauch von *jener* ist auf die Schriftsprache begrenzt; dort markiert *jener* vor allem die zeitliche Distanz beim anaphorischen Gebrauch (*in jenen Tagen*).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass Demonstrativpronomen deiktisch (*dieser/diese/dies(es)* und *der/die/das*) sowie anaphorisch (alle) gebraucht werden. Bei der anaphorischen Verwendung können *dieser/diese/dies(es)* und *der/die/das* sich desambiguierend auf den nicht-topikalen, in der Regel näheren von zwei Referenten beziehen. *Dieser/diese/dies(es)* im Artikelgebrauch sowie die Neutra *dies* und *das* werden häufig als Komplexanaphern verwendet. Die Referenz mit einem Demonstrativpronomen kann zusätzlich interaktionale Aspekte haben (emotionale und anamnestiche Referenz).

Demonstrativpronomen werden in den uns vorliegenden Büchern in NRW und BW in der 6. Klasse eingeführt und in der 7. wiederholt. Dabei werden sie explizit in ca. der Hälfte der Schulbücher der einschlägigen Klassenstufen thematisiert: In 2 der 4 untersuchten Schulbuchreihen aus NRW und in 3 der 5 untersuchten Schulbuchreihen aus BW werden sie unter dem Thema „Wortarten“ explizit besprochen. Dabei wird stets in Klasse 6 mit einigen Übungen und einem Merkkasten das Demonstrativpronomen als eine Untergruppe der Pronomen eingeführt; in der Klasse 7 gibt es eine kürzere Sequenz mit oder ohne Merkkasten, die unterschiedlich explizit als wiederholend präsentiert wird.

Im Folgenden wird exemplarisch ein Schulbuch der Kl. 6 (Gymnasium) betrachtet. Aus linguistischer Perspektive interessiert hierbei,

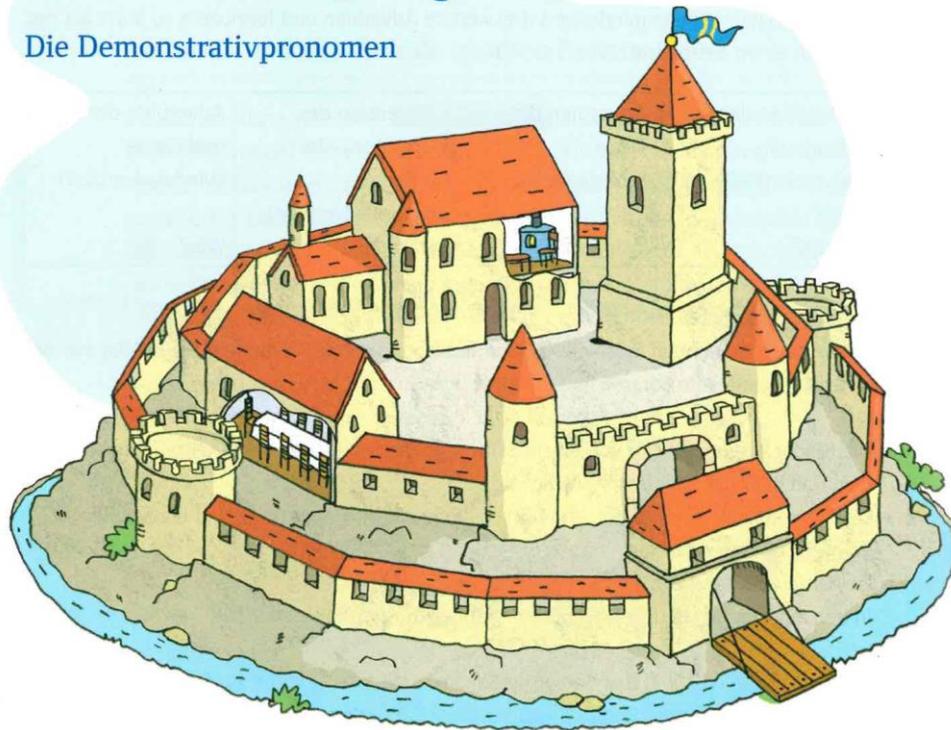
- ob und wie die deiktische Verwendung, auch im Zusammenhang mit der Gegenüberstellung von Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit, thematisiert wird;
- ob und wie auf die funktionalen Unterschiede zwischen den einzelnen Demonstrativa eingegangen wird;
- ob und wie die anaphorische Funktion von *dieser/diese/dieses* und *der/die/das* in Abgrenzung zum Personalpronomen sowie als Komplexanapher thematisiert wird;
- ob und wie die interaktionalen, insbesondere die emotiven Aspekte der demonstrativen Referenz, ebenfalls im Zusammenhang mit Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit, angesprochen werden.

3.4.1 Exemplarische Lehrwerkanalyse: Demonstrativpronomen

Exemplarisch soll eine einschlägige Sequenz aus dem Schulbuch **Deutschzeit 6**, Gymnasium, NRW (Fandel/Oppenländer 2012: 220-220) untersucht werden. Die Überschrift des Abschnitts, „Mit Pronomen Bezüge im Satz herstellen“ weist klar in eine funktionale Richtung, allerdings wird diese Funktion explizit satzbezogen formuliert. Dabei werden in der darauffolgenden Übung die Pronomen entweder dazu benutzt, Bezüge *satzübergreifend* im Text herzustellen oder um deiktisch zu referieren:

Mit Pronomen Bezüge im Satz herstellen

Die Demonstrativpronomen



- 1 Arbeitet zu zweit. Zeigt auf die Teile der Burganlage, die ihr meint, und erklärt sie, z. B.:
Dieses Gebäude muss die Burgkapelle sein. Das ist der Ort, den die Burgbewohner besuchten,
 um zu beten.

der · die · das

dieser · diese · dieses

derselbe · dieselbe · dasselbe

jener · jene · jenes

der Bergfried: Hauptturm der mittelalterlichen Burg
 die Kemenate: mittels Kamin oder Kachelofen beheizbarer
 Wohn- und Arbeitsraum in der Burg
 der Palas: Saalbau in der Burg; Sitz des Burggerichts und
 Ort für Feste
 die Schießscharte: Öffnung in der Befestigungsmauer, aus
 der man schießen konnte, ohne aus der Deckung zu gehen
 die Wehrmauer: Mauer um die Burg zur Abwehr von
 Feinden
 die Zugbrücke: Brücke, die bei Gefahr hochgezogen wurde,
 damit Feinde nicht in die Burganlage eindringen konnten
 der Zwinger: zwischen zwei Wehrmauern gelegener
 Bereich

Abbildung 8: Auszug aus *Deutschzeit 6* (Fandel/Oppenländer 2016: 220)

Die Aufgabenstellung zielt zugleich auf die deiktische Verwendung und die anaphorische, satzübergreifende Verwendung der Demonstrativa ab. Dabei wird nur durch das Beispiel mit Unterstreichungen und die links seitlich angebrachten Kästchen mit ausgewählten Demonstrativa suggeriert, wie genau die „Erklärung der Teile der Burganlage“ aufgebaut werden soll. Im Beispiel wird exemplarisch aufgezeigt, wie zwei der vier links genannten Demonstrativa zu verwenden wären; es ist nicht einfach, die verbliebenen zwei zu nutzen, ohne dass das Ergebnis unnatürlich klingt: Während für *jener/jene/jenes* noch in etwa: „Dies ist die Zugbrücke, also jene Brücke, die bei Gefahr hochgezogen wurde [...]“ denkbar wäre, auch wenn es sicher nicht dem mündlichen Sprachgebrauch der Schüler/innen entspricht, so ist es schwer, eine geeignete Stelle für die Verwendung von *derselbe/dieselbe/dasselbe* zu finden. Unklar ist auch, warum

neben den zwei im gesprochenen und geschriebenen Deutsch häufigsten Demonstrativa *der/die/das* und *dieser/diese/dieses* (z. B. Ahrenholz 2007) ausgerechnet zwei benutzt werden sollen, die vergleichsweise selten und nur schriftlich gebraucht werden (*jener/jene/jenes* und *derselbe/dieselbe/dasselbe*), legt doch die Aufgabenstellung eine mündliche Bearbeitung nahe. Es wird auch kein authentisches Beispiel für die Verwendung Letzterer gegeben, an dem man sich orientieren könnte.

Im Anschluss folgen drei weitere Aufgaben und ein Merkkasten:

Merke Das Demonstrativpronomen

Die Demonstrativpronomen *der/die/das*, *dieser/diese/dieses*, *jener/jene/jenes*, *solcher/solche/solches*, *derselbe/dieselbe/dasselbe* weisen auf etwas vorher oder nachher Genanntes hin.

Sie können sowohl als Begleiter als auch als Stellvertreter eines Nomens oder einer Wortgruppe verwendet werden, z. B.:

In diesem Modell einer Burg ist das mittelalterliche Leben anschaulicher dargestellt als in vielen Büchern.

Den Museumsbesuch fand ich interessanter als jenen vor einem Jahr.

