



# Beschreiben in Theorie und Unterrichtspraxis

Katharina Kellermann / Sarah L. Fornol /  
Sarah Olthoff (Hg.)

Katharina Kellermann/Sarah L. Fornol/Sarah Olthoff (Hg.)  
Beschreiben in Theorie und Unterrichtspraxis



Katharina Kellermann/Sarah L. Fornol/  
Sarah Olthoff (Hg.)

# **Beschreiben in Theorie und Unterrichtspraxis**

**F** Frank & Timme  
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © WavebreakMediaMicro– stock.adobe.com

Der freie Zugang zur E-Book-Version wurde durch den Open Access-Fonds der Universität Bremen gefördert.

Die Drucklegung erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Stiftung der Universität Bremen.



ISBN 978-3-7329-0968-1

ISBN E-Book 978-3-7329-8971-3

ISBN Open Access 978-3-7329-8803-7

ISSN 1862-6122

DOI 10.26530/20.500.12657/94772

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2024.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,  
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

# Inhaltsverzeichnis

KATHARINA KELLERMANN, SARAH L. FORNOL & SARAH OLTHOFF <b>Vorwort</b> .....	7
SARAH L. FORNOL, KATHARINA KELLERMANN & SARAH OLTHOFF <b>Beschreiben – Charakterisierung einer komplexen Sprachhandlung</b> .....	9
FRANK JANLE <b>Beschreiben und Beschreibungen in literarischen (Kon-)Texten: Anregungen und Ideen für den Deutschunterricht ....</b>	45
SARAH L. FORNOL <b>Lokalisieren und Perspektivieren in Wegbeschreibungen von Lernenden aus dem Sachunterricht</b> .....	75
DANIEL DÜRING <b>Vermittlung von Beschreibungsfertigkeiten im Deutschunterricht: analytische Betrachtungen von Lehrmaterialien für die Jahrgangsstufe 5</b> .....	121
ELIŠKA DUNOWSKI, ANNE GADOW & SARAH OLTHOFF <b>„Wo ist das Disco?“ Eine empirische Pilotstudie zum Beschreiben in Vorkursen an einer Bremer Oberschule</b> .....	161
KATHARINA KELLERMANN <b>Bildbeschreibungen im Spannungsverhältnis von subjektiver und objektiver Schreibhaltung</b> .....	185

EVA MARIA UEBEL

**Informationsstruktur und rhetorische Relationen in  
Bildbeschreibungen von Schüler:innen in Klasse 3 und 6 –  
eine exemplarische Analyse der thematischen Progression  
und Entfaltung ..... 209**

CANA BAYRAK

**Texte im Handlungszusammenhang:  
Eine Didaktisierung mit Puzzleteilen ..... 247**

HELGA GESE & KATHARINA KELLERMANN

**Mündliche Beschreibungen fiktiver Szenarien: Modus und  
Modalität in Sprachhandlungen zwischen BESCHREIBEN,  
VERMUTEN und DEUTEN ..... 263**

## **Vorwort**

Dieser Sammelband vereint erstmals theoretische und empirische Beiträge, die sich mit der Sprachhandlung des Beschreibens im schulischen Kontext auseinandersetzen. Beschreiben ist in zahlreichen alltäglichen sowie schulischen Kommunikationssituationen von Bedeutung. Es tritt sowohl als Textsorte der Beschreibung in Reinform auf, aber ebenso häufig findet es im Zusammenspiel mit anderen Sprachhandlungen Verwendung und gilt daher auch als fundamentale Sprachhandlung. Darüber hinaus dient das Beschreiben nicht nur der oft thematisierten informierenden Funktion im Sinne einer (objektiven) Wissensvermittlung. Mit Hilfe des Beschreibens können auch anderer kommunikative Ziele wie Argumentieren, Appellieren oder Unterhalten erreicht werden.

Die Beiträge in diesem Sammelband spiegeln nur einen geringen Anteil dieser Vielfalt der sprachlichen Handlung des Beschreibens und ihrer Funktionen wider. Gleichsam wird bereits durch diese Zusammenstellung von Forschung rund um das Beschreiben die angesprochene große Bandbreite deutlich: Es geht sowohl um das schriftliche wie auch das mündliche Beschreiben. Außerdem wird sowohl das Beschreiben in literaturdidaktischen wie auch in sprachdidaktischen Kontexten in den Blick genommen. Neben dem Beschreiben im Fach Deutsch wird auch das Beschreiben in weiteren Fächern wie dem Kunst- oder Sachunterricht fokussiert und die jeweiligen Beiträge beziehen unterschiedliche Jahrgangsstufen im Primar- und Sekundarbereich sowie Vorbereitungsklassen ein.

Am Schluss des Vorwortes möchten wir denen danken, die zum Gelingen des Sammelbands beigetragen haben. In erster Linie sind dies die Autor:innen, die mit großen Fleiß und Engagement an ihren Beiträgen gearbeitet und



verlässlich mit uns im Austausch gewesen sind. Ein weiterer Dank geht an die studentischen Hilfskräfte, die u. a. für den letzten Feinschliff gesorgt haben. Außerdem danken wir Frau Matthes für die wunderbar unkomplizierte und engagierte verlagsseitige Betreuung. Darüber hinaus möchten wir uns bei den Förderern bedanken, welche die Veröffentlichung dieses Sammelbands erst möglich gemacht haben: Das ist zum einen die Zentrale Forschungsförderung der Universität Bremen und zum anderen die Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.

Katharina Kellermann, Sarah L. Fornol & Sarah Olthoff  
*Neuenburg, Osnabrück und Bremen, im Oktober 2024*

# **Beschreiben – Charakterisierung einer komplexen Sprachhandlung**

## **1 Einleitung**

Beschrieben wird täglich in verschiedenen Situationen und Kontexten sowie zu unterschiedlichen Zwecken. So kann die Beschreibung eines gesuchten Gegenstands oder eines vermissten Tieres der Vermittlung von Informationen an Mitsuchende dienen. Beschreibungen können aber auch Bestandteil anderer Sprachhandlungen sein, z. B. von einer Argumentation, in der überzeugt werden soll und zunächst genau beschrieben wird, wie es zu einem Missverständnis und daraus resultierend zu einem Streit kommen konnte. Ebenso kann das Bild einer amüsanten Situation so anschaulich beschrieben werden, dass dies für ein Lachen, also für Unterhaltung sorgt. Obwohl sich die Kommunikationssituationen und Funktionen der genannten Beschreibungskontexte stark unterscheiden, ist ihnen das Ziel der Vermittlung eines Vorstellungsbildes des zu Beschreibenden bei den Adressat:innen gemein. Damit wird das Beschreiben zu einer fundamentalen Sprachhandlung und zugleich zu einem essentiellen Bestandteil weiterer Sprachhandlungen, weshalb ihm eine „Steigbügelfunktion“ (Adamzik 2008: 164) zugeschrieben wird.

Klotz (2013: 25) fasst das Beschreiben neben dem Erzählen als eine der „beiden zentralen sprachlich textuellen Modi“ auf. Damit gehört das Beschreiben zu den „basalen pragmatischen Äußerungsmustern“ (ebd.: 25), welche gemäß Klotz als Mittel der Weltbegegnung anzusehen sind. Das Beschreiben umfasst neben den sprachlichen Mitteln des Benennens, Attribuierens und Präzisierungens, die als zentral gelten, weitere Phänomene wie das Aufzählen, Rei-

hen oder Ähnlichkeiten thematisieren usw. (vgl. ebd.: 26). In Anbetracht der zahlreichen sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten lässt sich schlussfolgern, dass das Beschreiben zwar eine basale, aber dennoch komplexe Sprachhandlung darstellt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 146). Sie ist sowohl mündlich als auch schriftlich grundlegend für verschiedenste sprachliche Kommunikationssituationen und darüber hinaus häufig auch in übergeordnete Handlungszusammenhänge eingebettet (vgl. Feilke 2003: 7).

Das Ziel von Beschreibungen ist es, Sachverhalte möglichst korrekt und präzise darzustellen (vgl. Ossner 2014). Da die Sprachhandlung frequent in wissensvermittelnden Texten ist (vgl. Iluk/Witosz 1998: 33f.), kann sie als bildungssprachliche Diskursfunktion deklariert werden (vgl. Gadow 2016; Hövelbrinks 2017; Steinhoff 2019). Folglich ist das Beschreiben auch im schulischen Kontext elementar und ein kompetenter Umgang auf produktiver und rezeptiver Ebene ist für die Schüler:innen in allen Fächern wesentlich, um erfolgreich am Unterricht partizipieren zu können. Dort werden Beschreibungen häufig als eigenständige Textsorte behandelt. So werden u. a. Personenbeschreibungen im Deutschunterricht oder Gegenstandsbeschreibungen im Sachunterricht verfasst und es erfolgen z. B. Versuchsbeschreibungen im Physikunterricht, Kartenbeschreibungen im Geographieunterricht sowie Bildbeschreibungen im Kunstunterricht. Aus der Perspektive der Textsortenlinguistik ist das Beschreiben jedoch keine Textsorte, sondern in zahlreiche Textsorten eingebettet, woraus sich die bereits angeführte Steigbügelfunktion für Sprachhandlungen wie das Argumentieren ergibt, da das Beschreiben elementar wichtige Verständnisvoraussetzungen schafft (vgl. Klotz 2013: 26; Janle 2009). Der Frage danach, ob das Beschreiben auch aus didaktischer Perspektive als Textsorte verstanden werden kann, wird in diesem Grundlagenbeitrag nachgegangen.

Ebenso sollen schulische Anforderungen und sowie Möglichkeiten der didaktischen Vermittlung von Beschreibungsfähigkeiten in den Blick genommen werden: Mithilfe des Beschreibens werden Informationen über Sachverhalte oder Vorgänge aus einer Sichtweise oder Wahrnehmung entsprechend ausgelegt (vgl. Klotz 2013: 15f.). Die (zunächst) kennzeichnenden Eigenschaften der Beschreibung sind die informierende und sachliche Formulierung (vgl.

Fix 2008: 99). In den Lehrplänen verschiedener Unterrichtsfächer finden sich dementsprechend z. B. die folgenden Formulierungen:

- „Sachverhalte wie Objekte und Prozesse nach Ordnungsprinzipien strukturiert unter Verwendung der Fachsprache wiedergeben“ (KMK 2013: 2; Operatoren für die naturwissenschaftlichen Fächer)
- „Sachverhalte, Situationen, Vorgänge, Merkmale von Personen bzw. Figuren sachlich darlegen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2024: 1; Operatoren für das Fach Deutsch)
- „Aussagen, Sachverhalte, Situationen, Strukturen o.Ä. in eigenen Worten strukturiert und fachsprachlich darlegen“ (Hessisches Kultusministerium 2024: 1; Operatoren in den Fächern Deutsch, Musik, Sport und in den Fächern den Fachbereichs II)

Auch in Lehrwerken gibt es Hinweise dazu, wie zu beschreiben ist, z. B.:

Beschreibungen müssen **exakt** und **eindeutig** sein, damit sich der Leser ein genaues Bild von dem Tier machen kann. Gehe so vor:

1. Beschreibe das Tier von oben nach unten oder von vorne nach hinten. Beschreibe Größe, Körperbau, Kopfform und auffällige Merkmale.
2. Verwende passende **Adjektive**, um genau zu beschreiben: *breit, schmal, kräftig, dünn ...*
3. Verwende **Fachausdrücke**: *Pfoten, Hinterläufe, Hufe.*
4. Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich zu machen, verwende *Vergleiche*: *Das Tier sieht aus wie ein kleineres Pferd.*
5. **Verzichte auf persönliche Äußerungen**, wie z. B. *ein ganz süßes Tier.*
6. Schreibe den Text im **Präsens**. (Klar|text 5 2014: 121; Hervorhebung im Original)

Diese curricularen Vorgaben und schulischen Anforderungen bringen Fragen der Vermittlung ebenjener sprachlichen Fähigkeiten mit sich, da Schüler:innen eine sachliche und objektive Schreibhaltung erst im Laufe der literalen Entwicklung lernen (vgl. Bredel/Pieper 2021: 251). Außerdem wird an dieser

normativen Ausrichtung der Sprachhandlung des Beschreibens Kritik geübt – beispielsweise wird die Erfordernis einer objektiven Schreibhaltung in Frage gestellt (vgl. Janle 2009: 74ff.). Denn um angemessen funktional zu beschreiben, ist zum einen der Verwendungszusammenhang bedeutsam, um das Was darzustellen (vgl. Stutterheim/Kohlmann 2001: 1280). Zum anderen sind Beschreibungen immer „hochselektiv“ (Feilke 2005: 52), was bedeutet, dass sie von einer mentalen Konstruktion des zu Beschreibenden bestimmt und damit schon per se selektiv und subjektiv gefärbt sind: „So wie die Wahrnehmung der Sache die Form des Beschreibens bestimmt, prägen auch die Erwartungen des Adressaten und die Wahrnehmung dieser Erwartungen“ (Feilke 2003: 7). Die sprachlichen Merkmale der Beschreibung sollten sich daher an dem übergeordneten Handlungszusammenhang orientieren, damit eine imaginative Rekonstruktion gelingen kann (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 147; Feilke 2003: 7f.). Beschreibungen sind somit nie neutrale und objektive Reproduktionen, vielmehr stellen sie immer „perspektivierende Interpretationen“ (Köller 2005: 27) dar.

Auch wenn im außerschulischen Kontext Beschreibungen nicht als eigene Textsorte kategorisiert werden können, so gibt es Textsorten wie Rezepte und Anleitungen, die beschreibende Elemente beinhalten. Sie fallen unter die informierenden Textsorten. Die schulisch induzierten, normativen Anforderungen an das Beschreiben, welche durch das vorherrschende schuldidaktische Textsortenkonzept inkludiert sind, entsprechen nicht den eigentlichen Erfordernissen der jeweiligen Kommunikationssituation. Dies ist in diesem Grundlagenbeitrag theoretisch zu diskutieren und durch einige Beiträge in diesem Sammelband exemplarisch empirisch zu belegen.

## **2 Beschreiben im Kontext von Textsorten und sprachlichen Mustern**

In der Auseinandersetzung mit dem Beschreiben aus empirischer Perspektive ist es entscheidend, sowohl die Einordnung in übergeordnete Textsorten als

auch die zugrundeliegenden sprachlichen Muster zu verstehen. Kapitel 2.1 beleuchtet daher, wie Beschreibungen innerhalb der Klassifikation von Textsorten eingeordnet werden können. Es wird aufgezeigt, dass Beschreibungen nicht als eigenständige Textsorten, sondern als integraler Bestandteil verschiedener Textsorten fungieren und durch welche spezifische Merkmale sich diese auszeichnen. Kapitel 2.2 widmet sich der Rolle sprachlicher Muster, die durch historische und konventionelle Prägungen entstehen. Diese Muster sind nicht nur entscheidend für den Spracherwerb, sondern prägen auch die Sprachproduktion und das Sprachverständnis, weshalb deren Betrachtung auch für den schulischen Kontext relevant ist. Im Kapitel wird erläutert, wie Muster auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen wirken und die sprachliche Kommunikation beeinflussen können. Kapitel 2.3 gibt schließlich exemplarische Einblicke in Strukturmuster, die beim Beschreiben zum Einsatz kommen.

## 2.1 Beschreiben im Kontext von Textsorten

Die Begriffe Textsorte, Textstil, Textform usw. werden im Forschungsdiskurs unterschiedlich definiert und klassifiziert. Für die folgenden Ausführungen legen wir die Definition von Textsorten nach Adamzik (2008: 28) zugrunde: Textsorten sind „Schemata zur Bildung bestimmter Texte, [...] so etwas wie Routineformeln auf dieser Textebene“. Sie sind laut Heinemann/Heinmann real nicht existent, denn

real existent ist vielmehr nur das Wissen der Sprachteilnehmer über mögliche Zuordnungen von Einzelexemplaren zu bestimmten Klassen [...]. Bestimmte konkrete Textexemplare können bestimmte Merkmale aufweisen, die es rechtfertigen, die aus praktischen Gründen zu einer Klasse von Texten, vorläufig ‚Textsorten‘ genannt, zusammenzufassen (2002: 140).

Brinker et al. (2018) bezeichnen Textsorten daher auch als

**konventionell geltende Muster** für komplexe sprachliche Handlungen [...]. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben (2018: 139; Hervorhebungen im Original)

Davon ausgehend versteht Stein (2024: 66) Textsorten „als effektive Mittel für die Lösung spezifischer kommunikativer Aufgaben“. Entsprechend weisen Textsorten übereinstimmende Merkmale auf, die bestimmte kommunikative Funktionen erfüllen (vgl. Adamzik 2008: 145ff.), wobei die Funktion und die kommunikative Absicht Texte charakterisieren (vgl. ebd.: 164). Da diese Merkmale, wie mit den Beispielen in der Einleitung gezeigt, für Beschreibungen nicht generell zutreffend sind, gelten Beschreibungen in der Linguistik nicht als eigenständige Textsorte, sondern stellen eine deskriptive Sprachhandlung dar (vgl. Brinker et al. 2018: 60ff.), die in verschiedene Sprachhandlungen integriert sein kann. Das bedeutet, dass Beschreibungen u. a. in Textsorten wie z. B. Erörterungen auf Meso- oder Mikroebene vorkommen können (vgl. Heinemann/Heinemann 2002; Feilke 2005; Fandrych/Thurmair 2011; Brinker et al. 2018).

Eine an einer Textfunktion orientierten Klassifikation von Texten schlagen Brinker et al. (vgl. 2018: 105ff.) vor und unterscheiden fünf Textklassen: 1) Informationstexte, 2) Appelltexte, 3) obligatorische Texte, 4) Kontakttexte und 5) Deklarationstexte. Beschreibungen weisen eine starke Ausprägung hinsichtlich der Informationsfunktion auf, die sich darin äußert, dass der Informierende mögliche Rezipient:innen über einen Sachverhalt informiert (vgl. ebd.: 106). Dabei verbindet sich die Informationsfunktion mit den thematischen Einstellungen, die auf den Sicherheitsgrad und den Wahrscheinlichkeitswert des Wissens, also das, was der Informierende als Wahrheit über den Informationsgehalt besitzt, Einfluss nimmt. Brinker et al. (ebd.: 106) explizieren die thematischen Einstellungen anhand folgender Paraphrasen:

- Ich (der Emittent) weiß, mir ist bekannt, dass ...
- Es ist der Fall (ist wahr/steht fest usw.), dass ...
- Es ist wahrscheinlich (möglich/unwahrscheinlich), dass ...
- Es trifft nicht zu, dass ...
- usw.

Ausgehend von der aufgeführten Textfunktion ist hervorzuheben, dass diese in verschiedenen Textsorten zu finden sind und eine Klassifikation anhand kommunikativer Funktion ermöglichen (vgl. Consten/Kirmse 2022: 19f.). Folglich besteht die Möglichkeit, dass Textsorten mehreren Textklassen zugeordnet werden können, was im Falle einer Überschneidung der strukturellen Merkmale und der Funktion hervorgerufen werden kann (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 44). Werbeanzeigen bspw. sind „nicht nur als Appelltexte persuasiv (d. h. zielen darauf ab, die Adressat:innen zu beeinflussen), sondern realisieren auch eine Informationsfunktion“ (ebd.: 44). Textsortenklassifikationen sind daher laut Schwarz-Friesel und Consten (vgl. 2014: 44f.) ausschließlich als Annäherungen zu verstehen, die sprachliche Muster aufweisen, die für das Wiedererkennen und der Klassifikation von Texten hilfreich sind. Trotz dieser wiederkehrenden Muster kann angemerkt werden, dass Beschreibungen sich am Beschreibungszweck, Beschreibungsgegenstand und der/dem Adressat:in orientieren und die Textform daher stark variieren kann (vgl. Feilke 2003: 13).

## 2.2 Sprachliche Muster und Musterhaftigkeit

Laut Stein (2024) können für den Vollzug von komplexen sprachlichen Handlungen Muster herangezogen werden, die das Resultat von historischer Prägung sowie sprachgemeinschaftlicher Konventionalisiertheit darstellen. Obwohl Musterhaftigkeit als ein dem Textsortenbegriff<sup>1</sup> inhärentes Merkmal

.....

1 Stein (2024: 66) weist darauf hin, dass in der Textlinguistik zwischen den Begriffen *Textsorte* sowie *Textmuster* bzw. *Texthandlungsmusterwissen* unterschieden wird. Eine Definition von Textsorten als Möglichkeit der Texttypologisierung findet sich in Kapitel 2.1. Unter Textmustern bzw. Texthandlungsmusterwissen versteht Stein die nutzbaren Wissensbestände und entsprechenden kognitiven Prozesse, die auf individuellen Kommunikationserfahrungen und



verstanden werden kann (vgl. ebd.: 66), ist die Orientierung an Musterhaftigkeit bei Beschreibungen relevant, da sie Orientierung und Stabilität in der Produktion sowie Rezeption bieten, auf die die Teilnehmer:innen der Kommunikation zurückgreifen können und welche über die Sprachgemeinschaft geteilt werden. Das heißt, dass selbst, wenn das Beschreiben eher als sprachliche Handlung denn als formale Textsorte verstanden wird, eine Orientierung an Musterhaftigkeit zentral ist.

Die Bedeutung sprachlicher Muster im Hinblick auf die Realisierung sprachlicher Handlungen lässt sich auf den Spracherwerb zurückführen. Dort spielt sprachliche Musterhaftigkeit eine zentrale Rolle: Das Sprachverständnis entwickelt sich in Interaktion mit Umwelt und Bezugspersonen. Kinder nehmen interaktive Routinen durch wiederkehrende Situationen wahr und bilden bereits vor der Sprachproduktion grundlegende Interaktionsmuster aus. So zeigt sich z. B. „bei Kindern ab dem 9. Lebensmonat [, dass] erste Kommunikationsregeln im Sinne eines wechselseitigen Dialogs [produziert werden]. Sie reagieren dann verbal oder nonverbal auf Fragen, Aufforderungen oder Sprechpausen ihres Kommunikationspartners“ (Bockmann et al. 2020: 14). Sprachliche Muster zeigen sich jedoch nicht nur auf Ebene der Pragmatik, sondern beispielsweise auch auf phonologisch-prosodischer Ebene bei der Wahrnehmung von Betonungsmustern oder korrelativen Mustern. Durch die Analyse von Mustern „werden Lautverbindungen zu Wörtern und Wörter zu größeren Einheiten gruppiert sowie Prinzipien der Wortordnung abgeleitet“ (Aktas 2020: 51). Der Spracherwerb erfolgt demnach nicht anhand von einzelnen Elementen, sondern auf der Grundlage von Mustern und Strukturen.

Kinder reproduzieren jedoch im Prozess des ungesteuerten Erstspracherwerbs nicht nur Gehörtes, sondern entwickeln auch selbst vorgeformte Strukturen<sup>2</sup> (vgl. Stein/Stumpf 2019: 211ff.). Es handelt sich dabei um Äuße-

---

Lernprozessen basieren und für die Produktion sowie Rezeption von Textexemplaren erforderlich sind (vgl. ebd.: 67): „Festgehalten werden kann, dass Textmusterwissen auf einen bestimmten Handlungszweck und das Bewältigen spezifischer kommunikativer Aufgaben hin orientiert ist und in Abhängigkeit von den jeweiligen Situationsfaktoren in unterschiedlicher Weise genutzt wird“ (Stein 2024: 68).

- 2 Laut Knerich (2015: 35) zählen zu vorgeformten Strukturen aus gesprächsanalytischer Perspektive u. a. konventionalisierte Formen wie Phraseologismen oder Redeformeln sowie indi-

rungen, die in wiederkehrenden Kommunikationssituationen auftreten. Gemäß Feilke (vgl. 2024: 25) entsprechen sie zwar nicht dem Sprachgebrauch von erwachsenen Sprecher:innen, zeichnen sich aber durch eine eigenständige Regelmäßigkeit aus: „Ihre Musterbildungen folgen den Mustern des Gebrauchs in unterschiedlichen Kontexten“.

Grundlegendes Bestimmungsmerkmal für Musterhaftigkeit ist also, dass von Sprachteilhaber(inne)n in vergleichbaren Kommunikationssituationen etwas – meist auf gesellschaftlich akzeptierte, wenn nicht sogar erwünschte und erwartete Weise, sofern sie eine oder sogar die sozial typisierte Art der Kommunikationsführung darstellt – **wiederverwendet** wird (Stein/Stumpf 2019: 19; Hervorhebungen im Original)

Somit zeigt sich Musterhaftigkeit auf allen sprachlichen (Beschreibungs-) Ebenen, weshalb Stein und Stumpf ein weites Konzept vertreten, nach dem sich Musterhaftigkeit „nicht nur in lexikalisch fassbaren Ausdrücken (Mehrwortseinheiten) [...], sondern auch in nur konzeptionell zu bestimmenden Strukturen unterschiedlicher Art und Komplexität ausdrücken kann“ (ebd.: 16). Zur Beschreibung von Musterhaftigkeit erweitern sie das Zentrum-Peripherie-Modell der Phraseologie in Anlehnung an Feilke (2004) um sogenannte vorgeformte Erscheinungsformen.

Die Idee des Zentrum-Peripherie-Modells ist, dass sprachliche Einheiten nicht mehr als dichotome Kategorien verstanden werden und sprachliche Einheiten entweder als Phrasem oder nicht Phrasem verstanden werden, sondern analog zur Prototypenidee von typischen und weniger typischen Prototypen ausgegangen wird (vgl. Stein/Stumpf 2019: 26). Im Zentrum befinden sich feste Wortverbindungen mit nichtkompositioneller Bedeutung z. B. *ein Auge zudrücken*. Am Rand hingegen befinden sich satz- und textwertige Ausdrücke, die nur eine relative Festigkeit und eine weniger starke Idiomizität aufweisen z. B. Routineausdrücke wie *Guten Tag*, Modellbildungen wie nach  $X_{[NP]}$  ist vor

---

viduelle Formen, die von Sprecher:innen im Rahmen einer Interaktion ausgebildet werden, d. h. dass auch kommunikative Gattungen zu Vorgeformtheitsstrukturen zu zählen sind.

$X_{[NP]}$ : *nach dem Spiel ist vor dem Spiel*, Kollokationen wie *sich die Zähne putzen* und formelhafte Texte wie Bahnansagen (vgl. ebd.: 26). Feilkes (2004) Überlegungen der idiomatischen Prägungen gehen zurück auf ein weiter gefasstes Verständnis des Begriffs „idiomatisch“, welches neben einer syntaktischen und semantischen Perspektive die pragmatische Bindung in den Vordergrund rückt. In diesem Sinne versteht er idiomatische Prägungen als „**historisch gewachsene ausdrucksseitige [...] Distributionsbeschränkungen** sprachlicher (Mehrwort)Einheiten“ (Stumpf/Steinig 2019: 27; Hervorhebungen im Original). Diese treten in bestimmten Kontexten auf, so dass das pragmatische Wissen von entscheidender Bedeutung ist, da ohne jenes Wissen der Gebrauch derartiger Wendungen nicht möglich ist.

In Anlehnung an Feilke (2004) erweitern auch Stein und Stumpf das Zentrum-Peripherie-Modell auf der oberen Ebene um die Idiome. Auf der mittleren Ebene befinden sich Kollokationen und Routineformeln. Die Basis des Modells stellen diejenigen musterhaften Strukturen dar, die „einen sehr umfangreichen und wesentlichen Teil vorgeformten Sprachgebrauchs ausmachen“, z. B. „Wortbildungsmuster, Satzmuster, Gesprächssequenzen oder verfestigte Metaphern in Diskursen“ (ebd.: 29). Das Modell ermöglicht laut Stein und Stumpf das Aufzeigen der „**Vielfalt und vor allem die Verbreitung und Allgegenwärtigkeit musterhafter Erscheinungsformen** innerhalb unserer Sprache“ (ebd.; Hervorhebungen im Original). Jedoch sind Musterhaftigkeiten laut Linke (vgl. 2011: 39) nicht immer zu erkennen. Gerade, weil einzelne Muster wiederkehrend verwendet werden, ist es möglich, dass diese als normal wahrgenommen und nicht mehr erkannt werden. Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin 2010) ist es jedoch wesentlich, Musterhaftigkeiten explizit im Unterricht in den Blick zu nehmen. Da nur eine kombinierte Betrachtung der typischen Formen und Funktionen für eine adäquate Beschreibung der spezifischen Sprache zielführend sein kann (vgl. Olthoff 2021: 282), bietet eine Orientierung an Mustern und Strukturen einen potenziellen Nutzen für die Vermittlung selbiger (vgl. Kapitel 5).

Den zweckgerichteten Gebrauch von Mustern greifen Ehlich und Rehbein (1979) im Rahmen der Funktionalen Pragmatik auf: Sprachliches Handeln entwickle spezifische Formen, die von den jeweiligen Zwecken der Handelnden bestimmt werden.

Die Formen sprachlicher Handlungen nennen wir *sprachliche Handlungsmuster*. [...] [Sie] sind also die Formen von standardisierten Handlungsmöglichkeiten, die im konkreten Handeln aktualisiert und realisiert werden. Die Handelnden verwirklichen in ihrem Handeln ihre Zwecke. Die einzelnen Muster bilden *Potentiale für die Realisierung von Zwecken*, derer sich die Handelnden bei ihren Handlungen bedienen [...]: das Muster hat einen Zweck, auf ihn ist es funktional bezogen (ebd.: 250; Hervorhebungen im Original).

In Anlehnung an dieses Verständnis von sprachlichen Handlungsmustern ist in der Fachdidaktik Deutsch von sogenannten Textroutinen bzw. literalen Prozeduren (vgl. Feilke 2012: 11) die Rede, welche das prozedurale Metawissen für die Konstitution von Texten umfassen (vgl. Stein/Stumpf 2019: 228) (vgl. Kapitel 5).

## 2.3 Muster zum Beschreiben

Die Ermittlung von Strukturmustern des Beschreibens erfordert eine empirische Auseinandersetzung mit Texten, innerhalb derer das Beschreiben und damit Muster des Beschreibens realisiert werden. Im Rahmen einer induktiven korpuslinguistischen Analyse hat dies beispielsweise Brommer (2018) durchgeführt. Datengrundlage ihrer Studie sind wissenschaftliche Texte aus sprachwissenschaftlichen sowie medizinischen Fachzeitschriften, welche im Vergleich mit einem Referenzkorpus aus journalistischen Texten analysiert werden. „Durch die Analyse werden Muster auf Wort- und syntagmatischer Ebene offengelegt, die als musterhaft für die Textsorte ‚wissenschaftlicher Aufsatz‘ gelten können und die darüber hinaus [...] als musterhaft für wissenschaftlichen Sprachgebrauch allgemein anzunehmen sind“ (2018: 3). Da sich der Unterricht aller Fächer durch die Verwendung bildungssprachlicher und fachspezifisch ausgeprägter Sprache auszeichnet (vgl. Feilke 2012; Schmölzer-Eibinger/Thürmann 2015; Becker-Mrotzek/Roth 2017), ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse von Brommer (2018) zu wissenschaftlichen Aufsätzen zumindest in Ansätzen übertragbar auf den schulischen Kontext sind. Ihrer Ana-

lyse legt Brommer (2018) die folgende Definition des Beschreibens als einer der realisierten sprachlichen Handlungen der untersuchten Texte zugrunde:

[Beschreiben ist] das gleichermaßen umfassende und genaue wie auch strukturierte und anschauliche Darstellen eines Sachverhalts. Musterhaft etwas beschreiben bezieht sich damit sowohl auf die Ausführlichkeit als auch auf die Art und Weise der Darstellung und meint auch immer eine neutrale und sachorientierte Darstellung (2018: 240).

Bezüglich der in Kapitel 1 umrissenen Diskussion, die zur normativen und objektiven Schreibhaltung beim Beschreiben geführt wird (vgl. Janle 2009: 74ff.), sei hier angemerkt, dass Beschreibungen aufgrund ihres Bezuges zur mentalen Repräsentationen der/des Produzent:in (vgl. Feilke 2005: 52) sowie durch die Bedeutung des Verwendungszusammenhangs (vgl. Stutterheim/Kohlmann 2001: 1280) stets durch die subjektive Wahrnehmung der/des Produzent:in als auch durch ihre/seine Erwartungshaltung an die/den Adressat:in geprägt ist (vgl. Feilke 2003: 7). Folglich ist die obige Definition von Brommer (2018) nicht im Sinne einer maximalen Ausführlichkeit, Neutralität und Sachorientierung zu verstehen, sondern eher als adäquate Ausrichtung an der/dem Adressat:in.

Brommer (2018) erachtet das Beschreiben als eine basale sprachliche Handlung, welche die Grundlage wissenschaftlicher Auseinandersetzungen darstelle und anderen sprachlichen Handlungen, wie z. B. dem weiterführenden Begründen und Beurteilen vorausgehen würde. Um dem Zweck der Objektivität sowie Nachvollziehbarkeit entsprechen zu können, kann beispielsweise auf folgende Muster des Beschreibens zurückgegriffen werden<sup>3</sup>: *es ergibt sich aus; führt zu einer; kommt es zu; die Bildung von; zu erkennen und; Es zeigt sich; findet sich in; besteht in der; der Fall ist; zur Verfügung stehen; das Auftreten von; das Vorliegen einer; die Verteilung der*. Brommer (2018) merkt an, dass vornehmlich die Verben zur sachorientierten Darstellung beitragen und entweder eine Entwicklung oder einen Zustand beschreiben, was sie anhand des

.....

3 Im Folgenden werden nicht die reinen Muster, sondern Wortformen-Muster angeführt, die von Brommer (vgl. 2018: 240f.) exemplarisch angegeben werden.

Musters *sich zeigen* beispielhaft ausführt und damit deutlich macht, dass das Muster dazu dient „die Objektivität und Nachvollziehbarkeit einer Darstellung zu erhöhen“ (ebd.: 241). Des Weiteren ermittelt die Sprachwissenschaftlerin Muster, um den Untersuchungsgegenstand zu beschreiben. Sie seien mehrheitlich typischer für das Teilkorpus Medizin, wo der Untersuchungsgegenstand vermutlich stärker festgelegt sei als in der Sprachwissenschaft. Die ermittelten Muster dienen zum einen dem Darstellen zeitlicher Abfolgen und zum anderen dazu, lokale Angaben zu machen oder sich auf die Art und Weise einer Untersuchung oder eines Untersuchungsaspekts zu beziehen: *im weiteren Verlauf; vor und nach; zum Zeitpunkt der; in der Reihenfolge; einer Frequenz von; mit und ohne, um den Faktor; die Funktion der; Werte für die: Anforderungen an die; an der Oberfläche; von links nach rechts* (ebd.: 263). Gleichzeitig zeigen Studien, die weitere Beschreibungsarten untersuchen, dass es zu unterschiedlichen Strukturmustern kommen kann, da die zu beschreibenden Objekte die Ordnungsmuster bedingen (vgl. Fix 2008: 100; Ossner 2005). Das bedeutet, dass nicht von typischen Mustern gesprochen werden kann:

Während für Vorgangsbeschreibungen i. d. R. ein zeitlicher Ablauf strukturbildend ist, müssen Schreiber\_innen bspw. bei Personen-, Raum- oder Gegenstandsbeschreibungen auf andere Muster – wie bspw. ‚vom Ganzen zum Detail‘, ‚vom Auffälligen zum Unauffälligen‘ oder ‚direktional von links nach rechts‘ zurückgreifen (Anskeit 2019: 47).

Auch bei Brommers (2018) Analyse der Kotexte werden disziplinspezifische Unterschiede im Gebrauch der Muster deutlich. Beispielsweise referiert das Muster an der Oberfläche in Texten aus der Sprachwissenschaft auf beobachtbare sprachliche Oberflächen, während in den medizinischen Texten mit dem Muster auf physikalische Oberflächeneigenschaften rekurriert wird (vgl. ebd.: 265).

Die Ergebnisse von Brommer (2018) sind, wie oben ausgeführt, nur bedingt auf das Beschreiben im schulischen Kontext übertragbar; spezifische empirische und theoretische Arbeiten liegen nur vereinzelt vor (vgl. z. B. Dorner-Pau 2021). Gleichzeitig ist der kompetente Umgang von Schüler:innen mit

Beschreibungen auf produktiver und rezeptiver Ebene aber fundamental für ihre erfolgreiche Partizipation am Unterricht in allen Fächern (vgl. Kapitel 1) und erfordert daher eine kompetente Nutzung von Mustern des Beschreibens. Diese Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher bzw. weiterführend auch didaktischer Aufbereitung und Unterrichtsalltag bestätigt, dass die spezifische Sprache in den Unterrichtsfächern über eine implizite Erwartungshaltung an die Schüler:innen herangetragen wird, ohne bisher explizit vermittelt zu werden, wie es bereits Feilke (2012) konstatiert. Folglich ist eine fundamentale und tiefgründige Aufarbeitung des Beschreibens im schulischen Kontext obligatorisch und der vorliegende Sammelband versucht, einen wesentlichen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten.

### 3 Beschreiben als Textprozedur

Texte sind das Ergebnis textbildender Handlungen wie das Beschreiben, Erzählen oder Erklären, die nach Feilke und Rezat (2020) als Texthandlungstypen zu bezeichnen sind. „Sie tragen bestimmte, *typische* sprachliche Kennzeichen, die durch die jeweilige textpragmatische Funktion motiviert sind“ (Feilke 2024: 10; Hervorhebung im Original). Diese Kennzeichen, bzw. elementaren Muster (vgl. Fritz 2013), stellen in verschiedenen Textsorten die Basis dar, welche jedoch unterschiedlich musterhaft ausgeformt sein kann (z. B. das Beschreiben in Wegbeschreibungen im Vergleich mit dem Beschreiben in Versuchsbeschreibungen). Gleichsam sind Textsorten i. d. R. aus mehreren Texthandlungstypen zusammengesetzt. Teilweise sind diese sogar miteinander verwoben (z. B. das Beschreiben als Teil des Erzählens) (vgl. Kapitel 2). Und auch die Texthandlungstypen selbst setzen sich aus mehreren sprachlichen Teilhandlungen, den sogenannten Textprozeduren<sup>4</sup>, zusammen. So kann beim

.....

4 Obgleich bislang sowie im Folgenden der Fokus auf dem medial Schriftlichen liegt, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Prozeduralisierung sprachlichen Wissens und Könnens laut Feilke eine zunächst medialitätsunabhängige Sache sei (vgl. 2024: 29). Jedoch stehe die Textorientierung beim Prozedurenansatz aus didaktischen Gründen im Vordergrund,

Beschreiben u. a. auf die Subhandlungen des Vergleichens, Ordnen oder Deutens zurückgegriffen werden. Deren sprachliche Ausformungen würden die Musterhaftigkeit von Textsorten erst erkennbar machen (vgl. Feilke 2024: 11f.). Somit umfassen Textprozeduren eine Form- sowie eine Funktionskomponente: Die Formkomponente zeigt sich in einem Ausdruck (z. B. *aber*) bzw. einem Mehrwortausdruck (z. B. *sieht so aus wie*). Sie ist stets im Zusammenhang mit der Funktionskomponente zu betrachten, die auch als Handlungsschema bezeichnet wird (z. B. Vergleichen oder Positionieren). Sie können durch funktionale *indem*-Relationen bestimmt werden, wie z. B. Man beschreibt, *indem* man das zu Beschreibende mit etwas anderem vergleicht. Man vergleicht, *indem* man die Prozedur *sieht aus wie* verwendet (vgl. Feilke 2014: 25). Rezat und Feilke (2018: 32) unterscheiden zwischen Basisprozeduren und textsortenspezifischen Prozeduren. Erstgenannte seien von der grundlegenden Funktion des jeweiligen Texthandlungstyps bestimmt und könnten keiner konkreten Textsorte zugeordnet werden wie bspw. die Ausdrücke. Für textsortenspezifische Prozeduren sei dagegen eine eindeutige Textsortenanbindung erkennbar, was u. a. für den Aus- und Aufbau eines Textsortenwissens und einer metatextuellen Bewusstheit relevant ist (vgl. Schicker 2020; Uebel 2023).

Mit der Praktik des Gebrauchs eines Ausdrucks bzw. Mehrwortausdrucks wie z. B. *Es war einmal* geht gemäß Feilke (2024) implizites sowie komplexes pragmatisches Wissen über die Textsorte (Märchen), den Texthandlungstyp (fiktionales Erzählen) sowie das Handlungsschema (Einleitung, Exordium) einher. Diese zeige sich beispielsweise „in der Fähigkeit, einen solchen Märchenanfang weitererzählen zu können und ist für kompetente Sprecher:innen vergleichsweise unaufwändig auch explizit rekonstruierbar“ (ebd.: 12). Die Prozedurausdrücke, wie z. B. *Es war einmal* beinhalten ein implizites Verweispotential und sind idiomatische Verstehensoptionen, die pragmatisch in einen bestimmten Gebrauchs- und Ausdruckskontext ihr semantisches Potential zeigen. Somit ist insbesondere das Gebrauchspotential entscheidend (vgl. Feilke 2010: 3), denn erst „wenn man die sprachlichen Kontext des Gebrauchs eines Ausdrucks angeben kann, kennt man danach seine Bedeutung, weil man

---

weil der Erwerb des distanzsprachlich schriftlichen Sprachgebrauchs mehr Unterstützung benötigt als nähesprachlich mündliche Fähigkeiten (ebd.: 30).



weiß, wo, wie und wozu er zu gebrauchen ist. Das ist ein pragmatischer Bedeutungsbegriff“ (Feilke 2024: 14). Dabei geht es weniger um individuelle Verwendungszusammenhänge, sondern vielmehr um übliche Verwendungskontexte in der Sprache, welche Rückschlüsse auf die Bedeutung von Ausdrücken ermöglichen. Den Erwerb von Textprozeduren bezeichnet Feilke zunächst als ungesteuert und zieht Parallelen zum durch Musterhaftigkeit geprägten Spracherwerb (vgl. Kapitel 2.1): „Weil die rezeptiv aufgebaute passive Sprachkompetenz größer ist als die aktiv verfügbare, können Textprozeduren didaktisch den Übergang von der stets reichhaltigeren rezeptiven Sprach- und Texterfahrung zum eigenen Schreiben von Texten stützen“ (ebd.: 13). Mit Eintritt in die Schule ist der Spracherwerb nicht abgeschlossen, sondern setzt sich ebenso wie die Entwicklung literaler Kompetenz implizit fort. Die Schüler:innen lernen Texte kennen, die als Modelle für ihren eigenen Sprachgebrauch fungieren können. Sie enthalten musterhafte Ausdrücke, die von den Lernenden (implizit) wahrgenommen und im Unterricht zum Thema gemacht werden sollten. Erfolgen kann dies beispielsweise durch textvergleichendes Lesen. Dies macht deutlich, dass Textprozeduren auch gesteuert in der Schule erworben werden können. Das schulische Setting prägt den Erwerb durch spezifische Lernkontexte, Aufgabenstellungen und Materialien (vgl. Anseit 2019). Damit kommt dem Unterricht eine besondere Rolle zu, um insbesondere sprachschwächere Lernende gezielt beim Erwerb von Textprozeduren zu unterstützen. Dies erfolgt, indem wahrgenommene Musterhaftigkeit expliziert und zugleich die funktionale Komponente selbiger in den Fokus gerückt wird, d. h. die Frage danach, was die Ausdrücke in den Texten bewirken bzw. was Schüler:innen mit ihnen in ihren eigenen Texten tun können (vgl. Feilke 2014: 22). Damit wird deutlich, wie eng der Erwerb von Schreib- und Lesefähigkeiten (vgl. Dehn et al. 2011) auch im Hinblick auf Textprozeduren miteinander verknüpft ist. Als mögliche didaktische Rahmen benennt Feilke (2024) neben sogenannten Schreibzirkeln auch „profilierter Schreibarrangements“ (Steinhoff 2018), „in denen Form-, Funktions- und Prozessorientierung aufeinander bezogen sind und in denen die Aufmerksamkeit der Lerner:innen auf Textsorten, Texthandlungstypen und entsprechende Textprozeduren gelenkt werden kann“ (Feilke 2024: 42). Profilierte Schreibaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Schreiben in einen authentischen Kontext einbinden und

den sozialen Kontext stärker hervorheben. Bachmann und Becker-Mrotzek (vgl. 2010: 195) erwähnen vier Kriterien, die profilierte Aufgaben mitbringen: Als ein wichtiges Kriterium wird 1) eine identifizierbare Funktion genannt. Schreiber:innen müssen vor dem Schreiben eine genaue Zielvorstellung haben, damit sie ihren Text sinnvoll planen und strukturieren können. 2) müssen die Aufgaben derart gestaltet sein, dass die Schüler:innen sich das nötige Weltwissen aneignen können, welches zur Bearbeitung der Aufgabe benötigt wird. 3) bedarf es eine Einbettung in eine sozial Situation, was bedeutet, dass der/die Adressat:in des Textes expliziert wird und 4) bedarf es der Gelegenheit der Wirkungsprüfung des Textes auf Leser:innen.

Laut Feilke (2024) zeigen die empirischen Untersuchungen von Rüßmann (2018), Anskit (2019) und Steinhoff et al. (2020), dass

insbesondere die didaktische Auflösung komplexer Texthandlungstypen wie etwa Beschreiben oder Argumentieren in sinnvolle und handhabbare Subhandlungsschemata für Textprozeduren die Schreibfähigkeit fördern kann. Wenn Ausdruckshilfen hinzukommen, wird die Wirksamkeit noch einmal gesteigert (2024: 42).

In diesem Sinn versteht Feilke Textprozeduren als didaktische Scaffolds, die zum Aufbau von Textkompetenzen anregen können. In einem prozedurenorientierten Unterricht sollte die Lehrkraft zunächst entscheiden, auf welche Textprozedur sie den Fokus richten möchte. Damit geht auch die Frage einher, wie die Lernenden didaktisch zur Wahrnehmung selbiger angeregt werden können. Werden die Prozedurenausdrücke und ihre Varianten erkannt, können sie von den Lernenden gesammelt, festgehalten und im Unterricht gemeinsam für das weitere Schreiben erarbeitet, sprich „verfügbar gemacht“ (Feilke 2014: 29) werden. Dies umfasst auch die Überlegung, welche Rolle sie in der didaktischen Konzeption des Schreibprozesses rund um das Planen, Formulieren und Überarbeiten spielen. Lehrkräfte könnten durch lautes Denken veranschaulichen, dass sie den möglichen Einsatz von Textprozeduren im Schreibprozess reflektieren und die Schüler:innen können von diesen Beobachtungen profitieren (vgl. ebd.). Auch beim gemeinsamen Schreiben, bei dem Verständigungsprozesse im Mittelpunkt stehen sowie dem gemeinsamen

Austausch, können Ausdrücke, ihre Wirkungen und Funktionen zum Gegenstand des Unterrichts werden (vgl. Leßmann 2020).

## 4 Charakteristika des Beschreibens

In Kapitel 2.3 wurde bereits ausgeführt, was unter Mustern verstanden wird und auf Basis der exemplarischen Studie von Brommer (2018) wurde dargestellt, welche Muster Beschreibungen aufweisen können. Da konkrete Arbeiten und Daten zu Mustern des Beschreibens im schulischen Kontext bisher fehlen, versuchen wir hier zunächst grundlegende Charakteristika des Beschreibens herauszuarbeiten. Charakteristika implizieren dabei Musterhaftigkeit, aber umfassen gleichzeitig mehr als Muster, da ihnen eine breitere und tiefergehende Orientierung an grundlegenden Eigenschaften zu Grunde liegt.

Das Beschreiben besteht, wie jede andere Sprachhandlung, aus bestimmten musterhaften sprachlichen Ausdrücken und basiert auf Voraussetzungen, die für den didaktischen Kontext von besonderer Relevanz sind. Zentral ist dabei die Rolle der Wahrnehmung als Grundlage des Beschreibens. Wie in Kapitel 4.1 erörtert wird, bildet das bewusste Erfassen von Sinneseindrücken die Basis für jede sprachliche Darstellung, wobei der subjektive Aspekt eine wesentliche Rolle spielt. Die Tatsache, dass jede Beschreibung stets eine individuelle Perspektive wiedergibt, verdeutlicht die Herausforderung, die damit in der didaktischen Praxis einhergeht. Kapitel 4.2 widmet sich den verschiedenen Funktionen des Beschreibens und den sprachlichen Merkmalen, die diese Funktionen prägen. Besonders im didaktischen Kontext ist es von großer Bedeutung, die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten des Beschreibens zu verstehen – sei es zur Wissensvermittlung, zur Wahrnehmungslenkung oder zur Unterstützung literarischer Gestaltungsprozesse.