Abbildung 9: Auszug aus *Deutschzeit 6* (Fandel/Oppenländer 2016: 222)

Der Kasten nennt eine fünfte Form gegenüber den in der ersten Aufgabe genannten (*solcher/solche/solches* wäre dabei deutlich besser für den Einbezug in die Aufgabe 1 geeignet als *jener/jene/jenes* oder *derselbe/dieselbe/dasselbe*; z. B. „Solche Brücken nennt man Zugbrücken“) und geht auf die formale Eigenschaft der Demonstrativa ein, die Verwendung „als Begleiter oder als Stellvertreter eines Nomens oder einer Wortgruppe“. Diese Eigenschaft wurde oben in der zweiten der vier Aufgaben fokussiert. Positiv hervorzuheben ist, dass im Merkkasten und in der Übung die Rede nicht nur von einem Nomen, sondern auch von „einer Wortgruppe“ ist. Etwas ungünstig ist aber, dass in den Beispielsätzen und in der Tabelle keine Beispiele mit längeren NPs zu finden sind, und dass nicht klar wird, dass offensichtlich eine NP und nicht jede beliebige Wortgruppe gemeint ist. In allen Beispielen referieren die Demonstrativa nämlich auf die mit NPs eingeführten Referenten zurück und „ersetzen“ so gesehen NPs; es gibt weder in der Übung 2 noch im Merkkasten Beispiele für Komplexanaphern:

- 2 Übertrage die Tabelle in dein Heft und ordne die Sätze mit den markierten Demonstrativpronomen danach,
- ob die Demonstrativpronomen ein Nomen begleiten oder
 - ob sie ein Nomen ersetzen.

Diesen Museumsbesuch fand ich, anders als den beim letzten Wandertag, sehr interessant. Besonders gut haben mir die glänzenden Rüstungen gefallen. Auch das Modell der Burg fand ich interessant. Das hat schön gezeigt, wie eine solche Burg aufgebaut ist. Ich glaube, dass ich bald noch mal in dieses Museum gehen werde.

Ich habe mich sehr gewundert, wie sich die Ritter mit ihren Rüstungen überhaupt bewegen konnten. Die sind ja so schwer, dass man sie kaum hochheben kann. Gut gefallen haben mir die Schilde mit den Wappen. Über solche Wappen hat mein Vater auch ein dickes Buch zu Hause.

Das Demonstrativpronomen begleitet ein Nomen	Das Demonstrativpronomen ersetzt das Nomen oder eine Wortgruppe
<i>Diesen Museumsbesuch ...</i> ...	<i>... anders als den (= Museumsbesuch) beim letzten Wandertag ...</i>

Abbildung 10: Auszug aus *Deutschzeit 6* (Fandel/Oppeländer 2016: 220)

Die Funktion wird recht vage als „weisen auf etwas vorher oder nachher Genanntes hin“ formuliert. Angesprochen und beispielhaft illustriert wird hier also die anaphorische Verwendung; unter das allgemeine „etwas“ würden natürlich auch die propositional eingeführten Referenten, i. e. die Komplexanapher, passen; allerdings wird diese Verwendung überhaupt nicht thematisiert. Auch sollen wohl durch die Formulierung „nachher Genanntes“ deiktische Verwendungen in spezifizierenden Kopulasätzen wie „Dies ist die Zugbrücke“ oder „Das sind der Burgherr und seine Familie“ erfasst werden; dann aber sollten auch entsprechende Beispiele illustrierend genannt werden.

Worauf im Merkkasten nicht eingegangen wird, ist (i) die genuin deiktische Verwendung von Demonstrativa, (ii) die Verwendung als Komplexanapher, (iii) die funktionalen Unterschiede zwischen den einzelnen Demonstrativa und (iv) die Spezifik der Demonstrativa als Referenzmittel (z. B. Demonstrativ vs. Personalpronomen; emotionale und anamnestic Aspekte; s. o.). Die Aspekte (ii) und (iii) sind in die Übungen ausgelagert und bleiben dabei sehr implizit: Die Übung 3 soll unter anderem wohl den anaphorischen Distanzkontrast zwischen *diese* und *jene* fokussieren (siehe Zeile 4 im Text), welcher, so die übereinstimmende Ansicht der Grammatiker und der Forschungsliteratur, synchron nicht mehr vorhanden ist (siehe z. B. Averintseva-Klisch 2018 für einen Überblick):¹⁵

¹⁵ Grundsätzlich fällt auf, dass in den Lehrwerken Demonstrativa aufzählend genannt werden und keinerlei Differenzierung in schriftlich vs. mündlich gebrauchte getroffen wird: Die Definitionen und die Aufgaben suggerieren eine gemeinsame Funktion und daher eine Austauschbarkeit. Auch wird nicht darauf eingegangen, dass gerade *jener/jene/jenes* deutlich seltener, mit spezifischen Funktionen und nur schriftsprachlich gebracht wird (cf. Averintseva-Klisch 2018; schon die rohen Zahlen für *dies-* vs. *jen-* in allen Flexionsformen im Korpus mit den Ausgaben der Zeitung *Mannheimer Morgen* von 1995-2012 betragen über eine Million vs. ca. 30 Tausend). Dies ist auch

- ③ a) Schreibe den folgenden Text über das Leben auf einer mittelalterlichen Burg ab und ergänze passende Demonstrativpronomen in der richtigen Form.
 b) Unterstreiche im Heft die Textstellen, auf die sich die Demonstrativpronomen beziehen.

Das Leben auf einer mittelalterlichen Burg

Auf einer mittelalterlichen Burg lebten manchmal mehrere hundert Menschen. ■■■ gehörten nur zum Teil zur Familie des Burgherren, denn zusätzlich lebten dort auch viele Bedienstete. ■■■ waren vor allem für das Wohlergehen der Burgherrenfamilie zuständig. Zudem gab es zahlreiche Mägde
 5 und Knechte. Während ■■■ vor allem für die Burgherrin zuständig waren, kümmerten sich ■■■ hauptsächlich um die Felder, Weinberge und Wälder. Daneben gab es Zimmerleute und Steinmetze. ■■■ hatten die Aufgabe, die Gebäude zu unterhalten.

Eine besondere Bedeutung hatte der Burgvogt. ■■■ organisierte das
 10 Leben auf der Burg und überwachte die Arbeiten der Handwerker. Seine wichtigste Rolle war jedoch ■■■ des Richters.

der/die/das · dieser/diese/dieses · jener/jene/jenes

Abbildung 11: Auszug aus *Deutschzeit 6* (Fandel/Oppenländer 2016: 221)

Eine Bezugnahme auf Satzinhalte (i. e. de facto der Gebrauch als Komplexanapher) kommt in der Übung 4 textuell vor; allerdings wird auch hier nicht spezifisch darauf fokussiert, dass eine solche Verwendung möglich ist. Was genau eine Begründung sein soll, z. B. ob erwartet wird, dass Schüler/innen in etwa mit „Es folgt kein Nomen, also ist es kein Artikel“ argumentieren, ist nicht klar.

ein Anzeichen dafür, dass Lehrwerke häufig einen Schwerpunkt eher auf formale Vollständigkeit als auf funktionale Auswahl und ggf. Gewichtung legen.

- 4 a) Die folgenden Redensarten stammen aus dem Mittelalter. In welchen Situationen werden sie heute gebraucht? Nenne Beispiele.
 b) Untersuche die Erklärungen daraufhin, ob es sich bei den Wörtern *der*, *die*, *das* um Artikel oder um Demonstrativpronomen handelt. Begründe deine Entscheidung jeweils.

Jemandem nicht das Wasser reichen können

Die Menschen im Mittelalter aßen meist mit den Händen. In vornehmen Kreisen brachten die Diener im Anschluss an die Mahlzeit ein Schälchen mit Wasser zum Händewaschen. Das war jedoch nicht allen Dienern erlaubt. Manche waren in der Rangordnung so weit hinten, dass sie ihren Herrschaften nicht einmal das Wasser reichen durften.



Am Pranger stehen

Auch die Redensart stammt aus dem Mittelalter. Wenn jemand am Pranger steht, heißt das, dass er öffentlich für etwas beschuldigt wird. Das kommt daher, weil ein Verurteilter im Mittelalter – neben anderen Strafen – an einen Pfahl gekettet und z. B. auf dem Marktplatz öffentlich zur Schau gestellt wurde. Die Bevölkerung durfte ihn auslachen oder beschimpfen. Das war eine große zusätzliche Demütigung für die Verurteilten.



Abbildung 12: Auszug aus *Deutschzeit 6* (Fandel/Oppeländer 2016: 222)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einiges durchaus positiv zu werten ist: Erstens wird mit der deiktischen Verwendung begonnen, welche wohl onto- wie phylogenetisch die primäre ist. Zweitens wird explizit gesagt, dass ein Demonstrativ als Pronomen eine Wortgruppe ersetzen kann. Drittens bleibt die funktionale Definition der Demonstrativa zwar sehr vage, aber immerhin werden nicht die sonst häufig verwendeten Begriffe wie ‚Betonung‘ oder ‚Nachdruck‘ benutzt, die intransparent sind und im ungünstigen Fall die falsche Generalisierung nahelegen, das Demonstrativ trage immer die Satzbetonung.¹⁶

Dennoch gibt es auch etliche Desiderate: So wird die deiktische Verwendung zwar genutzt, aber nicht explizit thematisiert, entsprechend erfolgt hier auch keine Gegenüberstellung von Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit. Dabei würden sich gerade *dieser/diese/dieses* (auch mündlich-

¹⁶ Wie es z. B. in drei nicht von uns systematisch in die Untersuchung einbezogenen Schulbüchern aus Baden-Württemberg der Fall ist:

- (i) „Das Wort, das ihr betont, bezeichnet man als hinweisendes Fürwort oder Demonstrativpronomen“. (Henninger et al. 2012: 168).
- (ii) „Demonstrativpronomen [...] weisen besonders deutlich auf eine Person oder Sache hin, z. B. *Von allen Jacken gefällt mir diese am besten*“. (Mutter/Schurf 2013: 314; Hervorheb. i. O.)
- (ii) „Das Demonstrativpronomen wird als hinweisendes Fürwort benutzt, wenn man ausdrücklich auf jemanden hinweisen möchte.“ (Ewald-Spiller et al. 2011: 233).

deiktisch gebräuchlich) vs. *jener/jene/jenes* (nur schriftlich, anaphorisch oder determinierend gebräuchlich) für eine solche Gegenüberstellung eignen. Es wird überhaupt nicht auf die funktionalen Unterschiede zwischen den einzelnen Demonstrativa (wie der Unterschied *dies-/jen-*; die anaphorische Funktion von *der/dies-* in Abgrenzung zu Personalpronomen; *dies/das* als Komplexanapher) eingegangen, auch nicht auf die interaktionalen Aspekte wie die Emotionalität der demonstrativen Referenz.

3.5 Synonyme, Hyperonyme und Hyponyme

Die semantischen Relationen Synonymie und Hyponymie/Hyperonymie können ebenfalls für referenzielle Bezüge in Texten genutzt werden. Die unmarkierte Reihenfolge im Text ist hier in der Regel, einen intensional reicheren Ausdruck mit entsprechend mehr Informationsgehalt (das Hyponym) durch einen intensional ärmeren (das Hyperonym) wieder aufzunehmen. Auf diese Weise ist keine deutliche Neu-Fokussierung der Aufmerksamkeit der Leser/innen oder Hörer/innen notwendig. Hoffmann (2014: 194) beschreibt dementsprechend die Abfolge „spezifischere (stärker einschränkende) vor unspezifischerer Nominalgruppe“ als „thematische Präferenz“.

- (42) Star im Tierheim war **ein noch junger, tapsiger Cocker-Spaniel**. Vor allem alle Kinder waren von dem kleinen Hund begeistert.

Die Funktion des Hyponyms ist in diesem Fall die der Referenteneinführung; es ist dabei in der Regel Teil einer indefiniten Nominalphrase. Hauptaufgabe des Hyperonyms ist die Referentenfortführung, dann zumeist als Teil einer definiten Nominalphrase (siehe dazu Kapitel 2.2). Eine Nebenfunktion des Hyperonyms kann die Zuordnung des Referenten zu einer übergeordneten Klasse oder Gruppe sein, im angeführten Beispiel des Cocker-Spaniels zu den Hunden.

Eine weitere Nebenfunktion der Referentenfortführung durch ein Hyperonym kann die der Wertung oder des Ausdrucks der emotionalen Beteiligung des Schreibers/der Schreiberin sein, wenn etwa ein stark konnotativ geladener Begriff als Hyperonym (auch als ein partielles Synonym zu sehen; zu der Verwendung von Hyperonym und Hyponym als partielle Synonyme siehe z. B. Löbner 2015: 231) verwendet wird:

- (43) Tobi hatte tatsächlich **seinen Cocker-Spaniel** zur Silvesterparty mitgebracht. *Die Töle* störte die Feier häufig durch ihr lautes Bellen.

Auch die andere Abfolge (also Hyperonym vor Hyponym) ist allerdings durchaus möglich. Hier ist die Hauptaufgabe ebenfalls die der Referentenfortführung, jedoch kommt zusätzlich als Nebenfunktion das Liefern weiterer spezifizierender Informationen über den Referenten hinzu; im folgenden Fall die Rasse des Hundes:

- (44) Tobi hatte tatsächlich **einen Hund** zur Silvesterparty mitgebracht. Die Knallerei machte den kleinen Cocker-Spaniel allerdings sehr nervös.

Zentral für das Funktionieren von Hyponym und Hyperonym ist das Erkennen der Zusammengehörigkeit der beiden Konzepte. Diese kann auf der einen Seite aus dem Weltwissen abgerufen werden. In den obigen Zitaten würde dazu gehören, den Cocker-Spaniel als eine Hunderasse identifizieren zu können. Andererseits kann das Verstehen gerade durch die textuelle Platzierung unterstützt werden. In den Beispielen wird der Text nur dann als solcher kohärent und verständlich, wenn der Cocker-Spaniel als referenzidentisch mit *Hund* interpretiert wird.

Dies trifft auch auf die Synonyme zu, siehe (45):

- (45) **Hurrikane** entstehen immer über warmen Meeren mit Wassertemperaturen über 27 °C. Intensive Sonneneinstrahlung lässt große Mengen Wasser verdunsten, die von warmer Luft aufgenommen werden. Auslösende Ursache der Wirbelstürme ist häufig eine konvergente Strömung, i. e. es fließen Luftmassen aus unterschiedlichen Richtungen am Südrand des Subtropenhochs zusammen.

(Obermann 2007: 127)

Um diesen Schulbuchtext zu verstehen, muss man entweder wissen, dass Hurrikan und Wirbelsturm Synonyme sind, oder aber die textuelle Platzierung als Antezedent und Anapher nutzen können, um gerade dieses Wissen aufzubauen. Dazu müsste aber diese Strategie des Textaufbaus explizit besprochen werden.

Liegen in einem Text Passagen mit einer Kombination aus einem Hyperonym und mehreren Hyponymen vor, kann dies zur Themenentwicklung (siehe Kapitel 2) beitragen (nach Hoffmann 2014 etwa zum Themensplitting). Es können auf diese Weise Zuordnungen, Kategorisierungen und Kontraste geschaffen werden, wie folgendes Beispiel aus dem Roman „Preisverleihung“ von Günter de Bruyn zeigt:

- (46) Er ... bückt sich und sieht, dass keine Stolpergefahr besteht, weil nämlich kein Senkel da ist, der sich gelockert haben könnte, weil nämlich am linken Fuß noch **der Arbeits- oder Unversitätsschuh** sitzt, der kein Schnürband hat, weil er nämlich ein Slipper oder Schlüpfers ist ... was ihn deutlich unterscheidet vom **rechten Schuh**, dem Feierlichkeitsschuh, der ein Schnürschuh ist.¹⁷ (Siehe (47))

Es wird deutlich, dass die an der Themenentwicklung beteiligten nominalen Formen teilweise referenzidentisch sind und teilweise nicht. In diesem massierten Vorkommen und ihrer Kombination erscheinen die aufeinanderfolgenden nominalen Vollformen stark markiert. Ein Textsortenbezug, wie ihn Thurmair (2003) deutlich macht, wird hier für literarische Texte sehr deutlich. Als Nebenfunktion könnte man hier also eine literarisch-vernetzende, aber auch eine ironisierende Lesart herauslesen.

Beispiel (47) aus Wikipedia zeigt, dass – neben der Hauptfunktion der Themenentwicklung – die Nebenfunktion der Bildung von (Unter-)Kategorien und Untergruppen auch in Textsorten wie Lexikonartikeln über Hyponymie realisiert wird. Im folgenden Beispiel gehören alle Exemplare der Unterfamilien Kleinkatzen und Großkatzen auch zur Familie der Katzen. Die Hyponyme zeichnen sich dabei durch zusätzliche semantische/intensionale Merkmale aus (cf. Löbner 2015: 231).

- (47) **Die Katzen**₁ (Felidae) sind eine Familie aus der Ordnung der Raubtiere (Carnivora) innerhalb der Überfamilie der Katzenartigen (Feloidea). [...] Eingeteilt werden sie₁ in Großkatzen (wie beispielsweise Löwe, Tiger und Leopard) und Kleinkatzen (etwa Wildkatze, Luchs und Ozelot).

Auch Hyperonyme und Hyponyme tragen also zur Textkohärenz bei und können die Funktionen der Referenteneinführung, Referentenfortführung und Themenentwicklung sowie einige Nebenfunktionen erfüllen. Es wäre interessant zu sehen, ob in den Lehrwerken die

¹⁷ Hier und in (47) wird doppelte Unterstreichung zur Markierung der Themenentwicklung verwendet; man sieht, dass diese mit der anaphorischen Wiederaufnahme (einfache Unterstreichung) zusammenfallen kann, aber nicht muss.

Bedeutungsbeziehung der Hyponymie beschrieben wird oder ob es sich (lediglich) um die Behandlung von Ober- und Unterbegriffen handelt.¹⁸

Für die Lehrwerkanalyse interessiert dabei aus linguistischer Perspektive vor allem,

- ob Hyponyme und Hyperonyme behandelt werden oder ob die Lehrwerke allgemeiner Ober- und Unterbegriffe thematisieren;
- ob die Funktionen der Referenteneinführung und Referentenfortführung bei der Behandlung von Hyponymie überhaupt in den Blick kommen;
- ob die Rolle von Hyperonymen und Hyponymen für die Themenentwicklung deutlich wird;
- ob die unterschiedlichen Möglichkeiten der Abfolge und die damit zusammenhängenden Markiertheitsgrade thematisiert werden;
- ob Nebenfunktionen wie Zuordnung bzw. Klassifizierung oder Wertung in den Blick genommen werden;
- ob ein Bezug zu bestimmten Textsorten, in denen Hyponymie eine besondere Rolle spielen kann, hergestellt wird.