## 4.1 Wahrnehmung als Voraussetzung des Beschreibens

Wahrnehmung ist die unverzichtbare Voraussetzung des Beschreibens, denn durch das bewusste Erfassen und Verarbeiten von Sinneseindrücken können wir die Welt um uns herum verstehen und in Worte fassen. Wahrnehmung eröffnet den Zugang zur äußeren und inneren Realität, sodass wir Erlebtes, Gesehenes und Gefühltes in Sprache übersetzen und anderen mitteilen können. Begemann (2005: 194) spricht davon, dass man „einen hoch komplexen sinnlichen oder inneren Eindruck in das Medium der Sprache, d.h. in einen notwendig reduzierenden und abstrahierenden Zeichenkomplex [übersetzt]“. Das sprachliche Produkt des Beschreibens bildet demnach nicht die Sache selbst ab, sondern das individuell Wahrgenommene, welches reduziert dargeboten wird (vgl. Klotz 2013: 23). Dieses Wahrgenommene steht wiederum in Zusammenhang mit dem Vorverständnis und der Perspektive, die man bereits mitbringt und die die Wahrnehmung beeinflussen (vgl. Begemann 2005: 199). In diesem Zusammenhang sei noch auf Feilke (2003: 7) verwiesen, der den Fokus auf die Adressat:innenorientierung legt und hervorhebt, dass „die Erwartungen des Adressaten und die Wahrnehmung dieser Erwartungen“ eine wichtige Rolle spielen und die Wahrnehmung beeinflussen und somit auch das sprachliche Produkt entscheidend prägen. Das didaktische Postulat einer möglichst objektiven und neutralen Beschreibung, die die Wahrnehmung voraussetzt, scheint demnach fraglich, weshalb Köller (2005: 26) davon spricht, dass „es bei Objektivierung mittels Zeichen nie zu einer verdoppelnden Reproduktion von Dingen und Sachverhalten kommt, sondern vielmehr zu einer interpretierenden Vergegenwärtigung bzw. zu einer Repräsentation im Hinblick auf bestimmte Differenzierungs- und Akzentuierungsinteressen“. Beim Beschreiben handelt es sich also um eine aktive „Subjekt-Welt-Begegnung“, wie Klotz (2013: 33) festhält und eine Auseinandersetzung mit der Perspektivität des Beschreibens nahelegt. Perspektivität ist für Köller (2005: 28) eine Bezeichnung „für ein anthropologisches ‚Urphänomen‘ [...], das alle menschlichen Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse auf eine grundlegende Weise prägt, insofern es Einfluß [sic] darauf nimmt, wie die Welt der Subjekte mit der Welt der Objekte Kontakt bekommen kann“. Der Perspektivitätsbegriff im Sinne Köllers legt eine strukturorientierte und auf Interdependenz von Ob-

jekt- und Subjektsphäre der Wahrnehmung ausgerichtete Annäherung nahe (vgl. ebd.: 28f.). In Bezug zur Objektivierungsweise unterscheidet Köller (vgl. 2005: 35ff.) in Analogie zur Gestaltung von Bildern zwischen einer aspektivischen und zentralperspektivischen Darstellung. Eine aspektivische Darstellungsweise zeichnet sich dadurch aus, dass „Einzeldinge in ihrer allgemeinen Typik hervortreten [...]“ (Köller 2004: 63). Das heißt, dass es bei dieser Darstellungsweise nicht um Vollständigkeit oder Repräsentation sebildgetreuer Abbildungen geht, sondern vielmehr um den gestalterischen Aspekt und der Hervorhebung der eigenständigen Größen des Wahrnehmbaren (vgl. Köller 2005: 35). Bei aspektivischen Darstellungsweisen kommt es häufig zu syntaktischen Aneinanderreihungen bzw. Parataxen (vgl. Dornier-Pau 2021: 17). Eine zentralperspektivische Darstellung hingegen zeichnet sich durch das Bemühen einer „intersubjektiven Verständlichkeit“ (Köller 2005: 37) aus. Es gilt, dass „sich das jeweilige Wahrnehmungssubjekt über die Wahl des Sehpunktes zu einer dominierenden Strukturierungs- und Herrschaftsinstanz bzw. zu einem kleinen Demiurgen in einem konstruktivistischen Sinne [hervorhebt]“ (ebd.: 37), was zu einem strukturierten Orientierungsraum führt. Auch hier gilt, dass es sich nicht um eine sebildgetreue Darstellung handelt, sondern um eine kognitive Orientierung, die von den Wahrnehmungssubjekten ausgeht, sodass die Nachvollziehbarkeit des Beschriebenen von einem Sehpunkt beginnend gewährleistet wird. Köller (vgl. 2005: 37f.) betont, dass Beschreibungen an Klarheit gewinnen, wenn sie sich an einem festen Sehpunkt orientieren, was diese Darstellungsweise u. a. auch für den schulischen Kontext relevant setzt. Dornier-Pau (2021: 18) hebt hervor, dass die von Köller analogisch aufgeführten Darstellungsweisen für das Beschreiben besonders geeignet sind, da „eine wertfreie, deskriptive Auseinandersetzung mit Beschreibungen, ohne sie auf die Attribute subjektiv versus objektiv zu reduzieren [gelingt]“.

## 4.2 Funktionen und sprachliche Merkmale des Beschreibens

Dem Beschreiben wird vornehmlich eine traditionelle kommunikative Funktion im Sinne einer (objektiven) Wissensvermittlung zugeschrieben. Es hat

im Sinne von Brinker et al. (2018) eine informierende Funktion inne (vgl. Kapitel 2.1), was sich auch in Curricula sowie Schulbüchern widerspiegelt (vgl. Kapitel 5). Rückt man jedoch die kommunikative Relevanz des Beschreibungshandelns in den Fokus, lässt sich diese Zuschreibung erweitern. Dies zeigt sich bei Janle (2009), der eine textlinguistische Charakterisierung von soziokulturell bzw. kommunikativ funktionierenden Erscheinungsformen des Beschreibens durchgeführt hat. Er unterscheidet:

- *Eigenständige Beschreibungen*, welche durch pragmatisch-kommunikative Funktionen der Information und Normierung bzw. Instruktion geprägt sind
- *Voraussetzungen schaffende Beschreibungen*, welche der Realisierung eines übergeordneten kommunikativ-pragmatischen Ziels, wie z. B. dem Appell, der Persuasion oder der Unterhaltung dienen
- *Ausgestaltende Beschreibungen*, welche literarisch geprägt sind und z. B. durch Anreicherung und Wahrnehmungssteuerung die Realisierung einer poetischen Textfunktion unterstützen können (ebd.: 79f).

Durch die Beachtung der kommunikativen Relevanz der Beschreibungstexte gelingt es Janle, sprachliche Merkmale der jeweiligen Beschreibungen herauszuarbeiten und ihre Funktion(en) aufzuzeigen. Seine Befunde unterstützen die Ansicht Heinemanns (2000: 365), dass das Vertextungsmuster der Deskription „in all seiner Variabilität und Vielfalt – eine fundamentale Komponente der kommunikativen Kompetenz der Individuen dar[stellt]“. Anhand seiner Analysen kann Janle u. a. aufzeigen, dass gereichte Adjektive in attributiver Funktion innerhalb eigenständiger Beschreibungen bspw. der Wahrnehmungslenkung und dem Ordnen kommunikativ relevanter Teilaspekte (vgl. ebd.: 107f.). Für die Textsorte der Reisebeschreibung, welche den Voraussetzungen schaffenden Beschreibungen zugeordnet werden kann, zeigt Janle auf, dass (superlativische) Adjektive und Verben das Interesse der Lesenden wecken bzw. ihre Aufmerksamkeit steuern (vgl. ebd.: 141ff.). Mittels seiner Analysen kann Janle somit den Blick auf das Beschreiben, seine Merkmale und deren Funktionen stark erweitern.

Ein eher traditioneller Blick auf Charakteristika des Beschreibens findet sich dagegen u. a. bei Ossner (2005; 2014) sowie Fix (2008): Ausgehend von der Funktion, dass Beschreibungen etwas wiedergeben, was Lesende noch nicht kennen wie z. B. eine Person, ein Objekt bspw. Bild oder einen Prozess bzw. Vorgang (vgl. Fix 2008: 99), weisen Beschreibungen ihrer Ansicht nach hinsichtlich der Wortkategorien einen stärker allgemeingültigen Gestus auf und werden präsentisch verfasst (vgl. Fix 2008: 99; Ossner 2014; 261). Ein allgemeingültiger Gestus lässt sich bspw. durch unpersönliche Formulierungen erreichen, indem auf Personalpronomen verzichtet wird, z. B. „*Man sieht ...*“. Darüber hinaus zeichnet Beschreibungen aus, dass sie präzise Formulierungen aufweisen, was sich syntaktisch mit der Verwendung attributiv gebrauchter Adjektive erreichen lässt z. B. *der schwarze Hut* (vgl. Klotz 2013: 138; u. a. auch Fix 2008: 99; Ossner 2014: 261). Fix (2008) erwähnt, dass das Präpositionalattribut z. B. *der Mann – der Mann mit dem Hut* sowie Genitivattribute *der Mann der jungen Frau* oder Relativsätze als Attribut z. B. *die Frau, die nach Hause ging* zur Präzision beitragen und in Beschreibungen häufiger auftreten (vgl. ebd.: 99). Für Prozessbeschreibungen sind zudem Vergleiche z. B. *so lang wie relevant* und der Gebrauch passender Verben z. B. *falten, wenden* usw. Insgesamt scheint es in Beschreibungen zu einem häufigen Auftreten von Attributen zu kommen (vgl. Klotz 2013: 71). Für Raumbeschreibungen werden nicht nur vermehrt Attribute herangezogen, sondern auch Lokaladverbien, die „mit dem Entwurf eines konkreten bzw. geistigen Raumes gut in Zusammenhang gebracht werden kann“ (vgl. ebd.: 72). Augst et al. (2007: 168f.) sprechen in diesem Zusammenhang in ihrer Studie zu schriftlichen Zimmerbeschreibungen von einem Fixpunkt, der für die globale Kohärenz im Text relevant ist. Auch Ossner (2005) gibt an, dass ein markanter Punkt als Einstieg in eine Beschreibung aus Perspektive der Adressat:innen entscheidend für die Nachvollziehbarkeit sei. Zusätzlich sei es für die Merkfähigkeit der Rezipient:innen von Relevanz, dass ein grundsätzliches Anordnungsmuster beim Beschreiben zu erkennen ist (ebd.: 70). Er führt in diesem Zusammenhang Anordnungsmöglichkeiten von Beschreibungen aus, die jedoch nicht linear zu befolgen sind und auch weiter ergänzt werden können, z. B.

vom Anfang zum Ende (zeitlich), vom Auffälligen zum Unauffälligen, vom Hervorstehenden zum Unscheinbaren, vom Bedeutsamen/Wichtigen zum Unbedeutenden ..., direktional von links nach rechts, vom allgemein Bekannten zum Unbekannten, vom gesellschaftlich Ankerkannten zum Tabuisierten, vom erwartet Unterstellten zum Unbekannten (Ossner 2005: 70)

Aus einer semantischen Perspektive erörtert Ossner (vgl. 2005: 71) die Textstrukturierung mittels kategorialer Begriffe, die für die kognitive Orientierung der Lesenden hilfreich ist. Primärbegriffe, wie bspw. *Tiere, Pflanzen*, lassen sich mittels sensorischer Unterbegriffe bspw. *Insekten, Sträucher* genauer beschreiben. Diese kategoriale Einordnung lässt sich zum einen ausgehend von den Oberbegriffen als Top-down-Prozess sowie zum anderen von den sensorischen Merkmalen ausgehend, als Bottom-up-Prozess konzeptualisieren.

## 5 Beschreiben im schulischen Kontext

Die sprachliche Handlung des Beschreibens ist in nahezu allen Unterrichtsfächern von Bedeutung. Im Sportunterricht wird u. a. der Aufbau eines Parcours oder die Abfolge einer bestimmten Bewegungsabfolge beschrieben, im Geschichtsunterricht werden historische Deutungen beschrieben und im Biologieunterricht schematische Abbildung. Die Anforderungen an das Beschreiben unterscheiden sich zum einen innerhalb des Fachs selbst. Zum Beispiel, wenn medial mündlich oder medial schriftlich beschrieben wird, aber auch, wenn sich die Kommunikationssituationen stark unterscheiden. Im Fach Geographie beispielsweise erfordert das Beschreiben von natur-, kultur- und wirtschaftsgeographischen Sachverhalten andere sprachliche Realisierungen als das Beschreiben des strukturellen Wandels eines bestimmten geographischen Gebiets. Dementsprechend sind jeweils fächerspezifische Kompetenzen für das mündliche und schriftliche Beschreiben auszubilden, die jedoch curricular größtenteils nicht ausdifferenziert sind.



Dem Deutschunterricht wird zum einen mit seiner Aufgabe, grundlegende sprachliche Bildung in Form von Sprachhandlungskompetenz zu ermöglichen sowie zum anderen durch seine fachspezifischen Gegenstände, wie z. B. „gesprochene und geschriebene Sprache sach- und situationsangemessen, partnerbezogen und zielgerichtet zu gebrauchen“ (KMK Fach Deutsch, Primarbereich 2022: 6), möglicherweise im schulischen Kontext zugeschrieben, ausschließlich für die Ausbildung sprachlichen Handlungen wie dem Beschreiben verantwortlich zu sein. Die große Vielfalt an Beschreibungskontexten in den Unterrichtsfächern macht jedoch deutlich, dass alle Domänen an dieser Kompetenzentwicklung beteiligt sein müssen. Nur dann können Lernenden alle Facetten und Funktionen des Beschreibens (vgl. Kapitel 4) kennenlernen und es situationsangemessen verwenden. Um die Anforderungen an das Beschreiben im schulischen Kontext aufzuzeigen, ist im Folgenden in diesem Grundlagenbeitrag – in aller Kürze – auf das Beschreiben im Deutschunterricht einzugehen. Die Beiträge in diesem Sammelband ergänzen, belegen und hinterfragen die hier angeführten Aspekte mit Blick auf das Fach Deutsch, aber auch auf andere Unterrichtsfächer.

## 5.1 Beschreiben im Deutschunterricht

In den Bildungsstandards werden neben den literarischen Texten u. a. Sach- und Gebrauchstexte aufgeführt, die als pragmatische Texte bezeichnet werden (vgl. Consten/Kirmse 2022: 17), sodass man eine grobe Zweiteilung von Textsorten für den schulischen Kontext vorfinden kann (vgl. Brinker et al. 2018: 134; Consten/Kirmse 2022: 17). Dass diese eher scharfe Trennung der beiden Bereiche lediglich für didaktische Zwecke sinnvoll ist, zeigt sich darin, dass etliche Textsorten existieren, die sowohl literarische als auch pragmatische Aspekte aufweisen, weshalb Consten und Kirmse (vgl. 2022: 17) von einem Kontinuum sprechen. Eine Glosse bspw. weist literarische Merkmale wie Formen der Indirektheit in Form von Metaphern und Symbole auf und wird gleichzeitig der Textsorte des Sachtexts zugeordnet (vgl. ebd.: 18).

Im Deutschunterricht gilt das Beschreiben als eine zentrale Sprachhandlung. Beschreibungen wurden in der Aufsatzlehre bei Ulshöfer (vgl. 1968:

102f.) als schulische Textsorte behandelt, deren Textfunktion auf der Weitergabe wahrnehmbarer Informationen lag. Ulshöfers Definition von Beschreibungen als schulische Textsorte orientiert sich an einem sachlichen Stil (vgl. ebd.: 102) und steht einer subjektorientierten Schilderung gegenüber, die als ein Gegenpart der schulischen Textsorte der Beschreibung eingeführt wurde. An der Klassifikation von objekt- und subjektorientierten Aufsätzen orientierte sich auch Marthaler (vgl. 1962: 53ff.), der insgesamt sechs Aufsatzarten in seiner sprachgestaltenden Aufsatzlehre postulierte. Als objektorientiert ordnete Marthaler die Aufsatzarten Bericht, Beschreibung und Erörterung ein und als subjektorientierte Aufsatzarten definierte er die Erzählung, Schilderung und Betrachtung. Eine Weiterentwicklung der bisher dargestellten Aufsatzarten führt Helmers (vgl. 1976: 217) durch, der die Darstellungsformen Erzählung, Schilderung, Bericht und Beschreibung verwirft, da sich nicht den realen Gegebenheiten entsprechen. Helmers (ebd.: 217) orientiert sich bei den zu behandelnden Textsorten an den Kategorien der Darstellungsart sowie der Bildungsstufen. Unter der Darstellungsart fasst Helmers den Erlebnisbericht, den Sachbericht und die Erörterung. Beschreibungen werden von nun an unter Sachberichte gefasst und bleiben als Textsorte auch weiterhin bestehen. Mit der kommunikativen Wende in den 70er Jahren sollte sich ein Paradigmenwechsel vollziehen, bei dem weniger die normativen Vorgaben von Textsorten im Vordergrund standen, sondern die kommunikative Kompetenz zum obersten Ziel des Deutschunterrichts erhoben wurde, was u. a. dazu führen sollte, dass statt der schulischen Textsorte des Beschreibens das informierende Sprachhandeln in den Fokus tritt. Dieser erste Ansatzpunkt ist bereits bei Helmers (1976) vertreten, jedoch ohne die Abkehr von der schulischen Textsorte Beschreibung. In der kommunikativen Wende sollten nun realitätsnahe Textsorten (Inserat; Rezepte; Werbeanzeige etc.) zum Erlernen kommunikativer Kompetenzen in die schulische Praxis Einzug finden. Trotz des Paradigmenwechsels der kommunikativen Wende resümiert Klotz (vgl. 2013: 164), dass eine Abkehr der normierten Aufsatzlehre in der schulischen Praxis bisher nicht vollzogen wurde. Unter anderem werden Beschreibungen in der Primarstufe eingeführt und im Bildungsplan für Baden-Württemberg bspw. für die Jahrgangsstufe drei bis vier festgehalten, dass Schüler:innen im Deutschunterricht neben erzählenden auch informierende Texte adressat:innengerecht verfassen sollen,

worunter explizit Beschreibungen aufgeführt werden (vgl. Bildungsplan BW 2016a: 24). Für die Sekundarstufe I finden Konkretisierungen statt und es werden als zentrale Schreibformen Gegenstands-, Personen- und Vorgangsbeschreibung aufgelistet (vgl. Bildungsplan BW 2016b: 25). Dass Beschreibungen in der schulischen Vermittlung als schulische Textsorte thematisiert werden, liegt auch daran, dass sie häufig nur Mittel zum Zweck sind und mit ihnen bestimmte Ziele verfolgt werden sollen. Für die Grundschule gilt z. B., dass mithilfe von (Personen)Beschreibungen Attribuierungen und Modifikationen durch Adjektive geübt werden sollen (vgl. Selmani 2020: 7).

## **5.2 Normative Vorgaben des Beschreibens vs. reale Verwendungszusammenhänge**

Beschreiben im schulischen Kontext orientiert sich häufig an den Maximen der Objektivität, Neutralität und Detailliertheit. Bezugnehmend auf Janle (vgl. 2009: 74ff.), Stutterheim/Kohlmann (vgl. 2001: 1280) und Feilke (vgl. 2005: 52) wurde in Kapitel 1 und weiterführend in Kapitel 2.3 bereits ausgeführt, dass gerade nicht eine maximale Objektivität und Detailliertheit zielführend ist, sondern aufgrund der mentalen Rekonstruktion und der Wahrnehmung und der Erwartungshaltung der/des Adressat:in stets eine adäquate Umsetzung dieser Merkmale. Dass sich diese Maximen so hartnäckig halten, legitimiert sich vor dem Hintergrund des Spracherwerbs, der konzeptionell mündlich und somit eher subjektiv konzeptualisiert ist (vgl. Szagun 1996: 193). Der Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit erfolgt erst im späteren Verlauf des Sprach- sowie Schriftspracherwerbs, insbesondere mit Eintritt in das Bildungssystem. Dessen Prämisse ist die Vermittlung konzeptioneller Schriftlichkeit. Somit sind die nach wie vor existierenden Maximen ggf. dadurch zu erklären, dass sie (vermeintliche) Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit darstellen und daher im schulischen Kontext zu vermitteln sind. So sollen Schüler:innen mithilfe von Beschreibungen systematisch zu einer präzisen und objektiven Darstellung von Gegenständen, Ereignissen oder Situationen angeleitet werden. Solche Vorgaben sind in Bildungsplänen und fachdidaktischen Konzepten verankert (vgl. Kapitel 5.1), die darauf abzielen, das Beschreiben als Kompetenz zu för-

dern, die den schulischen und später auch den beruflichen Anforderungen entspricht und eine reproduktive Tätigkeit darstellt (vgl. Janle in diesem Band). Dabei wird oft betont, dass Beschreibungen einer klaren logischen Ordnung folgen müssen und in der Regel auf der Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem basieren. Hinsichtlich „klassischer“ Textsorten, die im Deutschunterricht vermittelt werden, wie z. B. der Personenbeschreibung oder dem Rezept erscheinen diese Maximen sinnvoll. Doch diese normativen Leitlinien sind nicht textsortenübergreifend gültig und kontrastieren oft mit den verschiedenen Funktionen, die Beschreibungen einnehmen können und systematisch von Janle (2009) herausgearbeitet wurden. Sie werden erst dann ersichtlich, wenn sich von dem schuldidaktischen Textsortenkonzept gelöst und das Beschreiben als sprachliche Handlung in unterschiedlichen Gebrauchssituationen verstanden wird. Je nach Adressat:in oder Kommunikationssituation bewegen sich Zuschreibungen wie z. B. eine objektive oder subjektive Darstellung dann auf einem Kontinuum und gelten nicht als übergreifend gültige Merkmale des Beschreibens. Auch im Alltag geht es häufiger um situative, subjektive Beschreibungen, die emotional eingefärbt sind und weniger streng strukturiert sein müssen (vgl. Koch/Oesterreicher 1985; Pappert 2016). Dies führt zu einem Spannungsfeld zwischen schulischen Anforderungen und der lebensweltlichen Praxis der Schüler:innen (vgl. Klotz 2013).

## 6 Ausblick auf die Beiträge in diesem Sammelband

Ziel dieses Sammelbands ist es, die schulischen Anforderungen an das Beschreiben zu hinterfragen, den tatsächlichen Gebrauch der Sprachhandlung zu untersuchen und Vorschläge für die Didaktik zu entwickeln. Damit soll ein wesentlicher Beitrag zur Beantwortung bisher offener Fragen geleistet werden.

Dafür geht **Frank Janle** in seinem Beitrag der Frage nach, wie Beschreibungen in literarischen Texten zum Gegenstand des Literaturunterrichts gemacht werden können. Diese Überlegungen werden an literarischen Ganzschriften

aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur sowie der Erwachsenenliteratur exemplarisch entwickelt. An den ausgewählten Textbeispielen wird dabei insbesondere untersucht, was (literarische) Beschreibungen kennzeichnet, wie sie im Kontext narrativer Texte zu identifizieren sind und wie sie in deren Interpretation einbezogen werden können; davon ausgehend werden verschiedene didaktische Ansätze und methodische Möglichkeiten der unterrichtlichen Behandlung des literarischen Beschreibens auf verschiedenen Klassenstufen thematisiert und reflektiert.

Im Fokus des Beitrags von **Sarah L. Fornol** steht die Frage, wie Lernende im Primarbereich die Textprozeduren des Perspektivierens und Lokalisierens in schriftlichen Wegbeschreibungen im Fach Sachunterricht realisieren. Dafür werden 72 Texte von Dritt- und Viertklässler:innen mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse hinsichtlich verschiedener Handlungsschemata des Perspektivierens und Lokalisierens untersucht. Dabei zeigt sich, dass viele der gewählten Formulierungen in den schriftlichen Wegbeschreibungen den schuldidaktisch normierten Anforderungen nicht Stand halten können. Sie erklären sich jedoch unter Berücksichtigung des Erfahrungswissens von Lernenden, welches sie aus authentischen Gebrauchskontexte von Wegbeschreibungen besitzen – beispielsweise, wenn das Navigationsgerät verwendet wird oder eine Person spontan nach dem Weg fragt. Aus diesem Grund werden die didaktischen Ziele, die mit dem Verfassen von Wegbeschreibungen im Sachunterricht verfolgt werden, in Frage gestellt.

**Daniel Düring** untersucht in seinem Beitrag Ansätze schulisch-institutioneller Vermittlung von Beschreibungsfertigkeiten. Dies geschieht anhand von fallanalytischen Untersuchungen von Lehrmaterialien, die für den unterrichtlichen Einsatz im Deutschunterricht der Jahrgangsstufe 5 konzipiert sind. Untersuchungsfragen der exemplarischen Analyse eines Lehrwerkskapitels betreffen u. a. den Aspekt von Vermittlungsschwerpunkten, die systematische Berücksichtigung von (beschreibungs-)spezifischen Formen und Funktionen sprachlicher Handlungsmittel im Zusammenhang mit Handlungsstrukturen des Text-/Diskursmusters ‚Beschreiben‘ sowie den Aspekt der Authentizität von Aufgaben. Basierend auf den Ergebnissen der Analyse werden Kriterien für weitergehende Lehrmaterial-Untersuchungen zum Gegenstandsbereich vorgeschlagen.

**Eliška Dunowski, Anne Gadow und Sarah Olthoff** analysieren in einem Pilotprojekt aus funktionaler Perspektive, welche beschreibenden Elemente Schüler:innen in Vorkursen der Sekundarstufe I in beschreibenden Texten realisieren. Auf Grundlage der Ergebnisse wird diskutiert, inwieweit die Vermittlung des Beschreibens als fächerübergreifenden Diskursfunktionen in Vorkursen auf die Beschulung in der Regelklasse vorbereiten kann.

In dem Beitrag von **Katharina Kellermann** wird das Zusammenspiel von subjektiver und objektiver Schreibhaltung in Bildbeschreibungen untersucht. Der Beitrag beleuchtet, wie unterschiedliche sprachliche Mittel und Ausdrucksweisen eine subjektive oder objektive Schreibhaltung manifestieren können. Dabei wird auf die Rolle grammatischer und lexikalischer Ausdrucksmöglichkeiten eingegangen, die die Wahrnehmung und Interpretation von Bildinhalten beeinflussen. Die Überlegungen zeigen, dass Bildbeschreibungen verschiedene Ebenen der Schreibhaltung aufweisen können: die Feststellungsebene, die Wahrnehmungsebene und die Vermutungsebene. Jede dieser Ebenen hat unterschiedliche Auswirkungen auf den Geltungsanspruch und die Zuverlässigkeit der Aussagen. Die Feststellungsebene bietet eine neutrale Darstellung, während die Wahrnehmungsebene durch unpersönliche Formulierungen eine höhere Objektivität suggeriert. Die Vermutungsebene hingegen reflektiert persönliche Einschätzungen und ist weniger auf Objektivität ausgerichtet. Der Beitrag schließt mit der Feststellung, dass die Differenzierung der Schreibhaltung und die bewusste Anwendung entsprechender sprachlicher Mittel im schulischen Kontext für die Entwicklung eines präzisen und reflektierten Schreibstils von Bedeutung sind. Die Erkenntnisse bieten Ansatzpunkte für die didaktische Vermittlung von Bildbeschreibungen und fördern die Bewusstheit für die Wirkung sprachlicher Phänomene auf die Leser:innen.

**Eva Maria Uebel** bietet in ihrem Beitrag unter Fokussierung auf informationsstrukturelle Fragen eine exemplarische, linguistische Textanalyse von sechs Beschreibungen aus der dritten und der sechsten Klasse eines Gemäldes von Gustav Klimt. Es wird damit ein Vorstoß für die Analyse von thematischer Progression und Entfaltung in (Bild)-Beschreibungen gegeben, der über eine Analyse der Referenzbewegung hinausgeht. Gezeigt wird, dass die Texte der jungen Schreibenden tendenziell die Progressionsmuster durchlaufend, linear-progressiv unabgeleitet aufweisen und dabei in der Referenzbewegung unauf-

fällig sind. Als Anker für das Anordnungsmuster der Beschreibungen treten entweder die zentrale Figur des Bildes oder die Farbflächen darum auf. Auch bleiben die für den Beitrag analysierten Bildbeschreibungen tendenziell eher auf der Ebene vager Primärbegriffe und die vorliegenden Texte weisen so gut wie keine hierarchische Strukturierung in den relationalen Beziehungen der Aussagen auf.

**Cana Bayrak** stellt in ihrem Beitrag ein Lehr-Lern-Arrangement vor, welches das Verfassen von Texten unterstützen kann. Dies wird anhand exemplarischer Ausführungen zum Beschreiben – konkret dem Verfassen einer Suchanzeige – verdeutlicht. Ziel ist es, Lernenden nicht nur eine Schreibaufgabe, sondern durch ein von Bayrak entwickeltes Puzzle-Modell den gesamten schriftsprachlichen Handlungskontext einer Aufgabe konkret darzubieten und sie Zusammenhänge darstellen zu lassen.

Mit dem Beitrag von **Helga Gese** und **Katharina Kellermann** wird abschließend auch das mündliche Beschreiben in den Fokus genommen, welches im Unterricht von grundlegender Bedeutung ist. Die Autorinnen zeigen anhand von Laut-Denken-Protokollen von Schüler:innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen zu fiktiven Szenarien auf, dass Beschreibungen eine Steigbügelfunktion für Vermutungen und Deutungen haben. Sprachlich werden Vermutungen durch Mittel der Modalität realisiert. Auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse der transkribierten Daten plädieren die Autorinnen für eine stärkere Thematisierung funktionaler Aspekte von Modus und Modalität im sprachbezogenen Deutschunterricht.

## Literatur

- ADAMZIK, KIRSTEN (2008): „Textsorten und ihre Beschreibung“. In: Nina Janich (Hg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, S. 145–176.
- AKTAS, MAREN (2020): „Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs“. In: Sachse, Steffi/Bockmann, Ann-Katrin/Buschmann, Anke (Hg.): *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Berlin: Springer, S. 45–64.

- ANSKEIT, NADINE (2019): *Schreibarrangements in der Primarstufe: eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Münster: Waxmann.
- AUGST, GERHARD/DISSELHOFF, KATRIN/HENRICH, ALEXANDRA/POHL, THORSTEN/VÖLZING, PAUL (Hg.) (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- BACHMANN, THOMAS/BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren“. In: Pohl/Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles und Francke, S. 191–209.
- BARTSCH, MARKUS/DORNDORF, GUDRUN/FOX, HILTRUD/NIEBUHR, ULRICH/URRA, MARTIN/WOLFF, MARTINA (Hg.) (2014): *Klar|text 5. Gymnasien. Ausgabe für Baden-Württemberg*. Westermann.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL/BÖTTCHER, INGRID (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL/ROTH, HANS-JOACHIM (Hg.) (2017): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL/SCHRAMM, KAREN/THÜRMAN, EIKE/VOLLMER, HELMUT JOHANNES (2013): „Sprache im Fach: Einleitung“. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 7–14.
- BEGEMANN, CHRISTIAN (2005): „Adalbert Stifter und das Problem der Beschreibung“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg: Rombach, S. 189–210.
- BOCKMANN, ANN-KATRIN/SACHSE, STEFFI/BUSCHMANN, ANKE (2020): „Sprachentwicklung im Überblick“. In: Sachse, Steffi/Bockmann, Ann-Katrin/Buschmann, Anke (Hg.): *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Berlin: Springer, S. 3–44.
- BREDEL, URSULA/PIEPER, IRENE (2021): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: UTB.
- BRINKER, KLAUS/CÖLFEN, HERMANN/PAPPERT, STEFFEN (2018): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 9. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- BROMMER, SARAH (2018): *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- CONSTEN, MANFRED/KIRMSE, CHRISTIANE (2022): *Der Text*. Tübingen: Narr.
- DEHN, MECHTHILD/MERKLINGER, DANIELA/SCHÜLER, LIS (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmayer.
- DORNAU-PAU, MAGDALENA (2021): *Spielend (be)schreiben. Performative Verfahren zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in sprachlich heterogenen Grundschulklassen*. Berlin/Boston: de Gruyter.



- EHLICH, KONRAD/REHBEIN, JOCHEN (1979): „Sprachliche Handlungsmuster“. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 243–274.
- FANDRYCH, CHRISTIAN/THURMAIR, MARIA (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- FEILKE, H. (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- FEILKE, HELMUTH (2003): „Beschreiben und Beschreibungen“. In: *Praxis Deutsch* 30 (182), S. 6–14.
- FEILKE, HELMUTH (2004): „Kontext – Zeichen – Kompetenz“. In: Steyer, Kathrin (Hg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 41–64.
- FEILKE, HELMUTH (2005): „Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum“. In: Klotz/Lubkoll, Christine (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i. Br./Berlin: Rombach, S. 45–60.
- FEILKE, HELMUTH (2010): „„Aller guten Dinge sind drei!“ Überlegungen zu Textrou-tinen und literalen Prozeduren“. In: *Fest-Platte für Gerd Fritz. Hrsg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser*. Gießen 17.05.2010. [http://festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf). Zugegriffen: 01. Oktober 2024.
- FEILKE, HELMUTH (2024): „Textprozeduren: erkennen, erwerben, fördern“. In: Rezat, Sara/Grundler, Elke/Feilke, Helmuth/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Textprozeduren in Spannungsfeldern*. Tübingen: Stauffenburg, S. 9–52.
- FEILKE, HELMUTH/REZAT, SARA (2020): „Textprozeduren. Werkzeuge für das Schreiben und Lesen. Basisartikel“. In: *Praxis Deutsch* 281, S. 4–13.
- FIX, MARTIN (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: UTB.
- FRITZ, GERD (2013): *Dynamische Texttheorie*. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek. Linguistische Untersuchungen 5. <https://jlu.pub.uni-giessen.de/server/api/core/bitstreams/b7377278-8571-446f-8f74-4e50d2bfe6f9/content> (letzter Zugriff: 01.10.2024).
- GADOW, ANNE (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: ESV.
- GOGOLIN, INGRID (2010): „Durchgängige Sprachbildung“. In: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hg.): *Handbuch Sprachförderung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, S. 13–21.
- HEINEMANN, MARGOT/HEINEMANN, WOLFGANG (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- HEINEMANN, WOLFGANG (2000): „Vertextungsmuster Deskription“. In: Klaus Brinker (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 356–368.

- HELMERS, HERMANN (1976): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. 9. Aufl. Stuttgart: Klett.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2022): *Operatoren in den Fächern Deutsch, Musik, Sport und in den Fächern des Fachbereichs*. <https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2023-09/la24-operatoren-deutsch-musik-sport-fbii.pdf> (letzter Zugriff: 01.10.2024).
- HÖVELBRINKS, BRITTA (2017): „Bildungssprachliche Diskursfunktionen im frühen naturwissenschaftlichen Lernen. Lexikalische Mittel im sprachlichen Handeln einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zu Schulbeginn“. In: Ahrenholz, Bernt/ Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr, S. 185–203.
- ILUK, JAN/WITOSZ, BOZENA (1998): „Die Sprachhandlung ‚Beschreiben‘ aus linguistischer und didaktischer Sicht“. In: *Fremdsprachen und Hochschule 54*, S. 32–43.
- JANLE, FRANK (2009): *Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KLOTZ, PETER (2013): *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt.
- KNERICH, HEIKE (2015): „Konzepte der Vorgeformtheit und Wiedererzählen“. In: Schuhmann, Elke/Gülich, Elisabeth/Lucius-Hoene, Gabriele, Pfänder, Stefan (Hg.): *Wiedererzählen. Formen und Funktionen einer kulturellen Praxis*. Freiburg im Breisgau: transcript, S. 33–59.
- KOCH, PETER/OESTERREICHER, WULF (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch (36)*, S. 15–43.
- KÖLLER, WILHELM (2005): „Perspektivität und Beschreibung“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg: Rombach, S. 25–44.
- KÖLLER, WILLHELM (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013): *Operatoren für die naturwissenschaftlichen Fächer (Physik, Biologie, Chemie) an den Deutschen Schulen im Ausland (Stand Februar 2013)*. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Auslandsschulwesen-Operatoren-Naturwissenschaften-02-2013.pdf> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf) (letzter Zugriff: 01.10.2024).
- LESSMANN, BEATE (2020): *Autorenrunden – Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule*. Münster/New York: Waxmann.

- LINKE, ANGELIKA (2011): „Signifikante Muster – Perspektiven einer kulturalistischen Linguistik“. In: Wåghäll Nivre Elisabeth/Kaute, Brigitte/Andersson, Bo/Landén, Barbro (Hrsg.): *Begegnungen: Das VIII. Nordisch-Baltische Germanistentreffen in Sigtuna vom 11. bis zum 13. 6. 2009*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis (= Stockholmer Germanistische Forschungen 74), S. 23–44.
- MARTHALER, THEO (1962): „Es gibt sechs Aufsatzarten“. In: *Deutschunterricht* 14 (4), S. 53–63.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2016a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 23. März 2016 (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz)*. [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016\\_BW\\_ALLG\\_GS\\_D.pdf](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016_BW_ALLG_GS_D.pdf) (letzter Zugriff: 01.10.2024)
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2016b): *Bildungsstandards im Fach Deutsch Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23. März 2016*. [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_D.pdf](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_D.pdf). (letzter Zugriff: 01.10.2024).
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTURMINISTERIUM (2024): *Operatoren für das Fach Deutsch*. [https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/4\\_Allgemeinbildung/Zentrale\\_Arbeiten/ZA\\_Allgemein/DE\\_2024Abi\\_Operatoren.pdf](https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/4_Allgemeinbildung/Zentrale_Arbeiten/ZA_Allgemein/DE_2024Abi_Operatoren.pdf) (letzter Zugriff: 01.10.2024).
- OLTHOFF, SARAH (2021): *Herausforderung Passiv? Das werden-Passivs in Texten für Schülerinnen und Schüler*. Berlin: Frank & Timme.
- OSSNER, JAKOB (2005): „Das deskriptive Feld“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i. Br., Berlin: Rombach, S. 61–78.
- OSSNER, JAKOB (2014): „Schriftliches Beschreiben“. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 4), S. 252–269.
- PAPPERT, STEFFEN (2016): „Zur Konzeptualisierung von Kommunikationsereignissen“. In: Behrens/Ulrike/Gätje, Olaf (Hg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 15–37.
- REZAT, SARA/FEILKE, HELMUTH (2018): „Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen?“. In: Esterl, Ursula/Krieg-Holz, Ulrike (Hg.): *Textmuster und Textsorten*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 24–38.
- RÜSSMANN, LARS (2018): *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Münster u. a.: Waxmann.
- SCHICKER, STEPHAN (2020): *Förderung der Textbeurteilungskompetenz von Lernenden Eine Interventionsstudie in sprachlich heterogenen Klassen*. Köln: Waxmann.

- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE/THÜRMAN, EIKE (2015): *Schreiben als Lernen. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern*. Münster u. a.: Waxmann.
- SCHWARZ-FRIESEL, MONIKA/CONSTEN, MANFRED (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WBG.
- SELMANI, LIRIM (2020): *Adjektiv*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- STEIN, STEPHAN (2024): „Textprozeduren und Formulierungsmuster als Teil des Textmusterwissens“. In: Rezat, Sara/Grundler, Elke/Feilke, Helmuth/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Textprozeduren in Spannungsfeldern*. Stauffenburg Linguistik, Band 130. Tübingen: Stauffenburg, S. 65–93.
- STEIN, STEPHAN/STUMPF, SÖREN (2019): *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit*. Berlin: Erich Schmidt.
- STEINHOFF, TORSTEN (2018): „Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht“. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 2–10.
- STEINHOFF, TORSTEN (2019): „Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71, S. 327–352
- STEINHOFF, TORSTEN/BORGMEIER, HENDRIK/BROSOWSKI, TIM/MARX, NICOLE (2020): „Förderung des mündlichen bildungssprachlichen Handelns in den Sachfächern der Sekundarstufe“. In: Titz, Cora/Weber, Susanne/Wagner, Hanna/Ropeter, Anna/Geyer, Sabrina/Hasselhorn, Marcus (Hg.): *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135–155.
- SZAGUN, GISELA (1996): *Sprachentwicklung beim Kind*. 6. überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- UEBEL, EVA MARIA (2023): „Sprachbewusstheit auf Textebene“. In: Wildemann, Anja/Bien-Miller, Lena (Hg.): *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–223.
- ULSHÖFER, ROBERT (1968): *Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I*. 7. Aufl. Stuttgart: Klett.
- VON STUTTERHEIM, CHRISTIANE/KOHLMANN, UTE (2001): „Beschreiben im Gespräch“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): *2. Halbband Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 1279–1292.



# **Beschreiben und Beschreibungen in literarischen (Kon-)Texten: Anregungen und Ideen für den Deutschunterricht**

## **1 Einleitung**

J. R. R. Tolkien lässt seinen – auch im Deutschunterricht gerne behandelten – Roman „Der kleine Hobbit“ mit einer Beschreibung beginnen:

In einer Höhle in der Erde, da lebte ein Hobbit. Nicht in einem schmutzigen, nassen Loch, in das die Enden von irgendwelchen Würmern herabbaumelten und das nach Schlamm und Moder roch. Auch nicht etwa in einer trockenen Kieshöhle, die so kahl war, dass man sich nicht einmal niedersetzen oder gemütlich frühstücken konnte. Es war eine Hobbithöhle, und das bedeutet Behaglichkeit.

Diese Höhle hatte eine kreisrunde Tür wie ein Bullauge. Sie war grün gestrichen, und in der Mitte saß ein glänzend gelber Messingknopf. Die Tür führte zu einer röhrenförmig langen Halle, zu einer Art Tunnel, einem Tunnel mit getäfelten Wänden. Der Boden war mit Fliesen und Teppichen ausgelegt, es gab Stühle da von feinsten Politur und an den Wänden Haken in Massen für Hüte und Mäntel, denn der Hobbit hatte Besucher gern. Der Tunnel wand und wand sich, führte aber nicht tief ins Innere des Berges hinein, den alle Leute viele Meilen weit rund im Lande schlechthin den ‚Berg‘ nannten. (Tolkien 2009: 7)

Warum startet der Erzähler ausgerechnet mit einer Beschreibung – und dann auch noch mit einer so ausführlichen (sie erstreckt sich bis auf die zweite

Seite des Romans)? Weshalb führt er den Leser/die Leserin nicht direkt in die Handlung hinein? Hätte das nicht insbesondere die Jüngeren unter ihnen, unsere Schülerinnen und Schüler, viel eher gepackt? Für die detaillierte Beschreibung der Hobbithöhle am Anfang des Romans muss es also besondere Gründe geben. Welche Gründe könnten das sein? Ein erklärender Hinweis des Erzählers am Ende dieses ersten beschreibenden Textteils ist hier aufschlussreich. Da heißt es nämlich (ebd.: 8): „Ich glaube, dass die Hobbits heutzutage einer Beschreibung bedürfen, da sie selten geworden sind [...]. Die initiale Beschreibung der (gemütlichen) Hobbithöhle bildet also lediglich den Auftakt einer tatsächlich noch viel breiter angelegten beschreibenden Auftaktsequenz, die als Ganzes dazu dient, ein Bild der Hauptfigur Bilbo Beutlin zu vermitteln. Man könnte sagen: Die Beschreibung der Hobbithöhle und seines Bewohners soll der Vorstellung der Lesenden, die sich mental in die Welt der Hobbits begeben, auf die Sprünge helfen. Oder anders formuliert: Hier eine Leerstelle (vgl. Spinner: 176) zu lassen und es im Wesentlichen dem Leser/der Leserin zu überlassen, wie er/sie sich einen Hobbit und seine Welt vorzustellen hat, reicht dem Erzähler nicht aus, denn es gibt einfach zu viele Dinge, die man bereits am Anfang wissen muss, um zu verstehen, weshalb das Verhalten des Gemüts- und Gewohnheitswesens Bilbo Beutlin im weiteren Verlauf der Romanhandlung so ungewöhnlich ist („Dies hier aber ist eine Geschichte von einem Beutlin, der trotzdem Abenteuer erlebte und sich selbst über völlig unvorhergesehene Fragen reden hörte“; ebd.). Die Beschreibung der Hobbithöhle, so lässt sich zusammenfassen, dient also nicht nur der indirekten Charakterisierung seines Bewohners; sie soll auch dabei helfen, vor diesem Hintergrund die Ungewöhnlichkeit seines Verhaltens im weiteren Verlauf der Romanhandlung zu verstehen.

Der Fantasieautor Tolkien folgt bei seiner Romaneröffnung damit einem Diktum des Realisten Fontane (1980: 101 in einem Brief an Gustav Karpeles v. 18. August 1880): „Bei richtigem Aufbau muss in der ersten Seite der Keim des Ganzen stecken.“ Auch Fontane hatte bekanntlich eine Vorliebe für breit angelegte Beschreibungen, speziell am Romananfang – man denke an den Auftakt seines Romans „Effi Briest“. Insofern ergibt sich hier eine überraschende Nähe zwischen zwei prominenten Darstellungsmodi der Literatur, die bei vordergründiger Betrachtung zunächst einmal als gegensätzlich, ja völlig un-

vereinbar erscheinen mögen (vgl. Janle 2015: 78f.). In der Literatur (wie auch im Film) gehen Fantastik und Realistik der Darstellung tatsächlich jedoch Hand in Hand. Denn die fantastische Literatur bedient sich eines Verfahrens, das aus der realistischen Literatur stammt: Die Erzeugung von *Realitätsillusion* (vgl. Ort: 2007: 24f.; Begemann 2007: 71) mit literarischen Mitteln (detaillierte Beschreibungen, psychologische Ausgestaltung der Figuren, Orientierung am Kausalitätsprinzip „im Sinne einer Kette von Folgen“ u. a.). Damit lässt sich eine erste Vermutung zur Bedeutung und Funktion von Beschreibungen im Kontext literarischer Erzähltexte formulieren: Immer dann, wenn im Verlauf der Darstellung der Anschein von besonderer Realitätsnähe bzw. Realistik erweckt werden soll oder Informationen notwendig sind, um die Vorstellung des Lesers/der Leserin zu konkretisieren und auf diese Weise in eine bestimmte Richtung zu lenken, sind Beschreibungen *das* Mittel der Wahl. Dabei entscheidet der Erzähler in jedem Einzelfall neu, was hervorgehoben wird, was verschwiegen werden darf und wie detailliert die Darstellung schließlich ausfallen soll. Denn auch das literarische Spiel mit den Leerstellen, mit der bloßen Andeutung von Beschreibungsmerkmalen einer Figur, einer Person, eines Sachverhalts o. ä. ist Teil der Strategie des literarischen Beschreibens.

## **2 Beschreiben und Beschreibungen in der Literatur: Theoretische Vorüberlegungen**

Im Folgenden konkretisieren einige theoretische Vorüberlegungen den Untersuchungsgegenstand „Beschreiben und Beschreibungen“ auf der Basis sprachwissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse, wobei pädagogisch und didaktisch relevante Aspekte besonders herausgearbeitet werden. Worum geht es also? Zunächst einmal ist mit dem „Beschreiben“ die sprachliche Tätigkeit des Beschreibens gemeint, während unter einer „Beschreibung“ das Ergebnis einer solchen Tätigkeit, also ein beschreibender Text oder ein beschreibender Teil eines Textes, verstanden wird. Entsprechendes gilt für die Tätigkeit des „Erzählens“ und die „Erzählung“. Wie beim Narrativen gibt es



auch einen *Bedeutungskern* des Deskriptiven, den es entsprechend herauszuarbeiten gilt. In seinen Ausführungen über „Narration und Storytelling“ führt Werner Früh verschiedene Merkmale auf, die für die Tätigkeit des Erzählens bzw. Erzählungen (in literarischen wie nicht literarischen Kontexten) konstitutiv sind:

Erzähler, Adressat, menschlicher bzw. anthropomorpher Handlungsträger [...], Kohärenz und Intentionalität. Der Erzähler kann direkt oder indirekt in Erscheinung treten und in bestimmten Fällen auch mit dem Protagonisten identisch sein. Der Protagonist ist die zentrale Figur, die sich handelnd mit anderen oder anderem auseinandersetzen muss. (Früh 2014: 73)

Während beim Erzählen also Handlungsträger und deren Handlungen – und damit Ereignisse in der Zeit – im Vordergrund stehen, zielt das Beschreiben darauf ab, einen Begriff von etwas zu geben, es „in seinem So-sein“ (Klotz/Lubkoll 2005: 9) darzustellen, siehe z. B. die anfangs zitierte Beschreibung einer Hobbithöhle. Dabei kann sich das Resultat des Beschreibens, die Beschreibung, nicht nur auf konkrete Gegenstände und Sachverhalte, sondern auch auf „affektive Zustände und geistige Konstrukte“ beziehen, um von diesen Gegebenheiten *bestimmte* Vorstellungen zu erzeugen (Spinner 2006: 8). Aus diesem Grund ist die Frage nach der Bildhaftigkeit der Sprache eng mit dem Beschreiben verbunden (vgl. Klotz 2013: 27). Dass das Lesen literarischer Texte einen wesentlichen Beitrag zur Vorstellungsbildung leisten kann, ist seit längerem bekannt, man denke etwa an die Erkenntnisse der amerikanischen Neurowissenschaftlerin Maryanne Wolf zur Entwicklung des lesenden Gehirns. So weist Wolf beispielsweise darauf hin, dass gerade Fantasyliteratur besonders dazu geeignet sei, bei jungen Leserinnen und Lesern die „Fertigkeiten der Metaphorik, Schlussfolgerung und Analogie zu entwickeln“ (Wolf 2010: 163). Bei Beschreibungen ist mit Blick auf diese Fähigkeit speziell die *begrifflich-kategoriale Ordnung* relevant, denn genau diese führt das lesende Gehirn aus der temporal organisierten Handlung in die kognitiv anspruchsvolle Rekonstruktion der beschriebenen Vorstellungsinhalte hinein. Die Beschreibung der Hobbithöhle orientiert sich beispielsweise an folgendem Plan:

Vom Gesamteindruck zum Eingang, vom Eingang zur Gesamtanlage, von der Gesamtanlage zur Ausstattung usw.). Wie bereits erwähnt, erfüllen Beschreibungen innerhalb eines literarischen Erzähltextes außerdem eine bestimmte *kommunikative Funktion*, die im Rahmen seiner Lektüre und Interpretation zu erschließen ist – bei der Hobbithöhle beispielsweise die der indirekten Charakterisierung der Hauptfigur. Dabei gilt es stets, die Perspektive der Erzählinstanz im Blick zu behalten. Die Lehrkraft ist damit vor besondere Herausforderungen gestellt, denn sie muss letztlich entscheiden, wann im Zusammenhang mit der Behandlung eines literarischen Erzähltextes tatsächlich von einer Beschreibung gesprochen werden kann und ob es sich lohnt, diese im Unterricht zu thematisieren. Schauen wir uns dazu noch einmal einen Ausschnitt aus der anfangs zitierten Beschreibung einer Hobbithöhle an:

- Satz 1: „Diese Höhle hatte eine kreisrunde Tür wie ein Bullauge.“  
Satz 2: „Sie war grün gestrichen, und in der Mitte saß ein glänzend gelber Messingknopf.“  
Satz 3: „Die Tür führte zu einer röhrenförmig langen Halle, zu einer Art Tunnel, einem Tunnel mit getäfelten Wänden.“

In der Beschreibung folgen die drei Sätze direkt aufeinander. Alle drei Sätze hängen thematisch zusammen, dabei gibt der vorausgehende Satz im Sinne einer vom Allgemeinen zum Besonderen voranschreitenden Thema-Rhema-Progression jeweils das Stichwort für den nachfolgenden („Tür“, „Sie“, „Die Tür“). Zusammen mit den anderen zitierten Sätzen entsteht daraus der beschreibende Teil eines Erzähltextes. Hängen also mehrere beschreibende Sätze thematisch zusammen und ergeben ein Ganzes (Beschreibung der Hobbithöhle) sprechen wir von einer Beschreibung auf der *Mesoebene*. Zusammengesetzt ist dieser – für Erzähltexte – typische Fall einer Beschreibung jedoch aus einzelnen beschreibenden Sätzen, d. h. aus Beschreibungseinheiten der *Mikroebene*. Satz 1 könnte auch als einzelner beschreibender Satz in eine entsprechende Erzählhandlung eingebettet sein. Für die unterrichtliche Praxis bedeutet das: Will man solche beschreibenden Aussagen auf der Mikroebene identifizieren und in die Interpretation einbeziehen, erfordert das ein hohes Maß an Textbewusstheit. Das Beschreiben findet also nicht nur auf der Meso-

ebene statt; es beginnt bereits auf der Satzebene und geht hier mit sprachlichen Prozeduren des Benennens, Bezeichnens, Charakterisierens sowie spezifischen grammatischen und rhetorischen Strategien und Verfahren einher (komplexe Wortbildung und Attribuierung, Einsatz von Metapher, Vergleich, Personifikation u. a.), siehe etwa Satz 1 („Diese Höhle hatte eine kreisrunde Tür wie ein Bullauge“). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Beschreibung gerade dort, wo sie ins Fantastische übergeht, auf Bekanntes und Vertrautes zurückgreift, hier z. B. das aus der Schifffahrt bekannte „Bullauge“, damit der Leser/die Leserin überhaupt in der Lage ist, sich ein „Bild“ vom Beschreibungsgegenstand zu machen. Beschreiben heißt also immer auch Arbeit mit Bekanntem, Vertrautem, um mit den Mitteln der Sprache Unbekanntes, Neues zu erschließen. Schließlich macht das Beispiel aus Tolkiens Roman deutlich, dass *dem* Beschreiben in literarischen (wie nicht literarischen) Texten mit den traditionellen Maximen des Beschreibens – schreibe sachlich, schreibe objektiv, schreibe im Präsens u. a. – nicht beizukommen ist (vgl. Janle 2009: 8f.).