In den fünfzehn untersuchten Lehrwerken kommen in sieben, also der knappen Hälfte, entsprechende Hinweise und Übungen vor. Die gewählten Bezeichnungen sind dabei in allen Fällen „Oberbegriff“ und „Unterbegriff“; „Hyperonym“ und „Hyponym“ verwendet demnach keines der Lehrwerke. In vier davon sind zumindest implizite Hinweise auf eine textuelle Funktion zu finden. Interessanterweise wird in drei Lehrwerken darauf hingewiesen, dass das Wissen um Ober- und Unterbegriffe nützlich für die Gestaltung eines Vortrags oder Referates sei. Zwei Lehrwerke betonen, dieses Wissen sei wichtig für das Textverstehen. Damit wird eine – allerdings recht diffuse – Rolle für die Textkohärenz angedeutet.

3.5.1 Exemplarische Lehrwerkanalyse: Hyperonyme/Hyponyme

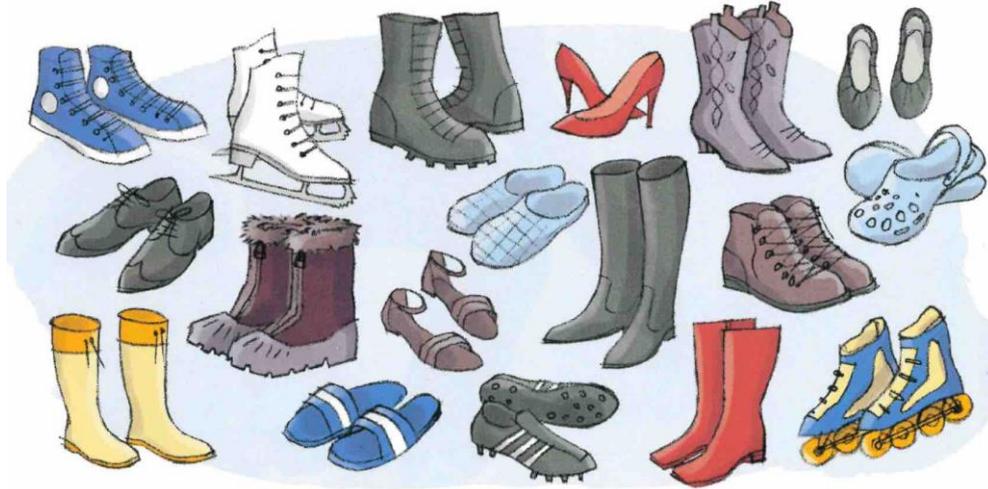
Das hier untersuchte erste Beispiel entstammt dem Lehrwerk **Deutschbuch 6**, Ausgabe für Gymnasium NRW (Schurf/Wagener 2012: 74). Ober- und Unterbegriffe werden unter der Überschrift „Gegenstände beschreiben“ über eine – zunächst recht allgemeine – Funktion eingeführt.

¹⁸ Löbner (2015: 232) formuliert zwei Bedingungen für das Vorliegen von Hyponymie und Hyperonymie: A ist hyponym zu B bzw. ein Hyponym von B, und B ist hyperonym zu A bzw. ein Hyperonym von A, genau dann wenn

- (i) A ein Unterbegriff von B ist (siehe logische Unterordnung) und
- (ii) die Bedeutung von B Teil der Bedeutung von A ist. Weil die zweite Bedingung nicht immer gegeben ist, ist nicht jeder Unterbegriff ein Hyponym.

4.1 Auf Touren kommen – Gegenstände und Vorgänge beschreiben

Gegenstände beschreiben – Ober- und Unterbegriffe unterscheiden



- 2** Gegenstände kann man nach ihren Merkmalen ordnen und voneinander unterscheiden.
- a** Erklärt, nach welcher Ordnung ihr in einem Geschäft die Schuhe oben aufstellen würdet.
- b** Sucht in Partnerarbeit Schuhe heraus, die gemeinsame Merkmale haben. Findet dann für jede Gruppe von Schuhen einen treffenden Oberbegriff. Nehmt hierzu die Informationen aus dem folgenden Merkkasten zu Hilfe.

Information	Ober- und Unterbegriffe unterscheiden
	Ein Oberbegriff fasst mehrere Gegenstände oder Eigenschaften zusammen, die gemeinsame Merkmale haben, z. B.:
	Oberbegriff: <i>Stiefel</i>
	Unterbegriffe: <i>Gummistiefel, Bikerstiefel, Reitstiefel ...</i>
	Um die Art des Gegenstandes bei einer Beschreibung treffend zu benennen, sucht man einen passenden Unterbegriff, z. B.: <i>Schlittschuh</i> (statt <i>Schuh</i>), <i>Rennrad</i> (statt <i>Rad</i>).

Abbildung 13: Auszug aus *Deutschbuch 6* (Schurf/Wagener 2012: 74)

Die Funktion des „Gegenstände Beschreibens“ wird in den folgenden Aufgaben spezifiziert. Unterbegriffen wird hierbei die Funktion „Art des Gegenstandes treffend benennen“ (siehe Merkkasten) zugeschrieben, um Gegenstände nach ihren Merkmalen zu ordnen und voneinander zu unterscheiden. Dem Oberbegriff wird im Gegenzug die Funktion zugeschrieben, Gegenstände auf Grund von gemeinsamen Merkmalen zusammenzufassen. Durch die Definition und die Beispiele im Kasten wird verkürzend suggeriert, Unterbegriffe würden vor allem über Komposita gebildet (*Reitstiefel*), Oberbegriffe seien die entsprechenden Simplizia (*Stiefel*). Dies muss aber keineswegs immer so sein. Auf diese Weise ist allerdings in der Regel gewährleistet, dass es sich um Fälle von echter Hyponymie/Hyperonymie handelt, da bei den hier angeführten Beispielen beide der oben genannten Bedingungen erfüllt sind (siehe Fußnote 18).

Eine textuelle Dimension fehlt in diesem Kapitel gänzlich; die Funktionen von Hyponymen und Hyperonymen für Referentenfortführung und thematische Entwicklung kommen nicht in den Blick. Stattdessen verharrt die Argumentation im Bereich der Wortsemantik.

Das gleiche Lehrwerk greift das Thema der Ober- und Unterbegriffe in Klasse 7 noch einmal auf:

Ordnen nach Ober- und Unterbegriffen

Do – der Weg

Ist euch schon einmal aufgefallen, dass viele Kampfsportarten die Endung „do“ haben? Zum Beispiel Judo, Aikido, Taekwondo, Kendo. Auch Karate hieß ursprünglich Karate-Do. „Do“ ist japanisch und heißt wörtlich übersetzt „der Weg“. Damit ist gemeint, dass der Schüler bei diesen Kampfsportarten nicht nur seinen Körper (Schnelligkeit, Sprungkraft, Gelenkigkeit, Ausdauer) trainieren soll, sondern sich auch geistig weiterentwickeln soll, indem er lernt, seine Schwächen zu überwinden: Konzentration, Selbstdisziplin, Willensstärke und



vor allem Respekt sollen trainiert werden. Deshalb beginnt auch jeder Kampf mit einer respektvollen Verbeugung und der Begrüßung der Gegnerin oder des Gegners.

- 1 a Trainiert ihr selbst eine Sportart? Berichtet, worauf es bei dieser Sportart ankommt.
- b Ordnet die zentralen Textinformationen nach Ober- und Unterbegriffen. Vervollständigt dazu die folgende Mind-Map in eurem Heft.



- 2 a Ordnet die nebenstehenden Sportarten nach folgenden Oberbegriffen. Manche lassen sich beiden Begriffen zuordnen.
 - Individual- und Mannschaftssportart,
 - Hallensportart und Außensportart.
- b Ergänzt zu den Oberbegriffen weitere Sportarten (Unterbegriffe).

Fußball • Geräteturnen • Volleyball • Orientierungslauf • Tennis • Basketball • Schwimmen • Eishockey • Polo • Segeln

Information Ober- und Unterbegriffe unterscheiden

Ein **Oberbegriff** fasst mehrere Gegenstände, Eigenschaften, Begriffe zusammen, die gemeinsame Merkmale haben, z. B.:

Oberbegriff: Wassersportarten

Unterbegriffe: Schwimmen, Tauchen, Surfen, Rudern, Segeln ...

Oft lassen sich die Unterbegriffe weiter unterteilen. → Regattasegeln, Fahrtensegeln, ...

Die Über- und Unterordnung von Begriffen kann man zum Beispiel in einer Mind-Map darstellen. Von einem Ast (Oberbegriff) können mehrere Zweige (Unterbegriffe) abgehen.

Abbildung 14: Auszug aus *Deutschbuch 7* (Schurf/Wagener 2014: 208)

Im Unterschied zur Einheit in Klasse 6 erfolgt hier ein (pseudo-)integrativer Einstieg über einen Text. Zentrale Informationen des Textes sollen nun nach Ober- und Unterbegriffen geordnet werden. Das darunter stehende Beispiel in Aufgabe 1 macht deutlich, dass es sich hier nicht um Hyponymie handelt (und auch nicht um Referentenfortführung). Denn anders als hier suggeriert

wird, ist *Schnelligkeit* nicht Teil der Bedeutung von *Körpertraining*, eher geht es hier um eine (vage) inhaltliche Zugehörigkeit, eine Zuordnung zu Oberthemen. Damit ist das zu erschließende Verständnis von Oberbegriff hier ein – zumindest graduell – anderes als in Band 6 des Lehrwerks.

Ebenfalls recht vage ist die Definition von ‚Oberbegriff‘ im Kasten, die der aus dem 6. Schuljahr ähnlich ist und sowohl einen Bezug zu Hyponymen wie zu thematisch nur lose zuordenbaren Erscheinungen unterschiedlicher semantischer Reichweite erlaubt. Dies erscheint aus didaktischer Sicht durchaus problematisch, da a) hier mit unterschiedlich weiten Konzepten von ‚Oberbegriff‘ unter gleicher Bezeichnung gearbeitet wird und b) die Erscheinungen sehr unterschiedliche textuelle Funktionen erfüllen können (z. B. Referentenfortführung vs. lose thematische Zuordnung). So bleibt ein Bezug zur Textkohärenz in diesem zweiten Beispiel vage und implizit, eine Relation zur Referentenfortführung wird gar nicht hergestellt. Hier wäre es deutlich zielführender gewesen, mit einer am besten auch begrifflich gesicherten Differenzierung zu arbeiten und so die unterschiedlichen textuellen Leistungen von Hyponymen/Hyperonymen i. e. S. und Oberbegriffen/Unterbegriffen herauszustellen.

3.6 Komposita (N+N)

Auf Grund ihrer Mehrgliedrigkeit und der generell spezifizierenden Funktion des Bestimmungsworts für das Grundwort (cf. etwa Donalies 2007) können Komposita im Vergleich zu Simplicia Referenten generell recht genau bezeichnen; dies vor allem im Vergleich zu einer Referenz, die allein mit dem Grundwort vorgenommen würde. Neben der Bedeutung ihrer einzelnen Konstituenten umfasst die Bedeutung von Nominalkomposita die Relation zwischen den Konstituenten, die in vielen Fällen durch eine Paraphrase expliziert werden kann: z. B. *Holzhaus* > *Haus aus Holz*, *Baumhaus* > *Haus in/auf einem Baum*, *Bauernhaus* > *Haus, in dem Bauern wohnen* ... Nicht in allen Fällen ist die Wortbildungsbedeutung allerdings so genau anzugeben. Ist dies möglich, so stellt das Kompositum die sprachlich knappere Variante dar. Daher wird manchmal Nominalkomposita auch die Funktion der (syntaktischen) Verknappung zugeschrieben (cf. Motsch 1999).

Komposita können auf der einen Seite Bestandteil einer indefiniten nominalen Gruppe (siehe Kapitel 2) sein und somit der Referenteneinführung dienen. In dieser Hinsicht verhalten sie sich wie Simplicia; Voraussetzung ist allerdings, dass es sich um usuelle, also im mentalen Lexikon eingetragene Elemente handelt.

Komposita können weiterhin der Referentenfortführung (und Entwicklung) auf verschiedene Weisen dienen. Dies können sie vor allem aufgrund der verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten ihrer Konstituenten.

- A) Zunächst besteht die Möglichkeit, ein komplettes Kompositum im Verlauf des Textes zu wiederholen (siehe Rekurrenz oben in 3.2). Viele usuelle Komposita (z. B. *Schneemann* oder *Blumentopf*) sind so geläufig, dass sie sich auch bei Wiederholung kaum von Simplicia unterscheiden. Gerade bei komplexen mehrgliedrigen Komposita ist eine Wiederholung des kompletten Wortes allerdings mit mehr Auffälligkeit als bei der Wiederholung von Simplicia verbunden (cf. Schnotz 1996).

- B) Es besteht aufgrund der Mehrgliedrigkeit von Komposita weiterhin die Möglichkeit, nur einen Teil des sprachlichen Materials zu wiederholen und damit zur „partiellen Rekurrenz“ beizutragen (siehe auch hier 3.2.1 oben zur Rekurrenz).
- B1) Wird das Grundwort allein wiederholt, handelt es sich in der Regel ebenfalls um eine referenzidentische Fortführung:
- (48) Er schloss **die Haustür** auf und ging hinein. Unglücklicherweise vergaß er, die Tür wieder zu schließen ...
- B2) Der ausdrucksseitig wiederholte Teil des Kompositums kann zudem im weiteren Verlauf des Textes mit anderen Konstituenten (neu) kombiniert werden, wie das im Teilkapitel 3.5 bereits zitierte Beispiel aus Wikipedia illustriert:
- (49) **Die Katzen₁** (Felidae) sind eine Familie aus der Ordnung der Raubtiere (Carnivora) innerhalb der Überfamilie der Katzenartigen (Feloidea). Sie₁ sind auf allen Kontinenten außer Ozeanien und Antarktika verbreitet und nahezu ausschließlich Fleischfresser. Eingeteilt werden sie₁ in Großkatzen (wie beispielsweise Löwe, Tiger und Leopard) und Kleinkatzen (etwa Wildkatze, Luchs und Ozelot) [...] Mit der von der afrikanischen Falbkatze abstammenden Hauskatze wurde ein Vertreter der Familie₁ durch Domestizierung zu einem Begleiter des Menschen.

Solche Kombinationen dienen zumeist der Themenentwicklung (Hoffmann 2014) und können in diesem Rahmen mehrere sekundäre Funktionen erfüllen, die sich teilweise überschneiden:

- B2.1) Auch bei partieller ausdrucksseitiger Rekurrenz kann auf denselben Referenten Bezug genommen werden. Unterfunktionen sind dabei zumeist die stilistische Variation oder das Einbringen wertender Aspekte. So wird in einem Zeitungsartikel dasselbe Treffen nacheinander als *Kohlegipfel*, *Kohlerunde* und *Kohlegespräch* bezeichnet (Ruhrnachrichten, 29.10.1997).
- B2.2) Partiiell rekurrente Komposita können der Bezugnahme auf verschiedene Teile eines Referenten dienen (indirekte Anapher; siehe Kapitel 2 oben). In der Regel bleibt dabei die erste Konstituente der Komposita konstant. So ist in einem Text über Autos etwa von folgenden Teilen (und natürlich vom „Ganzen“) die Rede: *Auto ... Autodach, Autoreifen, Autotür ...*
- B2.3) Ist die Zweitkonstituente rekurrent, kann es sich um eine Fortführung des Themas über seine Teilthemen handeln. Ein Beispiel dafür ist die oben zitierte Passage über Katzen. Bei Fällen wie diesem liegt in der Regel die semantische Relation der Hyperonymie bzw. Hyponymie vor, die allerdings nicht über partielle Ausdrucksgleichheit (Rekurrenz) funktionieren muss. Hyperonyme und Hyponyme müssen auch keine morphologisch komplexen Wörter sein, es kann sich ebenso um Simplizia handeln (siehe Kapitel 3.5 oben).
- B2.4) In manchen Fällen liegt zwar ausdrucksseitige Rekurrenz für eine oder beide Konstituenten vor, das Verhältnis zu den im Vortext vorkommenden (teil-)rekurrenten Ankeren ist aber nur schwer über eine festgelegte semantische Relation zu bestimmen. Dies liegt in der Regel daran, dass es sich um die Bildung einer neuen Bezeichnung für einen (ebenso neuen) Referenten handelt, der im Vortext erst etabliert worden ist (siehe Peschel 2002). So fasst das Kompositum *Mondtäuschung* im folgenden Ausschnitt aus einem Text der *Zeit* die vorausgehende Passage zusammen und gibt der dort beschriebenen Erscheinung eine Bezeichnung (Komplexanapher; siehe Kapitel 2.2):

- (50) Manchmal führt uns **der Mond**₁ gerade dann hinters Licht, wenn er₁ besonders prächtig leuchtet. Nahezu jeder kennt **die paradoxe Erscheinung, daß ein tiefstehender Mond riesig erscheint und um ein Vielfaches größer wirkt als hoch oben am Nachthimmel**₂. Über die endgültige Erklärung des Phänomens₂ streiten die Gelehrten allerdings bis heute. Immer noch hält sich beispielsweise die These, der Dunst der Erdoberfläche sei schuld an der verzerrten Wahrnehmung... Bis heute hat sich keine allgemein akzeptierte Erklärung für die Mondtäuschung₂ durchgesetzt.

(*Die Zeit*, 18.05.1996)

Um diese Funktion zu erfüllen, müssen nicht zwangsläufig Konstituenten ausdrucksseitig wiederaufgenommen werden. Die Konstituenten können auch (lediglich) bedeutungsähnlich zu vorher vorgekommenen Elementen sein.

Komposita tragen also in Texten in vielfältiger Weise zur Textkohärenz bei. Für die Lehrwerkanalyse interessiert dabei aus linguistischer Perspektive vor allem,

- ob die Funktionen der Referentenein- und/oder -fortführung thematisiert werden;
- welche weiteren Funktionen von Komposita in einem Text genannt werden;
- ob dabei der Beitrag von Komposita zur Textkohärenz deutlich wird.

3.6.1 Exemplarische Lehrwerkanalyse: Komposita

In den untersuchten fünfzehn Lehrwerken finden sich an insgesamt acht Stellen Übungen bzw. Unterkapitel zu Komposita, allerdings in der Regel unter dem Terminus ‚Zusammensetzung‘. In den meisten Fällen werden ausschließlich die morphologischen Eigenschaften (beteiligte Wortarten, Genus des Kompositums, Rolle der Fugenelemente) und/oder die orthografischen Eigenschaften (Zusammenschreibung; Groß- oder Kleinschreibung) behandelt. Nur zweimal kommt die Funktion der genauen Bezeichnung von Gegenständen und Sachverhalten in den Blick.