Für die Lehrkraft stellen sich somit verschiedene Fragen, wenn sie bei der Behandlung literarischer Texte die Aufmerksamkeit auf das Beschreiben lenkt, z. B.

- Wo sind beschreibende Textstellen?
- Handelt es sich um Beschreibungen auf der Wortebene, der Satzebene oder der Textebene?
- Wie spreche ich darüber? (gebraucht wird ein bestimmter Fachwortschatz wie „Komposita“, „Attribut“, „Relativsatz“ u. ä., um die betreffenden Beschreibungselemente im Unterricht adäquat zu benennen)
- Welche sprachlichen Verfahren und Strategien kommen bei ihrer Ausgestaltung zum Einsatz?
- Welche Funktionen erfüllen die Beschreibungen im Text?
- Wo gibt es Leerstellen, die sich für eine Beschreibung angeboten hätten, aber erzählerisch nicht realisiert worden sind?

Diese letzte Frage scheint auf den ersten Blick irritierend, ist aber für die unterrichtliche Praxis von hoher Relevanz, da sie zu der Überlegung führt, weshalb manches in einem literarischen Text – mehr oder weniger – aus-

fürlich beschrieben wird und anderes nicht oder nur ansatzweise. Solche Nicht-Beschreibungen, die sich mit bloßen „Andeutungen“ im Sinne einer beschreibenden Aussage auf der Satzebene begnügen, sind vermutlich sogar der Normalfall, die ausführliche Beschreibung auf der Mesebene ist in literarischen Texten, nicht zuletzt in dramatischen und lyrischen Texten, typischerweise die Ausnahme und gerade deshalb für das Textverständnis besonders bedeutsam. Für den Unterricht bedeutet das: Wenn eine literarische Figur, ein Ort, ein Objekt o. ä. nur kurz benannt, angedeutet oder mit wenigen Attributen beschreibend „skizziert“ wird, ist auch das interessant, da der Erzählende hier etwas offenlässt, das Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Vorstellungen ergänzen, ausfüllen und weiterschreiben können.

Aufgrund dieser Gegebenheiten liegt der Fokus der weiteren Überlegungen auf literarischen Erzähltexten, da sich in ihnen beschreibende Textteile im Rahmen der Behandlung einer literarischen Ganzschrift zumeist leicht identifizieren und mit Blick auf ihre Funktion reflektieren lassen. Auch in dramatischen und v. a. in lyrischen Texten finden sich Beschreibungen und beschreibende Sprachhandlungen, doch gerade in lyrischen Texten sind beschreibende Sprachhandlung oft weniger klar und eindeutig zu identifizieren und von anderen Sprachhandlungen zu unterscheiden, als es in Erzähltexten der Fall ist, sodass es (didaktisch) naheliegend ist, literarische Beschreibungen zunächst einmal in literarischen Erzähltexten zu beobachten (zur didaktischen Funktion von Prototypen vgl. Klotz 1996: 78f.; Janle 2009: 77f.).

### **3 Beschreiben in der Schule: Zwischen Tradition und Innovation**

Bis heute sind im Fach Deutsch, vor allem aber in den Sachfächern (Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde, Geschichte, Gemeinschaftskunde u. a.) Konzepte und Vorstellungen vom Beschreiben etabliert, die einer differenzierten Didaktik des Beschreibens im Wege stehen, ja eine solche geradezu verhindern. Die Gründe dafür werden zunächst kurz beleuchtet; anschließend wird an einem

Beispiel zum literarischen Beschreiben in einem gängigen Sprachbuch aufgezeigt, dass dem Deutschunterricht eine Schlüsselrolle bei der Aufwertung und konzeptionellen Weiterentwicklung des Beschreibens im schulischen Kontext zukommt. Gerade Lehrkräfte mit dem Fach Deutsch und einem Sachfach sind hier besonders gefragt, da sie ihr Wissen über das Beschreiben auf ihr zweites Fach übertragen und dort zum Einsatz bringen können. Dabei gilt folgender Zusammenhang: Der in Kapitel 2 skizzierte Bedeutungskern des Beschreibens – Gegenstandsbezug, Perspektivität, Funktionalität, Selektivität, begrifflich-kategoriale Ordnung auf der Meso- und Makroebene, spezifische sprachliche Formen, die zum Einsatz kommen u. ä. – gilt auch für nicht literarischen Beschreibungen, z. B. in den genannten Sachfächern. Darüber hinaus gibt es aber Spezifika des literarischen Beschreibens und seiner Thematisierung im Deutschunterricht, die in Kapitel 2 bereits problematisiert wurden und nachfolgend weiter ausgeführt werden. Was also lässt sich zum Stand des Beschreibens in der Schule – mit Blick auf die eigene Fragestellung – in Kürze sagen?

Folgenreich für den Stellenwert des Beschreibens im Kontext des schulischen Lernens war zweifellos der Umstand, dass ihm in Folge der Kompetenzorientierung der letzten beiden Jahrzehnte zusammen mit einigen anderen handlungsleitenden Verben die Funktion eines *Operators*, also eines handlungsleitenden Verbes, zugesprochen wurde (vgl. KMK 2012: 22ff.). Im aktuellen Bildungsplan von Baden-Württemberg lautet die Definition des Operators „Beschreiben“ (Fach Deutsch, Gymnasium) beispielsweise folgendermaßen: „Personen, Situationen, Vorgänge, Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert und ohne Wertung mit eigenen Worten darstellen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2016: 97). Entsprechend den KMK-Beschlüssen soll bei den Aufgabenstellungen außerdem nach Anforderungsbereichen (AFBs) unterschieden werden, und zwar: Reproduktion (AFB I), Reorganisation und Transfer (AFB II) sowie Bewertung (AFB III). Das Beschreiben ist dem Anforderungsbereich I zugeordnet, wird also epistemisch als rein reproduktive Tätigkeit aufgefasst. Ähnliche Definitionen des Operators „Beschreiben“ finden sich in den anderen Fächern – ganz im Sinne dessen, was Feilke (2012: 5) „Schulsprache“ nennt (d. h. einer „auf das Lehren bezogenen und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken“ gemachten Sprachgebrauchsform). Mit dieser Sprachgebrauchsform wird über das Fach Deutsch hinaus

im Bewusstsein der Lehrkräfte wie auch der Schülerinnen und Schüler ein Konzept des Beschreibens etabliert, das in der Tradition der vielfach kritisierten traditionellen Maximendidaktik des Beschreibens steht, auch wenn es für Lehrkräfte „verführerisch“ sein mag, gerade in den Sachfächern ein quasi wertungsfreies Beschreiben einzufordern, das es bekanntlich nicht gibt (vgl. Kapitel 2; Janle 2009: 40). Die Gefahr dabei ist, dass die Lehrenden und die Lernenden gleichermaßen dieses in ein enges definitorisches Korsett gezwängte Beschreiben mit dem verwechseln, was Beschreiben noch alles sein kann – und dabei unter Umständen zu falschen Urteilen über die Richtigkeit, Falschheit oder Angemessenheit einer Beschreibung gelangen. Bedenklich an diesem kompetenzbasierten Konzept des Beschreibens ist nicht zuletzt die Tatsache, dass es das Beschreiben lediglich als rein reproduktive Tätigkeit versteht, obgleich bereits die ersten Beobachtungen und Überlegungen zum literarischen Beschreiben genau das Gegenteil gezeigt haben: Literarische Beschreibungen sind in hohem Maße *textproduktiv*; aber auch Beschreibungen in Sachtexten erfordern eine der kommunikativen Funktion angemessene Auswahl, Strukturierung und Gewichtung der Aussagen, die über die reine Reproduktion deutlich hinausgeht.

Das folgende Beispiel aus dem Deutschbuch 1 für Klasse 5 macht deutlich, dass der Deutschunterricht eine Schlüsselrolle bei der unterrichtlichen Entfaltung eines differenzierten Konzepts des Beschreibens in der Schule spielt. Die Schülerinnen und Schüler sollen darin einen Textauszug aus dem Jugendroman „Der Tag, als ich lernte, die Spinnen zu zähmen“ mit der betont sachlichen Beschreibung der „Großen Winkelspinne“ in einem Tierfilm mit Blick auf die sprachliche Tätigkeit des Beschreibens vergleichen. Eingebettet ist dieser Vergleich in eine übergeordnete Einheit mit dem Schwerpunkt „Tiere beschreiben“ (vgl. Beck et al. 2015: 65f.). Er beginnt mit dem Textauszug aus dem Jugendroman, der hier aufgrund seiner Länge nur in Auszügen zitiert wird, daran schließt sich die sachliche Tierbeschreibung an:

Der Körper des Weibchens wird eineinhalb bis zwei Zentimeter lang.  
Die mit Borsten besetzten Beine haben bei ausgewachsenen Tieren eine Länge von drei bis vier Zentimetern.

Mit Spinnenwarzen an ihrem Hinterleib produziert die Spinne Fäden, aus denen sie ihr Netz baut, die sie als Fangfäden für Beutetiere verwendet und an denen sie sich bei einem Standortwechsel oder bei Gefahr abseilen kann.

Das Weibchen verharrt tagsüber meist reglos in seinem Trichternetz in der Zimmerecke.

Auf Grund der in zwei Reihen angeordneten acht Augen haben die Tiere zwar ein weites Gesichtsfeld, sie sehen aber nicht gut. Die wichtigsten Sinnesorgane sind die feinen Tastaare an den Beinen und am ganzen Körper, die der Spinne anzeigen, ob sich ein Beutetier in ihren Fangfäden verheddert hat. (ebd.: 75)

Dieser Text weist insbesondere die folgenden Merkmale und Besonderheiten auf:

- Die Beschreibung erscheint im Deutschbuch als ein vollständiger, in sich geschlossener Text (Beschreiben auf der Makroebene), obgleich sie tatsächlich Teil eines übergeordneten Ganzen ist (Beitrag innerhalb eines Tierfilms),
- Die Beschreibung weist eine begrifflich-kategoriale Ordnung mit entsprechenden Teilthematisierungen auf der Meso- u. Makroebene auf („Körper“, „Beine“, „Spinnenwarzen“, „Verhalten“ u. a.), wie sie für Beschreibungstexte typisch ist,
- komplexe Attribuierungen (u. a. „mit Borsten besetzten Beine“, „Fäden, aus denen sie ihr Netz baut“, „in zwei Reihen angeordneten acht Augen“), fachsprachliche Ausdrücke („Spinnenwarzen“, „Trichternetz“, „Tastaare“ u. a.) und die Wahl des Tempus Präsens erwecken den Eindruck von Präzision und Allgemeingültigkeit, nicht zuletzt der Verzicht auf explizite Wertungen (daher auch der Gesamteindruck der Sachlichkeit).

Der Lernweg verläuft somit von der ersten subjektiven Begegnung mit dem literarischen Text hin zum analytischen Vergleich von literarischer und sachlicher Tierbeschreibung im Sinne der bewährten didaktischen Strategie der

Suche nach Differenzqualität. Tatsächlich jedoch stellt sich das Gelingen dieses Vorgehens als ausgesprochen voraussetzungsreich dar. Denn die vertiefte Auseinandersetzung mit einer Beschreibung innerhalb eines Erzähltextes setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler bereits eine erste Vorstellung davon haben, was eine Beschreibung überhaupt ist, also über ein basales Wissen über das verfügen, was weiter oben „Bedeutungskern“ des Beschreibens bezeichnet wurde (vgl. Kapitel 2). Damit ist klar: Wenn Schülerinnen und Schüler das Beschreiben in erster Linie mit der Maxime der Sachlichkeit in Verbindung bringen, muss der Textvergleich scheitern, denn literarische Texte halten sich nicht an das schulische Objektivitätsgebot.

Die Lehrkraft hat also zunächst einmal für sich die Frage zu klären: Wo finde ich in dem zu untersuchenden literarischen Text überhaupt Beschreibungen? Schauen wir uns dazu einmal die folgende – deskriptiv geprägte – Textstelle genau an. Sie befindet sich an einer Stelle innerhalb der Erzählung, an der die jugendliche Ich-Erzählerin auf ihrem Bett liegt und an der Zimmerdecke eine Spinne erblickt:

Plötzlich entdeckte ich die Spinne.

Sie war mindestens so groß wie meine Hand, und sie kroch langsam die Zimmerdecke entlang, bis sie genau über meinem Gesicht verharrte. Ich wollte aufschreien und ich konnte nicht. Ich wollte aufspringen und ich konnte nicht. Und draußen rief Rainer immer wieder meinen Namen.

Die Spinne hatte glänzende tote Augen, die etwas vorgewölbt auf ihrem Kopf saßen. An ihren Beinen wuchsen feine schwarze Härchen. Sie saß reglos und starrte mich an. Es war wirklich die größte Spinne der Welt. Jetzt presste sie langsam einen schleimigen Silberfaden aus sich heraus und begann sich abzuseilen.

Ich konnte mich immer noch nicht bewegen. Ich stellte mir vor, wie sie mich einspinnen würde, so wie es mit den Fliegen passiert war. (ebd.: 75)

In dieser Textstelle tritt das Beschreiben sowohl auf der Mikro- als auch auf der Mesoebene in Erscheinung:



- Beschreiben auf der Mikro- bzw. Satzebene („Sie war mindestens so groß wie meine Hand“), wobei der Übergang zum Erzählen fließend ist („und sie kroch“),
- Beschreiben auf der Mesoebene, also satzübergreifend („Die Spinne hatte glänzende tote Augen, die etwas vorgewölbt auf ihrem Kopf saßen. An ihren Beinen wuchsen feine schwarze Härchen“), aufgelockert durch die Fortsetzung der Erzählung („Sie saß reglos und starrte mich an“), um anschließend erneut in eine – stark wertend geprägte – Beschreibung überzugehen („Es war wirklich die größte Spinne der Welt“).

Die Textstelle ist somit prinzipiell geeignet, das literarische Beschreiben eingehend *unter die Lupe* zu nehmen. Dabei handelt es sich keinesfalls um eine sachliche Beschreibung, auch dort nicht, wo die Beschreibung sachlich erscheint; hervorgehoben werden vielmehr jene Merkmale, die die junge Ich-Erzählerin besonders erschrecken und ekeln („Die Spinne hatte glänzende tote Augen“ / „wuchsen feine schwarze Härchen“); anders wäre ihre Reaktion auf das Tier nicht zu erklären („Ich hatte Schweißtropfen auf der Stirn“; ebd. 73).

Problematisiert werden können an dieser Textstelle also nicht nur typische sprachliche Strategien des Beschreibens (wie etwa der Vergleich „so groß wie meine Hand“ und die Nuancierung mithilfe beschreibender Adjektive wie „feine schwarze Härchen“ u. ä.); die Frage der Perspektivierung der Beschreibung durch die Ich-Erzählerin drängt sich ebenfalls auf; darüber hinaus spielt die Beschreibung im weiteren Handlungszusammenhang eine wichtige Rolle, denn das erschreckte Mädchen ruft nach einem Jungen namens Rainer, der vor ihrem Fenster steht und nun zum Retter in der Not werden kann (Er lockt die Spinne in eine Streichholzsachtel, um sie auf diese Weise aus dem Zimmer zu befördern). Das heißt: Auch die Frage nach der Aufgabe bzw. Funktion der Beschreibung innerhalb des Erzähltextes bietet sich hier an. Im Sprachbuch sollen die Schülerinnen und Schüler die Darstellung der Spinne im Roman und im Sachtext einander gegenüberstellen, wobei ihre Aufgabe darin besteht, in einer Tabelle die Merkmale „Größe“, „Aussehen“ und „Verhalten“ zu notieren; die folgenden Aufgaben zielen schließlich darauf ab, die Unterschiede zwischen beiden Beschreibungstexten zu erkennen und zu beurteilen (vgl. Beck

et al.: 2015: 74f.). Wie viel die Lernenden bei dieser Aufgabe mitnehmen – das ist inzwischen klar geworden – hängt somit davon ab, mit welchem *Konzept des Beschreibens* die Lehrkraft selbst an die Sache herangeht und wie bewusst sie dabei agiert. Oder anders formuliert: Eine differenziert entfaltete Didaktik des Beschreibens setzt Lehrkräfte voraus, die nicht nur über eine ausgeprägte Sprach- bzw. Textbewusstheit, sondern auch über die nötige Bereitschaft und Kreativität verfügen, das Beschreiben immer wieder an geeigneter Stelle in interessanter Weise zu thematisieren. Dazu kann der Deutschunterricht, speziell der Literaturunterricht einen entscheidenden Beitrag leisten.

## **4 Cornelia Funke: *Der Herr der Diebe* – Annäherung an das literarische Beschreiben in der Sekundarstufe I**

Im Folgenden wird anhand Cornelia Funkes Roman „Der Herr der Diebe“ sowie Bernhard Schlinks Roman „Der Vorleser“ der Frage nachgegangen, wie sich daran das literarische Beschreiben im Deutschunterricht thematisieren lässt. Das bedarf zunächst einiger Vorüberlegungen zur Relevanz des Beschreibens in diesen Texten; anschließend wird jeweils anhand von Beispielen aufgezeigt, wie sich das Beschreiben in die Lektüre im Unterricht integrieren lässt. Dabei werden die leitenden *didaktischen Prinzipien* und Kriterien herausgearbeitet, sodass diese auf die Behandlung anderer Lektüren übertragen und in konkrete Arbeitsaufträge übersetzt werden können.

Cornelia Funkes im Jahr 2000 erschienener Roman „Der Herr der Diebe“ eignet sich zur Behandlung am Anfang der Sekundarstufe I (Klasse 6/7), da ein Mädchen und vier Jungs an der Grenze zwischen Kindheit und Pubertät darin eine zentrale Rolle spielen. Als typischer Vertreter der Kinder- bzw. Jugendliteratur bietet der Text eine Reihe von Identifikationsmöglichkeiten für junge Leserinnen und Leser (vgl. Schikorsky 2012: 7). Die fünf Kinder, allesamt Ausreißer, haben sich in Venedig, dem Ort der Handlung, ungefähr zur Zeit der Entstehung des Romans zu einer Bande zusammengeschlossen,

um ihr Überleben mithilfe von Diebstählen zu sichern (vgl. Maus 2014: 188). Scipio, der die Gruppe anführt, sucht die Nähe der Gruppe, weil er vor seinem strengen reichen Vater flieht; die Brüder Prosper und Bo flüchten ebenfalls vor ihrer lieblosen wohlhabenden Tante, weil diese Bo nach dem Tod ihrer Mutter zu sich nehmen will (nach Venedig sind die beiden Brüder geflüchtet, weil ihre Mutter ihnen immer wieder davon erzählt hat). Daneben gibt es ein Mädchen namens Wespe, das eine große Sammlung von Büchern besitzt, und zwei weitere Jungen namens Riccio und Mosca, ein Junge mit dunkler Hautfarbe. Scipio hält seine wahre Existenz den anderen Bandenmitgliedern gegenüber zunächst geheim und präsentiert sich ihnen als der „Herr der Diebe“ und souveräner Anführer. Der Roman besteht im Wesentlichen aus zwei Handlungssträngen, die eng miteinander verwoben sind: Im ersten Handlungsstrang suchen Esther Hartlieb und ihr Mann in Venedig nach ihren beiden verschwundenen Neffen, um Bo an sich und Prosper in ein Heim zu bringen; unterstützt werden sie dabei von dem Detektiv Victor Getz, der im weiteren Verlauf der Handlung zum Freund der Kinder wird. Der zweite Handlungsstrang handelt von der Suche nach einem verlorengegangenen Flügel aus Holz, den die Kinderbande im Auftrag des geheimnisvollen Conte aus dem Haus von Ida Spavento stehlen soll, um damit den beflügelten Löwen auf einem Karussell zu vervollständigen, das – wieder hergestellt – über die magische Fähigkeit verfügt, Menschen, die auf ihm reiten, älter oder jünger werden zu lassen (je nach dem, in welche Richtung sich das Karussell dreht). Der Roman steht damit in der Tradition von E. T. A. Hoffmanns (1983: 790) Poetik der „Himmelsleiter“, nach der sich das Fantastische aus der alltäglichen Realität erhebt.

Beschreibungen spielen im Roman an verschiedenen Stellen eine wichtige Rolle, um Personen, Gegenstände und Räume in der gewünschten Weise zu konkretisieren und den Eindruck von Realitätsillusion zu erzeugen (vgl. Kapitel 1). Schauen wir uns zunächst die *Personenbeschreibungen* etwas genauer an. Sie sind sowohl auf der Mikroebene (Satz) als auch auf der Mesoebene (Textteil) zu finden. Auf der Mikroebene treten sie, quasi beiläufig, als sprachliche Prozeduren des Benennens, Bezeichnens und Charakterisierens einer Person in Erscheinung. Hierzu ein Beispiel:

Wie passte der Sohn des reichen Dottor Massimo mit den anderen zusammen? Seine Bärtesammlung hätte Victor darauf verwettet, dass sie alle Ausreißer waren: der magere kleine Igelkopf mit den schlechten Zähnen, der große Schwarze, dem die Hosen zu kurz waren, und das Mädchen mit dem traurigen Mund. (Funke 2021: 133)

Auf seinem Weg zu ihrem Versteck, einem verlassenem Kino, denkt Victor, der mit dem Aufspüren der Kinder beauftragte Detektiv, über die Zusammensetzung der Kinderbande nach. Dabei charakterisiert er die einzelnen Mitglieder der Gruppe knapp, aber treffend so, dass sie – für ihn selbst wie für die Leserin bzw. den Leser – eindeutig zu identifizieren sind. Neben der Kompositabildung („Igelkopf“) sind insbesondere verschiedene Formen der Attribuierung zu finden: das Genitivattribut („des reichen Dottor Massimo“), das Adjektivattribut („magere kleine“), das präpositionale Attribut („mit den schlechten Zähnen“) und der Relativsatz („dem die Hosen zu kurz waren“). Die Aufzählung fügt sich organisch in den Erzählfluss ein und wird praktisch nicht als Beschreibung wahrgenommen. Ihre *Funktion* besteht offensichtlich nicht in der möglichst genauen Darstellung der betreffenden Personen, sondern in deren typisierender Repräsentation während des Nachdenkens. Die Einführung Scipios, der titelgebenden Hauptfigur des Romans, erfolgt hingegen als mehrere Sätze übergreifende zusammenhängende Beschreibung:

Er war kaum älter als Prosper, obwohl der gern den Erwachsenen spielte, und ein ganzes Stück kleiner als Mosca, selbst mit den hochhackigen Stiefeln, die er immer trug. Viel zu groß waren sie ihm, aber immer auf Hochglanz poliert, schwarze Lederstiefel, schwarz wie die seltsame lange Jacke, ohne die man ihn nie zu Gesicht bekam. Die Schöße reichten ihm bis an die Kniekehlen. (ebd.: 33)

Außerdem trägt Scipio bei seinen Einsätzen als „Herr der Diebe“ eine Maske, die bereits vor seiner Gesamterscheinung kurz beschrieben wird. Als deren besonderes Kennzeichen hebt die Erzählerin „die lange gekrümmte Nase“ hervor. Dass die Maske nicht nur selektiv, sondern auch in hohem Maße subjektiv beschrieben wird, zeigt sich dabei insbesondere an der verwendeten Metaphorik

(„gab ihm das Aussehen eines gespenstischen Vogels“; ebd.: 32). Abgeschlossen wird die Beschreibung der Maske mit einer Erklärung („Ähnliche Masken hatten die Ärzte Venedigs getragen, als vor mehr als dreihundert Jahren die Pest in der Stadt wütete“; ebd.: 32); somit handelt es sich bei der Beschreibung Scipios am Anfang des Romans gleich in mehrfacher Hinsicht um eine *textuelle Mischform* (vgl. Janle: 2009: 15f.). Die vielen Besonderheiten der Hauptfiguren machen es notwendig, ihre Beschreibung differenzierter zu gestalten als die der anderen Kinder der Bande. Ausführliche Beschreibungen kommen in literarischen Texten also immer dort zum Einsatz, so lässt sich zusammenfassen, wo es konkretisierender Hinweise bedarf, um die Vorstellung des Lesers/der Leserin in eine *bestimmte* Richtung zu lenken (vgl. Kapitel 2). Dass die Autorin Cornelia Funke nicht vollständig offenlassen möchte, wie man sich die Titelfigur vorzustellen hat, unterstreichen nicht zuletzt ihre persönlichen Illustrationen des Romans: Eine Zeichnung der auf einer Brücke stehenden Hauptfigur ziert nicht nur das Titelbild; Scipio ist auch die einzige Figur des Romans, von der es überhaupt eine Zeichnung gibt. Prosper und Bo werden hingegen nur mit einem Satz eingeführt, obwohl sie im weiteren Verlauf der Handlung ebenfalls eine tragende Rolle spielen („Zwei Jungen blickten Victor an, der eine blond und klein, mit einem breiten Lächeln auf dem Gesicht, der andere älter, ernst, mit dunklem Haar“); weitere Informationen zu den beiden Figuren, etwa zu ihrem Alter, werden an verschiedenen Stellen beiläufig in die Erzählung eingeflochten (vgl. Funke 2021: 9). Damit wird dem Leser/der Leserin die Möglichkeit gegeben, sich ein eigenes Bild von den beiden Figuren zu machen und dieses mit den später im Text gegebenen Informationen abzugleichen.

Auf der Basis dieser Beobachtungen können erste didaktische Handlungsoptionen zur Thematisierung des Beschreibens im Roman begründet werden. Eine naheliegende Möglichkeit besteht darin, anhand der Figur Scipios das Wunschbild und die Wirklichkeit der eigenen Existenz miteinander zu vergleichen: In der Bande präsentiert er sich als mutiger Anführer, im alltäglichen Leben ist er ein unsicherer Junge, der unter der Strenge und Lieblosigkeit seines Vaters leidet (ebd.: 206, 253). Die Annäherung an die Figur Scipios kann zunächst über die *mündliche Beschreibung* des Titelbildes erfolgen; vor der Lektüre des Romans eignet sich das Titelbild dazu, in kreativer Weise

eine potentielle Handlung zu entwerfen, um diese während der Lektüre mit der wirklichen Handlung abzugleichen; im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Figur Scipios bietet es sich wiederum an, seine Beschreibung zu Beginn des Romans mit der Zeichnung auf dem Titelbild zu vergleichen, wobei z. B. der Fragestellung nachgegangen werden kann, welche Informationen die Beschreibung liefert, die die Zeichnung nicht liefert (Hinweise zu Alter und Größe u. a.); schließlich kann das Auftreten von Scipio als Sohn mit in die Überlegungen einbezogen werden. Interessant ist dabei, dass zu seinem Erscheinungsbild zu Hause nur wenige Informationen gegeben werden („gekleidet wie eins der reichen Kinder“; ebd.: 174); etwas später erfährt man lediglich noch, dass er mit einer „feinen seidenen Weste“ bekleidet ist (ebd.). Sein Aussehen jenseits seiner Selbstinszenierung als „Herr der Diebe“ ist damit eine Leerstelle. Aus diesem Grund könnte im Rahmen eines *handlungs- und produktionsorientierten (Literatur-)Unterrichts* eine Bild des „braven“ Scipio entwickelt werden, z. B. indem die Schülerinnen und Schüler in Form eines Tagebucheintrags (aus der Perspektive Wespes oder Prospers) eine Beschreibung ihres Anführers verfassen, wie er sich ihnen im Hause seiner Eltern präsentiert, nachdem sie ihn dort aufgespürt haben. Weil Scipio so sehr unter der Härte seines Vaters und der Abwesenheit seiner Mutter leidet, will er unbedingt aus seinem alten Leben weg, zunächst, indem er sich als „Herr der Diebe“ verkleidet, später, indem er – als einziges der Kinder – auf das Karussell steigt, um in einen Erwachsenen verwandelt zu werden, der ein selbstständiges Leben ohne die dauernde Bevormundung seiner Eltern führen kann. Die persönliche Problematik, das Wunschbild und die Lösungsstrategien Scipios können im Unterricht insbesondere durch die Beschreibungen herausgearbeitet und zum Gegenstand der *Reflexion* gemacht werden.

Zur Vertiefung des Beschreibens wie der zentralen Thematik des Erwachsenwerdens bietet sich außerdem ein Exkurs zu J.M. Barries um 1900 entstandene Erzählung „Peter Pan“ an, der im Roman explizit erwähnt wird (vgl. Funke 2021: 310). Die Autorin spielt in ihrer Erzählung mit Motiven aus dieser Geschichte. Hier ist an erster Stelle das magische Karussell zu erwähnen, mit dem diejenigen Personen, die auf ihm reiten, die Zeit vor- oder zurückdrehen können. Eine (teilweise) Entsprechung zur Figur Peter Pans stellt im Roman der Conte dar, der die Kinder beauftragt, den Flügel des Löwen zu stehlen,

damit er mit dem reparierten Karussell in seine Kindheit zurückreisen und diese zusammen mit seiner Schwester nachholen kann. Scipio macht genau das Gegenteil: Da er unter seiner Kindheit leidet, dreht er die Zeit nach vorne, um ihr zu entfliehen. Das Karussell befindet sich auf der geheimnisvollen Insel „Isola Segreta“ in der Nähe von Venedig, die aufgrund ihrer fantastischen Möglichkeiten an die Insel „Nimmerland“ in Barries Erzählung erinnert. Als *kreative Schreibaufgabe* könnte man die Schülerinnen und Schüler – nach einer kurzen Einführung in die Handlung von „Peter Pan“ – selbst eine Insel beschreiben lassen, in der man ewig Kind sein darf. Anschließend kann sowohl über die kreative Seite des Beschreibens als auch über die Möglichkeiten und Grenzen eines Lebens auf einer solchen „Trauminsel“ nachgedacht werden.

Auch *Gegenstands- und Raumbeschreibungen* spielen im Roman „Herr der Diebe“ eine wichtige Rolle. An zentraler Stelle innerhalb des Handlungsstrangs, der sich um die Wiederherstellung des beschädigten Karussells dreht, befindet sich beispielsweise eine Gegenstandsbeschreibung, die für den weiteren Fortgang der Handlung von entscheidender Bedeutung ist. Weil der Conte unentdeckt bleiben möchte, überreicht er Scipio in einem Beichtstuhl in der Basilika San Marco einen Umschlag mit Informationen, die sie für den Diebstahl des verlorengegangenen Flügels brauchen. In ihrem Versteck öffnen die Kinder den Umschlag und finden darin neben einer Skizze mit dem Grundriss des Hauses, in dem der abgebrochene Flügel zu finden ist, ein Foto, das diesen Flügel und die folgende Beschreibung auf einer beigefügten Karte zeigt:

*„Der Flügel auf dem beiliegenden Foto“, las Scipio vor, „ist das Gegenstück des Flügels, den ich suche. Ansonsten ähneln sie sich wie ein Ei dem anderen. Beide sind etwa siebzig Zentimeter lang und dreißig breit. Die weiße Farbe, mit der ihr Holz einmal bemalt war, ist verblasst, und das Gold, mit dem die Federn eingefasst waren, ist wahrscheinlich auch bei dem zweiten bis auf ein paar Reste abgeblättert. Am Ansatz des Flügels müssen sich zwei lange Metallstifte von etwa zwei Zentimeter Durchmesser befinden.“ (ebd.: 111, Kursivschreibungen entsprechend dem Original)*

Der Conte hält eine zusätzliche Beschreibung des Flügels offensichtlich für erforderlich, weil das Foto nicht alles zeigt, was für das Verständnis des Auf-

trags – die Kinder sollen den Flügel für ihn stehen – erforderlich ist. Neben dem Hinweis zur Materialität (Holz) gibt er Hinweise zur Farbe, die erklären, weshalb die auf dem Foto zu sehende Oberfläche so aussieht, wie sie auf dem Foto erscheint. Daneben findet sich ein Vergleich, der andeutet, wie man sich das Flügelpaar als Ganzes vorzustellen hat. Der Hinweis auf die Größe soll ebenfalls dabei helfen, sich ein „Bild“ von diesem Gegenstand zu machen. Obwohl die Beschreibung eindeutig auf Wiedererkennung bzw. Identifikation abzielt, ist sie von Vermutungen des Verfassers durchsetzt, also bis zu einem gewissen Grad subjektiv („ist wahrscheinlich“, „müssen sich [...] befinden“). Sowohl ihre Funktion als auch ihre begrifflich-kategoriale Ordnung (Größe, Farbe, Besonderheiten) geben sie dennoch eindeutig als Beschreibung zu erkennen. Im Deutschunterricht wird die Qualität einer Beschreibung bis heute dagegen gerne an Maximen wie Sachlichkeit, Genauigkeit und Objektivität gemessen, die der Selektivität und Perspektivität von (literarischen wie nicht literarischen) Beschreibungen nicht gerecht werden (vgl. Janle 2009: 56f.).

Das Beispiel zeigt, dass literarische Beschreibungen in Erzähltexten in Handlungskontexte eingebettet sind, innerhalb derer sie eine wichtige Funktion erfüllen. Will man diese im Unterricht untersuchen, bietet sich ergänzend zu handlungs- und produktionsorientierten Verfahren auch in der Unterstufe die *analytische Textarbeit* an. So wirft der Umschlag des Conte zunächst einmal die Frage auf, welche Informationen er liefert und welche Rolle der Grundriss, das Foto und die Beschreibung dabei spielen. Ergänzend dazu kann der Frage nachgegangen werden, weshalb sich der Conte nicht allein auf das Foto verlässt, sondern dieses durch eine Gegenstandsbeschreibung ergänzt; auf der Rückseite der Karte befindet sich außerdem eine kurze Beschreibung der Wohnräume des Hauses, die quasi als Wegbeschreibung zum Versteck des Flügels zu verstehen ist („Die Wohnräume der Casa Spavento liegen [...] größtenteils im ersten Stock“; Funke 2021: 112). Im Unterricht ist also schon viel gewonnen, wenn die beschreibenden Textteile als solche identifiziert, benannt und mit Blick auf ihren Beitrag zur erzählten Handlung reflektiert werden; dabei können einzelne, zum Verständnis beschreibender Sprachhandlungen allgemein relevante Aspekte beiläufig mitthematisiert werden, hier z. B. die Perspektivität der Beschreibung des Conte.



Die Schulung der *ästhetischen Aufmerksamkeit* umfasst somit neben dem Inhalt immer auch die sprachliche Form, was nicht ausschließt, dass es Situationen während der Behandlung einer literarischen Ganzschrift gibt, in denen die inhaltliche Betrachtung im Vordergrund steht (vgl. Klotz 2009: 5f.). Dabei sollte die Thematisierung sprachlich-formaler Aspekte beiläufig geschehen, um die Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht zu untergraben. Am Beispiel der Beschreibung der Kirche San Marco wird zum Abschluss des Kapitels der Frage nachgegangen, was der Vergleich einer literarischen Beschreibung mit einem beschreibenden *Sachtext* in diesem Sinne zu leisten vermag. Didaktischer Ausgangspunkt ist dabei, wie in dem untersuchten Sprachbuchkapitel (in Kap. 3), das Prinzip der Differenzqualität (vgl. Levin 2010: 61). Im Rahmen der Behandlung des Romans könnte z. B. die folgende Beschreibung aus einem typischen Venedig-Reiseführer mit der Beschreibung der Kirche im Roman verglichen werden:

**Reiseführer:**

Der geheimnisvolle Zauber goldglänzender Mosaiken, der alle Mauern im Inneren überzieht, wollte nicht nur Symbol des Göttlichen sein, sondern dem Bauwerk Anstrich und Flair einer frühchristlichen Stätte verleihen. Während Haupt- und Nebenfassaden mit Skulpturenschmuck verziert wurden, weist das Innere einen mehrfarbigen Marmorfußboden auf. Auf einer Fläche von 4000 Quadratmeter zeigen goldschimmernde Mosaik biblische Szenen, Episoden aus dem Stadtleben und der Markuslegende. (Kugge 2023)

**Roman:**

„Goldene Höhle“ hatte Bo die Basilika getauft, als Prosper mit ihm zum ersten Mal hineingegangen war. Aber die goldenen Mosaiken von Engeln, Königen und Heiligen, die Wände und Decken schmückten, leuchteten nur zu bestimmten Stunden, wenn das Sonnenlicht hoch oben durch die Kirchenfenster fiel. Jetzt war alles dunkel. Und die Bilder, zusammengefügt aus Tausenden von glitzernden Glassteinen, verschluckte das Dämmerlicht, das die riesigen Gewölbe füllte. Helligkeit und Wärme waren draußen auf dem Platz geblieben, als gäbe es sie nicht mehr. (Funke 2021: 81)

Bereits auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass sich beide Texte hinsichtlich ihrer Funktion unterscheiden: Während der Reiseführer die Fülle des Beobachtbaren beschreibt, damit die dahinterstehende Idee sichtbar wird, gibt die

Beschreibung der Kirche im Roman die subjektive Wahrnehmung der Jungen wieder, die die Kirche betreten. Dies hat mit den unterschiedlichen Perspektiven zu tun, die beiden Texten zu Grunde liegen. In der Reisebeschreibung schreibt ein Experte für Laien so, dass diese ihr Wissen über das Innere der Kirche erweitern können; die Beschreibung im Roman erfolgt aus der Perspektive der Jungen, wobei Wahrnehmungen und Atmosphärisches im Vordergrund stehen. Dies zeigt sich auch in der Sprache: Während die Erzählerin die Sprache der handelnden Figuren spricht („Goldene Höhle“, „die riesigen Gewölbe“), arbeitet der Reiseführer mit typischen Fachbegriffen („Haupt- und Nebenfassaden“, „Skulpturenschmuck“, „Mosaik“ u. ä.). Die Schülerinnen und Schüler können mithilfe des Vergleichs also nicht nur ihr Wissen über (beschreibende) Sachtexte und einen zentralen Schauplatz im Roman vertiefen; sie vertiefen gleichzeitig ihr Wissen über das Beschreiben jenseits dogmatischer Maximen (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 3).

## **5 Bernhard Schlink: *Der Vorleser* – Literarisches Beschreiben in einem Erzähltext der Sekundarstufe II**

Auch in dem 1995 erschienenen Roman „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink spielen Beschreibungen eine zentrale Rolle. Seine Komplexität und die darin behandelte Problematik der Verfolgung und Ermordung der Juden im Dritten Reich legen eine Behandlung in der Oberstufe nahe. Im Zentrum der Romanhandlung steht die Beziehung zwischen dem Ich-Erzähler Michael Berg und Hanna Schmitz, einer Frau, die sich während des Zweiten Weltkriegs als Aufseherin in einer Außenstelle des Konzentrationslagers Auschwitz mitschuldig am Holocaust gemacht hat. Als sich der fünfzehnjährige Ich-Erzähler in seiner Jugend in die sechszwanzigjährige Hanna verliebt, weiß er davon allerdings (noch) nichts. Der Roman besteht im Wesentlichen aus drei Zeitebenen, wobei der Ich-Erzähler auf der ersten Zeitebene die Liebesbeziehung zwischen sich, einem fünfzehnjährigen Schüler, und der Straßenbahnschaffnerin Hanna

Schmitz darstellt; die zweite Zeitebene umfasst die Phase des KZ-Prozesses gegen Hanna, nachdem sie bereits mehrere Jahre getrennt sind; auf der dritten Zeitebene ist die Phase nach dem Prozess angesiedelt, in der Hanna ihre Strafe in einem Gefängnis abbüßt. Als weitere Zeitebenen können darüber hinaus Hannas Aktivitäten im Zweiten Weltkrieg und die Erzählgegenwart unterschieden werden, aus der heraus der Ich-Erzähler Jahre nach Hannas Selbstmord unmittelbar vor Ende ihrer Haftzeit die Ereignisse rund um seine Begegnung mit ihr berichtet und reflektiert. Sein Erzählen gleicht somit der Arbeit eines Archäologen/einer Archäologin, der/die sich durch die verschiedenen Zeitschichten hindurch in die Vergangenheit gräbt, um zu verstehen, was damals zwischen ihm und Hanna vorgefallen ist. Dabei wird die Auseinandersetzung mit den Verbrechen Hannas für den Ich-Erzähler zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich. So fragt er sich beispielsweise, ob er durch seine Liebe zu Hanna schuldig geworden sei (vgl. Schlink 1997: 205). Hanna wird im Prozess u. a. vorgeworfen, an Selektionen mitgewirkt und dabei einzelne schwache Mädchen zu persönlichen Vorleserinnen bestimmt zu haben, eine Rolle, die der Ich-Erzähler während ihrer Liebesbeziehung in der ersten Phase ihrer Bekanntschaft selbst übernommen hatte.

Ein weiteres zentrales Konstruktionsprinzip des Romans ist somit die Verknüpfung von Hannas Verbrechen im Dritten Reich und deren juristischer Aufarbeitung in der Nachkriegszeit mit ihrem Analphabetismus und dessen fatalen Folgen – Hanna schlägt aufgrund ihrer Unfähigkeit zu lesen eine Stelle als Vorarbeiterin bei Siemens aus und lässt sich stattdessen zum Wachdienst der SS versetzen. Die darin liegende persönliche Tragik Hannas offenbart sich im Laufe der Erzählung Schritt für Schritt. Für die Erinnerungsarbeit des Ich-Erzählers sind überdies Orte von großer Bedeutung: Während die Ortsnamen Eppelheim, Schwetzingen und Amorbach für seine Heimat und sein jugendliches Liebesglück mit Hanna stehen, bezeichnen Auschwitz und Krakau die Abgründe, die sich in ihrer Biografie auftun (ebd.: 46, 48, 54, 92). Wie die folgende Aussage zeigt, sind es in erster Linie Bilder von Personen und Orten, über die der Ich-Erzähler seine Erinnerungen an Hanna strukturiert:

Es ist eines der Bilder von Hanna, die mir geblieben sind. Ich habe sie gespeichert, kann sie auf eine innere Leinwand projizieren und auf

ihr betrachten, unverändert, unverbraucht. Manchmal denke ich lange nicht an sie. Aber immer kommen sie mir wieder in den Sinn, und dann kann es sein, dass ich sie mehrfach hintereinander auf die innere Leinwand projizieren und betrachten muss. Eines ist Hanna, die in der Küche Strümpfe anzieht. Ein anderes ist Hanna, die vor der Badewanne steht und mit ausgebreiteten Händen das Frottiertuch hält. Ein weiteres ist Hanna, die Fahrrad fährt und deren Rock im Fahrtwind weht. Dann ist da das Bild von Hanna im Arbeitszimmer meines Vaters. Sie hat ein blau weiß gestreiftes Kleid an, ein damals so genanntes Hemdblusenkleid. In ihm sieht sie jung aus. (Schlink 1997: 61)

Ruft sich der Ich-Erzähler eine Vorstellung von Hanna in Erinnerung, geschieht dies mithilfe von Beschreibungen („Eines ist Hanna, die in der Küche Strümpfe anzieht“ usw.); gleichzeitig unterstützen diese den Leser/die Leserin des Romans dabei, selbst eine Vorstellung von den inneren Bildern des Ich-Erzählers zu gewinnen (vgl. Kap. 2). Dabei fallen die Beschreibungen Hannas je nach Erzählsituation mal knapp und skizzenhaft, mal ausführlich aus, wobei daraus kein schlüssiges Gesamtbild von Hanna entsteht. *Symbolisch* zum Ausdruck kommt dies in dem vergeblichen Versuch des Ich-Erzählers, sich Hannas Gesicht vorzustellen („Über ihr damaliges Gesicht haben sich in meiner Erinnerung ihre damaligen Gesichter gelegt. Wenn ich sie vor meine Augen rufe, wie sie damals war, dann stellt sie sich ohne Gesicht ein. Ich muss es rekonstruieren“). Über das Beschreiben wird also beiläufig eines der zentralen Motive des Romans entfaltet: Das Bild, das wir uns von einem Menschen machen, bleibt immer subjektiv und selektiv, egal, wie sehr wir uns um Distanz und Objektivität bemühen. Diese Einsicht in die Natur des Beschreibens wird Michael Berg beim Schreiben zunehmend bewusst, weshalb es sich lohnt, sich auch im Unterricht damit auseinanderzusetzen.

Neben Beschreibungen von Hannas Person auf den verschiedenen Zeitebenen sind außerdem eine ganze Reihe von Ortsbeschreibungen im Roman zu finden, die Hanna indirekt *charakterisieren* (vgl. Köster 2000: 29). Zusammen mit dem Bild der in der Küche Strümpfe anziehenden Hanna und einer Beschreibung ihrer Kleidung und ihres Aussehens ist es Teil eines größeren Bildes von Hannas Leben während der Phase ihrer Liebesbeziehung mit dem Ich-Er-

zähler, von der auf der ersten Zeitebene berichtet wird. Ausmaß, Umfang und sprachliche Umsetzung der Beschreibungen spiegeln hierbei die Bedeutung, die bestimmte Bilder für den Ich-Erzähler im Rahmen seiner Erinnerungen bekommen. Von zentraler Bedeutung ist beispielsweise die Küche:

Die Küche war der größte Raum der Wohnung. In ihr standen Herd und Spüle, Badewanne und Badeofen, ein Tisch und zwei Stühle, ein Küchenschrank, ein Kleiderschrank und eine Couch. Über die Couch war eine rote Samtdecke gebreitet. Die Küche hatte kein Fenster. Licht fiel durch die Scheiben der Tür, die auf den Balkon führte. Nicht viel Licht – hell war die Küche nur, wenn die Tür offenstand. Dann hörte man aus der Schreinerei im Hof das Kreischen der Säge und roch das Holz. (Schlink 1997: 13)

Darüber hinaus werden beispielsweise auch das Haus, in dem Hanna damals wohnte, sowie dessen Treppenhaus, das Wohnzimmer und der Keller beschrieben; auch eine Beschreibung des neuen Hauses ist zu finden, das in der Erzählgegenwart dort steht, wo damals Hannas Haus stand (ebd.: 8f., 12f., 24). Die Küche ist vor allem aus einem Grund ein zentraler Ort für die Erinnerung des Ich-Erzählers: Als er verschmutzt aus dem Keller zurückkehrt, wo er für Hanna Kohlen holen sollte, kommt es zur ersten sexuellen Begegnung zwischen ihm und ihr in der Badewanne. Die Badewanne ist zugleich Zeichen für Hannas Neigung zu „peinlicher Sauberkeit“ (ebd.: 33). Der Ort der Küche (mit der Badewanne) steht im Roman damit für den Einfluss, den das Unterbewusstsein auf das Bewusstsein hat, dem u. a. Vernunft und bewusstes Denken zugeschrieben werden („Nicht viel Licht“), denn Hannas Reinigungszwang lässt sich auf symbolischer Ebene als verzweifelter Versuch der Befreiung von Schuldgefühlen deuten, wobei der Kohlenkeller gewissermaßen die dunkle Seite ihres früheren Lebens im Dritten Reich darstellt (vgl. Köster 2000: 79). Hannas Haus mit seinen (einzelnen Etagen entsprechenden) Räumen wird auf diese Weise zum Spiegelbild der menschlichen Psyche im Sinne von Freuds Instanzenmodell (mit Über-Ich, Ich und Es). Der Ich-Erzähler legt eine entsprechende Deutung selbst nahe, wenn er erklärt, dass er nicht verstehen könne, was ihn zum wiederholten Besuch Hannas veranlasst habe („Es, was

immer es sein mag, handelt; es fährt zu der Frau“; Schlink 1997: 22). Das menschliche Handeln, so die naheliegende Erkenntnis, wird nicht nur von Vernunft, Moral und Bildung bestimmt; es sind Triebe und Emotionen, die es maßgeblich beeinflussen. Im Roman sind dies neben sexuellen Bedürfnissen vor allem Schamgefühle und daraus resultierende Schuld: Hanna verweigert aus Scham, als Analphabetin entdeckt zu werden, den Aufstieg zur Vorarbeiterin bei Siemens und wird dadurch zur Kriegsverbrecherin; den Ich-Erzähler quälen Schuldgefühle, weil er sich in Gegenwart von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern schämte, sich zu ihr zu bekennen. Sein Schreiben ist damit eine Art Selbsttherapie, wie er am Ende des Romans selbst einräumt („Vielleicht habe ich unsere Geschichte doch geschrieben, weil ich sie loswerden will, auch wenn ich es nicht kann“; ebd.: 206). Dieser Versuch ist zwar von Anfang an zum Scheitern verurteilt, denn weder Seife noch das Sprechen und Schreiben über die Schuld können einen von ihr befreien. Die Tätigkeit des (Be-) Schreibens – speziell das Imaginieren, Ordnen und Vergleichen der Bilder aus der Vergangenheit – helfen dem Ich-Erzähler aber entscheidend dabei, seine Beziehung zu Hanna besser zu verstehen.