Einer dieser beiden Fälle ist das untenstehende Beispiel aus **Deutschbuch 6**, Ausgabe für Gymnasium NRW (Schurf/Wagener 2014), einem Lehrwerk für das 6. Schuljahr. Es integriert die (kurze) Thematisierung von Zusammensetzungen in eine Übungseinheit zum Überarbeiten von Texten. Aufgabenstellung 1b lässt erkennen, dass die Schüler/innen hier auf ein bereits vorausgesetztes, zumindest grobes Wissen über Zusammensetzungen zurückgreifen sollen. Eine diesbezügliche Einheit in der Ausgabe des Lehrwerks für das 5. Schuljahr betrifft allerdings ausschließlich formale Aspekte von Komposita (Wortarten, Fugenelemente, Zusammenschreibung). Funktionen von Zusammensetzungen konnten hier also allenfalls erschlossen werden.

12.3 Fit in ... – Einen Text überarbeiten

Stellt euch vor, ihr bekommt in der nächsten Klassenarbeit folgende Aufgabenstellung:

Lars hat über die letzte Lesenacht einen Artikel geschrieben, der in der Schülerzeitung veröffentlicht werden soll. Überarbeite den Bericht, indem du

- umständliche und ungenaue Formulierungen durch geeignete Wortzusammensetzungen ersetzt und
- Wiederholungen mit Hilfe von Pronomen und Synonymen vermeidest.

Die Nacht des Buches!

Die Vorfreude auf die lange Nacht des Lesens war riesig. Fast alle Sechstklässler machten mit und es mussten insgesamt 78 Plätze hergerichtet werden, auf denen geschlafen werden sollte. Jeder musste seine Decke, seine Matte zum Liegen und natürlich das Wichtigste mitbringen: sein Buch. Ich hatte „Krabat“ von Otfried Preußler im Gepäck.

Die Geschichte der zwölf Müllersburschen, die in einer Mühle die Zauberkunst erlernen und in Raben verwandelt werden, hat mich sehr fasziniert.

Aus allen Klassen gab es viele freiwillige Helfer. Viele Helfer sind bei so einer Veranstaltung unerlässlich. Die Helfer schmierten unzählige Brötchen und kochten literweise Tee. Außerdem richteten die Helfer gemütliche Leseinseln her. Die Leseinseln waren bei allen beliebt. Viel Mühe gaben sich die Helfer auch mit der Gestaltung des Lichts. Das Licht lud richtig zum Lesen ein.

In dieser Nacht wurde sehr viel gelesen. Manche lasen ganz für sich alleine, bis ihnen die Augen zufielen. Andere fanden sich in Gruppen zusammen und lasen. Neben vielen spannenden und lustigen Geschichten wurden auch Bilderbücher gelesen und Fotobände gelesen. Alle fanden die Lesenacht toll und niemand hat seinen Fernseher vermisst. Lesen, konnten wir feststellen, ist noch immer in Mode. Man muss es nur machen! Und weil das so ist, machen wir auch im nächsten Jahr wieder eine lange Lesenacht.

- 2** Überarbeitet nun den Artikel von Lars und schreibt eine verbesserte Fassung in euer Heft. Die Markierungen im Text helfen euch. Geht so vor:
- a** Überarbeitet den ersten Textabschnitt (► Z. 1–6) mit Hilfe von Wortzusammensetzungen. Verbessert Formulierungen, die zu umständlich oder zu ungenau sind.
 - b** Verbessert den zweiten Abschnitt des Textes (► Z. 7–11), indem ihr an Stelle der wiederholten Nomen Personalpronomen oder Demonstrativpronomen einsetzt.
 - c** Überarbeitet den dritten Textabschnitt (► Z. 12–17) mit Hilfe von Synonymen.

Abbildung 15: Auszug aus *Deutschbuch 6* (Schurf/Wagener 2014: 246)

Eine Funktion der Zusammensetzungen ist sowohl über dem Text als auch in Aufgabe 2b angegeben: „umständliche und ungenaue Formulierungen verbessern“. Die entsprechenden Passagen, die ersetzt bzw. verbessert werden sollen, sind im Text bereits unterstrichen. Bei drei der vier Stellen müssten die Schüler/innen dabei eine Phrase durch ein Kompositum ersetzen. In allen drei Fällen, in denen eine Phrase ersetzt werden soll, handelt es sich bei den Komposita (*Lesenacht*, *Schlafplätze*, *Liegematte*) um die deutlich geläufigere Variante. Besonders die Paraphrase von *Schlafplätze* wirkt tatsächlich extrem umständlich. Die oben genannte verknappende Funktion von Komposita wird hier zumindest annähernd getroffen, wobei ihre Reichweite durch diese Übung überdehnt wird – nicht immer gibt es eine solche eindeutige Paraphrase- bzw. Austauschmöglichkeit. So wirkt die Übung mechanisch und leitet kaum zu einem

echten funktionalen Verständnis von Komposita an. Die einzige „ungenau Formulierte“, die durch Einsatz eines Kompositums verbessert werden soll, ist der Ersatz von „sein Buch“ durch „sein Lieblingsbuch“. Inwieweit dies die spezifizierende Funktion des Beziehungswortes für das Grundwort in einem Kompositum deutlich machen kann, ist fraglich.

Eine Beschäftigung mit tatsächlichen textuellen Funktionen von Komposita, wie sie oben angeführt sind, fehlt gänzlich. Weder die Möglichkeiten der Referenteneinführung noch die zahlreichen Varianten der Referentenfortführung werden berücksichtigt, auch an keiner anderen Stelle im Lehrwerk. Hier werden demnach wichtige Aspekte einer integrativen Vermittlung – gerade mit Bezug auf das Schreiben kohärenter Texte – komplett vergeblich.

4 Fazit

Ausgehend von der in Kapitel 1 motivierten zentralen Fragestellung, ob und wie Lehrwerke der Sekundarstufe referenzielle Kohärenz vermitteln, und dem Anliegen, anhand konkreter Aufgabensequenzen die Angemessenheit der didaktischen Umsetzung zu überprüfen, wurde zunächst der Lerngegenstand linguistisch untersucht und in seinen verschiedenen Facetten dargestellt, und zwar aus funktionaler und aus formaler Perspektive: Nachdem Kapitel 2 zunächst in das funktionale Spektrum referenzieller Mittel einführt, bildet in Kapitel 3 die Formseite den Ausgangspunkt der Betrachtung. Spätestens hier wird offenkundig, wie wichtig es ist, sich vor der Didaktisierung der Vielgestaltigkeit und Verwobenheit des Lerngegenstandes bewusst zu werden und sich zu vergegenwärtigen, dass eine Funktion durch unterschiedliche Formen realisiert und eine Form für unterschiedliche Funktionen eingesetzt werden kann. Eine unzulässige Vereinfachung kann die Schüler/innen schnell auf falsche Pfade locken und eine intransparente Darstellung der Form-Funktionszusammenhänge zu Verwirrung und Resignation führen. Da die analysierten Lehrwerke sich dem Sprachgebrauch eher von der Form und weniger von der Funktion, die nur allzu oft vernachlässigt wird, nähern, bot es sich an, den formbesprechenden Subkapiteln thematisch passende Lehrwerkauszüge zuzuordnen. Dementsprechend folgen in Kapitel 3 jeder theoretischen Abhandlung zu spezifischen Formen (definite und indefinite NPs; Personalpronomen; Demonstrativpronomen; N+N-Komposita) sowie formübergreifender Phänomenbereiche (Rekurrenz, Synonymie und Hyponymie/Hyperonymie) die zugehörigen fragengeleiteten Analysen der Lehrwerkpassagen.

Die Ergebnisse der linguistischen Prüfung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Referenzielle Kohärenz ist in den Lehrwerken kaum ein explizites Thema; dementsprechend sind auch die dazugehörigen Kohäsionsmittel selten Gegenstand der Vermittlung. Wenn einzelne Kohäsionsmittel eingeführt werden, so primär formal als Lexeme bestimmter Wortarten. Der einzige explizit funktionale Aspekt ist stilistisch-normativer Art: Insbesondere Pronomen werden als eine Möglichkeit gesehen, unerwünschte „Wiederholungen zu vermeiden“. Personalpronomen werden in diesem Zusammenhang häufiger, Demonstrativa und Substitution nominaler Phrasen vereinzelt angesprochen.
2. Bei der Beschäftigung mit den Wortarten allgemein und speziell mit den (Pro-) Nomina werden funktionale Zugänge und integrative Vermittlungsansätze in allen untersuchten Lehrwerken durch Überschriften wie „mit Pronomen Bezüge herstellen“ oder „Ober- und Unterbegriffe sowie Synonyme nutzen“ und durch die Präsentation der sprachlichen

Phänomene in einem Text suggeriert. Jedoch werden de facto insbesondere die formalen Aspekte wie Deklination und (seltener) Kongruenz fokussiert.