Sollen im Unterricht beschreibende Textteile des Romans unter die Lupe genommen werden, sind grundsätzlich drei Ebenen voneinander zu unterscheiden, die einander jeweils voraussetzen:

- Untersuchung beschreibender Textteile mit dem Ziel der direkten und indirekten Charakterisierung Hannas
- Auseinandersetzung mit der möglichen Funktion und (Be-)Deutung dieser beschreibenden Textteile im Kontext der Gesamtinterpretation (Symbolik u. a.)
- Reflexion der sprachlichen Grundlagen des Beschreibens, auf die der Roman indirekt Bezug nimmt, insbesondere die im Roman angelegte Bildnisproblematik und ihr Zusammenhang mit dem Beschreiben als Möglichkeit einer vertieften *Sprachreflexion*.

Geeignete beschreibende Textteile (wie die zitierten) können dann einer eingehenden *Analyse*, unterzogen werden, z. B. im Rahmen einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit. Im Sinne einer thematischen *Differenzierung* bietet es sich

beispielsweise an, einen Teil der Schülerinnen und Schüler die Raumbeschreibungen, einen anderen Teil die Personenbeschreibungen, die sich auf Hanna beziehen, analysieren zu lassen; eine weitere Möglichkeit der Differenzierung besteht darin, die verschiedenen Zeitebenen zu berücksichtigen, etwa unter der Fragestellung: Wie beschreibt der Ich-Erzähler Hanna während der Zeit ihrer frühen Liebesbeziehung? Wie stellt er sie sich während des Krieges vor? Was kennzeichnet die Beschreibung der älteren Hanna nach ihrer Trennung? (ebd.: 14f., 95f., 140f.)

Auch die *Fokussierung* auf einzelne beschreibende Textstellen kann für die Interpretation fruchtbar sein (Beschreiben auf der Mikroebene). So bietet sich beispielsweise eine Formulierung wie die folgende für eine Auseinandersetzung mit der darin angelegten Symbolik an: „Licht fiel durch die Scheiben der Tür, die auf den Balkon führte. Nicht viel Licht – hell war die Küche nur, wenn die Tür offenstand.“ (ebd.: 13) Die Symbolik des Lichts spielt auf die Epoche der Aufklärung und ihre Errungenschaften an; im Zusammenhang mit Hannas Analphabetismus ist hier vor allem an das von Kant ausgearbeitete Konzept der Mündigkeit zu denken (vgl. Reisner 2021: 76f.). Seine berühmte Forderung „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ setzt nicht zuletzt die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens voraus, um sich die Welt der Sachtexte und der Literatur selbständig erschließen zu können. Gerade deshalb, weil Hanna Schmitz Analphabetin war, wirft ihr Schicksal die Frage auf, ob Kunst und Literatur einen Beitrag zur Humanisierung des Menschen zu leisten vermögen. Dass dem nicht zwangsläufig so ist, beweisen die Nazi-Verbrechen der Kulturnation Deutschland. Schlinks Roman „Der Vorleser“ ist damit auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und vor allem Grenzen von Bildung.

## 6 Schlussüberlegungen

Die Behandlung literarischer Texte eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, das Beschreiben im Deutschunterricht zu thematisieren. Literarische Erzähltexte mit beschreibenden Textteilen eignen sich dafür besonders, da sich an ihnen das

Beschreiben in großer funktionaler und sprachlicher Vielfalt – quasi beiläufig – beobachten, analysieren und in produktiv-gestalterischer Weise anwenden lässt. Zugleich sind die *Kontexte* bereits vorhanden und müssen nicht – wie bei kontextualisierten Schreibaufgaben – zusätzlich geschaffen werden. Sowohl für beschreibende Sprachhandlungen Typisches als auch für den jeweiligen Beschreibungstext Besonderes kann dabei Gegenstand der Untersuchung sein. Eine solche Herangehensweise bietet sich nicht zuletzt deshalb an, weil die basale Sprachhandlung des Beschreibens für die Entfaltung von Textbewusstheit und Sprachkompetenz von themen- und fächerübergreifender Bedeutung ist. Insofern ist es eben nicht mit den bekannten, im Fach Deutsch bis heute angesagten Sachtextsorten Gegenstandsbeschreibung, Vorgangsbeschreibung, Wegbeschreibung (mit der Orientierung an Maximen wie Sachlichkeit, Genauigkeit, Präsens usw.) getan. Das Beschreiben ist auch für die Literaturdidaktik relevant und so gilt es, die vielfältigen Impulse aus der Sprachdidaktik und der Sprach- und Literaturwissenschaft in theoretische Konzepte und praktische Modelle zum (literarischen) Beschreiben zu überführen, beispielsweise anhand literarischer Erzähltexte in Richtung des hier eingeschlagenen Weges eines *integrativen*, die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben und Sprachreflexion verbindenden Deutschunterrichts (vgl. Klotz/Lubkoll 2005). Auf Seiten der unterrichtenden Lehrkräfte setzt ein solches Vorgehen nicht nur theoretische Kenntnisse über das Beschreiben voraus; es erfordert darüber hinaus die Bereitschaft, bei der Behandlung eines literarischen Werkes Formen, Varianten und Spielarten des Beschreibens selbst zu entdecken und diese in erkenntnisförderlicher *und* zugleich interessanter Weise im Unterricht zu berücksichtigen. Ein Blick in die Sekundärliteratur zu den beiden in den Kapiteln 4 und 5 untersuchten Werken („Herr der Diebe“, „Der Vorleser“) zeigt, dass das Beschreiben darin nicht so behandelt wird, dass sich erschließt, *wie* es sich sinnvoll und gewinnbringend in den Unterricht einbeziehen lässt (vgl. Köster 2000: 27f., 78f.). Die in diesem Beitrag entwickelten Anregungen und Ideen sind somit einerseits für die Praxis gedacht, um an konkreten Beispielen aufzuzeigen, wie entsprechende Herangehensweisen aussehen können; andererseits veranschaulichen sie *exemplarisch* didaktische Grundsätze und Prinzipien, die auf andere Lektüren übertragbar sind.



## Literatur

- BECK, MARKUS/FISCHER, CHRISTOPH/HERTER, SIMONE/IMHOF, PETER/LOEW, ANJA/MUTTER, CLAUDIA/PETER-BRUTSCHER, CHRISTINA/RUPPERT, BIRGIT/SCHITTENHELM, MONIKA/SIEBER, GREDA/TROST, ALEXANDER/WEBER, ANKE/WÖLFEL, MANUELA (2015): *Deutschtbuch 1. Sprach- und Lesebuch*. Berlin: Cornelsen.
- BEGEMANN, CHRISTIAN (2007): „Adalbert Stifter und die Ordnung des Wirklichen“. In: Begemann, Christian (Hg.): *Realismus. Epoche, Autoren, Werke*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 63–84.
- FEILKE, HELMUTH (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- FONTANE, THEODOR (1980): *Briefe III*. München: Ullstein.
- FRÜH, WERNER (2014): „Narration und Storytelling“. In: Früh, Werner/Frey, Felix (Hg.): *Narration und Storytelling. Theorie und empirische Befunde*. Köln: Herbert von Halem, S. 63–119.
- FUNKE, CORNELIA (2021): *Herr der Diebe*. Hamburg: Dressler.
- HESS, KATHARINA/SCHÜNEMANN, LUZIA (2022): *Cornelia Funke: Herr der Diebe*. Braunschweig: Schöningh/Westermann.
- HOFFMANN, E. T. A (1983): *Die Serapions-Brüder. Dritter Band*. Frankfurt am Main: Insel.
- JANLE, FRANK (2009): *Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Sprache und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- JANLE, FRANK (2014): *Prototypikalität als Weg in die Literaturgeschichte. Entwurf einer didaktischen Phänomenologie*. Berlin: Schneider.
- KLOTZ, PETER/LUBKOLL, CHRISTINE (2005): „Zur Einführung“. In: Dies. (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen, wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i. Br./Berlin: Rombach, S. 7–22.
- KLOTZ, PETER (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen: Niemeyer.
- KLOTZ, PETER (2009): „Ästhetik der Sprache – Sprache der Ästhetik; zusammen mit Eduard Haueis“. In: *OBST* 76, S. 5–12.
- KLOTZ, PETER (2013): *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt.
- KÖSTER, JULIANE (2000): *Bernhard Schlink. Der Vorleser*. München: Oldenbourg.
- KUGGE, MARC: *Hallo Venedig*. In: <https://hallo-venedig.com/markusdom-besichtigten/> (letzter Zugriff 15.8.2023).
- LEVIN, RUTH (2010): *Der Beitrag des Prager Strukturalismus zur Translationswissenschaft. Linguistik und Semiotik der literarischen Übersetzung*. Berlin: Frank & Timme.

- MAUS, EVA (2014): *Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2016): *Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Deutsch*. Stuttgart. [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_D.pdf](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf) (Zugriff: 06.06.2024).
- ORT, MICHAEL (2007): „Was ist Realismus?“ In: Begemann, Christian (Hg.): *Realismus. Epoche, Autoren, Werke*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 11–26.
- REISNER, HANNS-PETER (2021): *Bernhard Schlink. Der Vorleser*. Stuttgart: Klett.
- SCHLINK, BERNHARD (1997): *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes.
- SCHIKORSKY, ISA (2012): *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Norderstedt: Books on Demand.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Berlin. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (letzter Zugriff: 06.06.2024).
- SPINNER, KASPAR H. (2003): „Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht“. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 175–190.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch 200*, S. 6–16.
- TOLKIEN, JOHN RONALD REUEL (<sup>17</sup>2009): *Der kleine Hobbit*. München: Dtv.
- WOLF, MARIANNE (2010): *Das lesende Gehirn*. Heidelberg: Spektrum.



# Lokalisieren und Perspektivieren in Wegbeschreibungen von Lernenden aus dem Sachunterricht

## 1 Einleitung

Texte nicht nur im Deutsch-, sondern auch im Fachunterricht zu verfassen, gilt als bedeutsam für die Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie für die Weiterentwicklung und Sicherung von Fachwissen (vgl. Pohl/Steinhoff 2010). Für die naturwissenschaftlichen Fächer wird die enge Verknüpfung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen immer wieder betont. So beispielsweise bezogen auf die geographische Perspektive des Sachunterrichts: „Geographisches Lernen geht immer mit sprachlichem Lernen einher“ (Gryl/Kuckuck 2024: 193). Das Verschriftlichen der erlernten oder zu lernenden Inhalte kann dabei die Weiterentwicklung bildungssprachlicher Diskurs- und Textkompetenzen unterstützen (vgl. Thürmann et al. 2015). Fraglich ist, inwieweit es sich bei den im naturwissenschaftlichen Unterricht realisierten Texten um immanent schulsprachliche Textsorten (vgl. Feilke 2012; 2013) handelt. Ihnen liegen schulisch normierte Maximen der jeweiligen Sprachhandlungen zu Grunde, die zu hinterfragen sind, da sie keine Gebrauchstexte darstellen und im Alltag nicht vorkommen, was ihre Nutzbarkeit einschränkt. Gleichzeitig gehen mit ihnen didaktische Zielsetzungen einher, die verfolgt werden, wie z. B. die Einnahme einer objektiven Schreibhaltung (vgl. Janle 2009; vgl. auch Janle sowie Düring in diesem Band). Um daher der Forderung einer systematischen und kritischen Beschäftigung mit sprachinitiiierenden Operatoren (vgl. Zanker/Hartmann 2021) im Fach Sachunterricht nachzukommen, wird in diesem Beitrag die Sprachhandlung des Beschreibens mit Fokus auf die Textsorte der Weg-

beschreibung näher in den Blick genommen. Dafür werden 72 Wegbeschreibungen von Schüler:innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe hinsichtlich der Realisierung von Handlungsschemata des Perspektivierens und Lokalisierens, welche als besonders bedeutsam für Wegbeschreibungen erachtet werden (vgl. Feilke/Tophinke 2016), mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022) untersucht. Im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse werden Bezüge zu alltäglichen (authentischen) Gebrauchskontexten mündlicher und schriftlicher Wegbeschreibungen hergestellt, um die sprachlichen Realisierungen, die sich in den Texten der Lernenden zeigen, mit schulischen Maximen des Beschreibens in Verbindung zu bringen.

## 2 Schreiben im Fachunterricht

Die Bedeutung des Schreibens im Fachunterricht wird vielfach postuliert (vgl. u. a. Schmellentin et al. 2012; Schmölzer-Eibinger/Thürmann 2015; Bleiker 2020; Sturm/Beerenwinkel 2020). Zum einen hat es eine kognitive Funktion (vgl. Morek/Heller 2013) und stellt eine Möglichkeit für den Erwerb textsortenspezifischen und fachlichen Wissens dar: Den Schüler:innen bietet sich durch das Schreiben im Fach die Chance, sich mit „Genres<sup>1</sup> und sprachlichen Gebrauchsmustern der jeweiligen Diskursgemeinschaft“ (Thürmann et al. 2015: 41) vertraut zu machen. Damit ermöglicht das Schreiben in naturwissenschaftlichen Fächern eine Auseinandersetzung mit domänenspezifischen Textsorten und eine Erweiterung des Textsortenspektrums des (traditionellen) Schreibunterrichts im Fach Deutsch, was die Bedeutung fächerübergreifender Schreibförderung verdeutlicht (vgl. Reck/Zahnd 2016; Bleiker 2020).

Im Rahmen des domänenspezifischen Schreibens erhalten die Schüler:innen einen kognitiven Zugang zu Inhalten des jeweiligen Unterrichtsfaches (vgl. Thürmann et al. 2015) – dem Schreiben kommt eine epistemische Funktion zu

.....  
1 „Genres sind funktional orientiert und beziehen sich auf den Zweck einer Sprachhandlung, aus der sich bestimmte Charakteristiken des Produkts ergeben, deren Kenntnis wiederum den Schreib- und Leseprozess effektiv und effizient macht“ (Olthoff 2023: 40).

(vgl. Morek/Heller 2012; Sturm/Beerenwinkel 2020). Auch Schmellentin et al. (2012) heben dieses Potenzial des Schreibens im Fach hervor: „Insbesondere bei der Aneignung komplexer Sachverhalte kann Schreiben durch die Texten inhärenten Expliziteitsanforderungen Klärung der Gedanken und so eine vertiefere Auseinandersetzung mit dem Thema bewirken“ (2012: 7; vgl. auch Bleiker/Obendrauf 2022). Studien im Sekundarbereich I und II zeigen jedoch, dass dem Verfassen von Texten teilweise ein noch zu geringer Stellenwert zukommt und das Schreiben von eigenständigen Texten sowie das Schreiben mit epistemischer Funktion nur selten realisiert wird (vgl. Thürmann et al. 2015; Decker/Hensel 2020; Sturm/Beerenwinkel 2020). Im Sachunterricht der Grundschule ist die Vielfalt an realisierten Textsorten eher gering – oft werden Versuchsbeschreibungen von den Lernenden verfasst (vgl. Bleiker 2020). Damit wird eine weitere Chance vertan, die das Schreiben im Fachunterricht mit sich bringt: Es gilt als wichtiges Mittel zur Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen, „die auch außerhalb und nachschulisch unverzichtbar für erfolgreiche Weiterbildung und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit sind“ (Thürmann et al. 2015: 42). Bildungssprachliche Kompetenzen umfassen Diskurs- und Textkompetenzen, die eine Umsetzung zentraler bildungssprachlicher Funktionen ermöglichen, wie zum Beispiel die Vermittlung kognitiver Informationen, die Erzeugung referentieller Eindeutigkeit und inhaltlicher Kondensiertheit sowie textstruktureller Transparenz (vgl. Morek/Heller 2012).

Die Umsetzung dieser Chancen des Schreibens im Fachunterricht ist eng mit den jeweiligen Schreibaufgaben verbunden (vgl. Düring sowie Bayrak in diesem Band): „Die Situierung der Sprachanforderungen ist ein wichtiges Merkmal bildungssprachlicher Didaktik. Es sollten Kontexte konstruiert werden, in denen der Formgebrauch ebenso wie deren Reflexion pragmatisch motiviert ist“ (Feilke 2012: 12). Laut Bleicker (2020) ergeben sich solche situierten Schreibaufgaben logisch aus dem naturwissenschaftlichen Unterrichtszusammenhang. Die jeweiligen Aufgaben beinhalten Operatoren<sup>2</sup>, die Rau-Patschke (2024) wie folgt unterscheidet:

.....

- 2 Operatoren sind Verben, „die bei den SchülerInnen relativ genau vordefinierte und eintrainierte Handlungsweisen zur Bearbeitung einer gestellten Aufgabe auslösen sollen“ (Kühberger 2011: 14).

- Operatoren, die direktes sprachliches Handeln einfordern (z. B. Beschreiben/Erklären)
- Operatoren, die indirektes sprachlichen Handeln einfordern (z. B. Orientieren mit (geografischen) Hilfsmitteln (Informationsentnahme)) (ebd.: 141)

Die Anzahl an Operatoren und variierenden Operatordefinitionen in den Naturwissenschaften ist hoch (vgl. Fuhlrott 2023: 224). So umfasst die Operatorenliste der Naturwissenschaften (Physik, Biologie, Chemie) (KMK 2013) insgesamt 32 verschiedene Operatoren. Auch im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) ist eine Vielzahl an Operatoren vorzufinden (vgl. Bitmann 2019; Fornol 2020). Viele dieser fordern die Realisierung sprachlicher Handlungen, sogenannter Diskursfunktionen<sup>3</sup>, ein: „In den naturwissenschaftlichen Fächern ist auffallend, dass die Operatoren überwiegend per se an mehr oder weniger komplexe sprachliche Handlungen geknüpft sind und keine nur stumm ausführbaren Handlungsaufforderungen darstellen, wie z. B. Ankreuzen, Kennzeichnen oder Eintragen“ (Feigenspahn 2024: 69). Jedoch fehlt es in den Rahmenplänen der Fächer oft an Hinweisen für die sprachliche Ausgestaltung der sprachinitiierenden Operatoren: „genauere Hinweise auf die damit im funktionalen Zusammenhang stehenden erforderlichen Merkmale sprachlichen Handelns“ (Tajmel 2017, S. 310; vgl. auch Zanker/Hartmann 2021) werden nicht gegeben. Sind jedoch Hinweise zu kognitiv-sprachlichen Operatoren vorhanden, ist deren sprachliche Funktion oftmals verkürzt dargestellt. Dies ist beispielsweise beim Beschreiben der Fall, dessen erwartete Leistung innerhalb der Operatorenliste der Naturwissenschaften wie folgt lautet: „Sachverhalte wie Objekte und Prozesse nach Ordnungsprinzipien strukturiert unter Verwendung der Fachsprache wiedergeben“ (KMK 2013:

.....

3 Sprachliche Anforderungen „werden in Aufgabenstellungen häufig über kognitiv-sprachliche Operatoren transportiert, welche bspw. dazu auffordern, Gegenstände, Prozesse oder Zusammenhänge zu *erklären*“ (Fuhlrott 2023: 224; Hervorhebungen im Original). Diese werden auch als bildungssprachliche Diskursfunktionen bzw. Diskursverben (vgl. Lengyel 2010; Hövelbrinks 2014; Steinhoff 2019) bezeichnet. Sie sind an der Schnittstelle zwischen Satz- und Textebene zu verorten und werden als „integrative Einheit von Inhalt, Denken und Sprechen“ (Vollmer/Thürmann 2010: 116) verstanden.

2). Diese Definition des Beschreibens lässt sich auf viele, jedoch nicht auf alle beschreibenden Texte im Sachfachunterricht übertragen und impliziert nur eine von mehreren sprachlichen Funktionen (vgl. Kapitel 3 sowie Janle in diesem Band).

Für Zanker und Hartmann (2021: 125) besteht ein dringender Bedarf einer systematischen und kritischen Beschäftigung mit sprachinitiiierenden Operatoren, da sie selbige als Schlüsselfaktoren im Zusammenhang mit dem fachlichen Verständnis und Wissenserwerb sehen (vgl. Zanker/Hartmann 2024: 157). Verfügt eine Lehrkraft über fachliches und fachdidaktisches Wissen zu kognitiv-sprachlichen Operatoren, kann sie Lernenden deutlich machen, dass diese bei der Realisierung einer Sprachhandlung eine Absicht verfolgen und diese auf den Rezipienten/die Rezipientin abstimmen müssen. Wenn Diskursverben im Unterricht von Lernenden „in pragmatischer Hinsicht als kommunikative Handlungen verstanden [werden], vertieft sich das Wissen über diese, indem man sie häufig und in verschiedenen Situationen sowie fachlichen Kontexten einübt“ (Zanker/Hartmann 2024: 159). Mit diesem Wissen kann auch verhindert werden, dass polyseme Operatoren den Schüler:innen Schwierigkeiten bereiten, wenn also beispielsweise zwischen sprach- und handlungsinitiierenden Varianten des Beschreibens unterschieden werden muss (*eine Person beschreiben – ein Blatt Papier beschreiben*) (vgl. ebd.).

Zanker und Hartmann untersuchen daher mit Blick auf das frühe technische Lernen, „welche sprachinitiiierenden Verben Schüler\*innen nicht verstehen und/oder sprachlich nicht angemessen realisieren können und woran diese Schwierigkeiten liegen können“ (2024: 161). Im Rahmen einer quasi-experimentellen Interventionsstudie im Prä-Post-Design wurde u. a. mit Hilfe eines Paper-Pencil-Wissenstest die Entwicklung des Operatorenverständnisses bei Grundschüler:innen ( $n = 95$ ) vor und nach der Durchführung einer Unterrichtseinheit mit 12 Unterrichtsstunden zum Thema *Brücken* untersucht. Die Befunde des Prätests deuten an, „dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Grundschüler\*innen automatisch wissen, wie die abgefragten Begriffe<sup>4</sup>

.....

4 Die Auswahl der kognitiv-sprachlichen Operatoren erfolgte durch eine Analyse bestehender Rahmenpläne, bei der zwölf Operatoren als zentral für die Initiation von Lernprozessen im technikbezogenen Sachunterricht ermittelt wurden. Auf Grundlage der Befunde einer Pilot-



sprachlich verwendet werden können“ (ebd.: 168). Häufig würden die Lernenden nicht über passende Kollokationen oder syntaktisches Wissen verfügen. Dies wurde insbesondere beim Operator *begründen* ersichtlich, „den [...] 44 % der befragten Kinder erklären oder in einen passenden Satz integrieren können“<sup>5</sup> (ebd.). Die übrigen Lernenden formulierten Erklärungen, wie beispielsweise: *Ich begründe einen Baum; Ich sage, wie sie ist; Ich begründe die Katze*. Zudem wurde ersichtlich, dass Schüler:innen einzelne Diskursverben eher mit schulischen Kontexten verbinden und diese weniger als sprachinitiierend, sondern als handlungsinitiierend zu verstehen scheinen, wie beispielsweise beim Vergleichen („Ich vergleiche mein Bild“). Zanker und Hartmann fordern daher, dass kognitiv-sprachliche Handlungen von Lehrkräften „ganz bewusst in anderen Kontexten und mithilfe von bildungssprachlichen Formulierungen“ (2024: 171) verwendet werden. Dafür ist es erforderlich, (sprachliche) Erwartungen zu explizieren und den Gebrauch von Operatoren stetig konkret handelnd zu üben.

Die in diesem Beitrag vorzustellende Studie leistet einen Beitrag dazu, bildungssprachliche Diskursfunktionen systematisch und kritisch zu erforschen. Im Fokus steht dabei das Beschreiben, welches nachfolgend in den Blick genommen wird.

### 3 Die Diskursfunktion des Beschreibens

Die Diskursfunktion des Beschreibens gilt als zentrale und grundlegende Sprachhandlung aller Fächer (vgl. Vollmer 2011) und ist auch im Sachunterricht von großer Bedeutung (vgl. Hövelbrinks 2014; Quehl/Trapp 2015; For-

---

studie wurden anschließend die folgenden neun Operatoren für die Hauptstudie ausgewählt: *benennen, beschreiben, begründen, erforschen, überprüfen, vermuten, feststellen, vergleichen, präsentieren* (vgl. Zanker/Hartmann 2024: 162).

- 5 Es ist anzumerken, dass es sich beim Begründen auch um einen komplexen Operator handelt, wie auch Zanker/Hartmann feststellen: „Dabei scheint vor allem der Operator *begründen* signifikant schwieriger als alle anderen zu sein“ (2024: 165, Hervorhebung im Original), während das Beschreiben weniger herausfordernd ist.

nol 2024). Aus didaktischer Sicht ist es sinnvoll, mit Schüler:innen typische „Textmuster für die in den Unterrichtsfächern zu erledigenden kommunikativen Aufgaben“ (Peschel 2013: 99) zu erarbeiten, denn insbesondere „in den Sachfächern des naturwissenschaftlichen Unterrichts bietet sich die Orientierung an Textmustern an, weil dort typische Texte in der Regel einen deutlich musterhaften Aufbau haben“ (ebd.: 106). Nachfolgend wird das Beschreiben daher zunächst aus linguistischer Perspektive in den Blick genommen, um anschließend auf das Beschreiben als bildungssprachliche Textprozedur einzugehen. Ziel ist es dabei, einen Einblick in (ggf. normative) Muster des Beschreibens zu erhalten, um diese im Anschluss im Rahmen der empirischen Untersuchung mit den realisierten Mustern der Lernenden in Verbindung zu bringen (vgl. Kapitel 6).

### 3.1 Beschreiben aus linguistischer Perspektive

Aus linguistischer Perspektive wird das Beschreiben als deskriptive Sprachhandlung bezeichnet (vgl. Brinker et al. 2014) und dient „zum Informieren über Personen, Gegenstände, Situationen und wiederholbare Handlungsabläufe und Vorgänge, in deren Fokus die kennzeichnenden Merkmale der zu beschreibenden Objekte stehen“ (Iluk/Witosz 1998: 33). Gemäß Ossner (2014) sollen Sachverhalte mittels Beschreibungen möglichst objektiv und korrekt dargestellt werden, was zu hinterfragen ist (vgl. Janle 2009: 74ff.; s. auch die Beiträge von Kellermann sowie Uebel in diesem Band): Laut des Neurowissenschaftlers Roth (1992) ist es nicht möglich, die Umwelt objektiv (im Sinne von vollständig und exakt) abzubilden, da das menschliche Gehirn ein Konstrukt erzeugt, welches lediglich die Vorstellung von der Wirklichkeit abbildet (vgl. Janle 2009: 12). Janle bezeichnet die sprachliche Handlung des Beschreibens daher als „eine spezielle Art der sprachlichen Wirklichkeitsaneignung, durch die Wahrnehmung begrifflich zugänglich und kommunizierbar wird“ (2009: 12). Auch Feilke betont, dass Beschreibungen „hochselektiv“ seien, da Beschreibende auf unterschiedliche Erfahrungen sowie individuelle Verständnis- und Informationsstrukturen zurückgreifen (vgl. 2005: 52) und ihre Wahrnehmung beim Beschreiben semantisch strukturieren (vgl. 2003: 8). Zusätzlich

ist beim Beschreiben auch die Perspektive der Adressat:innen einzunehmen, denn der „beschreibende Text muss (wie auch immer geartete Lesende) in die Lage versetzen, das Beschriebene nachkonstruieren zu können, indem das vorhandene Welt- und Sachwissen für die Vorstellungsbildung genauso berücksichtigt wird wie die Erwartungen an das Beschriebene“ (Rüßmann 2018: 56). Somit können und müssen Beschreibungen je nach Autor:in, Gegenstand, Schreibkontext und Adressat:in unterschiedlich ausfallen.

Darüber hinaus gilt das Beschreiben als Sprachhandlung, die mit anderen sprachlichen Handlungen, wie zum Beispiel dem Erklären oder Berichten, verknüpft ist (vgl. Iluk/Witosz 1998). Sie kann somit vielfältige pragmatische Funktionen übernehmen: „Häufig stellen beschreibende Textteile eine Voraussetzung dafür dar, dass ein Text seine genuine pragmatische Funktion, z. B. einen Sachverhalt zu erklären, überhaupt adäquat erfüllen kann“ (Janle 2009: 15). Auch Böing et al. (2017: 76) merken an, dass das Beschreiben zu den vielschichtigen und komplexeren Diskursfunktionen gehört und unterschiedliche Funktionen umfassen kann: „Je nach der intendierten kognitiven Operation kann der Operator ‚beschreiben‘ in Lehrbüchern ein eher wahrnehmungsbasiertes Beschreiben einfordern, oder ein wissensbasiertes Beschreiben“. Ihre Zusammenstellung von Diskursfunktionen und Redemitteln umfasst daher zum Beschreiben die folgenden Angaben (ebd.: 88):

Diskursfunktion	Sprachliche Handlung	Beispiele für Redemittel
Beschreiben	Wahrnehmungsbasiertes beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Man sieht ...</li> <li>• Das Material/Bild zeigt ...</li> <li>• ... handelt von...</li> <li>• Im Vordergrund/Zentrum/in der Bildmitte befindet sich ...</li> <li>• Im Hintergrund ist ...</li> <li>• Dahinter/davor/neben/unterhalb/oberhalb ...</li> <li>• Auf der rechten/linken Seite ...</li> <li>• Im N/O/S/W liegt ...</li> </ul>

Diskursfunktion	Sprachliche Handlung	Beispiele für Redemittel
	Abläufe beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu Beginn .../Zunächst ... /Am Anfang ...</li> <li>• Erstens, zweitens, drittens ...</li> <li>• Dann ... /Danach ... /Im Folgenden ...</li> <li>• Anschließend ... /Schließlich ...</li> <li>• Letztlich ... /Schlussendlich ...</li> <li>• Am Ende ... /Abschließend ... /Zum Schluss ...</li> <li>• ... führt zu</li> </ul>
	Schichtungen beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• An der Spitze/Im oberen Bereich stehen ...</li> <li>• Die Spitze bilden ...</li> <li>• In der Mitte befinden sich ...</li> <li>• Die untere Schicht wird gebildet durch ... / ist gekennzeichnet durch ...</li> </ul>
	Zyklen beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es handelt sich um einen Zyklus/Kreislauf ...</li> <li>• ... führt zu</li> <li>• ... hat als Konsequenz/Folge</li> <li>• ... ist ursächlich für</li> <li>• Daraus folgt ... ergibt sich ...</li> </ul>

**Tab. 1:** Sprachliche Handlungen und Redemittel des Beschreibens  
(in Anlehnung an Böing et al. 2017: 88)

Janle (2009) weist darauf hin, dass Schulbücher oft Maximen des Beschreibens (wie z. B. Genauigkeit, Richtigkeit, eine richtige Reihenfolge, Vollständigkeit, Sachsprache oder Präsens) vermitteln, was „auf Kosten jeglicher Leserorientierung“ (Feilke 2003: 11) gehe, „da der für jedes Beschreibungshandeln konstitutive Aspekt der *kommunikativen Relevanz* unbeachtet bleibt“ (Janle 2009: 74; Hervorhebungen im Original). Die von Böing et al. (2017) angeführten Redemittel spiegeln die angesprochenen Maximen bei den drei angeführten wissensbasierten Beschreibungstypen (teilweise) wider. Diese traditionelle kommunikative Funktion des Beschreibens im Sinne einer (objektiven) Wissensvermittlung ist zu erweitern: „Wissen kann beschreibend weitergegeben werden, um zu informieren, aber auch um zu appellieren, zu argumentieren oder um jemanden zu unterhalten“ (Janle 2009: 17; vgl. auch Morek/Heller 2012).

Das revisionsbedürftige schuldidaktische Textsortenkonzept des Beschreibens nimmt Janle zum Anlass, eine textlinguistische Charakterisierung von soziokulturell bzw. kommunikativ funktionierender Erscheinungsformen des Beschreibens durchzuführen. Er unterscheidet dabei zwischen *eigenständigen Beschreibungen*<sup>6</sup> sowie eingelagerten Beschreibungen: den *Voraussetzungen schaffenden Beschreibungen*<sup>7</sup> und den *ausgestaltenden Beschreibungen*<sup>8</sup>. Wichtig ist Janle eine Distanzierung von den bereits erwähnten bisher vorherrschenden Maximen (z. B. Objektivität, Vollständigkeit, Genauigkeit), um stattdessen den Blick auf die Funktions- bzw. Zweckorientierung des Beschreibens zu richten (vgl. 2009: 8). So kann Janle beispielsweise mit Blick auf eigenständige Beschreibungen aufzeigen, dass die Realisierung von gereihten Adjektiven in attributiver Funktion nicht zwangsläufig genutzt wird, um objektive Genauigkeit oder sprachliche Explizitheit zu erzeugen: „Gegen die ehemaligen Küstenlinien [...] und über ehemaligen Untiefen schalten sich verstärkt dickbankige Schillkalke und meterdicke oolithische ‚Kornsteine‘ ein, die im unteren Teil der mo-Schichtenfolge hohe Gehalte an Stiel- und Kronengliedern der Seelilie [...] enthalten“ (Janle 2009: 107f.; Hervorhebungen im Original). Stattdessen „dienen sie der differenzierten Wahrnehmungslenkung sowie dem Akzentuieren, Aufzeigen und Ordnen kommunikativ relevanter Teilaspekte“ (ebd.: 108). Auch beim Passiv oder der Passiv-Ersatzform-man, welche in *eigenständigen Beschreibungen* häufig zum Einsatz kommen, kann der Blick auf die Funktion dieser sprachlichen Mittel gerichtet werden: Sie sollen die Aufmerksamkeit der Lesenden durch die fehlende Benennung des Agens weg von handelnden Personen hin zum Vorgang oder dessen Ergebnis an sich lenken (vgl. ebd.). *Voraussetzungen schaffende Beschreibungen*, welche die Funktion der Wissensweitergabe innehaben, orientieren sich, wie alle Beschreibungen, „grundsätzlich an der Objektsphäre“, sind aber „noch stärker als eigenständige

6 Hier dominieren die pragmatisch-kommunikativen Funktionen der Information, Normierung bzw. Instruktion (vgl. Janle 2009: 79).

7 Diese Beschreibungen schaffen Voraussetzungen „für die Realisierung eines übergeordneten kommunikativ-pragmatischen Ziels (z. B. Apell, Persuasion, Unterhaltung)“ (Janle 2009: 79).

8 Hier handelt es sich um literarische Beschreibungen, „die (durch Anreicherung, Wahrnehmungssteuerung) Texte bei der Realisierung ihrer poetischen Textfunktion unterstützen“ (Janle 2009: 79).

Beschreibungen an der Subjektsphäre“ (Janle 2009: 113) ausgerichtet. Anhand der Textsorte der Reisebeschreibung zeigt Janle auf, wie die Aufmerksamkeit der Lesenden durch (superlativische) Adjektive und Verben gelenkt bzw. das Interesse geweckt wird. Des Weiteren kann Janle anhand verschiedener Textbeispiele nachweisen, dass *Voraussetzungen schaffende Beschreibungen* u. a. durch einen verbalen bzw. verlebendigen Schreibstil geprägt, also z. B. Formen des ironischen Fragens, Kommentierens oder Schlussfolgerns vorhanden sind (vgl. ebd.: 141).

### 3.2 Beschreiben als bildungssprachliche Textprozedur

Das Beschreiben kann in Anlehnung an Steinhoff (2019) sowie Anskeit und Steinhoff (2019) als bildungssprachliche Textprozedur bezeichnet werden, da es Verwendung in bildungsinstitutionellen und -affinen Domänen findet und verschiedene bildungsrelevante Funktionen, wie z. B. die kommunikative, epistemische sowie sozialsymbolische Funktion (vgl. Morek/Heller 2012) erfüllt.

Textprozeduren sind „stabile und wiederkehrende Elemente in Schreibprozessen, und sie sind kompositionelle und flexible Elemente in Texten als Produkten“ (Feilke 2010: 1). Textprozeduren bestehen aus zwei Einheiten: zum einen aus dem Handlungsschema (Funktion) und zum anderen aus einem begrenzten Inventar von Textprozedurenausdrücken (Form). Das von Feilke entwickelte Konzept der Textprozeduren lässt sich bausteinartig durchgliedern. Die Textsorte mit ihrer globalen Funktion, wie zum Beispiel dem Informieren oder Appellieren, ist auf der ersten Ebene zu verorten. Realisiert wird die globale Funktion auf zweiter Ebene mittels Texthandlungstypen. Dazu zählen beispielsweise das Anleiten, Beschreiben oder Erklären. Dies Texthandlungstypen setzen sich wiederum aus Textprozeduren (Form-Funktions-Paaren) zusammen, die somit auf der dritten Ebene zu verorten sind. Dem Beschreiben als Texthandlungstyp können – je nach Textsorte – u. a. die Textprozeduren des Benennens, Bezeichnens, Charakterisierens, In-Beziehung-Setzens oder Vergleichens zugeordnet werden (vgl. Janle 2009: 15). Sie geben Auskunft darüber, was Schreibende beim Schreiben *tun* müssen. Es stellt sich dann die Frage, wie sie das jeweilige sprachliche Handlungsschema sprachlich ausdrücken kön-

nen: Dies erfolgt mit Hilfe von Prozedurausdrücken (Formaspekt). Beispielsweise kann das Handlungsschema des Vergleichens durch den Ausdruck *sieht aus wie* umgesetzt werden. Feilke betont, dass es bei der Beschreibung von Textprozeduren immer um eine „*Einheit von Handlungsschemata und Ausdruck*“ (Feilke 2014: 14; Hervorhebungen im Original) geht und insbesondere der Gebrauchszusammenhang kompetenzrelevant sei (vgl. Feilke 2010: 3). Es sei nicht ausreichend, dass Lernende lediglich Prozedurausdrücke kennen und lernen. Wichtiger sei „vor allem das Verstehen der Funktionen und der Handlungen, auf die sie verweisen und aus denen Texte komponiert werden. Für den Unterricht bedeutet das, dass das Sprechen über die Handlungsstruktur von Texten eine der wichtigsten Aufgaben ist“ (Feilke/Rezat 2020: 12).

## 4 Beschreiben im Sachunterricht

Im Rahmen ihrer Studie zum frühen naturwissenschaftlichen Lernen konnte Hövelbrinks (2014) für den mündlichen Sprachgebrauch von Lernenden der ersten Jahrgangsstufe ( $n = 43$ ) empirisch belegen, dass das Beschreiben neben dem Berichten und Erklären eine zentrale Sprachhandlung der Naturwissenschaftsdidaktik darstellt (vgl. 2014: 324, vgl. auch Gadow 2016). Doch auch im Schriftlichen spielt die Sprachhandlung des Beschreibens eine wichtige Rolle, denn Schüler:innen stehen im Sachunterricht oft vor der Aufgabe, „naturwissenschaftliche Vorgänge zu beschreiben und Begriffe sowie Phänomene erklären zu müssen“ (Bitmann 2019: 198). Das Beschreiben vollzieht sich dabei an verschiedenen fachlichen Inhalten und damit einhergehend auch im Rahmen unterschiedlicher Textsorten (vgl. Kapitel 3.1; vgl. Quehl/Trapp 2015; Fornol 2024). Auch im Perspektivrahmen Sachunterricht lässt sich die Vielfalt an Textsorten des Beschreibens wiederfinden: So sollen die Lernenden beispielsweise Gegenstandsbeschreibungen in Form von Beschreibungen morphologischer Merkmale von Tieren und Pflanzen anfertigen (vgl. GDSU 2013: 45). Sie sollen außerdem „einfache Sachverhalte und Zusammenhänge zu ausgewählten Phänomenen beschreiben“ (GDSU 2013: 52) und somit Texte mit einer informierend-explikativen Funktion realisieren (vgl. Rießmann 2018).

Darüber hinaus wird im Perspektivrahmen Sachunterricht angeführt, dass die Lernenden informierend-anleitende Texte verfassen sollen (vgl. GDSU 2013: 40; 50), die im Hinblick auf das vorzustellende Forschungsprojekt von besonderem Interesse sind.

## 4.1 Informierend-anleitendes Beschreiben im Sachunterricht

Informierend-anleitendes Beschreiben vollzieht sich im Sachunterricht vornehmlich im Rahmen von Versuchsbeschreibungen und hier insbesondere innerhalb der Beschreibung von Versuchsdurchführungen sowie -beobachtungen (vgl. Beese/Roll 2013; Bleiker 2020; Bleiker/Obendrauf 2022). Erstenanntes liegt das Textmuster der temporalen Gliederung zugrunde. Beim Beschreiben einer Versuchsdurchführung wird somit auf temporale Ausdrücke wie *zuerst*, *dann*, *danach* usw. zurückgegriffen. Zugleich ist der Rückgriff auf „Fachverben des experimentellen Handelns“ (Beese/Roll 2013: 220) erforderlich. Das Verfassen einer Versuchsbeobachtung erfordert dagegen Wahrnehmungen oder (physikalisch-chemische) Eigenschaften als (verallgemeinerte) Folge einer experimentellen Handlung zu beschreiben. Dafür sind auf lexikalischer Ebene z. B. Adjektive (*flüssig*, *klar*) zur (qualitativen) Beschreibung von Sinneseindrücken und physikalisch-chemischen Eigenschaften erforderlich. Auf syntaktischer Ebene muss auf temporale Nebensätze, konditionale Konnektierung (*wenn-dann*) sowie insertierte Nebensätze (*Man kann sehen, dass ... wenn ...*) zurückgegriffen werden (vgl. Beese/Roll 2013, 220).

Nimmt man die fachwissenschaftliche Sicht ein, so ist der spezifische Zweck eines Versuchsprotokolls eine allgemeine naturwissenschaftliche Schlussfolgerung, die durch die präzise, auf das Wesentliche reduzierte Darstellung des Versuchs belegt wird. Entscheidend ist, dass der Versuch zu einem späteren Zeitpunkt exakt nachvollziehbar und replizierbar ist (ebd.: 216).



Die Instruktionen dienen der „Auffüllung von Wissensräumen [...], um Problemlöse-Wissen bzw. handlungssteuerndes Wissen zu vermitteln und damit den Leser zur selbstständigen Ausführung der angeleiteten Handlungen zu befähigen“ (Knopp et al. 2014: 117). Eine solche Realisierung von Instruktionen ist im Sachunterricht u. a. auch im Rahmen der technischen Perspektive von Relevanz, wenn die Lernenden einfache Anleitungen selbst verfassen, um Herstellungsprozesse sowie Arbeitsabläufe darzustellen (vgl. GDSU 2013: 68).

Doch auch innerhalb der geographischen Perspektive spielen Instruktionstexte eine Rolle, nämlich im Hinblick auf räumliche Orientierungskompetenz (vgl. Adamina et al. 2016: 12). Ein Bestandteil dieser „ist das Bewusstsein für die Subjektivität von Raumwahrnehmung und Raumkonstruktion“ (Hemmer 2016: 176). Die Raumvorstellung wird von dem Psychologen Thurstone (1938) in drei Faktoren unterteilt: Die *Visualization* umfasst das Erkennen räumlicher Beziehungen und Strukturen. Unter den *Spatial Relations* versteht Thurstone die gedankliche Vorstellung von Bewegungen und die Fähigkeit, ein Objekt aus verschiedenen Perspektiven zu erkennen. Die *Spatial Orientation* bezieht sich auf die eigene Person und deren richtige räumliche Einordnung in eine räumliche Situation. Rieck (2010) resümiert, dass es sich beim räumlichen Vorstellungsvermögen um ein komplexes Konstrukt handelt, jedoch Einigkeit dahingehend bestehe, „dass im Mittelpunkt der Raumvorstellung der Erwerb, die Organisation und der aktive Umgang mit im Gedächtnis gespeicherten Vorstellungsbildern stehen“ (Rieck 2010: 101). Schönbach forderte bereits 1994 das Bewusstmachen des Orientierungsvorgangs, indem u. a. Schulwege sowie Wege zum Spielplatz oder Supermarkt von den Lernenden beschrieben werden sollten: „Aus solchen Aufgaben erwächst [...] die Notwendigkeit einer allgemein verständlichen Verbalisierung der Orientierungsbeschreibung, vor allem von Lage-, Richtungs- und Distanzangaben, um sie auch anderen mitteilen zu können und den geistigen bzw. realen Nachvollzug zu ermöglichen“ (ebd.: 140).

Räumliche Orientierungskompetenz beinhaltet darüber hinaus zum einen topographisches Orientierungswissen. Das bedeutet, räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme zu kennen. Zum anderen sind in diesem Zusammenhang topographische Fähigkeiten anzuführen. Dazu gehört zum Beispiel die Fähigkeit, sich an den Himmelsrichtungen zu orientieren und eine

Karte lesen zu können (vgl. Gryl/Kuckuck 2024). Passende Redemittel dafür werden von Böing et al. (2017) dem wahrnehmungsorientierten Beschreiben zugeordnet (vgl. Tab. 1). (Fach-)sprachliche Kompetenzen sind damit Teil fachlicher Kompetenz.

Im Kerncurriculum des Bundeslands Niedersachsen für das Fach Sachunterricht sowie im Curriculum Mobilität (Niedersachsen) wird dementsprechend eingefordert, dass Schüler:innen Räume und Wege ihrer unmittelbaren Lebenswelt *beschreiben* können (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 55; Niedersächsisches Kulturministerium 2017: 23). Und auch im Perspektivrahmen Sachunterricht wird angeführt, dass Lernende dazu in der Lage sein sollen, „sich in räumlichen Situationen zurechtzufinden, räumliche Merkmale, Lagebezüge, Proportionen und Dimensionen, Verbindungen und Netze zu verorten und räumliche Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten“ (GDSU 2013: 50). Konkret realisieren lassen sich diese Anforderungen mittels der Textsorte der Wegbeschreibung, auf die nachfolgend näher eingegangen wird.

## 4.2 Texthandlungsschemata von Wegbeschreibungen

Schüler:innen sollen „die räumliche Lage sowie Wegverläufe in ausgewählten vertrauten Orten am Wohnort und in der Region beschreiben und zeichnerisch festhalten“ (GDSU 2013: 50) können. Schriftlich realisiert werden diese Kompetenzformulierungen durch die Textsorte der Wegbeschreibung, die nach Janle (2009) dem Typ der *Voraussetzungen schaffenden Beschreibung* zugeordnet werden kann (vgl. Kapitel 3.1). Sie dient grundlegend dazu, einem Rezipienten/einer Rezipientin Wissen zu vermitteln (Informationsfunktion). Gleichsam kann der Wegbeschreibung laut Janle eine appellative/persuasive Funktion bzw. eine besondere Variante dieser zugeordnet werden: Wegbeschreibungen übernehmen eine direktive Funktion, da sie die Lesenden über bestimmte Handlungsschritte bzw. -möglichkeiten informiert (ebd. 80; vgl. Kapitel 4.1). So kann das Phänomen der individuellen Subjektivität auftreten,

welches Sehepunktimplikationen<sup>9</sup> bezeichnet, „die die jeweiligen Individuen im Rahmen der apriorischen und kulturellen Subjektivität konkretisieren können“ (Köller 2005: 34). Ziel ist oft eher ein Kompromiss zwischen sprachlicher Genauigkeit und Eingängigkeit der Darstellung (vgl. Janle 2009: 126).

Die Beschreibung eines Weges verlangt neben den bereits dargestellten Herausforderungen des räumlichen Vorstellungsvermögens auch die räumliche Orientierung mittels einer Karte (vgl. Kapitel 4.1). Dies ist insofern kognitiv anspruchsvoll, als dass eine Transformation der dreidimensionalen Umgebung auf die Zweidimensionalität einer Karte stattfinden und eine Größentransformation der Gegenstände erfolgen muss. Gryl und Kuckuck (2024) sprechen daher davon, dass Räume analysiert und dekonstruiert werden müssen (ebd.: 200). Es sind „Symbole und Markierungen zu identifizieren, Bezüge zwischen den Symbolen und der Umwelt herzustellen sowie den eigenen Standort oder den Standort von Gegenständen auf Karten zu erkennen und diese ins Verhältnis zur Umgebung zu setzen“ (Rieck 2010: 98). Feilke und Tophinke (2016) haben in einem konzeptionellen Beitrag charakteristische Textprozeduren für das Beschreiben herausgearbeitet (*Identifizieren und Kategorisieren, Qualifizieren, Perspektivieren und Lokalisieren*). Mit Blick auf Wegbeschreibungen geben sie an, dass diese oft durch Positions- und Perspektivenwechsel gekennzeichnet sind. Aus diesem Grund erachten Feilke und Tophinke die Prozeduren des Perspektivierens und Lokalisierens als besonders bedeutsam für diese Textsorte. Das Perspektivieren dient ihrer Ansicht nach dazu, darzustellen, von welcher Position aus und aus welchem Blickwinkel die Beschreibung erfolgt. Dies bedeutet, dass ein Wechsel des Standorts oder Blickwinkels sprachlich zu markieren sei. So könnten die lexikogrammatistischen Mittel einen Vorstellungsraum entstehen lassen, „der imaginativ durchschritten wird“ (2016: 9).

Das Handlungsschema des Lokalisierens – hier eher allgemein auf instruktive Texte bezogen – kann gemäß Feilke und Rezat (2020) wie folgt definiert werden: „den Leser räumlich orientieren und durch ein entsprechendes Ord-

.....

9 „Der Begriff *Sehepunkt* bzw. die Varianten *Standort*, *Gesichtspunkt* oder *Blickpunkt* sind subjektorientiert. Mit ihm soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass Objekte sich nicht von selbst zur Erscheinung bringen, sondern immer von Subjekten von einer bestimmten räumlichen und geistigen Position aus bzw. mit Hilfe einer besonderen methodischen Anstrengung wahrgenommen werden“ (Köller 2004: 9; Hervorhebungen im Original).

nungsmuster kognitiv steuern, schrittweises Heranführen an ein Handlungsziel“ (ebd.: 7). Umgesetzt werden könne dies durch Textprozedurausdrücke der Raumdeixis (z. B. Präpositionalphrasen und Adverbien) (vgl. ebd.). Mit Blick auf Wegbeschreibungen geben Feilke und Tophinke (2016) an, dass dem Lokalisieren die Funktion unterliegt, darzustellen, wo sich das Beschreibende oder eine Teilstruktur, z. B. im Verhältnis zu anderen Objekten, befindet. Dazu müssten relevante Ortspunkte identifiziert und benannt werden. Die Position der herangezogenen Objekte müsse klar sein, um diese auch als räumliche Ankerpunkte für weitere Angaben nutzen zu können. „Lokalisierend wirkt auch der textbildende Rückbezug auf bereits benannte Bezugspunkte mit deiktischen Ausdrücken (hier, dort, da)“ (2016: 10). In ihrer bereits erwähnten Übersicht (vgl. Kapitel 3.1) geben Böing et al. (2017) folgende Redemittel mit Blick auf die Realisierung des Lokalisierens im Sekundarbereich an: „... befindet sich ...; ... liegt ...; ... im Norden/Westen (+ Genitiv)/östlich von ...; in ... km Entfernung von; ... grenzt (nördlich/östlich) an (Land/Fluss/Meer/Staat/Gebirge); ... liegt auf ... Grad ... Breite und ... Grad ... Länge“ (ebd.: 77).

Empirische Untersuchungen zur Realisierung der Textprozeduren des Perspektivierens und Lokalisierens innerhalb von Wegbeschreibungen im Fach Sachunterricht liegen bis dato nicht vor. Der Texthandlungstyp des Beschreibens wurde in der Deutschdidaktik mit Blick auf instruierende Texte von Knopp et al. (2014) erforscht. Sie untersuchten u. a., ob die Realisierung von texteröffnenden und textabschließenden Prozeduren innerhalb von Anleitungen zum Nudelkochen die Textqualität beeinflussen. In beiden Fällen gingen mit dem Vorhandensein der Prozedur höhere Werte der Textqualität einher, jedoch weist die Forschergruppe darauf hin, dass unklar bleibt, „ob die bessere Textqualität – und damit die höhere Textkompetenz – eine Folge des Einsatzes der Textprozeduren ist, oder ob die höhere Textkompetenz auch zu einem vermehrten Einsatz von Textprozeduren führt“ (ebd.: 126).

Für das Beschreiben innerhalb informierender Texte liegen Befunde der Studien von Augst et al. (2007) und Anskait (2019) vor, die Zimmerbeschreibungen in den Blick nehmen (vgl. auch Dunowski et al. in diesem Band). Von Interesse für das darzustellende Forschungsprojekt ist, dass die Ergebnisse von Anskait (2019) vermuten lassen, dass sich durch schreibdidaktische Maßnahmen, wie die Bereitstellung von Prozedurausdrücken des Perspektivierens,

die Qualität von Schülertexten erhöhen kann (vgl. ebd.: 311). Die Prozedurausdrücke sollten u. a. das Anführen eines einleitenden Referenzpunktes (*Wenn man in mein Zimmer kommt, sieht man ...*) sowie eine binnenstrukturierte Anführung des Inventars unterstützen, „um die kontinuierliche Orientierung im Raum sicherzustellen“ (Anskeit 2019: 87). Augst et al. (2007) entwickelten dagegen ein ontogenetisches Stufenmodell zu Zimmerbeschreibungen. Die zweite Stufe des Modells bildet eine erste Perspektivierung in den Texten der Grundschüler:innen ab, welche in der dritten Stufe ausgebaut wird. Dies gelingt durch die Realisierung von Orientierungsangaben sowie präziseren Verortungen von Gegenständen. Texte, die der vierten Stufe zugeordnet werden, stellen den Grundriss des Zimmers so dar, dass die Lesenden diesen imaginativ nachvollziehen können (ebd.: 175ff.). Innerhalb beider Studien zeigt sich die von Janle (2009) angeführte direktive Funktion sowie die Bedeutsamkeit der Eingängigkeit der Darstellung mit Blick auf den Rezipienten/die Rezipientin.

## **5 Darstellung des Forschungsprojekts und der -durchführung**

Forschungsgegenstand des Projekts ist die Realisierung von Handlungsschemata der Textprozeduren des Perspektivierens und Lokalisierens in Wegbeschreibungen des Sachunterrichts, da diese als zentral für das Verfassen von Wegbeschreibungen gelten (vgl. Feilke/Topfink 2016). Im Folgenden wird die Forschungsfrage angeführt, um daran anknüpfend einen Überblick über das Forschungsdesign zu geben.

### **5.1 Forschungsfragen und Stichprobe**

Im Rahmen der explorativen Untersuchung soll ermittelt werden, ob Lernende Handlungsschemata zentraler Textprozeduren von Wegbeschreibungen in ihren Texten realisieren. Im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse soll

ein Ausblick dahingehend gegeben werden, ob die gebrauchten Handlungsschemata funktional für die Textsorte und mit den (normativen) Maximen schulischen Beschreibens (vgl. Kapitel 3) in Einklang zu bringen sind. Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

- *Welche (funktionalen) Handlungsschemata des Perspektivierens und Lokalisierens realisieren Dritt- und Viertklässler:innen, wenn sie schriftliche Wegbeschreibungen im Sachunterricht anfertigen?*

Die Datenerhebung fand zum einen an einer Grundschule (Schule A) mit ländlichem Einzugsgebiet in Rheinland-Pfalz statt. Hier haben insgesamt 28 Lernende zweier dritter Klassen an der Erhebung teilgenommen. Die Kinder wurden von zwei unterschiedlichen Sachunterrichtslehrerinnen unterrichtet, welche die Klassen jeweils als eher leistungsstark beschreiben. Zum anderen wurden Daten an einer Grundschule (Schule B) mit ländlichem Einzugsgebiet in Niedersachsen mit einer dritten ( $n = 11$ ) sowie einer vierten Klasse ( $n = 15$ ) erhoben. Beide Klassen wurden von derselben Lehrkraft im Fach Sachunterricht unterrichtet. Sie beschreibt die dritte Klasse als sehr leistungsschwach, während sie die Leistungen der vierten Klasse als durchschnittlich bezeichnet. Die nachfolgenden Tabellen stellen die durch einen Elternfragebogen ermittelten Hintergrunddaten zur Stichprobe dar.

		Schule A; Klasse A (dritte Jahrgangsstufe)	Schule A; Klasse B (dritte Jahrgangsstufe)
Anzahl der Schüler:innen		$n = 15$	$n = 13$
Geschlecht	Weiblich	10	7
	Männlich	5	6
Geburtsland	Deutschland	13	13
	anderes Land	0	0
	k.A.	2	/

		Schule A; Klasse A (dritte Jahrgangsstufe)	Schule A; Klasse B (dritte Jahrgangsstufe)
<b>Anzahl der Schüler:innen</b>		<i>n</i> = 15	<i>n</i> = 13
<b>Sprachlicher Hintergrund</b>	Deutsch	13	12
	eine andere Sprache	0	1
	k.A.	2	/

**Tab. 2:** Hintergrundvariablen der Lernenden der Schule A

Alle Lernenden der Klasse A von Schule A sind in Deutschland geboren und einsprachig deutsch aufgewachsen. Auch die Schüler:innen der Klasse B sind in Deutschland geboren und haben in ihren ersten drei Lebensjahren die deutsche Sprache erworben. Lediglich ein Kind hat laut Angaben der Eltern, welche beide in Russland geboren sind, neben dem Deutschen zusätzlich die russische Sprache in den ersten drei Lebensjahren erworben<sup>10</sup>.

		Schule B; Klasse A (dritte Jahrgangsstufe)	Schule B; Klasse B (vierte Jahrgangsstufe)
<b>Anzahl der Schüler:innen</b>		<i>n</i> = 11	<i>n</i> = 15
<b>Geschlecht</b>	Weiblich	5	8
	Männlich	6	7
<b>Geburtsland</b>	Deutschland	10	13
	anderes Land	1	2
<b>Sprachlicher Hintergrund</b>	Deutsch	9	12
	eine andere Sprache	2	3

**Tab. 3:** Hintergrundvariablen der Lernenden der Schule B

.....

10 Der Elternfragebogen, der an dieser Schule eingesetzt wurde, enthielt im Gegensatz zu demjenigen der Schule B keine Frage hinsichtlich des Gebrauchs von Navigationsgeräten in der Familie.

In Schule B ist ein Kind der dritten Klasse in Rumänien geboren und in den ersten drei Lebensjahren mit der deutschen und der rumänischen Sprache aufgewachsen. Die Eltern des Kindes sind beide ebenfalls in Rumänien aufgewachsen und haben in ihren ersten Lebensjahren rumänisch gesprochen. In der vierten Klasse sind ein Kind und seine Eltern in Syrien geboren und haben in den ersten Lebensjahren arabisch gesprochen. Ein weiteres Kind und seine Eltern sind in Pakistan geboren. Das Kind hat in den ersten Lebensjahren Urdu und Englisch gesprochen, die Mutter Urdu und Pahari und der Vater Urdu und Panjabi. Bezüglich der Nutzung eines Navigationsgeräts gab die Mehrzahl der Erziehungsberechtigten der dritten und vierten Klasse an, ein Navigationssystem auf dem Handy und/oder im Auto zu nutzen. Lediglich ein Elternteil gab an, dass das Kind im Alltag nicht die Erfahrung mache, die Anweisungen eines Navigationsgeräts zu hören, weil das Navi ohne Ton verwendet werden würde.

## 5.2 Datenerhebung

Ziel der Datenerhebung war es, Daten aus einem authentischen Unterrichtsetting zu erheben. Aus diesem Grund wurden den Lehrkräften keine Vorgaben zur Unterrichtsdurchführung gegeben. Die Gestaltung des Unterrichts sowie die Formulierung der Schreibaufgaben blieben somit den Lehrkräften überlassen. In allen vier Klassen setzten sich die Lernenden im Fach Sachunterricht mit dem Thema *Mein Wohnort* bzw. *Der Ort X<sup>11</sup> und seine Karten* auseinander und beschäftigten sich in diesem Rahmen u. a. mit Wegbeschreibungen. Ursprüngliches Anliegen war es, die Durchführung der Unterrichtseinheit durch eine teilnehmende Beobachtung zu begleiten. An der Schule A war dies jedoch nicht möglich, es konnten lediglich einzelne Nachfragen im Nachhinein gestellt werden. Für die Schreibaufgabe wählten die beiden Lehrkräfte der Schule A unterschiedliche Räume und Schreibaufträge aus:

.....

11 Aus Datenschutzgründen wird der Name des Ortes nicht angeführt.



- *Beschreibe den Weg von der Turnhalle an der Straße X<sup>12</sup> bis zum Kindergarten. Gehe auf deinem Weg an der Feuerwehr und der Kirche vorbei (Schule A; Klasse A).*
- *Beschreibe den Weg von dir zu Hause in der X-Straße bis zur Gesamtschule X. Kaufe dir auf deinem Weg einen Apfel bei Rewe. Gehe nach der Schule zu deinen Großeltern in die X-Straße. Gehe danach über die X-Straße zurück nach Hause (Schule A; Klasse B).*

An der Schule B konnte dagegen eine qualitative, unstrukturierte teilnehmende Beobachtung (vgl. Lamnek 2016) durchgeführt werden, sodass an dieser Stelle nähere Einblicke in die Datenerhebung gegeben werden. Der Ablauf der Unterrichtsstunde, in der die Datenerhebung stattgefunden hat, verlief in Klasse A und B ähnlich. Zunächst erhielten die Schüler:innen ein Zeichen, sich in einem Kinostuhl zu versammeln. An der Tafel war die Karte des Schulorts zu sehen. Die Lernenden äußerten sich zu diesem stummen Impuls und wiederholten ihr Wissen hinsichtlich der Frage, wie man sich auf einer Karte orientieren kann. Sie nannten Planquadrate, Himmelsrichtungen, Straßen, Häuser und Sehenswürdigkeiten. Anschließend brachte die Lehrkraft das Klassenmaskottchen Paul (einen Pinguin) ins Gespräch, der sich noch nicht so gut in dem Schulort auskennen würde, aber Wege durch den Ort finden möchte: *„Du sollst Paul helfen, X zu erkunden. Es gibt einen Startpunkt und einen Ort, wo Paul ankommen will, z. B. XY. Schreibe auf, welchen Weg Paul nehmen muss. Beschreibe den Weg so genau wie möglich.“* Beispielhaft wurden ein Start- und Endpunkt mit Magneten an der Tafel markiert. Die Lernenden nannten daraufhin beispielhafte Formulierungen für eine Wegbeschreibung bzw. gaben an, was beim Aufschreiben zu beachten sei:

.....

12 Aus Datenschutzgründen werden Angaben, die auf den Ort rückschließen lassen, sowohl innerhalb der Schreibaufgaben als auch der Texte der Lernenden durch Platzhalter anonymisiert.

Hinweise und Formulierungen Klasse 3	Hinweise und Formulierungen Klasse 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wenn Paul an der XX ist, muss er ...</i></li> <li>• „Ich muss sagen, welche Straßen und Wege ich benutze“</li> <li>• „Ich muss die Namen von Straßen sagen“</li> <li>• „Ich muss sagen, ob er rechts oder links geht“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ich biege links in die ... Straße</i></li> <li>• <i>Ich gehe durch das Planquadrat XY ...</i></li> <li>• <i>Jetzt geht Paul nach rechts ...</i></li> <li>• <i>Jetzt gehe ich an ... vorbei ... weiter zum ...</i></li> <li>• „Man kann auch die Himmelsrichtungen verwenden“</li> </ul>

**Tab. 4:** Beispiele für Formulierungsvorschläge (kursiv) sowie Hinweise der Lernenden zur Realisierung von Wegbeschreibungen

Anschließend wurde der Arbeitsauftrag von einem Kind wiederholt. Danach erhielt jedes Kind eine laminierte Karte im DIN A3-Format, eine kleine Pinguin-Figur, einen wasserlöslichen Stift, um den Weg einzuzeichnen, sowie ein Arbeitsblatt. Die Arbeitsblätter enthielten alle die gleiche Formulierung des Arbeitsauftrags:

- *Hilf Paul dabei, seinen Weg durch X zu finden. Beschreibe den Weg so genau wie möglich, damit Paul sicher an sein Ziel kommt. → Paul startet an XX (Planquadrat XY) und möchte zu Y (Planquadrat XY).*

Jedoch gab es insofern Unterschiede beim Arbeitsauftrag, als dass insgesamt drei verschiedene Start- und Endpunkte angegeben wurden. Wenn die Schüler:innen ihre erste Wegbeschreibung abgeschlossen hatten, durften sie sich ein weiteres Arbeitsblatt mit einem anderen Start- und Endpunkt nehmen. Zudem war ein Sternchen-Arbeitsblatt vorhanden, auf dem die Lernenden den Start- und Endpunkt selbst festlegen durften. Nach der Arbeitsphase wurde in der dritten Klasse noch eine Reflexion durchgeführt (*Was war leicht? Was war schwer?*), während in der vierten Klasse zusätzlich drei Wegbeschreibungen vorgelesen wurden und die anderen Schüler:innen gleichzeitig den beschriebenen Weg mit ihrem Pinguin abgeschrieben sind. Sowohl in der dritten als auch in der vierten Klasse der Schule B haben einige Lernende mehrere Wegbeschreibungen verfasst, sodass von 11 Drittklässler:innen 19 Texte vorliegen und von den 15 Viertklässler:innen 25 Texte. Die Lernenden der Schule A

haben jeweils einen Text verfasst. Somit liegen der Datenanalyse 28 Texte der Lernenden der Schule A und 44 Texte der Lernenden der Schule B zugrunde ( $n = 72$ ).

### 5.3 Datenauswertung

Für die Analyse wurden die Texte der Lernenden abgetippt und orthographisch, aber nicht grammatikalisch geglättet. Zur besseren Lesbarkeit wurden zudem bei Bedarf Satzzeichen eingefügt. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über den Umfang der Texte in den vier Klassen:

		SuS	Texte	Umfang der Texte
Schule A	Klasse A (Jahrgang 3)	$n = 15$	$n = 15$	54 bis 137 Wörter ( $\bar{o}$ 91,3 Wörter)
	Klasse B (Jahrgang 3)	$n = 13$	$n = 13$	131 bis 246 Wörter ( $\bar{o}$ 176,6 Wörter)
Schule B	Klasse A (Jahrgang 3)	$n = 11$	$n = 19$	20 bis 76 Wörter ( $\bar{o}$ 38,3 Wörter)
	Klasse B (Jahrgang 4)	$n = 15$	$n = 25$	16 bis 105 Wörter ( $\bar{o}$ 48,6 Wörter)

**Tab. 5:** Anzahl und Umfang der Texte der Schüler:innen

Die Textanalyse erfolgte mittels einer inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022). Dafür wurde ein Kriterienkatalog entwickelt, dessen Hauptkategorien deduktiv in Anlehnung an Feilke (2003), Feilke und Spinner (2008) sowie Feilke und Tophinke (2016) ermittelt wurden.

Textprozedur	Handlungsschemata	
Perspektivieren	Markierung des Ausgangspunktes	aus deiktischer Perspektive
		aus intrinsischer Perspektive
		Keine Markierung des Ausgangspunktes
	Markierung des anfänglichen Blickwinkels	Anführung des anfänglichen Blickwinkels
		Keine Anführung des anfänglichen Blickwinkels
	Einbezug des Blickwinkels im Verlauf der Beschreibung	Anführen des Blickwinkels im Verlauf
Kein Anführen des Blickwinkels im Verlauf		
Lokalisieren	Lokalisieren durch lokale Verortung	Funktionale lokale Verortung durch Richtungsangaben
		Keine funktionale lokale Verortung durch Richtungsangaben
	Lokalisieren durch globale Verortung	Globale Verortung durch räumliche Ankerpunkte
		Keine globale Verortung durch räumliche Ankerpunkte

**Tab. 6:** Kategoriensystem zur Analyse der Realisierung von Handlungsschemata des Perspektivierens und Lokalisierens

Ziel der Textprozeduren des Perspektivierens sowie Lokalisierens ist die Orientierung des Adressaten bzw. der Adressatin. Dafür ist zu Beginn der Wegbeschreibung die Markierung des Ausgangspunktes von Bedeutung. Die Beschreibung sollte nicht unvermittelt beginnen, vielmehr ist der Lesende zu Beginn räumlich zu verorten. Dies kann zum einen aus deiktischer Perspektive (aus der Sicht der Person, die den Weg abschreitet) oder aus intrinsischer Perspektive (unter Bezugnahme auf ein Objekt) erfolgen (vgl. Feilke/Spinner 2008). Auch der Blickwinkel ist anfänglich zu markieren (vgl. Feilke/Tophinke 2016), um Orientierung zu geben. Auch im Verlauf der Wegbeschreibung ist der Blickwinkel aufzugreifen (z. B. *rechts von Ihnen sehen Sie X; vor Ihnen müssten Sie X sehen*), um Perspektiv- und Positionswechsel deutlich zu machen bzw. den Lesenden zwischenzeitlich zu verorten (vgl. Feilke 2003; Feilke/Tophinke

2016). Durch die Realisierung von Handlungsschemata des Lokalisierens wird sichergestellt, dass der Adressat bzw. die Adressatin relevante Ortspunkte identifizieren und Verknüpfungen zwischen den Ortspunkten herstellen kann. Dies kann zum einen in Form lokaler Verortungen durch Richtungsangaben (z. B. *links, rechts, im Norden*) erfolgen. Zum anderen kann eine globale Verortung in Form des Benennens fester Punkte der Umgebung vorgenommen werden (z. B. *Sie laufen weiter, bis Sie an eine Kreuzung gelangen; Von dort aus gehen Sie bis zur Kirche*). Für die Kodierungen wurden die Software MAXQDA 2020<sup>13</sup> genutzt. Zur Erhöhung der Reliabilität wurde ein geschulter Interkoder eingesetzt, der zunächst 15 Prozent des Datenmaterials kodierte. Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurden einzelne Definitionen überarbeitet, um die Trennschärfe der Kategorien zu erhöhen. Im Anschluss erfolgte eine Kodierung des gesamten Datenmaterials durch Koderin und Interkoder.<sup>13</sup> Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dienen der Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 5.1).

## 6 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse für die Klassen der Schulen A und B dargestellt. Dabei wird zunächst der Blick auf das Perspektivieren und dann auf das Lokalisieren gerichtet. Die Befunde werden einzeln für die jeweiligen Kategorien angeführt. Neben der Benennung der Anzahl der Kodierungen werden zur Veranschaulichung jeweils Beispiele genannt.

.....  
13 Die Interkoder-Reliabilität lag hier bei Cohens Kappa  $\kappa = .91$ .

## 6.1 Handlungsschemata des Perspektivierens

### 6.1.1 Perspektivieren –

#### Markierung des Ausgangspunktes der Wegbeschreibung

In 14 der 15 Texte der Klasse A von Schule A ist eine Markierung des Ausgangspunktes vorgenommen worden. In zwei Fällen erfolgte dies aus intrinsischer Perspektive, also ausgehend von einem Objekt (*Also, der Anfang ist an der X; Startpunkt: X*). In den anderen 12 Texten wurde eine deiktische Perspektive eingenommen (z. B. *Starten Sie an der X; Du stehst mit dem Rücken an der X*). In vier Texten wurde das Personalpronomen „du“ zur Ansprache des Adressaten/der Adressatin verwendet und in den übrigen acht Texten wählten die Schreibenden das Personalpronomen „sie“. Sprachlich markiert wurde der Beginn der Wegbeschreibung in acht Texten durch den Gebrauch des Verbs *starten* und in einem Text durch das Verb *anfangen*. Wie anhand der beiden obigen Beispiele zur intrinsischen Perspektive bereits ersichtlich wurde, erfolgte hier die Markierung des Beginns auf nominaler Ebene (*Anfang; Startpunkt*). In einem der 15 Texte leitet ein Temporaladverb in die Wegbeschreibung ein (*Als erstes gehst du ...*) und in zwei Texten erfolgt eine Lokalisierung (vgl. Kapitel 6.2), durch die der Blickwinkel ausgerichtet wird (*Du stehst mit dem Rücken an X; Du stehst in X*). In lediglich einem Text beginnt die Beschreibung ohne die Markierung eines Ausgangspunktes. In Klasse B der Schule A erfolgte dies in vier von 13 Texten. In den übrigen neun Texten wurden der Ausgangspunkt markiert und eine deiktische Perspektive durch den Gebrauch des Personalpronomens „ich“ eingenommen. In zwei Texten wurde der Beginn der Wegbeschreibung durch ein temporales Adverb angezeigt (*zuerst; als erstes*). In den anderen sechs Texten erfolgte eine Verortung durch eine Zustandsbeschreibung (z. B. *Ich stehe in der X; Ich bin in der X*) oder die Benennung des Ziels (*Ich wohne in der X und möchte in den Rewe*). In einem Text wurde der Startpunkt durch die Realisierung des Verbs *losgehen* markiert.

In Klasse A der Schule B wurden in neun der 19 Texte Markierungen des Ausgangspunktes vorgenommen. Dies erfolgen alle aus deiktischer Perspektive. In drei Texten wird der Pinguin als Adressat des Textes zu Beginn genannt (z. B. *Paul startet bei der X*) und in zwei Texten mit dem Pronomen „du“ direkt angesprochen (z. B. *Als erstes gehst du in die X-Straße*). Ebenfalls jeweils in

zwei Texten werden das Personalpronomen „wir“ oder das Personalpronomen „ich“ realisiert. Der Ausgangspunkt der Wegbeschreibung wird in fünf Texten durch ein Temporaladverb markiert (*als erstes; zuerst*). In einem Text erfolgt die Markierung des Beginns durch ein Adverb (*Also, wir gehen geradeaus ...*). In einem Text wird zu Beginn der Zielort genannt und anschließend durch den Gebrauch des Verbs *starten* der Ausgangspunkt markiert (*Paul will nach X. Er startet in Y*). Auch in zwei weiteren Texten findet die Markierung des Textanfangs durch das Verb *starten* statt. Ein unmittelbarer Einstieg in die Wegbeschreibung erfolgt in zehn von 19 Texten der Klasse A dadurch, dass der Ausgangspunkt nicht markiert wird. In acht dieser zehn Texte wird jedoch eine Person im ersten Satz angeführt (z. B. *Er muss durch die X-Straße*), während in zwei Texten elliptisch gearbeitet wird (z. B. *Geradeaus, kleine Biegung nach links, weiter geradeaus*). In Klasse B der Schule B ist in 20 von 25 Texten eine Markierung des Ausgangspunktes vorhanden, wobei diese immer aus deiktischer und nicht aus intrinsischer Perspektive erfolgt. In 15 Texten wird der Pinguin Paul namentlich erwähnt (z. B. *Paul startet bei den X*), also in der dritten Person angesprochen, da er den Adressaten der Texte darstellt. In einem Text ist zu vermuten, dass zu Beginn von Paul die Rede ist, er wird jedoch nicht namentlich erwähnt (*Er startet an der Wassermühle*). Drei Lernende haben die Anrede „du“ zu Anfang ihrer Wegbeschreibung gewählt und ein Kind realisiert das Personalpronomen „wir“ (*Wir starten X*). Die Markierung des Ausgangspunktes erfolgt sprachlich in neun Texten durch die Verwendung eines temporalen Adverbs (z. B. *ist gerade jetzt; als erstes; zuerst; erstmal; im ersten Schritt*), während acht Lernende den Ausgangspunkt durch das Verb *starten* markieren. In zwei Texten erfolgt die Markierung des Beginns der Wegbeschreibung durch eine Lokalisierung (vgl. Kapitel 6.2), die einen indirekten Hinweis auf den anfänglichen Blickwinkel gibt (*Der kleine Paul ist bei den Saurierspuren; Du bist auf dem Kreuzweg*). In fünf der 25 Texte ist keine Markierung des Ausgangspunktes vorzufinden, die Beschreibung beginnt in medias res (z. B. *Er muss den X-Weg durchqueren*). In einem dieser Texte wird zwar der Ausgangspunkt nicht eindeutig markiert, jedoch wird eine intrinsische Perspektive eingenommen (*Von X bis zur Y links rein*).

### 6.1.2 Perspektivieren – Markierung des anfänglichen Blickwinkels

Innerhalb der Schule A wurde in drei Texten der Klasse A ( $n = 15$ ) eine explizite Markierung des anfänglichen Blickwinkels vorgenommen: *Du startest an der X in der Y und guckst nach Westen; Du stehst mit dem Rücken an der X; Startpunkt: X: Sie sehen links von Ihnen die Y*. In den übrigen 12 Texten wurde der Blickwinkel nicht explizit erwähnt. Dies war auch in allen Texten der Klasse B ( $n = 13$ ) der Fall. Die Analyse der Texte von Schule B zeigt, dass weder in Klasse A ( $n = 19$ ), noch in Klasse B ( $n = 25$ ) eine Markierung des anfänglichen Blickwinkels vorgenommen wurde.

### 6.1.3 Perspektivieren – Späterer Einbezug des Blickwinkels

In Klasse A der Schule A wurde der Blickwinkel im Verlauf der Wegbeschreibung in 12 der 15 Texte angeführt. Davon nahmen die Lernenden in sieben Texten mehrfach eine Markierung des Blickwinkels vor (z. B. ... *Nordöstlich müssten Sie jetzt die Feuerwache sehen; Hier müssen Sie jetzt auf Ihrer rechten Seite eine Kirche sehen; Als letztes gehen Sie nach rechts die X-Straße entlang, bis Sie auf Ihrer linken Seite den Kindergarten sehen*), sodass insgesamt 22 Kodierungen in dieser Kategorie erfolgten. In allen 12 Texten, in denen der Blickwinkel Erwähnung findet, wurde dies unter Rückgriff auf das Verb *sehen* realisiert. Die benannten Relevanzpunkte (vgl. Kapitel 6.2) waren in 17 Fällen Gebäude, wie die Feuerwache, die Kirche, der Kindergarten oder das Seniorenheim. In fünf Fällen wurde auf eine bestimmte Straße oder eine Kreuzung rekurriert (z. B. *Gehen Sie die Straße durch, bis Sie eine X-Kreuzung sehen*). In Klasse B nahmen die Schüler:innen in ihren Texten ( $n = 13$ ) im Verlauf der Wegbeschreibung keinen Einbezug des Blickwinkels vor.

In Klasse A der Schule B sind in allen 19 Texten keine Einbezüge des Blickwinkels vorzufinden. In Klasse B haben zwei Lernende den Blickwinkel im Verlauf ihrer Wegbeschreibung aufgegriffen. Ein Kind hat dies in zwei seiner Texte jeweils am Schluss vorgenommen (*Das Schloss X müsste jetzt schon zu sehen sein; Das Schloss Y müsste jetzt zu sehen sein*). Das andere Kind hat im Verlauf des Textes einen Verweis auf den Blickwinkel vorgenommen (*Paul geht jetzt zum Kreisverkehr und nimmt die zweite Ausfahrt in den X-Weg. Auf dem Weg sieht er die Y*). In den übrigen 22 Texten der Klasse B erfolgte kein Einbezug des Blickwinkels im weiteren Verlauf der Beschreibung.



## 6.2 Handlungsschemata des Lokalisierens

### 6.2.1 Lokalisieren – Funktionale lokale Verortung

In Klasse A der Schule A haben allen Lernenden ( $n=15$ ) Objekte oder Orte durch Richtungsangaben miteinander in Beziehung gesetzt. Die Spannbreite der funktionalen lokalen Verortungen innerhalb einzelner Texte erstreckt sich von zwei bis sieben Kodierungen pro Text ( $\bar{O}=3,9$ ). Insgesamt wurden 59 Kodierungen in Klasse A vorgenommen. Davon enthalten 31 Angaben in Form der richtungsangebenden Adverbien *rechts*, *links* oder *geradeaus* (z. B. *Bei der ersten Kreuzung biegen Sie rechts in die X-Straße; Nun laufen Sie geradeaus bis zur Kreuzung; Jetzt biegen Sie nach links in die X-Straße*). 28 Kodierungen wurden aufgrund der Benennung von Himmelsrichtungen vorgenommen (z. B. *Jetzt gehen Sie nordwestlich in die X; Dann laufen Sie in Richtung Südwesten; Du läufst die X-Straße in östlicher Richtung entlang; Danach läufst du nach Norden in die X-Straße*). In Klasse B der Schule A wurden ebenfalls in allen Texten ( $n=13$ ) funktionale lokale Verortungen vorgenommen. Die Spannbreite liegt hier zwischen zwei und zwölf Kodierungen pro Text ( $\bar{O}=8,2$ ). Insgesamt liegen für die Texte der Klasse B 106 Kodierungen vor. Drei davon umfassen lokale Verortungen unter Rückgriff auf die Benennung von Himmelsrichtungen (*Dort laufe ich nach Ost; Dann laufe ich die X-Straße nach West, bis ich ...; Anschließend gehe ich nach Süden, bis ich ...*). Alle übrigen lokalen Angaben ( $n=103$ ) erfolgten durch die richtungsangebenden Adverbien *rechts*, *links* und *geradeaus*.

In der Klasse A der Schule B wurden in den 19 Texten insgesamt 20 funktionale lokale Verortungen in zehn verschiedenen Texten vorgenommen. Die Spannbreite liegt zwischen ein und vier Kodierungen pro Text ( $\bar{O}=2,0$ ). Dabei griffen die Lernenden nicht auf die Benennungen von Himmelsrichtungen zurück, sondern nutzten die Verweise *links*, *rechts* und *geradeaus* (z. B. *Du gehst geradeaus bis zur X-Straße; Als letztes muss er nach links in die X-Allee; Dann biegt Paul rechts ab in den X-Patt*). In Klasse B konnten in 16 von 26 Texten insgesamt 44 Kodierungen vorgenommen werden. Die Spannbreite liegt hier zwischen ein und elf Kodierungen pro Text ( $\bar{O}=2,8$ ). Lediglich in vier Fällen erfolgten die funktionalen lokalen Verortungen auf Grundlage der Angabe von Himmelsrichtungen (*Dann Richtung Norden gehen; Paul läuft weiter an der X*

entlang, dann nach Richtung Westen zur X-Straße; ... und hoch in den Norden; ... die geht er nach Norden hoch). In sieben Fällen wurden konkrete Verweise durch die Benennung der jeweiligen Ausfahrt im Kreisverkehr (z. B. *Beim nächsten Kreisverkehr die zweite Ausfahrt nehmen*) angeführt. Die übrigen lokalen Angaben wurden durch richtungsweisende Adverbien vorgenommen. Hier wurden wie in den Texten den anderen drei Klassen vornehmlich die Adverbien *links*, *rechts* und *geradeaus* realisiert. In einem Text wurde das Adjektiv *parallel* genutzt (*Dann gehst du die parallele Straße vom X-Weg*).

### 6.2.2 Lokalisieren – Globale Verortung

In allen 15 Texten der Klasse A der Schule A wurden globale Verortungen durch räumliche Ankerpunkte identifiziert. Insgesamt lag in 65 Fällen eine Lokalisierung durch die Benennung eines festen Punktes der jeweiligen Umgebung im Verlauf der Beschreibung vor. Die Spannbreite innerhalb der Texte liegt zwischen ein und neun Kodierungen ( $\bar{O}=4,3$ ). Wie in Kapitel 6.1.3 bereits erwähnt, war das Anführen fester Ortspunkte in 22 Fällen mit einer Perspektivierung verknüpft (z. B. *Dort müssten Sie auf Ihrer Rechten eine Feuerwehrr sehen*). In 30 Fällen wurde die Benennung des Ankerpunktes mit einem Konditionalsatz temporaler Art (*bis ...*) verknüpft (z. B. *Du gehst die X-Straße durch, bis du an der Y-Straße ankommst*). Bei acht Kodierungen wurden Ortspunkte genannt, an denen die Person, die den Weg abschreitet, vorbeikommt (z. B. *Jetzt kommen Sie an einer Kirche vorbei; Anschließend überqueren Sie die nächste Kreuzung an der Feuerwehrr*). In vier Fällen erfolgen Zustandsbeschreibungen, die den aktuellen Standort verdeutlichen (*Dort bleiben Sie stehen; Von dort aus gehen Sie auf die Y-Straße; Rechts von Ihnen ist die Feuerwehrr; Nun bist du in der X-Straße*). In Klasse B wurden in elf der 13 Texte globale Verortungen durch räumliche Ankerpunkte vorgenommen. Es liegen insgesamt 39 Kodierungen vor, wobei zwischen ein und sieben globale Verortungen pro Text realisiert wurden ( $\bar{O}=3,5$ ). In 14 Fällen geben die Verortungen Aufschluss darüber, wo die Person, die den Weg abschreitet, langgeht bzw. vorbeikommt (z. B. *Am Ende der X-Straße laufe ich ...; Bei der Kreuzung biege ich nach rechts in die X-Straße; Ich gehe über die Ampel der X-Straße; Ich gehe zurück über die Kreuzung; Danach biege ich bei Rewe links ab*). In 13 Fällen nehmen die Lernenden Zustandsbeschreibungen vor, die den aktuellen Standort verdeut-

lichen (z. B. ... *und da ist der Rewe; Dort ist schon die Gesamtschule X; Dann bin ich in der X-Straße; ... und dann bin ich im Rewe*). Die übrigen 12 Kodierungen beziehen sich auf die Angabe globaler Ankerpunkte in Verbindung mit Konditionalsätzen temporaler Art (z. B. *Wenn ich bei der Kreuzung bin, muss ich nach rechts in die X-Straße; Jetzt gehe ich bis zur Kreuzung wieder zurück; ... bis ich an der Kreuzung angekommen bin; Wenn ich am Ende der Straße angekommen bin, ...*).

In 14 Texten der Klasse A ( $n = 19$ ) der Schule B wurden globale Verortungen durch räumliche Ankerpunkte identifiziert. Insgesamt konnten 18 Kodierungen in den 14 Texten vorgenommen werden, wobei die Spannweite zwischen ein und drei Benennungen eines festen Ortspunktes pro Text lag ( $\emptyset = 1,3$ ). In neun Fällen wurde eine Einbindung des Ortspunktes in einen Konditionalsatz temporaler Art vorgenommen (z. B. *Dort gehst du geradeaus, bis zur X; ... und dann an der Lindenstraße bis zum Rathaus*). Acht Kodierungen beziehen sich auf Zustandsbeschreibungen, die den jeweils aktuellen Ort verdeutlichen (z. B. *Dann bin ich in X; ... und vor ihm liegt das Schloss X*). Ein Kind führt in der Wegbeschreibung einen Ortspunkt an, an dem die Person, die den Weg abschreitet, vorbeigeht (*Dann geht Paul geradeaus zur X-Dorfschmiede*). In den Texten der Klasse B der Schule B erfolgte das Lokalisieren durch globale Verortung an 42 Textstellen in 17 von 25 Texten. Die Spannweite lag zwischen einer und acht Kodierungen pro Text ( $\emptyset = 2,5$ ). In 17 Fällen geben die Verortungen Aufschluss darüber, wo die Person, die den Weg abschreitet, langgeht bzw. vorbeikommt (z. B. *Paul ist endlich bei Schloss X angekommen; Dann geht Paul links an der Bahnlinie vorbei; Dann muss der Pinguin am Rathaus vorbei; ... und laufen über den Kanal*). In 10 Fällen nehmen die Schüler:innen Zustandsbeschreibungen vor, die den aktuellen Standort verdeutlichen (z. B. *Neben ihm fließt die X; Du bist auf dem X-Weg; Nun sind wir an der X-Straße; Jetzt müsste Paul in der X-Straße sein*). 13 Kodierungen beziehen sich auf die Angabe globaler Ankerpunkte in Verbindung mit Konditionalsätzen temporaler Art (z. B. ... *die geht er nach Norden hoch, bis er an der X-Allee ist; ... bis du die Grundschule erreichst; Nun müssen wir etwas länger geradeaus laufen, bis wir an der X-Allee angekommen sind; ... und wenn er durch den X-Weg gegangen ist, rechts abbiegen*). Bei den übrigen zwei Kodierungen liegt eine Verknüpfung

des Ankerpunktes mit der Perspektivierung vor (*Das Schloss X müsste jetzt schon zu sehen sein; Schloss Y müsste jetzt zu sehen sein*).

### 6.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Realisierung der Handlungsschemata des Perspektivierens und Lokalisierens in den vier Klassen unterschiedlich erfolgt. Die nachfolgende Tabelle ermöglicht einen Überblick aus quantitativer Sicht.

		Perspektivieren			Lokalisieren	
		Ausgangspunkt	Blickwinkel zu Beginn	Blickwinkel im Verlauf	Lokale Verortung	Globale Verortung
Schule A	Klasse A (n=13)	14	3	22	59	65
	Klasse B (n=15)	9	0	0	106	39
Schule B	Klasse A (n=19)	9	0	0	20	18
	Klasse B (n=25)	20	0	3	44	42

Tab. 7: Überblick über die Analyseergebnisse in allen vier Klassen

Anhand der Tabelle wird ersichtlich, dass die Textprozedur des Perspektivierens in allen Klassen durch das Handlungsschema der Markierung eines Ausgangspunktes realisiert wird. Vornehmlich wurde der Beginn der Wegbeschreibung durch temporale Adverbien oder treffende Verben markiert. Damit geht in den meisten Fällen eine erste Verortung einher (*Ich beginne in der X-Straße; Paul startet im X-Weg; Zuerst gehst du ...*). Feilke und Tophinke geben an, dass das Perspektivieren eine Positionierung beinhaltet: „Was ist der Standort des Betrachters? Wie ist sein Blickwinkel“ (2016: 9). Die Analyseergebnisse zeigen, dass der Standort oft zu Beginn von den Schüler:innen angeführt wird. Jedoch markieren nur drei Lernende (Schule A; Klasse A) den Ausgangspunkt

so, dass sich dadurch auch Rückschlüsse auf den Blickwinkel zu Beginn der Wegbeschreibung ziehen lassen können (z. B. *Du stehst mit dem Rücken an der X*). Explizit wird der Blickwinkel zu Beginn der Wegbeschreibung nur von einem Kind angeführt: *Startpunkt: X. Sie sehen links von Ihnen die Y*. Im Verlauf der Beschreibung wird der Blickwinkel zumindest in Klasse A (Schule A) in 12 von 15 Texten aufgegriffen. Dies lässt vermuten, dass die Lernenden mehrheitlich noch Schwierigkeiten haben, die Perspektive der Person, für die der Weg beschrieben wird, wahrzunehmen und in ihren Text einzubinden. Sie stehen vor der Herausforderung, sich selbst in die Perspektive des Adressaten/der Adressatin zu versetzen, sodass dieser/diese das Beschriebene nachkonstruieren kann (vgl. Rüßmann 2018: 56). Dafür benötigen Lernende Fähigkeiten im Bereich der räumlichen Orientierungskompetenz, die sie ggf. im Vorfeld der Schreibaufgabe nicht ausreichend aufbauen konnten. Im Rahmen des Kapitels 4.1 wurden die vielfältigen Facetten räumlicher Orientierungskompetenz und der Fähigkeit der Raumvorstellung aufgezeigt, sodass hier nicht beantwortet werden kann, wo die (individuellen) Schwierigkeiten der Lernenden liegen.

Teilweise liefern die Wegbeschreibungen durch ihre elliptische Gestaltung nahezu keine Orientierung für die/den Lesende/n:

- *Geradeaus, X-Straße rechts abbiegen. Weiter geradeaus nach X-Straße. Dann rechts abbiegen und dann geradeaus in die X-Straße. Dann weiter geradeaus in die X-Straße. Geradeaus, links abbiegen, geradeaus, leichte Kurve, geradeaus, links abbiegen (BE3K4\_1).*
- *Zuerst geht Paul geradeaus dann biegt er rechts ab, geht geradeaus. Dann ist sein Ziel geradeaus. (BE4K7)*

Insbesondere im zweiten Beispiel fehlt es neben Handlungsschemata des Perspektivierens an denjenigen des Lokalisierens, da weder lokale noch globale Lokalisierungen vorgenommen werden. Hier ist zu vermuten, dass es dem Schreibenden nicht gelingt, sich vom Kontext der Schreibsituation zu lösen und die Ausdrucksweise mit der schulisch künstlichen Kommunikationssituation in Verbindung zu bringen ist. Die Karte liegt direkt vor dem Kind und der Weg wird mit Stift oder Finger verfolgt. So erscheint es ihm ggf. nicht erforderlich, Informationen wie Straßennamen explizit in seiner Wegbeschreibung

aufzugreifen. Möglicherweise besteht auch die Annahme, dass der Adressat die Karte ebenfalls beim Lesen der Beschreibung vorliegen hat. Gleichsam könnten der Schüler Schwierigkeiten haben, sich von der Zweidimensionalität der Karte zu lösen. Dies zeigt sich in anderen Texten u. a. durch Formulierungen wie *oben links, die Straße runter* oder *dann nach oben*. Teilweise lassen sich diese Ausdrücke aber auch auf das Welt- bzw. Erfahrungswissen der Lernenden zurückführen. So hat ein Kind in Klasse A der Schule B den Anfang einer Beschreibung von ihrem Elternhaus bis zu dem Haus der Großeltern in der Klasse vorgelesen: *Wir starten X. Paul geht runter in die Straße X. Paul geht runter in die Z-Straße.* (BE4K2\_3). Ihre Mitschüler:innen versuchten der Beschreibung auf der Karte zu folgen, scheiterten und beschwerten sich: *„Warum schreibst du ‚geht runter‘? Ich wusste nicht, wohin es geht. Du kannst doch schreiben, dass es nach Norden geht“*. Ein späterer Abgleich der beschriebenen mit der realen Strecke zeigte, dass die Straße, in der das Mädchen wohnt und die der Ausgangspunkt der Beschreibung war, auf einem Hügel liegt und sie zu den Großeltern dementsprechend einfach „die Straße runtergehen“ muss. Gemäß der „apriorischen Subjektivität“ (Köller 2005: 34) (vgl. Kapitel 4.2) hat die Verfasserin ihrem Text somit ein gespeichertes Vorstellungsbild ihrer alltäglichen Umgebung (vgl. Kapitel 4.1) zugrunde gelegt. Damit könnte sich auch erklären lassen, warum sie auf lokale Verortungen (z. B. *rechts* oder *links abbiegen*) verzichtet hat, was jedoch den Rezipienten die Nachkonstruktion der Wegbeschreibung erschwert.

Andere Lernende scheinen die räumliche Vorstellungsfähigkeit des Adressaten/der Adressatin ebenfalls nicht (immer) zu berücksichtigen, versetzen sich aber empathisch in die Rezipienten und ihre Aufgabe, den beschriebenen (langen) Weg abzuschreiten und scheinen motivationale Absichten zu verfolgen: *Oh, schon wieder eine Kreuzung; Nun ist es nicht mehr weit; ... noch ein kleines Stückchen geradeaus; Dann muss man nur noch geradeaus; Paul ist endlich beim Schloss X angekommen*. Formulierungen wie diese muten eher konzeptionell mündlich an, was mit dem außerschulischen Gebrauchskontext von Wegbeschreibungen begründet werden kann. Sie begegnen Kindern in ihrem Alltag nahezu ausschließlich im medial Mündlichen. Dies erfolgt beispielsweise, wenn sich Personen (vornehmlich Erwachsene) gegenseitig (spontan) einen Weg beschreiben. In diesem Fall ist es in der Regel nicht erforderlich bzw.

üblich, den Ausgangspunkt sowie den Blickwinkel zu Beginn der Beschreibung anzuführen. Vielmehr wird auf die Frage, wo sich ein bestimmter Ort/eine Straße befindet, z. B. wie folgt geantwortet: *Als erstes gehen Sie ...; Das ist nicht weit, Sie müssen nur dort rechts abbiegen. Dann kommen Sie in die X-Straße; Sie gehen einfach diese Straße geradeaus, am Ende biegen Sie links ab ...*). Der Blickwinkel findet in Wegbeschreibungen authentischer Kommunikationssituationen somit eher im Verlauf der Beschreibung Berücksichtigung (z. B. *Dann sehen Sie dort schon X; Wenn Sie X sehen, gehen Sie rechts ...*). Gleichsam ist der Gebrauch medial mündlicher sprachlicher Mittel bei den oftmals spontanen Äußerungen nicht ungewöhnlich (z. B. *also; ja; schon; da; einfach; nur; vorne links; da hinten rechts*). Die Schüler:innen scheinen die sprachlichen Mittel und Strukturen der authentischen Gebrauchskontexte zu adaptieren (z. B. *Also, der Anfang ist an der X; Also, wir gehen geradeaus; Dann bist du schon da; ... , um da im Rewe einen Apfel zu kaufen; Dann ist Paul ja auch da*).

Einen weiteren Gebrauchskontext aus dem Alltag stellen instruktive Beschreibungen durch das Navigationsgerät dar. Die Auswertung der Elternfragebögen (vgl. Kapitel 5.1) zeigt, dass den Lernenden solche Anweisungen bekannt sind. Auch in den Texten lassen sich Formulierungen finden, die auf das Erfahrungswissen im Hinblick auf Navigationssysteme schließen lassen (z. B. *Sie haben Ihren Zielort erreicht; Dann haben Sie Ihr Ziel erreicht; ... am Kreisverkehr die zweite Ausfahrt nehmen*). Dass die Sprechansage eines Navigationsgerätes von den Lernenden teilweise als Norm für das Verfassen ihrer Texte herangezogen wird, zeigt die Rückmeldung eines Schülers an ein anderes Kind, die im Verlauf der teilnehmenden Beobachtung wahrgenommen wurde. Dieses hatte in seiner Wegbeschreibung Folgendes geschrieben: *Bei dem nächsten Kreisverkehr, der sofort danach kommt, biegt er dann nach rechts ab* (BE4K12\_2). Der Mitschüler störte sich an dieser Formulierung und gab einen Hinweis zur Überarbeitung, die auf eine normierte Vorstellung hinweist: *„Heutzutage sagt man: Wir nehmen die zweite oder dritte Ausfahrt“*.

Sowohl die Anweisungen von Navigationsgeräten als auch die alltäglichen Wegbeschreibungen von Personen untereinander, enthalten in der Regel keine funktionalen lokalen Verortungen in Form der Angabe von Himmelsrichtungen. In der schulisch normierten Textform werden diese jedoch erwartet (vgl. Kapitel 4.1 sowie 4.2). Die Datenanalyse zeigte eine sehr unterschiedliche

Realisierung von Himmelsrichtungen, obschon ihr Gebrauch in allen Klassen im Unterricht vermittelt wurde. Deutlich wird, dass in Klasse A der Schule A nahezu alle Lernenden Himmelsrichtungen in ihren Wegbeschreibungen eingebracht haben. Die Lehrkraft dieser Klasse gab im Gespräch an, dass es ihr wichtig gewesen sei, dass die Schüler:innen eine Windrose und die Himmelsrichtungen kennen. Für die Mehrheit der Lernenden in den anderen Klassen könnte die Realisierung von Angaben wie *Norden*, *Nordwesten* oder *Südosten* jedoch eine Herausforderung gewesen sein, denn im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung wurde ersichtlich, dass bereits die Rezeption selbiger eine Schwierigkeit darstellen kann. So hat ein Schüler seine Wegbeschreibung vorgelesen und wurde danach gebeten, diese noch einmal langsam zu wiederholen, damit die Mitschüler:innen dem Weg auf ihrer Karte folgen können. Doch auch nach dem zweiten Lesen wirkten viele Kinder überfordert und ein Schüler gab an: „*Das mit den Himmelsrichtungen verwirrt mich nur. Warum müssen die da drin sein? Ich verstehe den Weg dann nicht*“.