3. Was die wenigen doch gegebenen funktionalen Erläuterungen angeht, so sind sie teils diffus und stark bis zum Verfälschen generalisierend: So wird die für die Personalpronomen der 3. Person charakteristische textuelle Funktion (Bezug auf konstantes Topik) oft verkürzt und vage als „Nomen ersetzen“ oder Text „besser machen“ wiedergegeben und fälschlicherweise auf die Pronomen der 1. und 2. Person ausgedehnt. Es wird keinerlei funktionale Differenzierung zwischen Pronomengebrauch und Substitution durch Synonyme oder Hyp(er)onyme gemacht. Falls Letzere angesprochen werden, werden beide als eine Option zur Vermeidung der Wiederholung rein stilistisch-normativ charakterisiert und mit mechanischen Übungen der Ersatzprobe vertieft. Auch die funktionalen Unterschiede zwischen dem Personal- und dem Demonstrativpronomen sowie zwischen definitivem und Demonstrativartikel werden nicht thematisiert.
4. Schüler/innen bekommen selten natürliche Texte zur reflektierenden Betrachtung; vorgelegt werden unnatürliche Wiederholungen oder unnatürlich variierende Texte (cf. Tiffy-Beispiel); das Ersetzen wird entweder mechanisch geübt (teils ohne Textzusammenhang) oder der Schülerintuition überlassen.
5. Die Reichweite mancher verwendeter Termini ist ungenau und stellenweise innerhalb verschiedener Bände desselben Lehrwerks inkongruent (siehe z. B. Kapitel 3.5.1).
6. Alles in allem wird eine Verbindung der Lernbereiche *Sprache untersuchen* und *Schreiben* oder *Umgang mit Texten (Lesen)* zwar oft suggeriert, aber kaum wirklich eingelöst.

Es zeigt sich also auf der einen Seite dringender Handlungsbedarf, was die Ausgestaltung der Schulbücher betrifft. Andererseits ergeben sich durch unsere Analyse folgende Anregungen für eine adäquate Didaktisierung des Gegenstandes referenzielle Kohärenz und Kohäsion:

1. Die Kohäsion wie Kohärenz stiftenden Leistungen der einzelnen sprachlichen Mittel müssten wesentlich systematischer und aus zwei Perspektiven in den Blick genommen werden:
 - a) Zum einen sollte bei der Thematisierung einzelner Elemente, wenn diese – z. B. als Wortart – behandelt werden, konsequent ein textfunktionaler Blick eingenommen werden (z. B.: Welche Funktionen kann das Personalpronomen der 3. Person in einem Text erfüllen?).
 - b) Zum anderen sollte unbedingt auch der Blick vom Text aus eingenommen werden, etwa in einem gesonderten Kapitel zur Textkohärenz (z. B.: Welche sprachlichen Mittel dienen in welcher Weise der referenziellen Fortführung?).

Nur eine solche doppelte Perspektive könnte einen tatsächlich integrativen Zugang zu Grammatik und Textualität gewährleisten.

2. Die verwendeten Texte sollten dabei, wo irgend möglich, authentische sein. Nur so lässt sich das funktionale Spektrum der Formen in ihren (oft auch textsortenspezifischen) Ausprägungen verdeutlichen. Auch vermeidet man so die Arbeit an unnatürlichen Texten (wie im obigen Tiffy-Beispiel), die weit von jeglicher Sprachwirklichkeit entfernt sind.
3. Im Rahmen des skizzierten doppelperspektivischen Zugangs könnten auch Elemente gemeinsam betrachtet werden, die sonst nur getrennt in den Blick kommen – etwa verschiedene Möglichkeiten der Referentenfortführung. Nur so bietet sich den Schüler/innen die Möglichkeit zu einem (funktionalen) Vergleich der Leistungen der einzelnen sprachlichen

Mittel und damit ein differenzierterer Zugang zum Spektrum der referenziellen Mittel. Auf diese Weise sollte auch die Gefahr funktionaler Verkürzungen oder von Beschränkungen auf eine oberflächliche stilistische Argumentation geringer werden. So kann eine deutlichere Vorstellung davon entwickelt werden, was tatsächlich einen „guten Text“ ausmacht.

4. Um Schüler/innen die oben genannten Vergleiche zwischen einzelnen Kohäsionsmitteln zu erleichtern, könnten, wenn nötig, vor (längeren) authentischen Texten auch kürzere manipulierte Versionen von diesen als Brückentexte in den Blick genommen werden. Wenn hier einzelne Kohäsionsmittel besonders häufig vorkommen und deutlich hervortreten, erleichtert dies – gerade in sprachheterogenen Klassen – unter Umständen das Erkennen ihrer spezifischen Funktionen und stilistischen Nuancen und bietet weitere Ausgangspunkte für sprachdetektivische Arbeit und Sprachreflexion (siehe z. B. Bryant, im Druck).
5. Das Verständnis von Form und Funktion verschiedener Kohäsionsmittel kann beim Lesen von Texten erarbeitet werden, ebenso sollten die Schüler/innen aber lernen, eine Verbindung zum Schreiben herzustellen. Hier bietet sich im Rahmen einer prozessorientierten Didaktik vor allem die Überarbeitungsphase an, Funktion und Wirkung der eingesetzten Mittel etwa zur Referentenfortführung (z. B. in Austausch- und Verabsolutierungsexperimenten) zu überprüfen.
6. Werden kohärenzbezogene Aspekte spiralcurriculumsartig in mehreren Schuljahren wieder aufgenommen, ist unbedingt auf eine kongruente Verwendung von Termini und die Vermeidung von Widersprüchen zu achten.¹⁹

Aufgrund der engen Verzahnung von Kohärenz und Kohäsion eignet sich der referenzielle Bereich in besonderer Weise zur schulischen Vermittlung des Verhältnisses von Form und Funktion. In diesem Vermittlungsgegenstand liegen damit große Potenziale, die es zu erkennen und für eine integrative Förderung sprachlicher Kompetenzen zu nutzen gilt. Handelt es sich doch um einen Phänomenbereich mit Schnittstellenfunktion zwischen Morphologie, Syntax, Pragmatik, Informationsstruktur und Stilistik, der (bei entsprechender Didaktisierung) zu einem tieferen Verständnis sprachlicher Zusammenhänge führen könnte, und der sich daher besonders gut für eine integrierende Behandlung der Lernbereiche *Grammatik/Sprache untersuchen*, *Schreiben* und *Lesen* eignen könnte.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2007): *Verweise mit Demonstrativa im gesprochenen Deutsch. Grammatik, Zweitspracherwerb und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Auer, Peter (1981): „Zur Indexikalitätsmarkierenden Funktion der demonstrativen Artikelform in deutschen Konversationen“. In: Hindelang, Götz/Zillig, Werner (eds.): *Sprache: Verstehen und Handeln*. Tübingen, Niemeyer: 301–310.

¹⁹ Hierfür wäre es dringend nötig, dass die aktuell im Auftrag der KMK erfolgende Überarbeitung und Aktualisierung der Liste der grammatischen Terminologie aus dem Jahr 1982, bei der unter Federführung des IDS Mannheim ein „Verzeichnis grundlegender grammatischer Ausdrücke“ mit den Bereichen Laut, Buchstabe, Wort und Satz ausgearbeitet wurde, auch durch textbezogene Termini ergänzt wäre. Als einen Schritt in diese Richtung kann auch der gerade in Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Fachdidaktik entstehende Band zum Text in der Reihe „Linguistik und Schule“ betrachtet werden (Consten/Kirmse 2020).

- Averintseva-Klisch, Maria (2018): „Kognitive Distanzierung als Grammatikkategorie? Einige Überlegungen zu den deutschen Demonstrativa *dies-* und *jen-*“. In: Fuß, Eric/ Wöllstein, Angelika (eds.): *Grammatiktheorie und Grammatikographie*. Tübingen, Narr: 199–231.
- Averintseva-Klisch, Maria (2018): *Textkohärenz*. 2. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Becker-Mrotzek, et al. (2015): „Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz: von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung“ In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (eds.). *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster, Waxmann: 177–205.
- Bisle-Müller, Hansjörg (1991): *Artikelwörter im Deutschen. Semantische und pragmatische Aspekte ihrer Verwendung*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Bosch, Peter/Umbach, Carla (2007): “Reference determination for demonstrative pronouns”. *ZAS Papers in Linguistics* 48: 39–51.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2018): *Linguistische Textanalyse*. 9. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Bryant, Doreen (im Druck): „Referenzielle Kohärenz: Entwicklungsunterschiede erkennen und überwinden helfen“. In: Langlotz, Miriam (ed.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag.
- Clark, Herbert (1977): “Bridging”. In: Johnson-Laird, Philip/Wason, Peter (eds.): *Thinking. Reading in cognitive science*. Cambridge, CUP: 411–420.
- Consten, Manfred/Averintseva-Klisch, Maria (2012): “Tentative reference acts? Recognitional demonstratives as means of suggesting mutual knowledge – or overriding a lack of it”. *Research in Language* 10/3: 257–277.
- Consten, Manfred/Marx, Konstanze (2006): „Komplex-Anaphern – Rezeption und textuelle Funktion“. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich (eds.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus – IDS-Jahrbuch 2005*. Berlin/New York, de Gruyter: 375–379.
- Consten, Manfred/Schwarz-Friesel, Monika (2007): „Anapher“. In: Hoffmann, Ludger (ed.): *Deutsche Wortarten*. Berlin/New York, de Gruyter: 265–292.
- Consten, Manfred/Kirmse, Christiane (2020): *Der Text*. Tübingen: Narr (LinguS 14).
- Daneš, František (1970): „Zur linguistischen Analyse der Textstruktur“. *Folia Linguistica* 4: 72–78. Wieder in: Hoffmann, Ludger (ed.) (1996): *Sprachwissenschaft*. Berlin/New York, de Gruyter: 591–598.
- Diessel, Holger (1999): *Demonstratives: Form, Function, and Grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins.
- Donalies, Elke (2007): *Basiswissen Deutsche Wortbildung*. Tübingen: Francke.
- DUDEN (2016). Band 4. Die Grammatik. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Herausgegeben von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag.
- Erben, Johannes (1980): *Deutsche Grammatik. Ein Abriss*. München: Max Hueber.
- Himmelmann, Nikolaus P. (1997): *Deiktikon, Artikel, Nominalphrase: Zur Emergenz syntaktischer Struktur*. Tübingen: Niemeyer.
- Hoffmann, Ludger (2000): „Anapher im Text“. In: Brinker, Klaus et al. (eds.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: 295–304.