Ein medial schriftlicher, alltäglicher Gebrauchskontext von Wegbeschreibungen lässt sich – insbesondere mit Blick auf die kindliche Lebenswelt – nur schwer benennen. Zugleich ist anzunehmen, dass diese Textsorte im Alltag eher rezipiert als produziert wird. Denkbar wären Beschreibungen zu einem Veranstaltungsort in Broschüren und Beschreibungen innerhalb von Reiseführern. Laut Janle (2009) können Reisebeschreibungen teilweise deutlich durch individuelle Subjektivität gekennzeichnet sein, während in anderen ein stärkerer Objektivitätsanspruch ersichtlich wird. Neben einer appellativen und/oder informativen Funktion können Reisebeschreibungen zudem auch der Unterhaltung dienen. Dies ist auch in einigen Texten der Schüler:innen zu erkennen. Neben den oben bereits angeführten empathischen und möglicherweise mit motivierender Absicht realisierten Textstellen, lassen sich folgende Formulierungen in einzelnen Texten finden:

- *Als nächstes spazieren Sie in die X-Gasse (ZeSvS14)*
- *Jetzt biege ich links in die X-Straße und bin bei Oma und Opa, dort esse ich einen Kuchen. Nachdem ich ein Stück Kuchen gegessen habe, gehe ich wieder nach Hause (ZeKaS15)*



- *Anschließend watschelt Paul die Glockenstraße entlang, bis er in die X-Allee einbiegen kann* (BE4K11)
- *Paul begibt sich jetzt auf das Schloss X* (BE4K13)
- *Neben ihm fließt die X* (BE4K6\_2)

Es ist zu vermuten, dass die Schüler:innen solche unterhaltenden Elemente auch deshalb in ihren Texten realisiert haben, weil sie eher mit dem Schreiben im Deutschunterricht und damit erzählerischen Elementen vertraut sind. Ggf. haben sie nur wenige Erfahrungen mit dem Schreiben im Fachunterricht und den jeweiligen Textsorten machen können (vgl. Kapitel 2).

Für weitere, vertiefende Datenanalysen erscheint es wichtig, auch die unterschiedlichen Schreibaufgaben in den Klassen in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel 5.2). Diese sind unterschiedlich profiliert (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Während beispielsweise die Schreibaufgabe der Klassen in Schule B mit dem Maskottchen Paul einen konkreten Adressaten benennt, ist dies in den Schreibaufgaben der Schule A nicht der Fall und auch die Funktion sowie das Ziel des Schreibauftrags werden nicht offengelegt. Zusätzlich ist die Aufgabe in Klasse B (Schule A) besonders stark konstruiert, weil ein bestimmter Ort für alle Schüler:innen als *zu Hause in der X-Straße* deklariert wird. In Klasse A (Schule A) wird dagegen mit der Anweisung *Gehe auf deinem Weg an der Feuerwehr und an der Kirche vorbei* der Auftrag gegeben, einen Umweg zu gehen (der direkte Weg von der Turnhalle zum Kindergarten führt nicht an Feuerwehr und Kirche vorbei). Ersichtlich wird auch, dass die Formulierung der Schreibaufgabe die Realisierung der untersuchten Textprozeduren zu beeinflussen scheint. Beispielsweise zeigen die Lernenden der Klasse A (Schule A) durch das Benennen der Feuerwehr und der Kirche als räumliche Ankerpunkte (Handlungsschemata des Lokalisierens) in ihren Texten auf, dass sie dem Schreibauftrag nachkommen.

## 7 Zusammenfassung und Fazit

Im Rahmen der beschriebenen explorativen Studie wurde untersucht, welche (funktionalen) Handlungsschemata des Perspektivierens und Lokalisierens von Lernenden der dritten und vierten Jahrgangsstufe innerhalb von Wegbeschreibungen im Sachunterricht realisiert werden. Mittels deduktiver Kategorienbildung konnte inhaltsanalytisch ermittelt werden, dass die Lernenden mehrheitlich auf beide Textprozeduren zurückgreifen. Jedoch wird das Perspektivieren in drei der vier Klassen vornehmlich durch das Anführen eines Ausgangspunktes zu Beginn der Wegbeschreibung realisiert. Die beiden ermittelten Handlungsschemata des Lokalisierens ließen sich dagegen in allen vier Klassen in den Texten der Lernenden identifizieren.

Einem schuldidaktisch normierten Anspruch im Sinne von Objektivität, Vollständigkeit und Genauigkeit könnten viele Wegbeschreibungen vermutlich nicht Stand halten. Vielmehr zeigen sich u. a. Phänomene individueller Subjektivität, die jedoch im Hinblick auf den authentischen Gebrauchskontext von Wegbeschreibungen teilweise funktional erscheinen (vgl. Kap. 6.3). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Lernenden ihr eigenes Erfahrungswissen sowie räumliches (Orientierungs-)wissen über den Heimatort in die Wegbeschreibungen mit einfließen lassen. Ersichtlich wird dabei jedoch die Bedeutung des Adressatenbezugs (vgl. Dunowski et al. in diesem Band) – was für die einen Rezipienten ausreichende Informationen und angemessene Orientierungsmarker sind, kann für andere Lesenden zu unspezifisch und unzureichend sein. Somit bleibt sowohl bei objektiv als auch bei subjektiv geprägten Ausführungen die Herausforderung bestehen, die direktive Funktion der Textsorte zu erfüllen und den Rezipienten eine Eingängigkeit der Darstellungen zu ermöglichen (vgl. Janle 2009). Gleichsam stellt sich durch die vorliegenden Befunde die Frage nach der schulischen Relevanz und Funktion der Textsorte der Wegbeschreibung im Sachunterricht. Sie scheint ein eigenständiger, von Schule und Unterricht geschaffener, didaktischer Lerngegenstand zu sein (vgl. Feilke 2013: 119), denn sie findet bis auf wenige Ausnahmen in authentischen Gebrauchskontexten vor allem im medial Mündlichen und nicht im medial Schriftlichen Anwendung. Die tatsächlichen Realisierungskontexte von Wegbeschreibungen sollten innerhalb der Unterrichtsgestaltung

explizit Berücksichtigung finden. Dies kann erfolgen, indem z. B. Inhalte wie Himmelsrichtungen im Rahmen anderer Unterrichtsinhalte Gebrauch finden. Zudem kann eine Loslösung von schulisch normierten Maximen schriftlicher Beschreibungen erfolgen bzw. sollten die Anforderungen an Lernende unter Berücksichtigung der jeweiligen Schreibkontexte kritisch hinterfragt werden.

## Literatur

- ADAMINA, MARCO/HEMMER, MICHAEL/SCHUBERT, JAN CHRISTOPH (2016): „Einleitung. Die geographische Perspektive im Sachunterricht“. In: Dies. (Hg.): *Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–15.
- ANSKEIT, NADINE (2019): *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Bd. 3 der Reihe Sprachliche Bildung – Studien, hrsg. vom Mercator-Institut. Münster u. a.: Waxmann.
- ANSKEIT, NADINE/STEINHOFF, TORSTEN (2014): „Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren“. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 129–155.
- AUGST, GERHARD/DISSELHOFF, KATRIN/HENDRICH, ALEXANDRA/POHL, THORSTEN/VÖLZING, PAUL-LUDWIG (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BACHMANN, THOMAS/BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren“. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191–209.
- BEESE, MELANIE/ROLL, HEIKE (2013): „Gemeinsam Versuchsprotokolle schreiben – zur Förderung literaler Routinen bei mehrsprachigen SuS in der Sekundarstufe I“. In: Decker-Ernst, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Beiträge aus dem 8. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2012. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 213–229.
- BITMANN, ANNA (2019): „A crater is coming from the university“ – Diskursfunktionen im Science-Unterricht der Grundschule: Eine vergleichende Analyse zum fachspezifischen Begriffswissen von Lernenden mit Deutsch bzw. Englisch als L1“. In: Wowro, Ivona/Jakosz, Mariusz/Gładysz, Jolanta (Hg.): *Geöffnetes Zeitfenster*

- nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis.* Göttingen: V&R, S. 195–214.
- BÖING, MAIK/GRANNEMANN, KATHARINA/LANGE-WEBER, STEPHAN/OLESCHKO, SVEN (2017): „Cluster Gesellschaftswissenschaften“. In: Oleschko, Sven (Hg.): *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst.* Stiftung Mercator, S. 68–103.
- BLEIKER, JOHANNA (2020): „Zwei auf einen Streich! Zusätzliche Wege zu Literalität dank Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht“. In: *leseforum.ch 1*. [https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/685/2020\\_1\\_de\\_bleiker.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/685/2020_1_de_bleiker.pdf) (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- BLEIKER, JOHANNA/OBENDRAUF, MICHAEL (2022): „Wenn man es aufschreibt, muss es richtig sein!“ – Kooperatives Verschriftlichen im naturwissenschaftlichen Unterricht als Möglichkeit, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden – und zu untersuchen“. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung 16*. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00157-8> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- BRINKER, KLAUS/CÖLFEN, HERMANN/PAPPERT, STEFFEN (2014): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 8. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- DECKER, LENA/HENSEL, SONJA (2020): „Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe II. Das Projekt SiFu“. In: *Journal für LehrerInnenbildung 20* (2), S. 34–41.
- FEIGENSPAHN, KATJA (2024): „Aufgaben in der Biologie aus fachlicher und sprachlicher Sicht“. In: Bien-Miller, Lena/Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Aufgabenstellungen für sprachlich heterogene Gruppen. Perspektive auf DaZ- und Regelunterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–80.
- FEILKE, HELMUTH (2003): „Basisartikel Beschreiben und Beschreibungen“. In: *Praxis Deutsch 182*, S. 6–14.
- FEILKE, HELMUTH (2005): „Beschreiben – erklären – argumentieren. Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christina (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i.Br./Berlin: Rombach, S. 45–59.
- FEILKE, HELMUTH/SPINNER, KASPAR (2008): „Raum und Räume“. In: *Praxis Deutsch 207*, S. 34–42.
- FEILKE, HELMUTH (2010): „„Aller guten Dinge sind drei!“ Überlegungen zu Textrountinen und literalen Prozeduren“. In: *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen 17.05.2010. [http://festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literalen-prozeduren-und-textrountinen.pdf](http://festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literalen-prozeduren-und-textrountinen.pdf) (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- FEILKE, HELMUTH (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch 233*, S. 4–13.
- FEILKE, HELMUTH (2013): „Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literalargumentativer Kompetenzen“. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u. a.: Waxmann, S. 113–130.

- FEILKE, HELMUTH (2014): „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- FEILKE, HELMUTH/TOPHINKE, DORIS (2016): „Grammatisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 256, S. 4–11.
- FEILKE, HELMUTH/REZAT, SARA (2020): „Textprozeduren. Werkzeuge für das Schreiben und Lesen. Basisartikel“. In: *Praxis Deutsch* 281, S. 4–13.
- FORNOL, SARAH L. (2020): *Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Erschienen in der Reihe „Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich“. Band 6, hrsg. von Andreas Hartinger, Frederike Heinzl, Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FORNOL, SARAH L. (2024): „Ermittlung eines bildungssprachlichen und themenspezifischen Wortschatzes im Sachunterricht“. In: Blumberg, Eva/Niederhaus, Constanze/Mischendahl, Anne (Hg.): *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 120–138.
- FUHLROTT, MAREIKE (2023): „Zum Schreib- und Lernpotenzial sachfachlicher Schulbuchaufgaben. Eine Mixed-Methods-Studie in der Erprobungsstufe des Gymnasiums“. In: Lemke, Valerie/Kruse, Norbert/Steinhoff, Torsten/Sturm, Afra (Hg.): *Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten*. Münster u. a.: Waxmann, S. 223–240.
- GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GRYL, INGA/KUCKUCK, MIRIAM (2024): „(Kommunikations-)Räume gestalten – über Räume kommunizieren. Die geographische Perspektive im Sachunterricht“. In: Blumberg, Eva/Niederhaus, Constanze/Mischendahl, Anne (Hg.): *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 193–209.
- HEMMER, INGRID/HEMMER, MICHAEL/OBERMAIER, GABI/UPHUES, RAINER (2016): „Räumliche Orientierung. Eine empirische Untersuchung zur Relevanz des Kompetenzbereichs aus der Perspektive der Gesellschaft und der Experten“. In: *Geographie und ihre Didaktik* 36 (1), S. 17–32. <https://doi.org/10.60511/zgd.v36i1.212> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- HÖVELBRINKS, BRITTA (2014): *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- LUK, JAN/WITOSZ, BOZENA (1998): „Die Sprachhandlung ‚Beschreiben‘ aus linguistischer und didaktischer Sicht“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 54, S. 32–43.
- JANLE, FRANK (2009): *Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- KNOPP, MATTHIAS/JOST, JÖRG/LINNEMANN, MARKUS/BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2014): „Textprozeduren als Indikator von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff“. In: Feilke, Helmuth/Bachmann Thomas (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 111–128.
- KÖLLER, WILHELM (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110919547> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- KÖLLER, WILHELM (2005): „Perspektivität und Beschreibung“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine: *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg im Breisgau/Berlin: Rombach, S. 25–44.
- KUCKARTZ, UDO/RÄDIKER, STEFAN (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Wiesbaden: Beltz/Juventa.
- KÜHBERGER, CHRISTOPH (2011): „Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: BMUKK, S. 14–18.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2013): Operatoren für die naturwissenschaftlichen Fächer (Physik, Biologie, Chemie) an den Deutschen Schulen im Ausland (Stand Februar 2013). Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Auslandsschulwesen-Operatoren-Naturwissenschaften-02-2013.pdf> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- LAMNEK, SIEGFRIED (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- LENGYEL, DRORIT (2010): „Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 13 (4. Themenheft Mehrsprachigkeit), S. 594–608.
- MOREK, MIRIAM/HELLER, VIVIEN (2012): „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57, S. 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTURMINISTERIUM (2015): Das Curriculum Mobilität. Ein Bausteinkonzept für den fächerübergreifenden Unterricht in allen Schulen in Niedersachsen. [https://www.nibis.de/uploads/2mk-mobil/CM\\_THEORIE\\_LITE\\_2016\\_05.pdf](https://www.nibis.de/uploads/2mk-mobil/CM_THEORIE_LITE_2016_05.pdf) (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht. Hannover: Unidruck. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=105> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- OLTHOFF, SARAH (2023): „Doppelte Handlungsorientierung: Genres im (fach)sprachlernförderlichen Unterricht“. In: Boeckmann, Klaus-Börge/Schweiger, Hannes/Reitbrecht, Sandra/Sorger, Brigitte (Hg.): *IDT 2022: \*mit.sprache.teil*.

- haben Band 1: Mit Sprache handeln. Berlin: Erich Schmidt. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21102-9.03> (letzter Aufruf: 07.05.2024).*
- OSSNER, JAKOB (2014): „Schriftliches Beschreiben“. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Band 4 in der Reihe „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) hrsg. von Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014, S. 252–269.
- PESCHEL, CORINNA (2013): „Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Orientierung an Textmustern im Fachunterricht“. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 99–116.
- POHL, THORSTEN/STEINHOFF, TORSTEN (2010): „Textformen als Lernformen“. In: Dies. (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 5–26.
- QUEHL, THOMAS/TRAPP, ULRIKE (2015): *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen*. Münster: Waxmann.
- RAU-PATSCHKE, SARAH (2024): „Kontinuierliche Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht planen und gestalten“. In: Blumberg, Eva/Niederhaus, Constanze/Mischendahl, Anne (Hg.): *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 139–155.
- RECK, BEAT/ZAHND, NADJA (2016): „Das Schreibarrangement ‚Reisebericht‘ – geographisches und sprachliches Lernen verbinden“. In: Adamina, Marco/Hemmer, Michael/Schubert, Jan Christoph (Hg.): *Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104–117.
- RIECK, K. (2010): „Den Schulhof entdecken – Raumvorstellungen entwickeln“. In: Fischer, Claudia/Rieck, Karen/Prenzel, Manfred (Hg.): *Naturwissenschaften in der Grundschule. Neue Zugänge entdecken*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 97–106.
- ROTH, GERHARD (1992): „Das konstruktive Gehirn: Neurologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis“. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 277–336.
- RÜSSMANN, LARS (2018): *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Münster u. a.: Waxmann.
- SCHMELLENTIN, CLAUDIA/LINDAUER, THOMAS/FURGER, JULIENNE (2012): „Fachlernen und Literalität“. In: *leseforum.ch* 3. [http://www.leseforum.ch/fokusartikel2\\_2012\\_3.cfm](http://www.leseforum.ch/fokusartikel2_2012_3.cfm) (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE/THÜRMAN, EIKE (2015): *Schreiben als Lernen. Kompetenzentwicklung durch Schreiben in allen Fächern*. Münster u. a.: Waxmann.
- SCHÖNBACH, RUDOLF (1994): „Grundlegender geographieorientierter Unterricht in der Heimat- und Sachkunde der Grundschule“. In: *Zeitschrift für Geographiedi-*

- daktik 22 (3), S. 131–144. <https://doi.org/10.60511/zgd.v22i3.353> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- STEINHOFF, TORSTEN (2019): „Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71, S. 327–352. <https://doi.org/10.1515/zfal-2019-2019> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- STURM, AFRA/BEERENWINKEL, ANNE (2020): „Schreibendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht – Grenzen und Möglichkeiten“. In: *leseforum.ch* 2. [https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/695/2020\\_2\\_de\\_sturm\\_beerenwinkel.pdf](https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/695/2020_2_de_sturm_beerenwinkel.pdf) (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- TAJMEI, TANJA (2017): *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- THÜRSMANN, EIKE/PERTZEL, EVA/SCHÜTTE, ANNA ULRIKE (2015): „Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht“. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Thürsmann, Eike (Hg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster u. a.: Waxmann, S. 17–45.
- THURSTONE, LUIS LEON (1938): *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- VOLLMER, HELMUT J. (2011): *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*. Osnabrück. Online: <https://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> (letzter Zugriff: 07.05.2024).
- VOLLMER, HELMUT J./THÜRSMANN, EIKE (2010): „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache“. In: Ahrenholz, Bernd (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S. 107–132.
- ZANKER, PETRA/HARTMANN, CARINA (2021): „Förderung des Operatorenverständnisses ein- und mehrsprachiger Grundschüler\*innen im Sachunterricht“. In: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Haltenberger, Melanie/Hartertinger, Andreas/Kantreiter, Julia/Michalik, Kerstin (Hg.): *Sache und Sprache. Bd. 31 der Reihe Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124–131.
- ZANKER, PETRA/HARTMANN, CARINA (2024): „Das Operatorenverständnis von Grundschüler:innen in der technischen Perspektive des Sachunterrichts“. In: Blumberg, Eva/Niederhaus, Constanze/Mischendahl, Anne (Hg.): *Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 156–173.





# **Vermittlung von Beschreibungsfertigkeiten im Deutschunterricht: analytische Betrachtungen von Lehrmaterialien für die Jahrgangsstufe 5**

## **1 Einleitung**

*Beschreiben* hat als Form sprachlichen Handelns einen zentralen Stellenwert innerhalb der sprachlichen Entwicklung in der Schule (vgl. Kameyama 2017a: 282). In allen Schulfächern wird das Beschreiben praktiziert, meist in spezifischer Funktionalisierung und handlungsmäßiger Einbettung<sup>1</sup> z. B. Werkanalysen vorgelagerte Bildbeschreibung im Kunstunterricht (vgl. Düring 2017) oder Prozessbeschreibungen im Biologie-Unterricht (vgl. Bayrak 2021). Im Deutschunterricht der Sekundarstufe I hat man es allerdings tendenziell mit ‚losgelösten‘ (autonomen) Formen zu tun, insofern, als das Beschreiben nicht unmittelbar auf einen (authentischen) übergeordneten kommunikativen Zweckzusammenhang ausgerichtet ist.<sup>2</sup> Diese Isolierung zu didaktischen Zwecken geht häufig mit einem konstruierten Lebensweltbezug einher, wie das folgende Aufgabenbeispiel aus einem Lehrwerk illustriert: „Informiert für

.....

1 Die Eingebundenheit in übergeordnete Handlungszusammenhänge ist ein grundlegendes Charakteristikum des Beschreibens (vgl. den Überblick in Hoffmann 2021: 571ff.).

2 Allerdings ist Beschreiben im Unterricht meist in das schulisch-institutionelle sprachliche Handlungsmuster *Aufgabe Stellen/Lösen* eingebunden (vgl. Redder et al. 2013: 33f.).

ein Tiermagazin über das Miniaturpferd Bliss. [...] Beschreibt es dabei genau.“ (Wagener 2019: 46)

Inwiefern in Lehrmaterialien das Aneignen von Beschreibungsfertigkeiten plausibel angebahnt, systematisch umgesetzt und inwiefern eine Vermittlung grammatischen Handlungswissens (Formen und Funktionen) berücksichtigt wird, wird in diesem Beitrag am Beispiel eines Schulbuchkapitels exemplarisch untersucht. Wenngleich auch andere Medien – seit einigen Jahren besonders digitale – im Unterricht verwendet werden, stellen Schulbücher nach wie vor die zentrale Form von Bildungsmedien<sup>3</sup> dar (vgl. Ott 2015: 20), besonders für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I.

Theoretischer Ausgangspunkt der Analyse ist die Auffassung von Grammatik als „Systematik sprachlichen Handelns“ (Hoffmann 2022: 2). Das Analyseprojekt baut auf theoretischen Konzepten und Forschungsergebnissen der Funktionalen Pragmatik (vgl. Rehbein 2001, Redder 2010) auf. Arbeiten zum Beschreiben als Handlungsmuster (vgl. Rehbein 1984, Redder et al. 2013, Zifonun et al. 1997, Hoffmann 2018) bilden wichtige linguistische Anknüpfungspunkte für die in diesem Beitrag dokumentierten Analysen. Darüber hinaus knüpft die Analyse an sprachdidaktische Überlegungen zu einer handlungsbezogenen Grammatik (vgl. Berkemeier/Selmani 2022) sowie zu profilierten Schreibaufgaben (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) und Arbeiten zur Analyse von Aufgaben im Deutschunterricht (vgl. u. a. Ossner 2005, Hlebec 2018, 2022) an.

.....

3 Auf die breite Forschungslage zu Bildungsmedien wird hier nicht genauer eingegangen. Einen Überblick über Forschungsbereiche, methodische Ansätze und theoretische Positionen im Bereich linguistischer Forschung zu Bildungsmedien stellt Ott (2015) dar, mit Langenbach (2017) liegt ein Überblick über Lehrmaterialien für den Bereich DaF/DaZ vor. Wissensvermittelnde Lehrmaterialtexte werden aus pragmatischer Perspektive von Kameyama (2017a, 2022), Kameyama/Sotkov (2021), Frank/Sotkov (2021) analysiert. Die Arbeiten von Kameyama/Sotkov (2021) und Frank/Sotkov (2021) enthalten zudem analysemethodische Vorschläge. Lernaufgaben für die Grundschule werden von Hlebec (2018, 2022) in den Blick genommen.

## 2 Beschreiben als sprachliches Handlungsmuster

Beschreiben wird in diesem Beitrag als sprachliches Handlungsmuster (Diskursmuster bzw. Textmuster) betrachtet, d.h. als gesellschaftlich entwickelte und bewährte Zweck-Mittel-Struktur zur Bearbeitung repetitiver Handlungserfordernisse, die von sprachlich Handelnden genutzt wird, um eine Vorstellung von oberflächlichen Beschaffenheiten des jeweiligen Beschreibungsobjekts zu ermöglichen. Wichtig ist hierbei hervorzuheben, dass zwar bestimmte sprachliche Formen und Formulierungsweisen charakteristisch für eine Handlungsmusterform sind, sich die Realisierung eines Handlungsmusters jedoch nicht direkt an der sprachlichen Oberfläche ‚ablesen‘ lässt.<sup>4</sup> Zweck des Beschreibens ist es, eine adressat:innenseitige mentale Repräsentation oberflächlicher Beschaffenheiten<sup>5</sup> des Beschreibungsobjekts (z.B. Person, Ort, Gegenstand, Vorgang, Klang, Sachverhalt) zu initiieren. Der durch eine Beschreibung vermittelte „Gang durch den Vorstellungsraum“<sup>6</sup> (Rehbein 1984: 79) i. S. einer bei H (Hörer:in) mental zu vollziehenden „Bewegung über die Oberfläche des Sachverhalts in der Vorstellung“ (Rehbein 1984: 79) beginnt charakteristischerweise mit der (ggf. kategorisierenden) Benennung des zu Beschreibenden und vollzieht sich, ansetzend bei der sprachlich vermittelten „Etablierung eines Verankerungspunktes im Vorstellungsraum“ (Rehbein 1984: 78), als ‚Abschreiten‘ entlang markanter Punkte, wobei typischerweise – je nach Zweckausrichtung – mehr oder weniger genaue bzw. spezifische

.....

4 Redder et al. (2013) formulieren hierzu: „Ein Handlungsmuster ist eine Kategorie der Tiefenstruktur, nicht der Oberflächenstruktur, sprachlichen Handelns. Die innere Struktur eines Handlungsmusters ist durch den Zweck der sprecher- und hörerseitigen Interaktion bestimmt.“ (2013: 13)

5 Redder et al. (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von im Zuge des Beschreibens zu übermittelnder „struktureller Beschaffenheit“. Die Autorinnen formulieren: „eine solche strukturelle Beschaffenheit wird insoweit beschrieben, wie sie vor allem äußerlich, gegebenenfalls aber auch innerlich/ mental, wahrnehmbar ist.“ (ebd.: 32)

6 Hoffmann (2018) spricht in diesem Zusammenhang von einem „mentale[n] Spaziergang“ (2018: 229).

Charakterisierungen erfolgen. Zifonun et al. (1997) fassen den Musterablauf des Beschreibens folgendermaßen zusammen:

- „(a) Der Sprecher/Schreiber wählt das Objekt, die Beschreibungsdimensionen und den Komplexitätsgrad.
- (b) Er bereitet die Objektorientierung vor durch
  - Nennung des Namens und/oder eines Fachterminus
  - Bezeichnung des Objekts.
- Fakultativ sind
  - räumliche oder zeitliche Situierung
  - Funktionsbestimmung.
- (c) Er legt die Ausgangsperspektive auf das Objekt (z. B. Standardperspektive ‚von vorn‘) fest.
- (d) Er baut den Vorstellungsraum auf, in dem deiktisch verwiesen bzw. situiert werden kann. Dies geschieht durch Fixierung der Origo und Versetzung des Adressaten.
- (e) Er gibt eine Repräsentation des Objekts in seiner Erscheinungsform
  - global hinsichtlich relevanter Merkmalsdimensionen (Farbe, Gestalt, Lage usw.) und/oder
  - analytisch hinsichtlich relevanter Merkmalsdimensionen von Objektteilen, die sukzessiv vorgeführt werden; die Präsentationsfolge entspricht einer Sequenz von Perceptionen benachbarter Objektteile, sie kann aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen, deren Wechsel sich durch ‚Distanz-Verändern‘, ‚Umschreiten‘, ‚Betreten‘ usw. oder durch Objektbewegungen (‚Drehen‘, ‚Heben‘, ‚Öffnen‘) ergibt.
- (f) Es erfolgt der Abschluss und Übergang zum einbettenden oder einem neuen Handlungsmuster.“

(1997: 133)

Das Beschreiben kann mit Redder et al. (2013: 8) den „wissensprozessierenden[n] Handlungen“ zugeordnet werden. Wie detailliert eine Beschreibung ausfällt und wie fachlich spezifisch Bezeichnungen und Charakterisierungs-

dimensionen sind, hängt vor allem von spezifischen Zwecken und dem Wissen der Adressierten ab (vgl. Hoffmann 2021: 575).

Ossner unterscheidet *Beschreiben* als „sprachliche Tätigkeit, die darin besteht, dass etwas (über die äußeren Sinne oder den inneren Sinn) Wahrnehmbares sprachlich ausgedrückt wird“ (2014: 253) von der *Beschreibung* als „gesellschaftlich bewährte[m] Textmuster innerhalb der kommunikativen Gattung deskriptiver Texte“ (ebd.). Im Zusammenhang mit der Beschreibung als schulischem Schreibprodukt ist die Formulierung rahmender Textteile (Einleitungs- und Schlusssatz) von Bedeutung (vgl. Ossner 2014: 256).<sup>7</sup>

### 3 Fragestellung und Kriterien der Analyse

Die Zielsetzung der in diesem Beitrag dargestellten Studie besteht darin, anhand von exemplarischen Analysen von Auszügen aus einem Lehrwerk für den schulischen Deutschunterricht in der Jahrgangsstufe 5 Zugänge der Vermittlung von Beschreibungsfertigkeiten in Lehrmaterialien zu untersuchen. Dabei sollen erkennbare Relevanzsetzungen sowie der Stellenwert linguistischer und sprachdidaktischer Erkenntnisse geprüft werden.

Aus (sprach-)handlungstheoretischer Sicht erscheint es in diesem Zusammenhang zentral, zu fragen, inwieweit einusterspezifisches Handlungswissen sowie ein Wissen über Formen und Funktionen spezifischer sprachlicher Mittel eine Rolle spielen und inwiefern im Rahmen von Aufgaben authentische Bezüge (u. a. Nutzung authentischer Textbeispiele) für Schüler:innen hergestellt werden.<sup>8</sup> Davon ausgehend wird im Zuge der Lehrwerkanalysen

.....  
7 Zu Beschreibungsfertigkeiten von Lernenden liegt mittlerweile ein breites Spektrum von Untersuchungen vor (u. a. Steinhoff 2009). Da der Schwerpunkt dieses Beitrags auf der Analyse von Lehrmaterial liegt, wird hier auf eine Überblicksdarstellung verzichtet.

8 Dies ist im Zusammenhang mit der Plausibilisierung von Aufgaben relevant.

die Frage nach der Vermittlungssystematik<sup>9</sup>, der expliziten Benennung des kommunikativen Zwecks sowie der Anbindung an übergeordnete alltägliche Handlungszusammenhänge fokussiert. Bei den vorzustellenden qualitativen Analysen handelt es sich um hypothesengenerierende exemplarische Detailbetrachtungen. Auf der Basis der Analysen werden Kriterien vorgeschlagen, die für eine Untersuchung auf größerer Datenbasis genutzt werden können.

Schulische Wissensvermittlung ist, was die sprachlichen Handlungsformen betrifft, vor allem durch das Handlungsmuster *Aufgabe stellen/lösen* geprägt. Ehlich/Rehbein (1986), die dieses im schulischen Unterricht prominente Handlungsmuster als auf dem alltäglichen Problemlösemuster basierende Form akzelerierten Wissenserwerbs in der Institution Schule rekonstruieren, stellen fest, dass die Dissoziation des Handlungsprozesses in Aufgabenstellende und -lösende mit einer Aufteilung von Bereichen des Handlungsprozesses einhergeht: seitens der Aufgabenlösenden sind zentrale Bereiche wie die „Problemstellung insgesamt, [...] die Zielsetzung, [...] die problemrelevanten Zerlegungsmöglichkeiten der Problematik“ (1986: 15) u. U. nicht erkennbar:

„Daraus ergibt sich ein neuer Widerspruch: Der Aufgabensteller übernimmt die Gesamt- wie die Detailzielsetzungen. Der Schüler dagegen verfügt gerade dadurch nicht über ein Zielbewusstsein, das vielmehr – statt seiner – der Aufgabensteller, der Lehrer hat. Das Zielbewusstsein ist im Muster des Problemlösens aber ein entscheidendes Element. Es bildet nämlich den Steuermechanismus des gesamten Musters.“ (ebd.)

Musterinhärente Widersprüche müssen lehrkraftseitig (sowie lehrmaterialgestützt) möglichst ausgeglichen werden durch Transparentmachen von Zielen sowie Lösungswegen und, um die Überlegungen auf die hier fokussierte Handlungsform des Beschreibens konkretisierend zu beziehen, durch Trans-

.....

9 Der Artikel von Ossner (2014) enthält eine tabellarische Übersicht über „Lernfelder/Lerngegenstände mit Blick auf Beschreiben/Beschreibung“ (2014: 261). Der Autor unterscheidet zwischen „i. e. S. sprachlichen Mittel[n] des Beschreibens“ und den Bereichen, die dem „Textmuster“ (ebd.) zuzuordnen sind.

parentmachen des Lernzwecks. Die Lernaufgabe<sup>10</sup> ‚Beschreibungstexte verfassen‘ sollte für Lernende möglichst plausibel sein, d. h. es sollte möglichst nachvollziehbar sein, welcher schulische Stellenwert und ggf. welche lebensweltliche Entsprechung (das ist schwer herzustellen) dem zu Erlernenden zukommt und welches Handlungswissen relevant ist.

Becker-Mrotzek/Bachmann (2010) entwickeln am Beispiel der Textform ‚Bastelanleitung‘ und unter Rückgriff auf (u. a.) handlungstheoretische Überlegungen zu sprachlichem Handeln als Mittel zur Zweckrealisierung (vgl. Rehbein 1977) sowie handlungstheoretischen Bestimmungen von Text (Ehlich 1983) „Bedingungen“ für „gut profilierte [...] Aufgaben“ (2010: 195). Die Autoren nennen die folgenden Kriterien:

- für Lernende „identifizierbare Funktion“ (ebd.) von zu verfassenden Texten
- die Möglichkeit, „sich das erforderliche Weltwissen, aber auch von Fall zu Fall einschlägiges sprachliches Wissen, anzueignen“ (ebd.)
- eine Einbettung der Textproduktion in einen Handlungszusammenhang „sozialer Interaktion“<sup>11</sup> (ebd.)
- die Möglichkeit, „die Wirkung ihres Textes auf die Leser zu überprüfen“ (ebd.)

Allgemeindidaktische Kriterien für Lernaufgaben wurden von Maier et al. (2013) vorgelegt.<sup>12</sup> Die Autor:innen schlagen als fächerübergreifende (Ober-)Kategorien<sup>13</sup> für die Analyse von Aufgaben vor: „Wissensart“, „Kognitiver Prozess“, „Wissenseinheiten“, „Offenheit“, „Lebensweltbezug“, „Sprachlogische Komplexität“, „Repräsentationsformen“ (ebd.: 27). Die Kategorie „Lebensweltbezug“ mit den Unterkategorien „Kein“, „Konstruiert“, „Authentisch“, „Real“

.....

10 Einen Überblick über die analytische Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben bietet Hlebec (2022: 496).

11 Dies ist mit Blick auf die mit der Handlungskonstellation *Text* einhergehenden *Zerdehnung der Sprechsituation* (Ehlich 1983) relevant.

12 Hlebec (2018) bezieht diese Kategorien (weiterentwickelnd) auf grammatische Lernbereiche.

13 Die weitere Differenzierung der Kategorien wird hier nicht wiedergegeben.



(ebd.) erscheint im Zusammenhang mit der in den Lehrwerken anvisierten Vermittlung von Beschreibungs-Textkompetenzen und der für den Deutschunterricht charakteristischen isolierten Betrachtung des Beschreibens besonders relevant.

Die analytische Betrachtung von Aufgabentexten ist methodisch an der pragmatischen Textanalyse (vgl. Hoffmann 2001) orientiert.<sup>14</sup> Daneben wird – mit konkretisierendem Bezug auf Beschreibungsaufgaben – auf die von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) entwickelten Kriterien für profilierte Schreibaufgaben sowie auf die Kategorie „Lebensweltbezug“ aus dem von Maier et al. (2013) vorgelegten Kriterienkatalog zurückgegriffen.

## 4 Analysedaten: Lehrmaterialien

Bei den für die Untersuchung herangezogenen Daten handelt es sich um Auszüge aus Deutsch-Lehrwerken. Eine wichtige Grundlage für die Erstellung von Lehrwerkmaterialien stellen Bildungsstandards und Kernlehrpläne dar (vgl. für einen Überblick Macgilchrist 2015). In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch wird das Beschreiben in den Bereichen „Zu anderen sprechen“ (KMK 2022: 15), „Texte formulieren“ (KMK 2022: 24f.), „Über Textwissen verfügen“ (KMK 2022: 31f.) aufgeführt. Als zu vermittelnde „Schreibfunktionen“ werden in der Kategorie „Texte formulieren“ „Orts-, Funktions- oder Bildbeschreibung“ genannt (KMK 2022: 25). Der NRW-Kernlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I fasst das Beschreiben als eine „grundlegende Textfunktion [...]“ (KMK 2022: 19f.) in den Bereichen Rezeption und Produktion. Schulinterne Lehrpläne für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I sind häufig deutlich am Aufbau und der inhaltlichen Gestaltung der jeweilig verwendeten Lehrwerkreihe orientiert, was die Annahme eines erheblichen Einflusses von Lehrwerkgestaltungen auf Unterrichtsplanung bzw. -gestaltung zulässt.

.....

14 Die Ergebnisdarstellung ist auf exemplarische, für die Fragestellung relevante Aspekte beschränkt. So sind beispielsweise Aspekte der Adressierung für die fokussierte Fragestellung weniger relevant.

Für die Untersuchung wurde auf Kapitel aus sieben Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Jahrgangsstufe 5 (schulformenübergreifend) zurückgegriffen, deren zentraler Gegenstand die Vermittlung von Beschreibungsfertigkeiten ist.<sup>15</sup> Bei dem für die hier vorzustellende exemplarische Fallanalyse ausgewählten Lehrmaterial handelt es sich um das erste Teilkapitel<sup>16</sup> zum Beschreiben aus dem Lehrwerk „Deutschbuch Gymnasium NRW 5“ (Schurf/Wagener 2013).<sup>17</sup> Anhand dieses Beispiels sollen thematische Anbahnungen sowie lebensweltliche Bezüge, Aufgaben und instruktive Überblicksdarstellungen in den Blick genommen werden. Bezogen auf spezifische Aspekte (u. a. Lebensweltbezug) werden punktuell Beispiele aus anderen Lehrwerken vergleichend einbezogen.

## 4.1 Aufbau des fallanalytisch betrachteten Lehrmaterials

Das Kapitel „Tiere als Freunde – Beschreiben“ (Schurf/Wagener 2013: 75ff.) thematisiert auf insgesamt 15 Seiten das Beschreiben als Textform, schwerpunktmäßig am Beispiel von Tierbeschreibungen.<sup>18</sup> In einem Teilkapitel werden Vorgangsbeschreibungen thematisiert (wobei es sich bei der im Lehrwerk behandelten Bastelanleitung um eine instruktive Textform handelt). In den „Handreichungen“ zum Lehrwerk wird einleitend formuliert: „Das Beschreiben, eine der zentralen sprachlichen Kompetenzen, wird in diesem Kapitel mit der Welt der Tiere verbunden.“ (Schurf 2012: 104) Im Inhaltsverzeichnis des Schulbuchs werden dem Kapitel der „schriftl. Aufgabentyp 2a/b“ mit der

.....

- 15 Berücksichtigt wurden aktuelle Ausgaben der folgenden Lehrwerke: Deutschbuch 5 Gymnasium NRW (Schurf/Wagener 2013), Deutschbuch Gymnasium. NRW. Neue Ausgabe. 5. Schuljahr (Wagener 2019), Deutschbuch. Differenzierende Ausgabe. Sprach- und Lesebuch 5 (Langner/Wagener 2020), Deutsch Kompetent Gymnasium NRW 5 (Blatt et al. 2019), D Eins Deutsch. Gymnasium 5 (Guse/Gigl 2019).
- 16 Die Beschränkung auf das erste Teilkapitel erfolgt aus Platzgründen.
- 17 Diese Ausgabe des Lehrwerks wird – Stand 03/2024 – vom Verlag parallel mit der neueren Ausgabe (für G9) vertrieben.
- 18 Im ersten Kapitel („In unserer neuen Schule – Erfahrungen austauschen“) wird am Beispiel von Schulwegen die Wegbeschreibung kurz thematisiert.

Konkretisierung „auf der Basis von Materialien und Beobachtungen sachlich beschreiben“ und folgende sprachliche Handlungsbereiche zugeordnet: „Informationen sammeln, einen Steckbrief anlegen, Tiere und Vorgänge anschaulich und genau beschreiben, Textplanung, Textformulierung, Textüberarbeitung“ (Schurf/Wagener 2013: 4). Dies ist für die Analyse des Materials insofern interessant, als die Gestaltung des Materials – also konkret die Aufgaben, instruktiven Übersichten und Übungen – darauf ausgerichtet sind, dass eine Unterrichtsreihe zum Beschreiben entlang des Lehrwerkkapitels auf eine entsprechende Klassenarbeit (für die auch in den „Handreichungen“ Material bereitgestellt wird) vorbereitet. Dies hat damit zu tun, dass Lehrwerke für den Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 in der Regel so konzipiert sind, dass mit ihnen eine weitgehende thematische Strukturierung und methodische Gestaltung sowie die konkrete Aufgabennutzung im Unterricht ermöglicht wird, dass sie also als dominantes Lernmedium verwendet werden können (dies legen auch schulinterne Lehrpläne nahe, deren Strukturierung häufig an der Gliederung der ausgewählten Lehrwerkkapitel orientiert ist; s. o.). Entsprechend sind die Kapitel so aufgebaut, dass auf den Umgang mit einem bestimmten Prüfungsaufgabenformat (Lernerfolgskontrolle) vorbereitet wird.

## 5 Fallanalyse: Lehrwerk-Teilkapitel zu ‚Tierbeschreibungen‘

Im betrachteten Lehrwerkkapitel liegt der Vermittlungsschwerpunkt auf der Formulierung beschreibender Texte.<sup>19</sup> Das spezifische grundlegende Handlungsmusterwissen wird offenbar vorausgesetzt, Beschreiben im Diskurs spielt weder reflexiv noch produktiv eine Rolle.<sup>20</sup> Dies scheint mit allgemeinen schu-

.....  
19 Zur linguistischen Unterscheidung von *Text* und *Diskurs* als Konstellationen sprachlichen Handelns vgl. Ehlich (1983).

20 Dabei würde sich insbesondere die Betrachtung von authentischen Diskursdaten zum Beschreiben anbieten, um Beobachtungen zu Formen und Funktionen spezifischer grammati-

lischen Begebenheiten zu tun zu haben, denn „Schule wird meist vor allem mit Schriftlichkeit assoziiert und der Bedarf an Kenntnissen aus dieser Perspektive gefordert“ (Redder et al. 2013: 10). Bei den ausgehend von Schreibaufgaben<sup>21</sup> zu realisierenden Textprodukten – hier Beschreibungstexte mit einer spezifischen Struktur – handelt es sich um schulspezifische (Lern-)Formen i. S. v. Feilke (2012) und Pohl/Steinhoff (2010).

Das untersuchte erste Teilkapitel beinhaltet Aufgaben, Übungen und instruktive Übersichten, die zwei komplexen Schreibaufgaben zugeordnet werden können, der Erstellung eines Steckbriefs (Hund: Labrador) und eines Beschreibungstextes (Katze). Wie auch in anderen betrachteten Lehrwerken für die 5. Jahrgangsstufe wird als Gegenstand die Beschreibung von Tieren fokussiert<sup>22</sup>, und zwar mit einer (häufig anzutreffenden) Kontextualisierung, die den Unterrichtsinhalt (beschreibende Texte verfassen) an außerschulische Alltagsbereiche anbinden soll. In diesem Fall wird mit der Unterkapitelüberschrift „Hund entlaufen! – Tiere beschreiben“ ein mögliches Alltagsszenario mit einer typischen Suchanzeigenüberschrift gedanklich aktualisierbar und durch den Spiegelstrich mit dem zu Vermittelnden verknüpft. Insofern hat der erste Teil der Überschrift („Hund entlaufen!“) die Funktion einer lebensweltlichen Situierung von Schreibaufgaben, die allerdings konstruiert ist, während der zweite Teil (nach dem Spiegelstrich) die fokussierte sprachliche Handlungsform sowie den Bezugsbereich expliziert.<sup>23</sup> Der Kapitelaufbau ist, so die Beschreibung in den „Handreichungen“, in mehrere Schritte gegliedert. Ein erster Schritt fokussiert die „Sammlung beschreibender Informationen und deren geordnete Zusammenstellung in Form eines Steckbriefs“ (Schurf 2012:

---

.....  
scher Mittel zu ermöglichen und Reflexionen über Unterschiede zwischen Beschreiben im Diskurs und im Text anzubahnen.

- 21 Für einen Überblick über Schreibaufgaben und deren Stellenwert im Kontext von Bildungsstandards vgl. Becker-Mrotzek (2014).
- 22 Beschreiben wird am Beispiel von Tierbeschreibungen in folgenden Lehrwerken thematisiert: Deutschbuch (Deutschbuch Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Neue Ausgabe, 5. Schuljahr (Wagener 2019), Deutsch Kompetent 5 (Blatt et al. 2019), Wortstark 5 (Blanke et al. 2019).
- 23 Diese zweiteilige Überschrift-Struktur ist auch in anderen Lehrwerken Kapiteln zum Beschreiben zu finden:  
„Okapi, Nasenbär & Co. Tiere, Gegenstände und Wege beschreiben“ (Blatt et al. 2019), „Genau und anschaulich beschreiben. In Deutschland unterwegs“ (Guse/Gigl 2019).

104). Darauf aufbauend sollen „zusätzliche Beschreibungskompetenzen und die Gestaltung einer Suchmeldung trainiert“ werden (ebd.). Weitere Schritte sind die „Überarbeitung einer Tierbeschreibung“ sowie ein „handlungsorientierte[s] Verfahren“, mit dem „die Schülerinnen und Schüler abschließend ihre Kompetenzen überprüfen“ können (ebd.). Insofern stellt das für die Analyse ausgewählte Teilkapitel einen Schwerpunkt bezogen auf die anvisierte Kompetenzvermittlung innerhalb des gesamten Kapitels dar.

## 5.1 Komplexe Schreibaufgabe 1: Erstellen einer Suchanzeige

Am Anfang des Kapitels fungiert ein konstruierter (pseudo-authentischer) Suchmeldungstext – im Zusammenhang mit einer Fotoabbildung (Labradorhund) – als Einstiegsmaterial für eine komplexe (in mehrere Teilaufgaben gegliederte) Aufgabenstellung:

### (Beispiel 1)

„HILFE!

Mein Hund ist am 12. März verschwunden. Er hört auf den Namen Hugo, ist sehr lieb und hat ein schönes Fell. Er spielt gerne und braucht viel Auslauf. Wer hat ihn gesehen? Tel.: 02161/5 6159 50“ (Schurf/Wagener 2013: 74)<sup>24</sup>

Es ist zunächst anzumerken, dass es sich bei dem Beispiel durchaus um einen Text handelt, der beschreibende Teilhandlungen enthält. Allerdings ist dieser so konstruiert, dass er nicht die Kriterien für eine Suchanzeige erfüllt, dass also die (auf visueller Wahrnehmung basierende) Identifizierung des gesuchten Hundes durch Abgleich mit den gegebenen Informationen nicht ermöglicht wird. Dass der präsentierte Text den kommunikativen Anforderungen an eine geeignete Suchmeldung nicht gerecht wird, sollen die Lernenden in

.....

24 Bei der textzitierenden Wiedergabe der Beispiele aus Lehrwerken kann das eigentliche Layout nur annäherungsweise berücksichtigt werden.

einer ersten Auseinandersetzung (Aufgabe 1) begründet äußern, um darauf aufbauend über wesentliche Charakteristika von geeigneten Suchmeldungen zu reflektieren.<sup>25</sup> Die Schüler:innen werden mit einem konstruierten, für den Zweck ungeeigneten Text konfrontiert und sollen unter Nutzung ihres alltäglichen Handlungswissens die pragmatische Unangemessenheit erkennen und verbalisieren. Es soll also mit einem (unrealistischen) Negativbeispiel auf kommunikative Erfordernisse hingelenkt werden.<sup>26</sup> Die von den Lernenden zu formulierende Begründung ihrer Einschätzung dient als Vorbereitung auf die anschließende Teilaufgabe:

### (Beispiel 2)

„Schaut euch die Fotos von Olafs Hund genau an. Sammelt dann weitere Angaben, die in die Suchmeldung für den Hund aufgenommen werden sollten.“ (Schurf/Wagener 2013: 76)

Im Zentrum dieser Teilaufgabe steht, ausgehend von einer Bildrezeption, die Auswahl und Versprachlichung relevanter äußerer Kennzeichen als vorbereitender Planungs-Schritt für die anzubahnende sukzessive Texterarbeitung, wobei die Kategorienbezeichnung „Angaben“ mit Blick auf die sprachlichen Mittel recht allgemein gehalten ist. Hier wie auch an anderen Stellen fällt auf, dass eine begriffliche Differenzierung grammatischer Mittel vermieden wird. Offenbar wird ein Handlungsmusterwissen vorausgesetzt und möglicherweise ist die Aufgabe ‚induktiv‘ gedacht.

Ein Text im Lexikonstil („Der Labrador“) dient als Material für die auf dem Einstieg aufbauende Erarbeitung. Im Bereich sprachlicher Mittel werden in den auf den Text bezogenen Aufgaben Substantive, Adjektive und Verben

.....  
25 Die Aufgabenstellung lautet: „Olafs Hund, ein Labrador, ist entlaufen. Er hat eine Suchmeldung geschrieben.

a. Lest die Suchmeldung. Glaubt ihr, dass Olaf mit dieser Suchmeldung seinen Hund wiederbekommt? Begründet eure Meinung.“ (S. 76)

26 Das geringe Anforderungsniveau der Einstiegsaufgabe wird in den „Handreichungen“ folgendermaßen kommentiert: „Die Schülerinnen und Schüler kommen vermutlich schnell zu dem Ergebnis, dass die im Schülerband abgedruckte Suchmeldung nicht erfolgreich sein wird“ (Schurf 2012: 106).

berücksichtigt. Dies scheint durch eine im gesamten Teilkapitel erkennbare didaktische Fokussierung auf den Bereich *Wortschatz* motiviert zu sein. Zudem ist eine wortartenbezogene Kategorisierung sprachlicher Mittel erkennbar, nicht etwa eine Kategorisierung hinsichtlich übergeordneter Funktionsbereiche wie z. B. das charakterisierende Einschränken des nominal aufgebauten Gegenstandsbereichs (restriktiver Gebrauch von Adjektiven, Partizipien, Nominalgruppen, Erweiterungsnomen, Adverbien, Präpositionalgruppen, Relativsätzen).<sup>27</sup> Die dem Beispieltext („Der Labrador“) zugeordneten Aufgaben zielen auf ein allgemeines Textverständnis sowie auf ein Verständnis der Textgliederung und auf die Identifikation sowie Auswahl relevanter Informationen zu charakteristischen Bereichen einer Tierbeschreibung. Textrezeptiv gewonnene Informationen sowie aus dem Text übernommene ‚Formulierungsbau- steine‘ sollen für die Erstellung eines Steckbriefs für eine Suchanzeige (ent- laufenes Haustier) genutzt werden.

### (Beispiel 3)

„Überlegt, welche der folgenden Überschriften am besten zu Abschnitt 1 und welche am besten zu Abschnitt 2 passt. Begründet eure Wahl.  
*Aussehen Lebensweise Verwendung und Charakter Pflege Herkunft.*“  
(Schurf/Wagener 2013: 76)

Die Auseinandersetzung mit dem Text ist weitgehend auf inhaltliche Aspekte und Aspekte der Strukturierung beschränkt, wobei in diesem Bereich be- zeichnende Ober- und Unter-Begriffe<sup>28</sup> als beschreibungsrelevante Mittel ins Spiel kommen. Möglichkeiten einer induktiven Erarbeitung charakteristischer sprachlicher Mittel des Beschreibens (z. B. spezifische Benennung, Formen der Attribuierung, Lokalisierung mit Präpositionalgruppen) am Beispiel des Labrador-Textes werden allerdings nicht berücksichtigt. So wird der sehr um-

.....

- 27 Mit der beispielhaften Nennung des Funktionsbereichs ist hier natürlich nicht der Anspruch einer entsprechenden Komplexität der Vermittlung, wohl aber einer systematischen didaktischen Modellierung grammatischer Phänomene verbunden.
- 28 Im Zusammenhang mit Bezeichnungen des jeweiligen Beschreibungsobjekts und seiner Teile bzw. Teilaspekte unterscheidet Ossner (2014: 258) „Primärbegriffe“ und „sensorische Unter- begriffe“.

fangreiche Text in erster Linie dafür genutzt, Kategorien für einen Steckbrief und spezifische Angaben zu gewinnen, die als ‚Wortmaterial‘ verwendbar sind. Zudem sind die Aufgaben 2–5 lesekompetenzbezogen.

Ausgehend von der Auffassung, dass ein – in erster Linie handlungsbezogenes, nicht deklaratives<sup>29</sup> – Wissen über den funktionalen Charakter sprachlicher Ausdrucksmittel für einen reflektierten produktiven Umgang mit diesen nützlich ist (vgl. Hoffmann 2021, Berkemeier/Selmani 2022), könnte sich eine exemplarische Betrachtung einzelner Textpassagen anbieten, um relevante grammatische Mittel von Beschreibungen im Gebrauchszusammenhang zu fokussieren. Betrachtet werden in diesem Kontext nachfolgend die Überschrift und die ersten beiden Sätze des Textes:

#### (Beispiel 4)

„Der Labrador

Der Labrador ist ein mittelgroßer, muskulöser Hund mit breitem Schädel. Er besitzt dunkelbraune oder haselnussfarbene Augen und eine große Nase. [...]“ (Schurf/Wagener 2013: 76)

In der aus einer definiten Nominalgruppe bestehenden Überschrift „Der Labrador“ wird das zu beschreibende Tier mit dem Ausdruck *Labrador* benannt. Auffällig ist die Verwendung der generischen Gebrauchsweise des definiten Artikels im Singular. Hier wie auch im Kontext einer anderen Aufgabe (vgl. Schurf/Wagener 2013: 81) wird eine für biologische Tier- und Pflanzenbeschreibungen charakteristische Form genutzt, deren Funktion jedoch an keiner Stelle im Lehrwerkkapitel und auch nicht im ‚Grammatikteil‘ des Buchs thematisiert wird. Eine ganze Reihe von Tier-Beispielen mit generisch gebrauchtem definiten Artikel im Singular und bezeichnendem Substantiv wird jeweils in der „Neue[n] Ausgabe“ (Wagener 2019: 44) sowie in der „Differenzierenden Ausgabe“ (Langner/Wagener 2020) des Lehrwerks im Zusammenhang mit Schreibaufgaben genannt, ohne dass die spezifische Funktionsweise

.....

29 Allerdings erleichtert ein entsprechendes Bezeichnungswissen unterrichtliche Auseinandersetzungen mit funktionalen Aspekten (vgl. Bredel/Pieper 2021: 277).



geklärt oder eine grammatische Reflexion angebahnt wird.<sup>30</sup> Es kann vermutet werden, dass die generische Funktionsweise (wegen des frequenten Vorkommens) als allgemein bekannt vorausgesetzt wird. Nicht zuletzt mit Blick auf Lernende mit DaZ, in deren Erstsprache womöglich kein definiter Artikel vorkommt (z. B. Türkisch, Polnisch), erscheint es allerdings sinnvoll, diesen spezifischen Form-Funktions-Zusammenhang in didaktischen Zusammenhängen zu thematisieren.

Im Beispiel findet man (charakteristischerweise) die Verwendung eines Oberbegriffs (*Hund*) sowie eine allgemeine, hier den Körperbau betreffende Spezifizierung, die mit attributiv verwendeten Adjektiven (*mittelgroßer, muskulöser*) vermittelt wird, und eine weitere Spezifizierung, die mittels einer Präpositionalgruppe (*mit breitem Schädel*) versprachlicht wird. Im zweiten Satz werden dem anaphorisch fortgeführten Redegegenstand (*Labrador*) mit restriktiven Adjektivattributen weitere charakteristische äußerliche Eigenschaften (betreffend: Augen, Nase) zugeschrieben. Betrachtet man die Reihenfolge der Informationen-Darstellung in den ersten beiden Sätzen (*mit dem Allgemeinen anfangen, dann näher spezifizieren*), lassen sich Strukturierungsaspekte thematisieren, die für eigene Textproduktionen nutzbar gemacht werden können und die in Überblicksdarstellungen deduktiv vermittelt werden (vgl. Beispiel 17).

Auf die sachtextbezogenen Aufgaben folgen Teilaufgaben, die auf die strukturierende Vorbereitung und Umsetzung eines Steckbriefs (als Hauptbestandteil eines Suchmeldungstexts) bezogen sind. Als textrahmende funktionale Bestandteile sollen ein Einleitungssatz und ein textabschließender Aufruf formuliert werden – zur funktionalen Anbindung an das für das Kapitel gewählte Alltagsszenario. Dies entspricht einer etablierten Textrahmung<sup>31</sup> der schulischen *Textform als Lernform* (Pohl/Steinhoff 2010). Ein instruktiver Überblick („Einen Tier-Steckbrief anlegen“ (Schurf/Wagener 2013: 78) mit allgemeinen Informationen (Zweck, Form) und anleitenden Hinweisen zur Erstellung eines Steckbriefs (allgemeine Benennung, Kategorien spezifischer Merkmale, Rei-

.....  
30 Dies ist auch für zwei weitere gesichtete Lehrwerke für die 5. Jahrgangsstufe zu verzeichnen; exemplarisch: „Das Okapi“ (Blatt et al. 2019: 60), „Der Nasenbär“ (ebd.: 63).

31 Diese Form der Textrahmung wird auch von Ossner (2014: 256) angesprochen.

henfolge der Informationen, zu Vermeidendes, Berücksichtigung des Zwecks) schließt den Aufgabenteil (Steckbrief schreiben) ab:

### (Beispiel 5)

#### „Information

#### Einen Tier-Steckbrief anlegen

Ein Steckbrief enthält wichtige Informationen zu einem Menschen oder zu einem Tier. Mit Hilfe eines Steckbriefes kann man sich z. B. ein Tier vorstellen und es wiedererkennen, wenn es entlaufen ist. Bei einem Tier-Steckbrief solltet ihr folgende Angaben machen:

- Name/Rasse des Tieres, z. B.: *Labrador*
- Größe/evtl. auch Gewicht, z. B.: *57 mc groß und 40 kg schwer*
- Farbe, z. B.: *hellgelb*
- Körperbau, z. B.: *muskulöser Hund, breiter Schädel.*
- besondere Merkmale/Auffälligkeiten, z. B. *einen Fleck auf der Zunge*
- Legt eine **sinnvolle Reihenfolge** für eure Angaben fest, z. B. von den wichtigen Merkmalen zu den weniger wichtigen.
- **Vermeidet persönliche Wertungen** wie *schön, lieb* oder *süß*. Sie helfen nicht, das Tier zu erkennen, weil nicht alle das Gleiche darunter verstehen.
  - Überlegt, für welchen **Zweck** ihr euren Steckbrief anlegt. Wenn er für eine Tiervorstellung bestimmt ist, könnt ihr noch weitere Informationen anführen, z. B.: *Nahrung, Lebensraum ...*“

(Schurf/Wagener 2013: 78)

Der einleitende Satz des Überblicks enthält eine zusammenfassende Beschreibung der Textsorte und eine Angabe des kommunikativen Zwecks. Die instruktiven Hinweise sind auf das fokussierte Tier-Beispiel bezogen. Der Hinweis zur Merkmals-Reihenfolge ist vage gehalten, das Beispiel soll offenbar ‚für sich sprechen‘. Dass dieser Aspekt berücksichtigt wird, erscheint grundsätzlich

sinnvoll.<sup>32</sup> Fraglich ist allerdings, ob hier die beispielhafte Nennung des Relevanz-Kriteriums eine wirkliche Hilfe für die Umsetzung der Aufgabe darstellt.

## 5.2 Komplexe Schreibaufgabe 2: Erstellen eines Beschreibungstextes

Die zweite komplexe Aufgabe des betrachteten Teilkapitels hat die Überschrift „Anschaulich und genau beschreiben“. In den „Handreichungen“ für Lehrkräfte werden mit der Aufgabe folgende „Kompetenzerwartungen“ verbunden:

„Die Schülerinnen und Schüler

[...]

- beschreiben eine Katze mit Hilfe von Fachbegriffen (Nomen) und Adjektiven
- wählen bei der Tierbeschreibung eine sinnvolle Reihenfolge von Einzelangaben“

(Schurf 2012: 105)

Die genannten zu vermittelnden Kompetenzen spiegeln die didaktische Schwerpunktsetzung der Konzeption des gesamten Kapitels wider. Als Vermittlungs-Bereiche werden Wortschatz und inhaltlicher Aufbau fokussiert, was die Annahme stützt, dass ein (auf Beschreiben bezogenes) Handlungswissen vorausgesetzt wird.

Am Beispiel einer zweiten Suchmeldung soll eine Beschreibung einer Katze erarbeitet werden.

Analog zur Konstruktion eines Alltagsszenarios im Zusammenhang mit der Einstiegsaufgabe des Kapitels („Olafs Hund ist entlaufen.“; Schurf/Wagner 2013: 76) wurde auch hier zum Einstieg mit der konstruierten Problemstellung ‚entlaufenes Haustier‘ gearbeitet (ebd.: 79). Offenbar um die nicht allzu

.....

32 Im Zusammenhang mit Tier- und Pflanzenbeschreibungen geht Ossner auf die „Notwendigkeit, ein Ordnungsmuster auf den zu beschreibenden Gegenstand zu legen“ (2014: 258), ein.

plausible Verknüpfung der Textart *Suchanzeige* mit der Schreibaufgabe, einen bildungssprachlich geprägten Beschreibungstext zu verfassen, zu legitimieren, wurde das folgende lebensweltliche Szenario konstruiert:

**(Beispiel 6)**

„Emmas Katze Nicki ist entlaufen. Emma hat die Möglichkeit, eine Suchmeldung über den lokalen Radiosender zu veröffentlichen. Der Sender gestattet ihr, ihre Katze ausführlich zu beschreiben. Dazu braucht sie einen Sprechzettel mit ganzen Sätzen, den sie vor dem Mikrofon ablesen kann.“ (Schurf/Wagener 2013: 79)

Da Beschreibungen im Deutschunterricht nicht unmittelbar in einem fachlichen Handlungszusammenhang ‚gebraucht‘ werden – anders als etwa im Biologie-, Chemie- oder Kunstunterricht – ergibt sich im Zusammenhang mit Beschreibungs-Schreibaufgaben die Schwierigkeit, eine handlungsmäßige Einbettung so zu konstruieren, dass der Charakter schulisch-institutioneller Wissensvermittlung – *Aufgabe Stellen/Lösen* statt *Problemlösen* – mit seinen Widersprüchen möglichst wenig zutage tritt. In den gesichteten Lehrwerken werden hierfür unterschiedlich plausible Konstruktionen von Lebensweltbezügen angeboten. Eine wirklich authentische Einbettung bietet keines der Lehrwerke, wie ein Blick auf einige Beispiele veranschaulicht:

**(Beispiele 7a–h)**

- a) „Ihr sollt nach dem Zoobesuch für den Biologieunterricht ein Säugetier beschreiben.“ (Blatt et al. 2019: 75)
- b) „Die Klassenlehrerin bittet Marc für die Internetseite der Schule einen Artikel zur Tierpatenschaft der Klasse zu schreiben“ (ebd.: 79)
- c) „Nach seiner Forschungsreise möchte der Zoologe Henry Hamilton Johnston seine Beobachtungen zum Okapi in einem Brief an einen Forscherkollegen schildern, da er keine Bilder hat. Verfasst für ihn diesen Brief über die Waldgiraffe. (ebd.: 77)
- d) „Informiert für ein Tiermagazin über das Miniaturpferd Bliss. [...] Beschreibt es dabei genau.“ (Wagener 2019: 46)

- e) „Ana hat bei einem Konzert im Allgäu eine Zither entdeckt. Diese ist ein typisch alpenländisches Musikinstrument, das während des Spielens auf einem Tisch oder auf den Knien des Musikers liegt. Die Melodiesaiten werden auf dem Griffbrett gegriffen, die Begleitsaiten werden nur gezupft. Beschreibe die Zither in einem zusammenhängenden Text.“ (Guse/Gigl 2019: 141)
- f) „Beschreibe einen Gegenstand, den du für einen Reiseführer interessant findest. Wenn du den Gegenstand oder ein Foto davon besitzt, kannst du dich daran orientieren.“ (ebd.: 141)
- g) „Für ein Tiermagazin an eurer Schule sollt ihr den Paradiesvogel beschreiben.“ (Langner/Wagener 2020: 82)
- h) „Bestimmt hast du auch einen Lieblingssort. Schließe die Augen und stelle ihn dir genau vor. Lasse deinen Blick wandern und notiere in Stichworten, was du in Gedanken siehst. Nutze die Notizen dann für deine Beschreibung.“ (Guse/Gigl 2019: 138)

Im Zusammenhang mit den verschiedenen Einbettungen bietet sich ein Zurückgreifen auf die von Maier et al. (2013: 37) entwickelte Differenzierung der Kategorie „Lebensweltbezug“ an. Die Autor:innen unterscheiden Aufgaben „ohne Lebensweltbezug“, „mit konstruiertem Lebensweltbezug“, „mit konstruiertem, aber authentisch wirkendem Lebensweltbezug“ und „mit realem Lebensweltbezug“. In Bezug auf die obige Liste von Einbettungen von Schreibaufgaben kommen die beiden mittleren Subkategorien („mit konstruiertem Lebensweltbezug“ und „mit konstruiertem, aber authentisch wirkendem Lebensweltbezug“) in Frage:

„Aufgaben mit konstruiertem Lebensweltbezug: In der Aufgabenstellung wird eine Verknüpfung zwischen Fachwissen und einer stark konstruierten Lebenswelt (entspricht eher nicht den Erfahrungen; Analogien zur eigenen Erfahrung kaum erkennbar) vorgegeben oder gefordert. Der Lebensweltbezug wirkt ‚aufgesetzt‘, ‚an den Haaren herbeigezogen‘ oder hat nur das Ziel, den Umgang mit Fachwissen einzukleiden oder zu rechtfertigen.“ (Maier et al. 2013: 37)

„Aufgaben mit konstruiertem, aber authentisch wirkendem Lebensweltbezug: Der Lebensweltbezug ist zwar konstruiert, macht im Zusammenhang der Aufgabe aber Sinn und wirkt damit zumindest authentisch. Die Aufgabenstellung reflektiert den Erfahrungshorizont, beispielsweise werden sinnvolle Anwendungen von Fachwissen im Alltag oder im Berufsleben in die Aufgabe eingebunden.“ (ebd.)

Dass sich für eine bildungssprachlich geprägte Tierbeschreibung im außerschulischen Alltag schwer ein authentischer Anwendungszusammenhang finden lässt, scheint die Situierung im schulisch-institutionellen, aber außerunterrichtlichen Kontext bei a), b), g) motiviert zu haben, wobei man sich auch bei diesen Beispielen entweder gedanklich in eine fiktive Rolle einfinden bzw. sich ein fiktives Szenario vorstellen muss, an das die Schreibaufgabe angebunden ist. Zumindest wirkt der schulisch-institutionelle Rahmen an sich einigermaßen authentisch, wenn teilweise auch sehr vage konstruiert, wie in a). Der Bezug zu „ein[em] Tiermagazin“ in d) erscheint wenig authentisch, in g) wird im Zusammenhang mit dem „Tiermagazin“-Bezug immerhin der schulisch-institutionelle Rahmen hinzugefügt, wobei sich auch hier die Frage nach dem authentischen Charakter stellt. Bei c) wurde auf eine historische Figur zurückgegriffen, aus deren Perspektive ein Text an eine andere Person verfasst werden soll. Die Herangehensweise erinnert an (text-)handlungsorientierte Zugänge zur Auseinandersetzung mit literarischen Werken (z. B. einen Tagebucheintrag aus der Perspektive einer Figur schreiben). Der konstruierte historische Zusammenhang und die konstruierte Handlungskonstellation (kollegialer naturwissenschaftlicher Austausch, Notwendigkeit des Vorstellbarmachens mangels Bildern) erscheinen ‚in sich‘ relativ authentisch.

Bei h) hat man es mit einem konstruierten, aber relativ authentisch wirkenden Lebensweltbezug zu tun. Für das gesamte Teilkapitel zu Ortsbeschreibungen wurde der Zusammenhang mit Reise- und Ausflugszielen gewählt, woran hier angeknüpft wird. Der konstruierte Zusammenhang bietet eine gewisse Offenheit der Ausgestaltung sowie eine individuelle Zugänglichkeit. Zudem wird der Zweck des Beschreibens, etwas in seiner Oberflächenbeschaffenheit in der Vorstellung zugänglich zu machen, im Aufgabentext berücksichtigt.

Als kurzes Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass es grundsätzlich sinnvoll erscheint, einen unmittelbaren Funktionszusammenhang des Beschreibens zu nutzen und sich konstruierte Lebensweltbezüge in der Tendenz als weniger authentisch erweisen. Da Fertigkeiten des Beschreibens in schulischen Zusammenhängen gebraucht werden, allerdings nicht unmittelbar im Deutschunterricht, wo sie aber schwerpunktmäßig Erarbeitungsgegenstand sind, könnte sich womöglich ein unmittelbarer Fachbezug (z. B. Biologie) anbieten.

**5.2.1 Komplexe Schreibaufgabe 2: Thematisierung sprachlicher Mittel**  
Sprachliche Mittel werden im Teilkapitel (zur Vorbereitung auf die Umsetzung der Schreibaufgabe (entlaufene Katze beschreiben) in mehreren Teilaufgaben und wissensvermittelnden Textteilen fokussiert.

Die folgende Aufgabe ist auf die Verwendung von Substantiven zur (fachsprachlich) präzisen Benennung von Körperteilen des Beispieltiers *Katze* bezogen:

**(Beispiel 8)**

„Wenn man ein Tier beschreibt, muss man auch die Körperteile genau bezeichnen. Hierfür verwendet man oft eine Reihe von Fachbegriffen.

- a) Sucht euch ein Foto von Emmas Katze aus und zeichnet die Katze ab. Achtet darauf, dass ihr um eure Zeichnung herum genügend Platz zum Beschriften lasst.
- b) Beschriftet die einzelnen Körperteile der Katze mit den folgenden Fachbegriffen.“ (ebd.)

Für die Umsetzung der Teilaufgabe werden folgende Mittel bereitgestellt:

**(Beispiel 9)**

„Tast- oder Schnurrhaare Maul Stirn Nacken Wangen Brust Rücken Bauch“ (ebd.)

Das Vorgehen im Rahmen der Teilaufgabe ist deduktiv und insgesamt wenig anspruchsvoll; es werden Ausdrücke vorgegeben, die lediglich in eine Abbil-

dung eingetragen werden sollen. Insbesondere bei spezifizierenden Komposita würde es sich anbieten, die Funktionalität im Handlungszusammenhang einer Beschreibung zu berücksichtigen.

Im Zusammenhang mit der zweiten Teilaufgabe, in deren Zentrum spezifizierende Adjektive stehen, wird der Funktionscharakter nur sehr oberflächlich angesprochen:

**(Beispiel 10)**

„Adjektive helfen euch, ein Tier genau zu beschreiben.“ (ebd.)

Über die charakterisierende Funktionalität von Adjektiven<sup>33</sup> wird nicht viel gesagt. Grammatisches Wissen – etwa hinsichtlich attributiver und prädikativer Verwendung oder syntaktischer Aspekte (Erweiterung einer Nominalgruppe) – kommt nicht in den Blick. Die Aussage hat eher den Charakter einer thematischen Überleitung. In der sich anschließenden Teilaufgabe wird mit einer zu ergänzenden tabellarischen Liste von Beispieladjektiven gearbeitet, die verschiedenen Kategorien zugeordnet sind:

**(Beispiel 11)**

„Größe: *riesengroß, winzig, ...*  
Körperform: *kugelrund, gedrungen, ...*  
[...]“ (ebd.)

Die nächste Teilaufgabe zielt auf eine Sammlung von Farbadjektiven, von denen eine Auswahl für die Nutzung der zu erstellenden Katzenbeschreibung getroffen werden soll. Der Funktionszusammenhang wird nicht angegeben, mit *brauchen* wird lediglich eine Notwendigkeit benannt:

**(Beispiel 12)**

„Wenn ihr ein Tier beschreibt, braucht ihr auch genaue Farbbezeichnungen.“

.....

33 Einen Überblick bietet Selmani (2020).



[...]

- „a) Welche unterschiedlichen gelben Farbtöne kennt ihr? Schreibt sie in Partnerarbeit auf, z. B.: *ockergelb, maisgelb*,
  - b) Wählt andere Farben aus und sammelt verschiedene Farbbezeichnungen, z. B.: *weiß, schneeweiß, blütenweiß*.
  - c) Wählt Farbbezeichnungen für Emmas Katze aus und tragt sie in eure Zeichnung ein oder schreibt sie in euer Heft.“
- (Schurf/Wagener 2013: 80)

Die Teilaufgabe zielt auf ein kooperatives Sammeln von Farbadjektiven und eine Anwendung von Wortbildungsmöglichkeiten im Bereich *Komposition*. Möglichkeiten, eine Reflexion über Formen und Funktionen (etwa am Beispiel von Kompositionen wie *ockergelb, maisgelb*) anzubahnen, werden nicht genutzt. Auffällig ist, wie auch an anderen Stellen im betrachteten Teilkapitel, dass die Verwendung von Beispielformulierungen eine große Rolle spielt. Die jeweilige Funktionsweise zu verstehen sowie ein Wissen um syntaktische und morphologische Aspekte werden tendenziell vorausgesetzt.<sup>34</sup>

Als weitere auf die eigentliche Schreibaufgabe des Teilkapitels vorbereitende Teilaufgabe dient eine „Textüberarbeitungsaufgabe“:

### (Beispiel 13)

„Die folgende Beschreibung wirkt eintönig, weil immer wieder die Wörter ‚ist‘, ‚sind‘ und ‚haben‘ verwendet werden. Überarbeitet die Beschreibung und setzt an geeigneter Stelle treffendere Verben aus dem Kasten ein.

Die Katze hat den Namen Nicki und ist klein und schlank.

Sie ist eine junge Hauskatze. Das Fell der Katze ist rotbraun-weiß getigert. An der Brust hat die Katze einen schneeweißen Fleck, der sich

.....

34 Dies trifft beispielsweise auf die Differenzierende Ausgabe der Lehrwerkreihe „Deutschbuch“ für die Jahrgangsstufe 5 nicht ganz zu. Dort findet sich im Zusammenhang mit einem vergleichbaren Aufgabenbereich „Mit Adjektiven Farben genau beschreiben“ (auch am Beispiel von Tierbeschreibungen) ein ‚Infokasten‘, der Möglichkeiten der Adjektivkomposition mit Beispielen angibt (Langner/Wagener 2020: 80).

bis zum Maul hochzieht. Über den Augen und an den Wangen hat Nicki weiße Farbtupfer. ...“ (ebd.)

Im Zusammenhang mit der Aufgabe werden folgende Verben als zu verwendendes Wortmaterial bereitgestellt:

**(Beispiel 14)**

„Treffende Verben

*tragen sich befinden besitzen sich handeln um verfügen über aufweisen durch ... gekennzeichnet sein“* (ebd.)

Die Teilaufgabe hat eher Prüfungscharakter und bietet wenig Lernpotenzial. Entweder Lernende verfügen bereits über bildungssprachliche Formulierungsfertigkeiten, um zu beurteilen, welcher ‚Formulierungsbaustein‘ an welche Textstelle ‚passt‘, und ihnen gelingen dann noch die entsprechenden Änderungen syntaktischer Konstruktionen (z. B. Satzklammer bei *weist ... auf*) oder nicht. Auffällig ist die Charakterisierung der bereit gestellten Formulierungsmittel als „Treffende Verben“<sup>35</sup>. Im Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) findet man folgenden Eintrag zur Gebrauchsweise des Adjektivs *treffend*: „der Wirklichkeit, den Tatsachen oder der Situation entsprechend (und deshalb angemessen, bzw. richtig“ (DWDS<sup>36</sup>). Im betrachteten Beispiel wird die Charakterisierung von ‚Formulierungsbausteinen‘ als *treffend* offenbar nicht hinsichtlich einer Genauigkeit der Beschreibung verstanden, sondern vielmehr hinsichtlich des bildungssprachlichen Gebrauchszusammenhangs, was allerdings wenig transparent ist. Ob beispielsweise *verfügen über* als treffendes sprachliches Mittel in einer Suchanzeige, die hier den konstruierten Lebensweltbezug herstellen soll, bezeichnet werden kann, erscheint fraglich. Zudem wirkt die deduktive<sup>37</sup> Herangehensweise wenig plausibel. Die als „eintönig“ bezeichnete Wirkung des Textes wird assertiv als faktisch dargestellt.

.....

35 Diese Verben werden ebenfalls im „Merkkasten“ als „treffende Verben“ aufgeführt.

36 <https://www.dwds.de/wb/treffend> (letzter Zugriff 23.02.2024)

37 Eine systematische Übersicht über deduktive, induktive, reflexive und einübende Aufgabenformate bietet Hlebec (2022: 501f.).

Ein schüler:innenseitiger Nachvollzug wird vorausgesetzt, ebenfalls die Notwendigkeit der Überarbeitung.

Mit der folgenden Aufgabe wird das Teilkapitel abgeschlossen:

**(Beispiel 15)**

„Verfasst nun eine möglichst genaue Beschreibung, die Emma im Radiosender vorlesen kann. Der folgende Merkkasten hilft euch dabei.“

(ebd.)

Diese Schreibaufgabe basiert auf den vorangegangenen vorbereitenden Teilaufgaben bzw. den instruktiven Überblicksdarstellungen. Die Planungsdeixis *nun* orientiert im Aufgabentext auf den Handlungsschritt der (auf vorbereitenden Schritten basierenden) Umsetzung der komplexen Hauptschreibaufgabe.

Der als „Merkkasten“ bezeichnete instruktive Überblick (Wiedergabe des Beispiels unten) kann dem illokutiven Bereich von *Anleitungen* zugerechnet werden. Zu dieser sprachlichen Handlungsform formulieren Zifonun et al. (1997):

„Zweck der ANLEITUNG ist es, dem Adressaten (in dessen eigenem Interesse) bestimmte Handlungsmuster oder Ausführungsweisen so zugänglich zu machen, dass er sie selbst in geeigneten Konstellationen anwenden kann; dazu muss er mit – nach allgemeiner Erfahrung – probaten Zweck-Mittel-Komplexen vertraut gemacht werden, die er in seine Handlungsplanung übernehmen kann.“ (1997: 138)

Im betrachteten Lehrwerkzusammenhang hat der „Merkkasten“ die Funktion, die Schüler:innen bei der Umsetzung der komplexen Schreibaufgabe zu unterstützen. Darüber hinaus sollen diese das vermittelte Handlungswissen in vergleichbaren Konstellationen<sup>38</sup> aktualisieren. Es wird also ein Handlungswissen<sup>39</sup> in komprimierter Form dargestellt, das entweder bereits angeeignet wurde oder als neues Wissen integriert werden soll. Im Fall dessen, dass Teile

38 Zum handlungstheoretischen Terminus *Konstellation* vgl. Rehbein (1977, 2001).

39 Maier et al. (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von prozeduralem Wissen.

des Wissens bereits mental verfügbar sind, erfolgt durch den „Merkkasten“ eine Relevanzsetzung entsprechend der berücksichtigten Aspekte.

(Beispiel 16)

„**Information: Ein Tier anschaulich und genau beschreiben** (z. B. Suchmeldung)

**Aufbau:**

- Schreibt einen **Einleitungssatz**, in dem ihr sagt, um was es geht, z. B.: Wann ist welches Tier wo entlaufen?
- Beschreibt dann das Tier möglichst genau. Achtet hierbei auf eine Ordnung:
  - Beginnt mit dem **Gesamteindruck des Tieres** (z. B. Tierart, Name, ungefähre Größe und Gewicht sowie Alter).
  - Beschreibt dann die **besonderen Merkmale** (z. B. Farbe und Länge des Fells, Kopfform,

Form der Ohren, Augenfarbe) von oben nach unten, also vom Kopf bis zu den Beinen.

- Formuliert zum **Schluss** eine **Bitte, sich zu melden**, wenn das Tier gesehen wird. Gebt auch eine Adresse oder eine Telefonnummer an, unter der sich der Finder melden kann.

**Sprachliche Mittel:**

- Verwendet **passende Adjektive**, mit denen ihr das Tier anschaulich und genau beschreiben könnt, z. B.: *schneeweiß, klein, winzig, kugelförmig*.
- Verwendet an Stelle der Wörter ‚ist‘, ‚sind‘ und ‚haben‘ **treffende Verben**, z. B.: *tragen, besitzen, sich befinden, aufweisen*.
- Formuliert eure Beschreibung im **Präsens** (Gegenwartsform).“ (ebd.)<sup>40</sup>

.....  
40 Bei der Wiedergabe des Beispiels werden typografische Hervorhebungen annäherungsweise dargestellt; unterschiedliche Farben und Schriftgrößen werden nicht wiedergegeben.

In der Überschrift wird die konstruierte lebensweltliche Anknüpfung („z. B. Suchmeldung“) wieder aufgegriffen. Die Markierung als exemplarisch soll offenbar suggerieren, dass sich um einen relevanten Anwendungsbereich von mehreren handelt, wobei die konkret in der Aufgabenstellung geforderte und im „Merkkasten“ explizierte Ausgestaltung nicht unmittelbar auf andere Bereiche übertragen werden kann. Der Hinweis auf die Formulierung einer Bitte sich zu melden, ist im Fall einer Suchmeldung relevant, letztere ist jedoch eine spezifische, hier im Zusammenhang mit der Lebensweltbezug-Konstruktion ausgewählte Textform.

Der „Merkkasten“ ist in die Bereiche „Aufbau“ und „sprachliche Mittel“ gegliedert.<sup>41</sup> Im ersten Bereich finden sich Instruktionen, welche die für die fokussierte Textform obligatorische Textrahmung betreffen („Einleitungssatz“ schreiben, am „Schluss eine Bitte, sich zu melden“ formulieren), und instruierende Hinweise, die auf die eigentliche Beschreibung bezogen sind. Letztere leiten zu einer sachlogisch geordneten chronologischen Strukturierung an, ausgehend von der Bezeichnung des Beschreibungsobjekts. Die dabei genutzten Beispielbezüge konkretisieren das Ordnungsschema hinsichtlich des Aufgabenbezugs (Beschreibung einer Katze), erfüllen jedoch nicht die Funktion einer expliziten Vermittlung von Beschreibungsstrukturierungswissen im Sinne eines Handlungswissens. Der Ausdruck „Gesamteindruck“ ist im Zusammenhang der Tierbeschreibung wenig passend, was womöglich zur Angabe von Beispielen motiviert hat, die offenbar ‚für sich sprechen‘ sollen („z. B. *Tierart, Name, ungefähre Größe und Gewicht sowie Alter*“).

.....

41 In den „Handreichungen“ zum betrachteten Lehrwerk (Schurf 2012: 116) wird eine Prüfungsaufgabe nebst Erwartungshorizont bereitgestellt, deren Aufbau und Schwerpunktsetzung der Strukturierung im Lehrwerk entspricht (1. zur Vorbereitung abbildungsgestützt Angaben sammeln und 2. als Hauptschreibaufgabe einen Suchmeldungstext mit integrierter genauer Beschreibung verfassen). Im Erwartungshorizont zu dieser Tierbeschreibungsaufgabe wird zwischen „inhaltliche[r] Leistung“ und „Darstellungsleistung“ (ebd.) differenziert. Die Kategorien entsprechen weitgehend den im „Merkkasten“ (Beispiel 17) genannten Punkten; der „inhaltliche[n] Leistung“ (ebd.) werden allgemeine und spezifizierende Angaben, Bereiche des rahmenden Textaufbaus (Einleitungs- und Schlusssatz) und eine dem Beschreibungsobjekt angemessene Ordnung der Angaben zugeordnet. Neben der Kategorie sprachlicher Richtigkeit wird im Bereich „Darstellungsleistung“ die Nutzung „genaue[r] und treffende[r] Begriffe“ sowie „einer korrekte[n] und abwechslungsreiche[n] Syntax“ (ebd.) angegeben.

Die zweite Kategorie („sprachliche Mittel“) beinhaltet drei instruktive Hinweise. Sie ist auf bereits in den Teilaufgaben fokussierte „passende Adjektive“, „treffende Verben“ und die Nutzung des Präsens beschränkt. Der instruktive Hinweis zur Verwendung „passender Adjektive“ bietet keine wirkliche Hilfestellung. Die beispielhaft als „treffende Verben“ angegebenen Formulierungsmittel können bildungssprachlichen Gebrauchsweisen zugerechnet werden. Hier wie auch in der oben betrachteten Aufgabe wird diese Charakteristik nicht geklärt, was allerdings sinnvoll wäre, da es sich eben nicht um beschreibungsspezifische Mittel handelt, sondern um solche, deren reflektierte Nutzung in schulischen Zusammenhängen – nicht zuletzt mit Blick auf schulischen Erfolg – eine wichtige Rolle spielt und gleichzeitig eine anspruchsvolle Lernaufgabe darstellt (vgl. Feilke 2012)<sup>42</sup>. Fornol (2020) formuliert im Fazit ihrer Studie zum Gebrauch bildungssprachlicher Handlungsmittel von Grundschüler:innen:

Die Zusammenführung der Befunde der quantitativen und qualitativen Ergebnisse der vorliegenden Studie macht darüber hinaus deutlich, dass teilweise große Diskrepanzen in der bloßen Realisierung bildungssprachlicher Mittel und ihres kontextuell und funktional angemessenen Gebrauchs bestehen. (2020: 306)

Es erscheint hier durchaus sinnvoll, den Gebrauch von derartigen Formulierungsmitteln zu fokussieren. Das Textmuster der Beschreibung erscheint hierfür auch als sinnvoll gewählte Form. Allerdings ist es angebracht, diese Mittel als stilistisch kennzeichnend für entsprechende Gebrauchszusammenhänge zu berücksichtigen, statt zu suggerieren, dass man es mit allgemeinen beschreibungsspezifischen Mitteln zu tun hätte.<sup>43</sup> In diesem Zusammenhang

.....

42 Jahrgangsstufenbezogene Vorschläge für eine unterrichtliche Vermittlungsarbeit zum treffenden Bezeichnen werden in Müller (2022) vorgestellt.

43 Eine exemplarische authentische Bearbeitung der das Teilkapitel abschließenden Schreibaufgabe ist in einem Unterrichtsgesprächstranskript in Kameyama (2017b) dokumentiert: Im Gesprächstranskript liest ein Kind die eigene Umsetzung der Aufgabe vor, woraufhin die anderen Lernenden der Klasse ein Feedback geben sollen. Zu den im vorgelesenen Text verwendeten Formulierungsweisen bemerkt Kameyama (2017b: 12f.): „bei kritischer Be-

ist auch der in Lehrmaterialien häufig anzutreffende Hinweis auf „sachliche“ Formulierungen, die für Beschreibungen kennzeichnend seien, zu sehen, wie in der folgenden „Checkliste“ am Ende des Kapitels:

**(Beispiel 17; Auszug)**

„Ist die Beschreibung sachlich formuliert und enthält sie keine persönlichen Wertungen? Zum Beispiel: Der Vogel ist schön. → Besser: Der Vogel ist sehr farbenfroh.“ (Schurf/Wagener 2013: 90)

Angesprochen wird ein Charakteristikum eines bestimmten Texttyps von Beschreibungen, nicht von Beschreibungen allgemein.<sup>44</sup> Zudem bleibt vage, was genau unter „sachlich[er]“ Formulierungsweise verstanden werden soll.

Den „Merkkasten“ schließt ein Hinweis auf die Verwendung des Präsens ab. Solche Hinweise – ohne Bezug zu funktionalen Aspekten – sind frequent in Übersichts-Textformen dieser Art anzutreffen, wie die folgende exemplarische Liste zeigt:

**(Beispiele 18a–d)**

- a) „im Präsens schreiben“ („Kompetenzbox“: Blatt et al. 2019: 77)
- b) „Schreibt im **Präsens**.“ („Methode Ein Tier anschaulich und genau beschreiben“: Langner/Wagener 2020: 82)

---

trachtung fallen zunächst stilistisch besondere Formulierungsweisen auf wie: ‚Es handelt sich um ein ...‘ [...], ‚Die Katze besitzt ein ...‘ [...], ‚[ein] besonderes Merkmal [ist]‘ und ‚[...] lautet‘ [...]. Es sind bildungssprachliche Ausdrucksweisen [...], die für die Textart stilistisch abweichend erscheinen. Ein Zurückgreifen auf solche formelhaften Formulierungsweisen, das ‚zitierende Handeln‘ (Grießhaber 1987), könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich Merve bei der Formulierung ihres Textes stark auf sprachliche Ausdrucksmittel, die ihr aus dem Unterrichtszusammenhang bekannt sind, gestützt hat“. Interessant ist hier, dass es sich bei den von Kameyama (2017b) angesprochenen Formulierungsweisen um bereitgestellte ‚Formulierungsbausteine‘ (‚treffende Verben‘; s. o.) handelt, deren Verwendung in der Aufgabe gefordert wird, die allerdings nur an bestimmten Stellen des Textes ‚passen‘ (wie auch der in den „Handreichungen“ zum Lehrwerk bereitgestellte Erwartungshorizont zu dieser Aufgabe illustriert).

44 Zur Illustration wird hier ein kurzer Auszug aus einer Prozessbeschreibung aus Robert Seethalers Roman „Der Trafikant“ zitiert: „Von Böen getrieben, prasselte der Regen gegen die Fensterscheiben, vor denen ein paar geköpfte Geranien in ihren Kübeln ersoffen.“ (Seethaler 2013) Das Beispiel wird in Düring (2024) analysiert.

- c) „Verwende das Präsens“ („Wissen und Können“: Guse/Gigl 2019: 141)
- d) „Das Tempus der Beschreibung ist das Präsens.“ (ebd.: 145)

Bei keinem der aufgelisteten Beispiele wird ein begründender Hinweis, geschweige denn eine funktionale Erklärung gegeben.

Beschreibungen im Text sind tatsächlich häufig im (atemporalen) Präsens verfasst und insofern ist das Präsens typisch, allerdings nicht prototypisch<sup>45</sup>. Bei literarischen Beschreibungen (vgl. Düring 2024) ist dies in den meisten Fällen nicht so. In Lehrwerken findet man, wie auch hier, häufig den Verweis auf die unbedingte Verwendung des Präsens, ohne dass die kommunikative Funktion in den Blick kommt, die in Beschreibungszusammenhängen in einer *Vergegenwärtigung* (vgl. Hoffmann 2021) besteht. Dass die Funktionalität hier nicht berücksichtigt wird, verwundert allerdings angesichts des weitgehenden Verzichts auf die Thematisierung von Form-Funktions-Zusammenhängen nicht.

Ein weiteres Beispiel aus einer „Checkliste“ am Ende des gesamten Kapitels betrifft den Bereich syntaktischer Strukturierung im Textzusammenhang. Das in Lehrwerken häufig anzutreffende ‚Stichwort‘ ist: „abwechslungsreiche Satzanfänge“:

**(Beispiel 19)**

„Sind die Satzanfänge abwechslungsreich oder häufig gleich, z. B.: Der Vogel besitzt .... Der Papagei hat ...

.....

45 Darauf weist auch Ossner (2005: 131) hin, der in Bezug auf die schulische Fixierung die These formuliert: „Auf das Präsens als Merkmal der Beschreibung wird in der Schule so viel Wert gelegt, weil man auf diese Weise Beschreibungen von Erzählungen phänomenal abgrenzen kann.“ (2005: 131) Naheliegender als Ursache hierfür ist m. E. allerdings die schulische Fokussierung auf bestimmte konstruierte Handlungszusammenhänge wie Tiervorstellung oder Suchanzeige, für die die Verwendung des Präsens geeignet ist, wohingegen beispielsweise in narrative Handlungszusammenhänge eingebundene Beschreibungen selten berücksichtigt werden. Ein solches Beispiel ist allerdings im Lehrwerk „D Eins 5“ (Guse/Gigl 2019: 134) enthalten.



→ Besser: Der Vogel besitzt ... Rund um die Augen hat der Papagei ...  
Versucht, den Text mit Hilfe der Umstellprobe (» S. 335) abwechslungsreicher zu formulieren.“  
(Schurf/Wagener 2013: 90)

Bei den hier verwendeten Beispielformulierungen (die an sich schon als ‚Vehikel‘ für die Konstruktion eines Problemszenarios hinterfragt werden sollten) wird lediglich ein ästhetisch-stilistisches Kriterium („abwechslungsreich“) angeführt und auf die „Umstellprobe“ als methodisches Werkzeug<sup>46</sup> zur Textverbesserung verwiesen. Dass der ästhetisch-stilistische Aspekt wichtig ist, wird hier nicht bestritten. Lohnenswert wäre in diesem Bereich allerdings auch eine grammatisch-reflexive Auseinandersetzung mit Aspekten der Textstruktur (z. B. Thematisierung und Gewichtung, anaphorische Fortführung, Satzverknüpfung mit zusammengesetzten Verweiswörtern (vgl. Rehbein 1995), deiktische Verweise im Textraum, im Bereich nennender Ausdrucksmittel die Verwendung von Synonymen).

## 6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Bei der im Lehrwerkkapitel fokussierten Form hat man es mit einer deutlich normierten schulischen *Textform* zu tun, deren Vermittlung auf eine Überprüfbarkeit ausgerichtet ist und wenig Spielraum für individuelle Ausgestaltungen lässt. Die Entsprechung der Textform in der außerinstitutionellen Lebenswelt (Suchmeldung für ein entlaufenes Haustier) ist konstruiert, ein authentischer Bezug wird nicht hergestellt, wenn auch das Kriterium einer für Lernende

.....

46 Hoffmann formuliert zur Verwendung von Verfahren wie der „Umstellprobe“ im Unterricht: „Operationale Verfahren sind nur Hilfsmittel, sie können die Arbeit mit authentischen Beispielen und das grammatische Denken nicht ersetzen. Reflexion und Analyse lassen sich nicht überspringen.“ (Hoffmann 2013: 126)

„identifizierbare[n] Funktion“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 195) der zu verfassenden Texte grundsätzlich gegeben ist. Eine Einbettung von Lernenden-Textproduktionen in einen Handlungszusammenhang „sozialer Interaktion“ (ebd.) und eine Ermöglichung, „die Wirkung ihres Textes auf die Leser zu überprüfen“ (ebd.) werden im Aufgabenarrangement nicht berücksichtigt.

Betrachtungen handlungsspezifischer Charakteristika von Beschreibungen erfolgen nicht systematisch, zu finden sind lediglich einzelne Hinweise. Der Zweck eines ‚Vorstellbarmachens‘ wird – anders als in der „Neue[n] Ausgabe“ des Lehrwerks<sup>47</sup> – im unmittelbaren Zusammenhang von Beschreibungen nicht angesprochen<sup>48</sup>, ebenso wenig werden Reflexionen bezüglich diskursiver und textueller Realisierungsformen angebahnt, was allerdings mit einer generellen lehrplanbasierenden<sup>49</sup> Fokussierung auf Texte erklärt werden kann. Im Bereich sprachlicher Mittel ist ein Schwerpunkt auf Wortschatzübungen, Aspekten des Textaufbaus und eine wortartenbezogene Berücksichtigung nennender Ausdrucksmittel (Substantive: fachliche Ober- und Unterbegriffe, Adjektive, Verben) zu verzeichnen. Insofern ist das von Bachmann/Becker-Mrotzek für „gut profilierte Schreibaufgaben“ vorgeschlagene Kriterium, dass Lernende „sich [...] von Fall zu Fall einschlägiges sprachliches Wissen, an [...] eignen“ können (2010: 195), generell erfüllt, wobei insgesamt keine systematische Form-Funktions-Betrachtung sprachlicher Mittel erkennbar ist. Ein funktionales<sup>50</sup> Wissen wird weitgehend vorausgesetzt, was in der „Differenzierenden Ausgabe“ des Lehrwerks, die vergleichend herangezogen wurde,

.....

47 Dort finden sich die folgenden Anregungen zur Sprachreflexion: „Erklärt, worauf ihr beim Beschreiben achten müsst. Was ist wichtig, damit man sich das Tier gut vorstellen kann?“ (Wagener 2019: 41)

„Überlegt gemeinsam: Zu welchem Zweck und für welche Adressaten (Leser/-innen) werden beschreibende Texte wie der über Giant George geschrieben?“ (ebd.: 43).

48 Allerdings erfolgt dies bezogen auf die Textsorte ‚Steckbrief‘ (Schurf/Wagener 2013: 78). Im Teilkapitel „Fit in ... – Beschreiben“ (Vorbereitung auf eine Klassenarbeit) ist der folgende zweckbezogene Hinweis zu finden: „Denkt daran: Eure Beschreibung soll helfen, das Tier wiederzuerkennen.“ (Schurf/Wagener 2013: 89)

49 In den Bildungsstandards werden Beschreibungen den „Schreibfunktionen“ (KMK 2022: 25), im NRW-Kernlehrplan den „Textfunktionen“ (Kernlehrplan NRW, S. 19f.) zugerechnet.

50 Das Begriffspaar *Formen und Funktionen* wird in diesem Beitrag i. S. der *Funktionalen Pragmatik* verstanden; für einen kompakten Überblick vgl. Hoffmann (2023).

tendenziell anders ist. Ein großer Stellenwert wird im betrachteten Lehrwerk-Teilkapitel den Bereichen der Textplanung und thematischen Strukturierung (chronologische Ordnung der Informationen) eingeräumt.

Eine Fokussierung auf das Auswählen präziser Benennungen sowie Charakterisierungen und den Umgang mit bildungssprachlichen Formulierungsweisen lässt sich besonders deutlich an Wortschatzübungen zur Verwendung von „treffenden“ Verben, die in vorgegebenen Texten anstelle von *sein* und *haben* verwendet werden sollen, erkennen. Die didaktische Herangehensweise besteht hierbei darin, vorgegebene Formulierungsmittel im Text einsetzen zu lassen, ohne dass spezifische stilistische Aspekte explizit berücksichtigt werden. Die bezeichnende Kategorie „treffend“ wird sowohl auf Formulierungsweisen wie *sich handeln um*, *verfügen über*, die im Zusammenhang einer bestimmten Texthandlungsform (nicht unbedingt nur beschreibender) stilistisch *treffend* erscheinen, als auch auf Adjektive, die zur spezifizierenden Charakterisierung verwendet werden sollen, bezogen.

Anknüpfend an die vorgestellten exemplarischen Betrachtungen erscheint eine Untersuchung auf größerer Datenbasis, auch bezogen auf Lehrmaterialien für höhere Jahrgangsstufen (6, 7), lohnenswert. Basierend auf der durchgeführten Analyse und unter Rückgriff auf linguistische, sprach- und allgemeindidaktische Arbeiten (u. a. Ehlich/Rehbein 1986, Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, Maier et al. 2013) werden hierfür folgende Analysekriterien vorgeschlagen:

- Thematisierung des beschreibungsspezifischen kommunikativen Zwecks
- Betrachtung von Formen und Funktionen sprachlicher Mittel bzw. Mittelkomplexe sowie Handlungsstrukturen des Beschreibens
- Differenzierung von diskursiven und textuellen Formen des Beschreibens
- Anbindung von Erarbeitungen/Übungen an authentische Kommunikationszusammenhänge (u. a. Nutzung authentischer Textbeispiele, Lebensweltbezug)

Im Rahmen der Weiterentwicklung von Lehrwerken würde es sich vor allem anbieten, den Aspekt plausibler Einbettung von Beschreibungsaufgaben zu

fokussieren, anstelle einer pseudohaften lebensweltlichen Verankerung, die sich als wenig plausibler Versuch erweist, die zu erarbeitenden Fertigkeiten als in der außerschulischen Lebenswelt unmittelbar anwendbar erscheinen zu lassen (Beispiel „Suchanzeige für ein entlaufenes Haustier“). Ein weiterer Punkt betrifft die systematische Arbeit an spezifischen Formen und Funktionen. Vorgeschlagen wird hier die Nutzung authentischer Sprachbeispiele (Texte, Daten gesprochener Sprache) als Ausgangspunkt für induktive Erarbeitungen.