- Hoffmann, Ludger (2014): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jakobs, Eva-Maria (2008): „Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand“. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (eds.). *Coaching und berufliches Schreiben*. Frankfurt/Main etc., Lang: 1–14.
- Krifka, Manfred et al. (1995): “Genericity: An Introduction”. In: Carlson, Gregory N./Peletier, Francis Jeffry (eds.): *The Generic Book*. Chicago/London, The University of Chicago Press: 1–124.
- Levinson, Stephen C. (2004): “Deixis”. In: Horn Laurence/Ward, Gregory (eds.): *The handbook of pragmatics*. Oxford, Blackwell: 97–121.
- Löbner, Sebastian (2015): *Semantik. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Lyons, Christopher (1999): *Definiteness*. Cambridge: CUP.
- Marx, Konstanze (2011): *Die Verarbeitung von Komplex-Anaphern. Neurolinguistische Untersuchungen zur kognitiven Textverstehenstheorie*. Berlin, Universitätsverlag der Technischen Universität Berlin.
- Motsch, Wolfgang (1999): *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Musan, Renate/Noack, Christina (2014): „Pronominale Referenzmarkierungen in der Grundschule“. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Corinna (eds.). *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule*. Baltmannsweiler, Scheider Verlag Hohengehren: 110–128.
- Peschel, Corinna (2002): *Zum Zusammenhang von Wortneubildung und Textkonstitution*. Tübingen, Niemeyer.
- Peschel, Corinna (2006): „Verweismittel, Anaphorik, thematische Fortführung – eine Frage für den Grammatikunterricht?“ In: Spiegel, Carmen/Vogt, Rüdiger (eds.): *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag: 171–186.
- Rauh, Gisa (2003): „Warum wir Linguisten ‚euch Linguisten‘, aber nicht ‚sie Linguisten‘ akzeptieren können. Eine personendeiktische Erklärung“. *Linguistische Berichte* 196: 389–424.
- Schnotz, Wolfgang (2000): „Das Verstehen schriftlicher Texte als Prozess“. In: Brinker, Klaus et al. (eds.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin/New York, de Gruyter: 497–506.
- Schwarz-Friesel, Monika/Consten, Manfred (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WBG.
- Schwarz, Monika (1997): „Anaphern und ihre diversen Antezedenten“. In: Dürscheid, Christa et al. (eds.): *Sprache in Fokus*. Tübingen, Niemeyer: 445–455.
- Schwarz, Monika (2000): *Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänengebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinäcker, Franziska (2014). „Kohärenz beim textbezogenen Schreiben“. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Corinna (eds.). *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule*. Baltmannsweiler, Scheider Verlag Hohengehren: 53–74.
- Thurmair, Maria (2003): „Referenzketten im Text. Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen“. In: Thurmair, Maria/Willkop, Eva-Maria (eds.): *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“*. München, Iudicium: 197–219.

Weinrich, Harald (2007): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 4. Aufl. Hildesheim, Olms.

Untersuchte Schulbücher

a) BW

Bäuerle, Sabine et al. (2016) (eds.): *Klartext 5. Sprach-Lesebuch Deutsch*. Differenzierende Ausgabe für Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann.

Bäuerle, Sabine et al. (2016) (eds.): *Klartext 6. Sprach-Lesebuch Deutsch*. Differenzierende Ausgabe für Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann.

Bäuerle, Sabine et al. (2016) (eds.): *Klartext 7. Sprach-Lesebuch Deutsch*. Differenzierende Ausgabe für Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann.

Becker-Binder, Christa/Fogt, Dorothea (2016) (eds.): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch*. Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg – Bildungsplan 2016. Band 1: 5. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.

Becker-Binder, Christa/Fogt, Dorothea (2016) (eds.): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch*. Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg – Bildungsplan 2016. Band 2: 6. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.

Becker-Binder, Christa/Fogt, Dorothea (2017) (eds.): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch*. Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg – Bildungsplan 2016. Band 3: 7. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.

Diekhans, Johannes/Fuchs, Michael (2016) (eds.): *P. A. U. L. D 5*. Ausgabe Baden-Württemberg. Paderborn: Schöningh.

Diekhans, Johannes/Fuchs, Michael (2016) (eds.): *P. A. U. L. D 6*. Ausgabe Baden-Württemberg. Paderborn: Schöningh.

Diekhans, Johannes/Fuchs, Michael (2017) (eds.): *P. A. U. L. D 7*. Ausgabe Baden-Württemberg. Paderborn; Braunschweig: Schöningh.

Mutter, Claudia/Schurf, Bernd (2016) (eds.): *Deutschbuch Gymnasium*. Baden-Württemberg – Bildungsplan 2016. Band 1: 5. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.

Mutter, Claudia/Schurf, Bernd (2016) (eds.): *Deutschbuch Gymnasium*. Baden-Württemberg – Bildungsplan 2016. Band 2: 6. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.

Radke, Frank (2016) (ed.): *P. A. U. L. D 5*. Differenzierende Ausgabe für alle Bundesländer außer Bayern und Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann.

Radke, Frank (2016) (ed.): *P. A. U. L. D 6*. Differenzierende Ausgabe für alle Bundesländer außer Bayern und Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann.

Radke, Frank (2017) (ed.): *P. A. U. L. D 7*. Differenzierende Ausgabe für alle Bundesländer außer Bayern und Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann.

Wagener, Andreas/Mutter, Claudia (2017) (eds.): *Deutschbuch Gymnasium*. Baden-Württemberg – Bildungsplan 2016. Band 3: 7. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.

b) NRW

Fandel, Anja/Oppenländer, Ulla (2015) (eds.): *Deutschzeit 5*. Berlin: Cornelsen.

Fandel, Anja/Oppenländer, Ulla (2016) (eds.): *Deutschzeit 6*. Berlin: Cornelsen.

Fandel, Anja/Oppenländer, Ulla (2017) (eds.): *Deutschzeit 7*. Berlin: Cornelsen.

Henninger, Heike/Höhme, Michael/Nutz, Maximilian (2012) (eds.): *deutsch.kompetent 5*. Schülerbuch, Allgemeine Ausgabe. Stuttgart: Klett.

- Menzel, Wolfgang (2013) (ed.): *Praxis: Sprache & Literatur 5*. Gymnasium. Braunschweig: Westermann.
- Menzel, Wolfgang (2013) (ed.): *Praxis: Sprache & Literatur 6*. Gymnasium. Braunschweig: Westermann.
- Menzel, Wolfgang (2013) (ed.): *Praxis: Sprache & Literatur 7*. Gymnasium. Braunschweig: Westermann.
- Schurf, Bernd/Wagener, Andrea (2011) (eds.): *Deutschbuch 5*. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen.
- Schurf, Bernd/Wagener, Andrea (2012) (eds.): *Deutschbuch 6*. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen.
- Schurf, Bernd/Wagener, Andrea (2014) (eds.): *Deutschbuch 7*. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen.
- Zdrallek, Andreas (2013) (ed.): *deutsch.kompetent 7*. Schülerbuch, Ausgabe Nordrhein-Westfalen. Stuttgart: Klett.
- Zdrallek, Andreas (2012) (ed.): *deutsch.kompetent 6*. Schülerbuch, Ausgabe Nordrhein-Westfalen. Stuttgart: Klett.

Quellen der Beispieltex-te

- Das Kräuterbuch: www.kraeuter-buch.de [16.04.2019].
- Franck, Julia (2000). „Die Streuselschnecke“. In: eadem: *Bauchlandung. Geschichten zum Anfassen*. Köln: DuMont.
- Graf, Günther/Stammel, Hans (2011) (eds.): *deutsch.ideen 2*. Braunschweig: Westermann.
- Grimm, Jakob/Grimm, Wilhelm (1812–1815). *Die schönsten Kinder- und Hausmärchen*. Zitiert nach: *Projekt Gutenberg-DE*: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/die-schonsten-kinder-und-hausmaerchen-6248/1> [31.5.19].
- Henninger, Heike et al. (2012) (eds.): *deutsch.kompetent 5*. Stuttgart: Klett.
- Linthout, Dik (2010). *Frau Antje und Herr Mustermann*. 6. Aufl. Berlin: Links.
- Mutter, Claudia/Schuf, Bernd (2013) (eds.): *Deutschbuch 2*. Berlin: Cornelsen.
- Obermann, Helmut (2007). *Terra. GWG 5/6. Geographie-Wirtschaft für Gymnasien*. Kl. 9/10, Baden-Württemberg. Schülerbuch. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Spiegel online*: www.spiegel.de/panorama/wiesbaden-handgranate-auf-raststaette-entdeckt-a-1253730.html [18.02.2019].
- Thurber, James (2015). *75 Fabeln für Zeitgenossen*. 22. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Ury, Else (1922). *Nesthäkchen im Weltkrieg*. Zitiert nach: *Projekt Gutenberg-DE*: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/nesthaekchen-und-der-weltkrieg-7646/1> [31.5.19.]
- Wikipedia: www.wikipedia.org/ [31.05.2019]