## Literatur

- BACHMANN, THOMAS/BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren“. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Thorsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*, KöBeS 7. Duisburg: Gilles & Franke, S. 191–210.
- BAYRAK CANA (2021): „Beschreiben im Biologieunterricht“. In: Bayrak, Cana/Frank, Annika/Heintges, Jessica/Sotkov, Mihail (Hg.): *Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten*. Dortmund: PUBLISSO.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2014): „Bildungsstandards und Schreibaufgaben“. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 481–500.
- BERKEMEIER, ANNE/SELMANI, LIRIM (2022): „Reflexion mündlicher grammatischer Kommunikation“. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 289–299.
- BLANKE, ANNIKA/BUSSE, AUGUST/DÖDING, HOLGER/HONNEF-BECKER, IRMGARD/KÜHN, PETER/REISCH, JULIA/WERNER, ANNA/WIESMANN, FRITZ (2019): *Wortstark 5. Deutsch*. Braunschweig: Westermann.
- BLATT, MARTINA/HENNIGER, HEIKE/ZDRALLEK, ANDREAS (2019): *Deutsch Kompetent 5. Gymnasium*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett.
- BREDEL, URSULA/PIEPER, IRENE (2021): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Brill Schöningh.
- DÜRING, DANIEL (2017): „Sprachliches und fachliches Lernen im Kunstunterricht“. In: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt, S. 469–481.
- DÜRING, DANIEL (2024): „Beschreibungen in literarischen Erzähltexten“. In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation* 23/4. Berlin: ESV, S. 331–354.

- EHLICH, KONRAD (1983): „Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung“. In: Ders. (Hg.): *Sprache und sprachliches Handeln* 3. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 483–508.
- EHLICH, KONRAD/REHBEIN, JOCHEN (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- FEILKE, HELMUTH (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* 233. S. 4–13.
- FEILKE, HELMUTH (2022): „Beschreiben“. In: Jürgen Baurmann/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 71–75.
- FORNOL, SARAH L. (2020): *Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FRANK, ANNIKA/SOTKOV, MIHAIL (2021): „Textanforderungen bedarfsanalytisch beurteilen für den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht mit Seiteneinsteigern“. In: Asmacher, Judith/Serrand, Catherine/Roll, Heike (Hg.): *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Münster u. a.: Waxmann, S. 217–243.
- GIGL, CLAUS/GUSE, KLAUS-MICHAEL (2019): *D Eins. Deutsch 5*. Braunschweig: Westermann.
- GRISSHABER, WILHELM (1987): *Authentisches und zitierendes Handeln 2: Rollenspiele im Sprachunterricht*. Tübingen: Narr.
- HLEBEC, HRVOJE (2018): *Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Eine Untersuchung zu Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HLEBEC, HRVOJE (2022): „Lernaufgaben für die Sprachbetrachtung“. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 493–512.
- HOFFMANN, LUDGER (2001): „Pragmatische Textanalyse. An einem Beispiel aus dem Alltag des Nationalsozialismus“. In: Möhn, Dieter/Roß, Dieter/Tjarks-Sobhani, Marita (Hg.): *Mediensprache und Medienlinguistik*. Frankfurt am Main: Lang, S. 283–310.
- HOFFMANN, LUDGER (2013): „Grammatikmethodik“. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 122–132.
- HOFFMANN, LUDGER (2018): „Schreiben: Beschreiben. Mit Blick auf Peter Weiss, Die Ästhetik des Widerstands“. In: Hoffmann, Ludger/Stingelin, Martin (Hg.): *Schreiben – Dortmund Poetikvorlesungen von Felicitas Hoppe: Schreibszenen und Schrift – literatur- und sprachwissenschaftliche Perspektiven*. Paderborn: Fink, S. 219–246.
- HOFFMANN, LUDGER (2021): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.

- HOFFMANN, LUDGER (2022): „Grammatik und sprachliches Handeln“. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–137.
- HOFFMANN, LUDGER (2023): „Sprachwissenschaft – Theorien und empirische Zugänge“. In: Beißwenger, Michael/Gredel, Eva/Lemnitzer, Lothar/Schneider, Roman (Hg.): *Korpusgestützte Sprachanalyse*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 27–44.
- KAMEYAMA, SHINICHI (2017a): „Sprachentwicklung im Schulalter“. In: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin: ESV, S. 268–295.
- KAMEYAMA, SHINICHI (2017b): „Transkriptanalysen und Überlegungen zum sprachsensiblen Unterricht“. In: Krause, Arne/Lehmann, Gesa/Thielmann, Winfried/Trautmann, Caroline (Hg.): *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, S. 609–623.
- KAMEYAMA, SHINICHI/SOTKOV MIHAIL (2021): „Textarbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern – am Beispiel einer Biologiestunde“. In: Bayrak, Cana/Frank, Annika/Heintges, Jessica/Sotkov, Mihail (Hg.): *Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten*. Dortmund: Publisso. DOI: 10.17877/de290pb1-15 (letzter Zugriff: 04.10.2024).
- KAMEYAMA, SHINICHI (2022): „Wissensvermittlung im Schulbuchtext am Beispiel ‚Treibhauseffekt‘“. In: Hohenstein, Christiane/Hornung, Antonie (Hg.): *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften*. Münster u. a.: Waxmann, S. 235–255.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2022): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf) (letzter Zugriff: 14.06.2024).
- LANGENBACH, TIM (2017): „Unterrichtsmedien und Lehrmittelanalyse“. In: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin: ESV, S. 317–327.
- LANGNER, MARKUS/WAGENER, ANDREA (2020): *Deutschbuch. Differenzierende Ausgabe: Sprach- und Lesebuch*. 5. Berlin: Cornelsen.
- MACGILCHRIST, FELICITAS (2015): „Bildungsmedienverlage: Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion“. In: *Die Deutsche Schule* 107 (1), S. 49–61.
- MAIER, UWE/BOHL, THORSTEN/METZ, KERSTIN (2013): „Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben“. In: Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten/Maier, Uwe/Metz, Kerstin (Hg.): *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–45.

- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) (2019): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9\\_d\\_klp\\_%203409\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf) (letzter Zugriff: 14.06.2024).
- MÜLLER, ASTRID (2022): „Treffend bezeichnen“. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 551–563.
- OSSNER, JAKOB (2005): „Begriff und Beschreibung – zwei Seiten einer Medaille“. In: Fix, Martin/Jost, Roland (Hg.): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 120–132.
- OSSNER, JAKOB (2014): „Schriftliches Beschreiben“. In: Feilke, Helmut/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 252–269.
- OTT, CHRISTINE (2015): „Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven“. In: Kiesendahl, Jana/Ott, Christine (Hg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, S. 19–37.
- POHL, THORSTEN/STEINHOFF, TORSTEN (2010): „Textformen als Lernformen“. In: Dies. (Hg.): *Textformen als Lernformen* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7). Duisburg: Gilles & Franke, S. 5–26.
- REDDER, ANGELIKA (2008): „Grammatik und sprachliches Handeln I–III“. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.): *Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-Seminars Hayama*. München: iudicium, S. 9–69.
- REDDER, ANGELIKA/GUCKELSBERGER, SUSANNE/GRASSER, BARBARA (2013): *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Münster, New York: Waxmann.
- REHBEIN, JOCHEN (1977): *Komplexes Handeln*. Stuttgart: Metzler.
- REHBEIN, JOCHEN (1984): „Beschreiben, berichten und erzählen“. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, S. 67–124.
- REHBEIN, JOCHEN (2001): „Das Konzept der Diskursanalyse“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. HSK 16.2. Berlin: de Gruyter, S. 927–945.
- REHBEIN, JOCHEN (1995): „Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede“. In: Wohlrapp, Harald (Hg.): *Wege der Argumentationsforschung*, Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, S. 166–197.
- SCHURF, BERND (2012): *Deutschbuch: Sprach- und Lesebuch. 5, Handreichungen für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- SCHURF, BERND/WAGENER, ANDREA (2013): *Deutschbuch Gymnasium 5*. Berlin: Cornelsen.
- SELMANI, LIRIM (2020): *Das Adjektiv*. Heidelberg: Winter.
- SOTKOV, MIHAIL/FRANK, ANNIKA (2021): „Textanforderungen bedarfsanalytisch beurteilen für den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht mit Seiteneinsteigern“. In: Asmacher, Judith/Serrand, Catherine/Roll, Heike (Hg.): *Universitäre Weiterbildung*

- dungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Münster u. a.: Waxmann, S. 217–244.
- STEINHOFF, TORSTEN (2009): „Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb?“ In: Feilke, Helmuth/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hg.): *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen*. Schriftenreihe der Universität Siegen 17.
- THIELMANN, WINFRIED (2021): *Wortarten. Eine Einführung aus funktionaler Perspektive*. Berlin: de Gruyter.
- WAGENER, ANDREA (2019): *Deutschbuch Gymnasium. NRW. Neue Ausgabe. 5. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- ZIFONUN, GISELA/HOFFMANN, LUDGER/STRECKER, BRUNO (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.





# „Wo ist das Disco?“ Eine empirische Pilotstudie zum Beschreiben in Vorkursen<sup>2</sup> an einer Bremer Oberschule

## 1 Beschreiben als zentrale sprachliche Handlung in Vorkursen

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren können in Bremen in sogenannten Vorkursen erste Kenntnisse der Zielsprache erlangen (vgl. Senatorin für Kinder und Bildung 2023). In einem Zeitraum von einem Jahr bis maximal zwei Jahren verbringen die Schüler:innen in der Regel bis zu 20 Unterrichtsstunden pro Woche in einem Vorkurs und die verbleibenden Stunden in ihrer Regelklasse (vgl. Sprachbildungskonzept der Senatorin für Kinder und Bildung 2013<sup>3</sup>). Die Vorkurse werden als Maßnahme für eine durchgängige Sprachbildung verstanden und zielen unter anderem auch auf

.....

- 1 Die Autorinnen haben gleichwertige Beiträge zum Artikel geleistet und werden in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt.
- 2 Sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis werden bundesweit Vorklassen/Vorkurse/Vorbereitungsklassen/Willkommenskurse/Willkommensklassen uneinheitlich bezeichnet. In Bremen werden diese überwiegend als Vorkurse bezeichnet, manchmal als Vorklassen oder Vorbereitungsklassen (VK oder VBK). Da in der Bremer Schullandschaft Willkommenskurse/Willkommensklassen eine von einem externen Träger angebotene Unterrichtsform darstellen, werden diese beiden Begrifflichkeiten im Artikel nicht verwendet.
- 3 Das Sprachbildungskonzept 2013 ist für Sprachbildung in Bremen ein stets geltendes Dokument. Aktuell wird in Bremen ein Orientierungsrahmen für Sprachbildung erarbeitet (vgl. Senatorin für Kinder und Bildung 2024, S. 41).

den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ab, die benötigt werden, um erfolgreich am regulären Fachunterricht teilzunehmen (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen 2023). Das zuständige Landesinstitut für Schule der Stadt Bremen (ebd.) bietet Fortbildungen und Netzwerktreffen für Lehrpersonen an, die in Vorkursen unterrichten und verweist bezüglich des Sprachbildungskonzeptes auf eine Handreichung von Beckmann (2013), die eine Übersicht über Teilbereiche beinhaltet, aber keine genauen Angaben bezüglich der zu vermittelnden Kompetenzen oder zu implementierenden Inhalten gibt. Sprachliche Handlungen werden hier nicht explizit aufgeführt, obwohl sie ein wesentliches Instrument zur Darstellung und Ausprägung der kommunikativen Handlungsfähigkeit von Schüler:innen sind und von Lehrenden häufig implizit erwartet werden (vgl. u. a. Gadow 2016; Lengyel 2010). Insgesamt ist der Unterrichtsinhalt damit sehr stark von den unterrichtenden Lehrkräften abhängig.

Das Beschreiben scheint als Sprachhandlung eine wesentliche Schlüsselfunktion für Vorkurse einzunehmen: Denn die Sprachhandlung ist hoch frequent in wissensvermittelnden Texten (vgl. Iluk & Witosz 1998: 33f.), wird daher häufig im Unterricht aller Fächer verwendet und kann als bildungssprachliche Diskursfunktion deklariert werden (z. B. von Gadow 2016; Hövelbrinks 2017 für naturwissenschaftlichen Unterricht der Grundschule; Steinhoff 2019). Als Ziel von Beschreibungen wird verstanden, Sachverhalte möglichst korrekt und präzise darzustellen (vgl. Ossner 2014), was sich generell mit dem Anspruch bzw. der Charakteristik von Sprache in wissensvermittelnden Texten, wie beispielsweise Feilke (2012) sie ausführt, deckt. Es lässt sich ableiten, dass das Beschreiben als Sprachhandlung von Lernenden rezeptiv und produktiv beherrscht werden muss, um erfolgreich am Unterricht aller Fächer partizipieren zu können. Da der Sprachunterricht in Vorkursen die teilnehmenden Schüler:innen auf eine kompetente und umfassende Partizipation im Regelunterricht vorbereiten soll (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2023), kann folglich die erfolgreiche Vermittlung von beschreibenden Sprachhandlungen als ein essentielles und fundamentales Ziel dieser Unterrichtsform angenommen und deklariert werden.

Das Beschreiben im Unterrichtskontext wurde bereits als mündlich realisierte Handlung (vgl. u. a. Gadow 2016; Redder 2013) sowie als schriftlicher Texthandlungstyp (vgl. Rezat/Becker-Mrotzek et al. 2014; Feilke 2018; Enzenbach

et al. 2022) beforcht. Hierbei konnte gezeigt werden, dass es sich innerhalb größerer Diskursinhalte um eine verhältnismäßig weniger komplexe Sprachhandlung handelt, die häufig Bestandteil von ihr übergeordneten Handlungszusammenhängen ist. So benötigt man beschreibende Elemente, um eine Erklärung auf eine Weise zu realisieren, dass die Hörenden sie verstehen, indem beispielsweise hierfür zentrale Objekte oder Personen genannt werden und somit eine Orientierung für die/den Adressat:in hergestellt wird. Aufgrund der fundamentalen Züge eröffnet das Beschreiben in Form einer Steigbügel-funktion zudem die Chance für die Vermittlung weiterer Sprachhandlungen.

Der Einbezug und die Vermittlung des Beschreibens in Vorkursen ist demnach nicht nur zentral für die Vorbereitung auf den Regelunterricht, sondern bietet durch die Option, auf geringem Sprachniveau bereits Mehrworteinheiten zu realisieren, großes Lernpotential für Schüler:innen mit noch geringen Deutschkenntnissen. Da die Intention von Beschreibungen deckungsgleich mit der von wissensvermittelnden Texten sein kann, kann diese Sprachhandlung zudem auch hin-/einführende Funktion in den Sprachgebrauch in wissensvermittelnden Kontexten übernehmen.

Obwohl Beschreiben als basale Sprachhandlung deklariert wird, zeigt u. a. Janle (2009; sowie in diesem Band), dass es unterschiedliche Beschreibungsarten gibt und Beschreibungen fachspezifisch divergieren. Die Vermittlung des gesamten Umfangs an fachspezifischen Beschreibungen kann durch Vorkurse nicht geleistet werden, wohl aber ein grundlegendes Verständnis davon vermittelt werden, welche Aufgabenformate Beschreiben erfordert und welche Handlungsschritte hierfür erforderlich sind.

Um das Beschreiben mit Hilfe adäquater didaktisch-methodischer Entscheidungen sinnvoll, nachhaltig und kurs- bzw. schulübergreifend in den Unterricht zu implementieren und darüber hinaus Lehrwerke und Curricula sinnvoll und evidenzbasiert (weiter) zu entwickeln, werden Kenntnisse über die Fähigkeiten der Schüler:innen in Vorkursen hinsichtlich beschreibender Sprachhandlungen benötigt. Im Hinblick auf Seiteneinsteiger:innen<sup>4</sup> in das

.....

4 Mit Seiteneinsteiger:innen sind Schüler:innen gemeint, die bereits in einem anderen Land als in Deutschland eine Schulerfahrung gemacht haben und aufgrund ihrer Migration in das deutsche Schulsystem einsteigen.

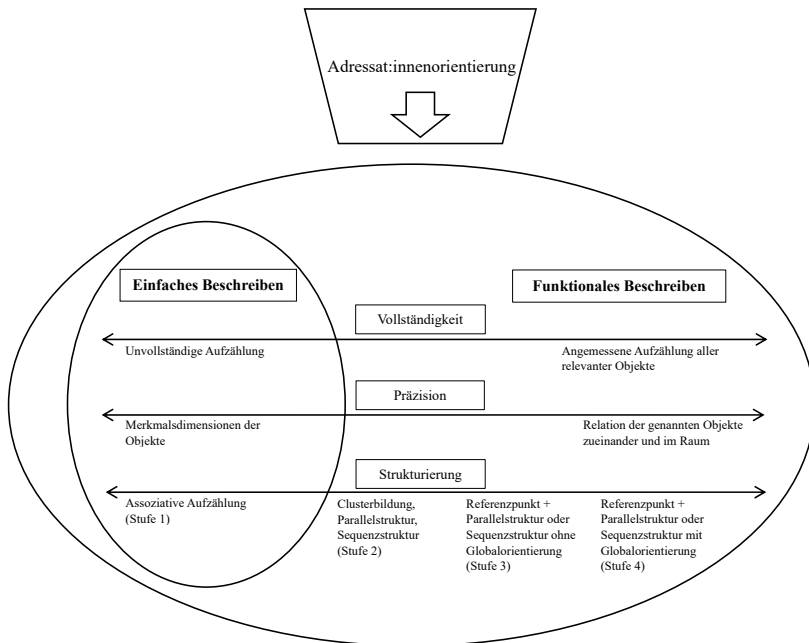
deutsche Schulsystem wurde das Beschreiben jedoch noch nicht näher untersucht. Es stellt sich daher die Frage, welche beschreibenden Elemente (nach Augst 2007; Rehbein 1984; Von Stutterheim/Kohlmann 2001) Schüler:innen in Vorkursen der Sekundarstufe realisieren. In unserem Beitrag gehen wir dieser Frage nach, indem wir schriftliche Beschreibungen von Schüler:innen aus einem Bremer Vorkurs kriteriengeleitet analysieren. Grundlegend sind dabei die Kriterien Vollständigkeit, Präzision und Strukturierung, die jeweils einfach und weiterführend auch funktional ausgeprägt sein können. Die ersten exemplarischen Ergebnisse der Analyse münden in der Entwicklung eines Rasters, welches für die Auswertung von Texten von Schüler:innen in empirischen und/oder didaktischen Kontexten und zur Ableitung weiterführender wissenschaftlicher Fragestellungen dienen soll.

Der Artikel ist dabei wie folgt aufgebaut: In Kapitel 1 ist bereits die Relevanz und das Potenzial des Beschreibens für Vorkurse dargestellt. In Kapitel 2 wird das Beschreiben als zentrale Sprachhandlung für Vorkurse weiterführend ausdifferenziert. Hierbei wird die funktionale Perspektive gewählt, die den Zweck von Textsorten und Handlungen sowie ihre sprachliche Realisierung in den Vordergrund stellt. Daran anschließend widmet sich Kapitel 3 der Methodik und dem Forschungsdesign des Pilotprojektes. Neben der Darstellung des Vorgehens bei der Datenerhebung in Kapitel 3.1 werden in Kapitel 3.2 auch das Kategoriensystem für die Auswertung der Daten gezeigt und erläutert. In Kapitel 4 werden Ergebnisse und Diskussion vorgestellt, an die sich in Kapitel 5 das Fazit anschließt.

## **2 Beschreiben aus funktionaler Perspektive**

Rehbein (vgl. 1984: 67) zufolge gilt das Beschreiben als eine funktionale Handlung, durch die komplexe Wirklichkeit übermittelt werden soll. Ob das Beschreiben hierbei adressatengerecht realisiert wurde, kann im Hinblick auf Vollständigkeit, Präzision und Strukturierung überprüft werden. Diese Merkmale werden sprachlich realisiert (vgl. Enzenbach et al. 2022: 125; Rezat/Feilke 2018: 25; Becker-Mrotzek et al. 2014: 24) und lassen sich gemäß ihrer

Komplexität ordnen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über diese Merkmale und illustriert deren Relationen, die im Folgenden weiterführend erläutert werden.



**Abb. 1:** Merkmale von Beschreibungen

Da es sich bei Beschreibungen um eine Form der Wissensvermittlung handelt, bei der in der Regel über einen für den/die Adressat:in noch unbekanntem Sachverhalt informiert wird, ist die Adressat:innenorientierung grundlegend. Die kognitive Voraussetzung für adressatenorientierte Texte ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (vgl. Schmitt 2011), die sich entsprechend durch die Adressat:innenorientierung im Text manifestiert (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2014: 29). Die Adressat:innenorientierung fungiert wie ein vorgelagerter Filter für die explizite Ausgestaltung und die Ausprägung der weiterführenden Merkmale von Beschreibungen (Vollständigkeit, Präzision und Strukturierung) im jeweiligen Kontext (vgl. Feilke 2003: 11) und bestimmt den Zweck

der Beschreibung (vgl. Anskeit 2019: 46). Um bei den Adressat:innen eine veränderte Wissenskonstellation erreichen zu können, müssen Vorwissen, Erwartungen und Verständnisvoraussetzungen der/des Leser:in berücksichtigt werden (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2014: 22). Entsprechend sollte von der/dem Produzent:in beim Beschreiben eine rezipierende Perspektive eingenommen und genau geplant werden, welche Informationen für wen und aus welchen Gründen relevant sind und einbezogen werden (vgl. Enzenbach et al. 2022: 4). Wenn ein gemeinsames Wahrnehmungsfeld für Produzent:innen und Adressat:innen gegeben ist, kann dies die Gestaltung von Beschreibungen beeinflussen, da diese weniger präzise ausfallen müssen (vgl. Hoffmann 2016: 511). Theoretisch wäre folglich in Beschreibungen, die im Zuge einer Aufgabe in der Schule realisiert werden, weniger präzises Beschreiben nötig, da davon auszugehen ist, dass die Lehrperson die Objekte und Vorgänge, die beschrieben werden sollen, bereits kennt. Gleichzeitig bliebe sie als sprachliche Handlung in ihren einzelnen Pragmemen unvollständig, was im schulischen Kontext unangemessen wäre und daher vermutlich nicht den impliziten Erwartungen der Lehrperson entspräche (vgl. Cathomas 2007). Im Unterricht kann die Adressat:innenorientierung demnach als implizite Anforderung an die Produzent:innen klassifiziert werden. Hier sind auch die Normerwartung im schulischen Kontext, unexplizierte Konventionen und der vorab nicht mitgeteilte Erwartungshorizont der Lehrperson zu verorten.

Ist die Orientierung an der/dem Adressat:in angemessen, so sollten die Adressat:innen den Beschreibenden bei einem „Gang durch den Vorstellungsräum“ (Rehbein 1984: 69) folgen können und werden dabei über die räumlichen, äußeren Aspekte eines Sachverhalts informiert. Auf Ebene des Textes zeigt sich Adressat:innenorientierung daher u. a. durch sprachliche Mittel wie zeitliche Gliederung (*erst, dann, schließlich*), die Wahl des Präsens, das die Wahrnehmung transferiert, sowie dem Ausdruck der Unpersönlichkeit (*hier befindet sich, wir können sehen, da ist*) (vgl. Enzenbach et al. 2022: 125; Hoffmann 2016: 515).

In Anlehnung an Redder (2013) können Beschreibungen in einfache und funktionale Beschreibungen differenziert werden. Dabei werden einfache Beschreibungen (z. B. *da ist ein grüner Tisch*) bei funktionalen Beschreibungen erweitert (z. B. *\*ein grüner Tisch steht unterhalb des Hängeschrankes*), weshalb

einfache stets in funktionalen Beschreibungen enthalten sind. Abbildung 1 versucht dies darzustellen, indem der Kreis der einfachen Beschreibung innerhalb des Kreises der funktionalen Beschreibung liegt.

Sowohl einfache als auch funktionale Beschreibungen können sich durch eine unterschiedliche Ausgestaltung der Merkmale Präzision, Vollständigkeit und Strukturierung auszeichnen und dadurch feinklassifiziert werden: Bezüglich der Vollständigkeit zeichnen sich einfache Beschreibungen durch nicht angemessene Aufzählungen aus, während in funktionalen Beschreibungen ein für die/den Adressat:in adäquater Einbezug der Objekte stattfindet. Daher sind funktionale Beschreibungen nicht zwingend auf maximale Vollständigkeit ausgerichtet. Denn es gilt zu berücksichtigen, „dass für mentale Kohärenzbildung notwendige semantische Informationen in guten Texten nicht immer spezifiziert sein müssen, bzw. ist es gerade ein Merkmal guter Texten, dass sie in einem gewissen Maße immer auch unterspezifiziert sind“ (Becker-Mrotzek et al. 2014: 25).

Bezüglich der Präzision werden relevante Merkmalsdimensionen (Gestalt, Größe, Farbe) repräsentiert. Dabei werden für lokale Beschreibungen vor allem Präpositionen verwendet, welche die räumlichen Beziehungen zwischen den Oberflächen-Positionen darstellen (*im, unter, nach, zur, mit, an, in, durch, auf*) (vgl. Hoffmann 2016: 513ff.). Beim einfachen Beschreiben (vgl. Redder 2013) werden entsprechend bestimmte Oberflächen-Positionen des Sachverhalts genannt, wie beispielsweise bei einem Wohnzimmer die Gegenstände Sofa, Fernseher und Regal. Beim funktionalen Beschreiben (ebd.) wird weiterführend ein bestimmtes Verhältnis des Beschreibenden zu den einzelnen Positionen des Sachverhalts angegeben oder deren Zusammenhang wird funktional dargestellt. Hierbei können etwa Teile des Sachverhalts thematisiert werden und es wird nicht nur die Position benannt, sondern diese auch mit Attributen, adverbialen Bestimmungen oder präpositionalen Ausdrücken ergänzt. Das funktionale Beschreiben gilt damit als komplexer und funktional anspruchsvoller (vgl. Gadow 2016; Redder 2013).

Bezüglich der Differenzierung bei der Strukturierung von Beschreibungen kann auf ein Modell zum Prozess der Text-Sorten-Entwicklung von Augst et al. (2007) verwiesen werden, welches auf einer Longitudinalstudie im Primarbereich basiert. Die Ergebnisse sind dennoch auf die vorliegenden Daten der



Vorkurse (die im Sekundarbereich zu verordnen sind) übertragbar und bieten für die Analyse der Texte einen wesentlichen Zugang, da das Modell von Augst et al. (2007) die Entwicklung der Textsortenkompetenz abbildet. Augst et al. (2007: 170ff.) differenzieren vier Entwicklungsstufen für das Beschreiben, für die ab Stufe 2 weiterführend drei Ordnungsprinzipien bzw. Strukturierungsstrategien (Clusterbildung, Parallelstruktur und Sequenzstruktur) unterschieden werden können. Während die erste Stufe geprägt ist durch eine subjektive Auswahl eines Teilinventars, welches listenartig aufgezählt wird, wird dieses in Stufe 2 bereits nach Ordnungsprinzipien geclustert, parallel aufeinander bezogen oder in einer Endloskette aneinandergereiht. Die Ordnung ist dabei bestimmt durch Eigenschaften der überwiegend raumtypischen Gegenstände (z. B. Eigenschaften, Funktionen, Material) (ebd.: 172f.). In Stufe 3 zeigt sich ein „kognitiver Durchbruch“ (ebd.: 180), indem beim Beschreiben ein klarer Referenzpunkt gesetzt und dieser durch weitere Orientierungsangaben ergänzt wird, sodass es für die Adressat:innen einfacher wird, sich den Raum vorzustellen. Es findet eine Perspektivierung der Beschreibung statt, jedoch ohne Globalorientierung. Bei der Parallelstruktur werden neben dem Referenzpunkt zwei weitere, entgegengesetzte Orientierungsvorgaben (entweder Thematisierung von Tür- und Stirnseite oder rechte und linke Wand) genannt, entsprechend sind lokale Adverbien und Präpositionen (*links, rechts, vorne, hinten*) relevant. Bei der Sequenzstruktur werden hingegen neben der Nennung eines Referenzpunktes zwei weitere raumstrukturierende Elemente angegeben, die den imaginativen Rundgang eröffnen und schließen (Wiederankunft an der Tür oder ähnliche Formulierungen, die einen Abschluss markieren). Erst in Stufe 4 gelingt es den Schreibenden, ihr kognitives Wissen über den Raum auch angemessen zu versprachlichen und die Perspektivierung der Beschreibung mit Globalorientierung in Parallel- oder Sequenzstruktur zu realisieren (ebd.: 177).

Während die Stufe 1 dem einfachen Beschreiben zuzuordnen ist, liegt ab Stufe 2 ein funktionales Beschreiben vor. Dabei sind Parallelstrukturierung und Sequenzstrukturierung zwei adäquate Lösungsmöglichkeiten zur Strukturierung von Beschreibungen, die sich gemäß der oben dargestellten Ent-

wicklungsstufen bei Schreiber:innen entwickeln. Die Realisierung der Stufe 4 entspricht der Erwartungshaltung im schulischen Kontext<sup>5</sup>.

### 3 Methodisches Vorgehen

In dem hier vorgestellten Pilotprojekt wird der Frage nachgegangen, wie Schüler:innen in Vorkursen schriftlich beschreiben. Die Frage wird anhand von exemplarischen Textanalysen, die in einem Vorkurs einer Bremer Oberschule erhoben wurden, beantwortet.

#### 3.1 Datenerhebung

Im Vorfeld der Datenerhebung wurde an zwei Vormittagen über jeweils zwei Unterrichtseinheiten im entsprechenden Vorkurs hospitiert. Dies erwies sich aus mehreren Gründen als gewinnbringend: zum einen war der erste Einblick in die Unterrichtspraxis in einem Vorkurs sinnvoll, um eine realistische Vorstellung davon zu bekommen, welche Aufgabenstellung für die Datenerhebung zum schriftlichen Beschreiben im Kontext der Vorkurse möglich ist. Zum anderen konnte dadurch auch ein Kennenlernen mit den an der Erhebung teilnehmenden Schüler:innen stattfinden, was für die Datenerhebung förderlich war. Bei der Hospitation und den Gesprächen mit der Lehrperson ist

.....

5 Für den Primarbereich stufen Augst et al. (2007) je 39 Zimmerbeschreibungen aus Klasse 2, 3 und 4 mit ihrem Modell ein. Die Ergebnisse zeigen, dass die Stufe 1 in Klasse 2 mit 80 % dominiert, während dieser Anteil an Beschreibungen in Klassenstufe 3 lediglich 8 % und in Klassenstufe 4 noch 5 % beträgt. Ab Klassenstufe 3 werden Beschreibungen vermehrt in den Stufen 2, 3 und 4 realisiert, wobei im Vergleich zur Jahrgangsstufe 4 kaum Fortschritte ersichtlich sind. Dies macht deutlich, „dass eine deutliche Verlagerung von isolierten und clusterbildenden Beschreibungen zur Raumgestaltung bereits von der 2. zur 3. Klasse stattgefunden hat“ (Augst et al. 2007: 179). Augst et al. (2007: 180) nehmen an, dass der Übergang von Klasse 2 zu 3 den kognitiven Durchbruch markiert, während „3 nach 4 die Schwierigkeit einschließt, die Raumgestaltung auch sprachlich zu leisten“ (ebd.: 180). Weiterhin schließen sie auf Basis der Einzelanalysen, dass v.a. der Übergang von Stufe 3 zu 4 schwierig zu sein scheint.

aufgefallen, dass in dem ausgewählten Vorkurs kein Curriculum als Grundlage angewendet wird und die Unterrichtsinhalte nach eigenem Ermessen der Lehrperson ausgewählt werden. Weiterhin fiel auf, dass sich das Beschreiben vor allem auf räumliches Beschreiben bzw. lokale Beschreibungen (vgl. Hoffmann 2016: 513), gekoppelt an die grammatische Problematik der Wechselpräpositionen, beschränkt. Diese Form des Beschreibens kann bereits im Vorfeld der Analyse aufgrund des lokalen Beschreibens und den dadurch erzeugten Relationen zwischen einzelnen Objekten (z. B. *der Stuhl steht vor dem Tisch – ich stelle den Stuhl vor den Tisch*) als *funktionales Beschreiben* kategorisiert werden.

Die Schreibaufgabe als Erhebungsinstrument wurde in enger Absprache mit der im Vorkurs unterrichtenden Lehrperson entwickelt sowie mit zwei mehrsprachigen Schüler:innen im vergleichbaren Alter der Proband:innen erprobt, um die Aufgabenstellung inklusive ihrer zeitlichen Ansprüche besser einschätzen zu können. Weiterhin wurde die Aufgabe nach den Kriterien für Profilierte Schreibaufgaben (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) gestaltet. Profilierte Schreibaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass die Aufgabe in einen sozialen und authentischen Kontext eingebettet wird, was sich positiv auf die Schreibleistungen von Schüler:innen auswirkt (ebd.: 200ff.). Dementsprechend sollte die Schreibaufgabe ein kommunikativ lösbares Problem bzw. zu erreichendes Ziel beinhalten und eine/n konkrete/n Adressat:in des Textes benennen. Weiterhin sollten die Schreiber:innen eine Gelegenheit haben, sich erforderliches Weltwissen anzueignen und im Anschluss die Wirkung ihres Textes auf die Leser:innen zu prüfen. Wie diese Merkmale in die Schreibaufgabe zur Datenerhebung implementiert sind, wird in der folgenden Beschreibung dargestellt.

Die Datenerhebung erfolgte an einem regulären Unterrichtsvormittag innerhalb von vier Unterrichtsstunden. Die Schüler:innen hatten die Aufgabe, in zwei zufällig zusammengestellten Dreiergruppen einen fiktiven Partyraum in einem Schuhkarton mit Hilfe von Bastelmaterial (Schere, Klebstoff, Geschenkpapier, weitere Kartons, Sticker, Deko-Klebeband etc.) zu basteln. Darüber hinaus wurden ihnen der notwendige Wortschatz für die Oberflächenpositionen in Form von Wortkarten zur Verfügung gestellt (z. B. *Sofa, Fernseher, Regal*) sowie zwei aus der Erprobung entstandene Schuhkartons mit bereits

gebastelten Partyräumen als Beispiele, um die Erfahrungsgrundlage für alle Schüler:innen zu garantieren. Das Basteln sowie die Auseinandersetzung mit dem Beispiel und den Wortkarten wird als Aneignung des benötigten Wissens im Sinne profilierter Schreibaufgaben verstanden. Im Anschluss sollten die Schüler:innen in Einzelarbeit ihren Partyraum schriftlich beschreiben, sodass daraufhin eine Zuordnung von Text und Schuhkarton durch die Lehrperson möglich sein würde. Somit wurde sichergestellt, dass die Schüler:innen wissen, für wen sie schreiben, dessen Perspektive einnehmen können und dabei einen Text produzieren, der für die Adressat:innen relevante Informationen enthält. Diese Konkretisierung der/des Adressat:in ist elementar für die Profilierung der Schreibaufgabe. Weiterhin wird dadurch auch das Ziel des zu schreibenden Textes benannt: die Zuordnung des Textes zum gebastelten Schuhkarton. Die Wirkungsprüfung erfolgte am Ende, wenn die Schüler:innen beobachteten, wie die Lehrperson die Texte den Kartons zuordnet und diese Zuordnung kommunikativ begleitet und begründet.

Der Datenkorpus der schriftlichen Beschreibungen umfasst insgesamt sechs Texte von sechs Schüler:innen. Die Schüler:innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung im Alter von 10 bis 15 Jahren und unterschiedlich lange sowohl in Deutschland als auch im Vorkurs. Als Heimatländer gaben sie die Ukraine, den Iran, den Irak, die Türkei, Thailand und Syrien an. Die sechs Texte beziehen sich auf die zwei gebastelten Partyräume, die sie in den zwei Unterrichtsstunden zuvor erstellt hatten. Die Datenerhebung wurde mit der Zuordnung der schriftlichen Beschreibungen zu den gebastelten Partyräumen abgeschlossen.

## 3.2 Analyse und Auswertung der Daten

Für die Analyse der Schüler:innentexte ( $n = 6$ )<sup>6</sup> wurden die Daten deduktiv-induktiv kodiert (vgl. Kuckartz 2016), indem anhand der im Kapitel 2 dargestellten Theorie ein erstes Kategoriensystem entwickelt und dieses dann im Laufe der Analyse anhand der Schüler:innentexte induktiv angepasst wurde. Das für die Analyse angewendete finale Kategoriensystem ist in Tabelle 1 abgebildet.

.....

6 Die Schüler:innentexte werden im Beitrag weiter als Text 1–6 benannt.

	Einfaches Beschreiben		Funktionales Beschreiben	
	Merkmale	Datenbeispiel	Merkmale	Datenbeispiel
Vollständigkeit	<p>Aufzählung von Objekten</p> <p>Keine Berücksichtigung der Anzahl oder Anspruch auf Vollständigkeit</p>	grünes Sofa, runder Lautsprecher	Aufzählung aller relevanten Objekte	<p><b>Karton 1:</b> Discokugel, Couch/Sofa, Couchtisch, Tisch, Fernseher, Deko-elemente</p> <p><b>Karton 2:</b> 2 Lautsprecher, Discokugel, Tisch, Tisch, Stuhl, Kühlschrank, Deko-elemente</p>
Präzision	Merkmalsdimensionen der Objekte, z. B. Gestalt, Größe, Farbe		Relation der genannten Objekte zueinander und im Raum	<p><i>*in den Linken seiten, *im rechten seiten, *in rechten seite, *zwischen (Text 1)<sup>7</sup></i></p> <p><i>ein Bild eines Schlosses (Text 5)</i></p>
Strukturierung	Listenartige Aufzählung (Stufe 1)		<p>Clusterbildung, Parallelstruktur oder Sequenzstruktur (Stufe 2)</p> <p>Eventuell inklusive Nennung eines Referenzpunktes (Stufe 3)</p> <p>Eventuell mit Globalorientierung (Stufe 4)</p>	<i>*Auf dem mittel oben (Text 5)</i>

**Tab. 1:** Deduktiv-induktives Kategoriensystem für die funktional qualitative Analyse

.....  
 7 Mit Text 1–6 werden die erhobenen Schüler:innentexte bezeichnet.

Die Kategorien funktionales und einfaches Beschreiben bilden im Kategoriensystem eine aufbauende Einheit, denn einfaches Beschreiben (bezogen auf die Oberflächenpositionen) ist im funktionalen Beschreiben (das die Relationen der Objekte zum Ausdruck bringt) enthalten (vgl. Kapitel 2).

Die Kategorie **Vollständigkeit** bezieht sich auf die konkrete Aufzählung aller Objekte in den jeweiligen gebastelten Partyräumen. Bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe ist zu berücksichtigen, dass der beschriebene Partyraum von den Adressat:innen des Textes gesehen wird und sich daher innerhalb ihres Blickfeldes befindet (vgl. Hoffmann 2016: 511; siehe Anhang: Fotos der Partyräume).

Die Kategorie **Präzision** bezieht sich auf die Merkmalsdimensionen der Objekte wie bspw. deren Positionierung, Gestalt, Größe oder Farbe. In den Schüler:innentexten manifestiert sich Präzision konkret durch mehrfache Verwendung von Lokaladverbien sowie durch synonyme Verwendung der Verben (bspw. *steht* = steht, Text 5 anstatt des Passepartout-Verbs *sein*), bzw. durch eine Konkretisierung der Gestalt in der Form eines Genitivattributs (*ein Bild eines Schlosses*, Text 5).

Es zeigte sich, dass die Kategorie **Strukturierung** für das Beschreiben besonders relevant ist, da hier in den einführenden Teilen ein Vorstellungsraum eröffnet wird, was den Schüler:innen durch das Realisieren eines Titels (z. B. *Mein Raum*, Text 5) und/oder einen einführenden Satz gelang (z. B. *Im Meine Raum gibt es viele Sachen?*, Text 1; *In meine raum hängt [...]* im Text 6). Darüber hinaus gehören in diese Kategorie Merkmale, die zwischen einem Fließtext oder einer Auflistung von Informationen unterscheiden und dadurch eine Textkohärenz und -kohäsion umsetzen (z. B. die Konnektoren *und*, *außerdem*, Text 1). Da die Aufgabenstellung in unserer Datenerhebung lediglich lokale Beschreibungen eliziert, sind manche Charakteristika für die Strukturierung wie bspw. zeitliche Gliederung (*erst*, *dann*, *schließlich*) oder die Wahl des Präsens (vgl. Enzenbach et al. 2022: 125; Hoffmann 2016: 515), in diesem Fall von keiner Relevanz, auch wenn theoretisch denkbar.

Die Adressatenorientierung beeinflusst unmittelbar die Ausgestaltung jeglicher Kategorien und ist daher stets in jeweiliger Wechselbeziehung zu sehen.

## 4 Ergebnisse und Diskussion

Alle Schüler:innen haben funktionale Beschreibungen realisiert, das heißt auch für Schüler:innen in Vorkursen ist es möglich, die sprachliche Handlung des Beschreibens schriftlich zu produzieren, wenngleich sich ihre sprachliche Angemessenheit im Hinblick auf die implizite Erwartungshaltung im schulischen Kontext stark unterscheidet. Für ein besseres Verständnis der Analyse wurden zwei der sechs Texte nach maximalen Kontrasten in der Aufgabenbewältigung ausgewählt, die im Folgenden gezeigt und diskutiert werden.

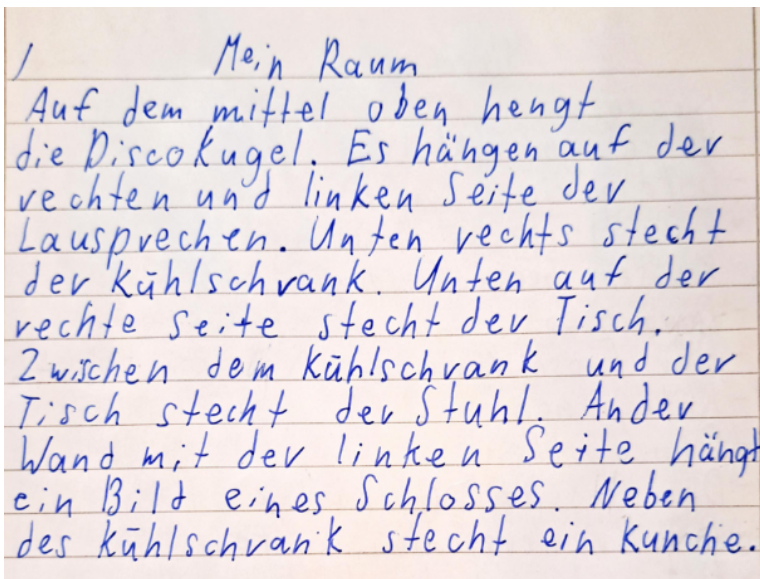


Abb. 2: Text 5, „Mein Raum“

In Text 5 werden die im Schulkarton verwendeten Objekte in für die/den Adressat:in adäquater Vollständigkeit genannt sowie um das Element der Kutsche (\*Kunche, als ein Dekoelement, einen Sticker im gebastelten Partyraum, s. Anhang Fotos der gebastelten Partyräume) ergänzt. Adäquat ist die Vollständigkeit, wenn die Auswahl der einbezogenen Objekte sich an der/dem Adressat:in orientiert (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2014: 25) und entsprechend

eine Zuordnung zum gebastelten Schuhkarton ermöglicht. Demnach wäre eine maximale Vollständigkeit, z. B. wenn jedes Element des Schuhkartons kleinschrittig und detailliert beschrieben wird, gerade nicht angemessen. Das Merkmal der Vollständigkeit bewegt sich daher im Hinblick auf die funktionale Umsetzung eher in einem durch die Orientierung an der/dem Adressat:in festgelegten Teilbereich. Die Auswahl dieses Teilbereichs ergibt sich im schulischen Kontext oft durch die implizite Erwartungshaltung und es ist anzunehmen, dass eine entsprechende Thematisierung eine Vorentlastung für Schüler:innen darstellen könnte.

Der Titel des Textes 5 gibt einen Überblick über den Sachverhalt und *strukturiert* den Text, eine zusätzliche Rahmung erfolgt nicht. Alle Informationen sind in einem Fließtext realisiert.

Bei dem Text handelt es sich um eine *funktionale Beschreibung*, da die Relationen der Objekte zueinander genannt werden (z. B. *Zwischen dem Kühl-schrank und der Tisch \*stecht der Stuhl*) und diese weitgehend durch Parallelstruktur (*rechte Seite, linke Seite*) geordnet sind. Die Autor:in wendet also ein Ordnungsprinzip zur Strukturierung des Textes an. Durch die Angabe von Richtungen, Lokalpräpositionen und der Benennung des Bildinhalts ist der Text präzise (z. B. *ein Bild eines Schlosses*), die Lehrperson als Adressat:in wird der Situation angemessen eingeladen, sich den Partyraum vorzustellen. Dabei wird als Referenzpunkt die Decke des Raumes gewählt, was im Vergleich mit den Daten von Augst et al. (2007) für eine Raumbeschreibung eher untypisch ist, aber im Rahmen der Aufgabenstellung zur Blickrichtung des/der Adressat:in passt. Die Nennung eines klaren Referenzpunktes und der Hauptwände sowie der wesentlichen Objekte inklusive Lokaladverbien spricht für die Zuordnung zu einer Parallelstrukturierung in Stufe 4 nach Augst et al. (2007), wengleich die Aneinanderreihung der Elemente noch sehr listenartig erfolgt.

Im Sinne einer zielorientierten Adressatenorientierung hat der/die Schüler:in im Text über alle relevanten räumlichen, äußeren Aspekte des zuvor erstellten Partyraums informiert und diese Informationen in einer in der Schule üblichen Form realisiert, auch ohne verknüpfende Elemente zwischen den einzeln dargestellten Objekten zu verwenden. Hervorzuheben sind bei der Lokalisierung die Verwendung von passenden Verben (bspw. *hängen, \*stecht*). Obwohl der/die Adressat:in den Partyraum zu jeder Zeit sehen kann und



auch wesentlich weniger Informationen zu einer korrekten Zuordnung genügt hätten, werden alle Erwartungen an eine Beschreibung realisiert, sodass sie den impliziten schulischen Ansprüchen (vgl. Feilke 2012) genügt, wenngleich anzunehmen ist, dass der/die Autor:in aufgrund seiner/ihrer aktuellen Kenntnisse der deutschen Sprache noch Schwierigkeiten hat, sein/ihr kognitives Wissen sprachlich umzusetzen.

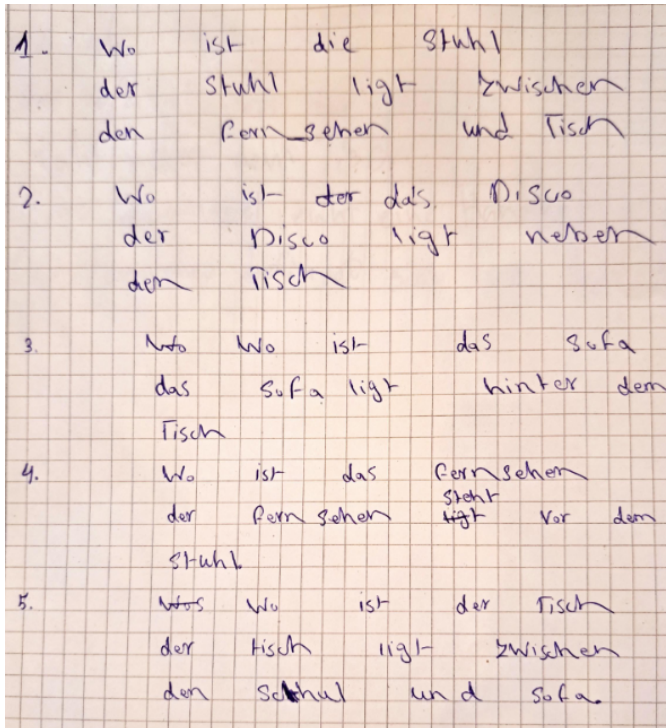


Abb. 3: Text 4, „Wo ist“

Text 4 besteht aus fünf von der/dem Schüler:in selbst gestellten und nummerierten Wo-Fragen (ohne Fragezeichen am Ende der jeweiligen Frage) und direkten Antworten auf diese Fragen.

Es handelt sich um ein funktionales Beschreiben, weil die Kategorie Präzision vor allem durch die Positionierungen der einzelnen Gegenstände im

gebastelten Partyraum mittels der Lokalpräpositionen realisiert sind. Das Inventar wird dabei listenartig aneinandergereiht (Stufe 1 nach Augst et al. 2007), in Ansätzen wird durch die Lokaladverbien das Clustern als Ordnungsprinzip von Gegenständen angewendet (Stufe 2, ebd.), wenngleich nicht ganz nachzuvollziehen ist, nach welchen Kriterien geclustert wird. Für das funktionale Beschreiben spricht auch die abwechslungsreiche Verwendung der Verben in den Antwortsätzen (\**ligt, steht*) auf die sich wiederholende Fragestruktur *Wo ist?*. Die Kategorie Vollständigkeit ist mit fünf von insgesamt sieben verwendeten Objekten als eher hoch und angemessen einzuordnen. In Text 4 wird weder ein Referenzpunkt gesetzt, noch enthält der Text einen Titel wie Text 5 oder einen einleitenden Satz zum Sachverhalt, der das Fehlen eines Titels möglicherweise ersetzen würde. Dadurch müssen die Adressat:innen die Verbindung von Textinhalt und Partyraum selbstständig vornehmen, ein Vorstellungsraum von Seiten der/des Schreiber:in wird nicht eröffnet. Der Text ist lediglich durch eine übersichtliche Auflistung von Informationen zum Partyraum strukturiert.

Insgesamt spiegeln die sprachlichen Merkmale des Textes die Unterrichtspragmatik von Vorkursen: es wird eine *Wo-Frage* gestellt, die vollständig, präzise, in gegenseitiger Relation und in einer für einen Vorkurs gezielten Strukturierung beantwortet wird. Der *Adressatenorientierung* im regulären Unterricht entspricht ein auf diese Weise realisiertes Beschreiben jedoch kaum. Hier liegen insbesondere in der Sekundarstufe andere, implizite (Norm-)Erwartungen vor. Vor allem bezüglich der Strukturierung beschreibender Texte wird die klare Nennung eines Referenzpunktes und eine Orientierung für die Leser:innen mit Hilfe der Benennung der Hauptwände (Parallelstrukturierung) oder eine Binnenstrukturierung durch imaginatives Eröffnen und Schließen des Rundganges (Sequenzstrukturierung) erwartet.

## 5 Fazit und Ausblick

Ausgehend von bisherigen theoretischen und empirischen Arbeiten zum Beschreiben wurde in diesem Beitrag auf Basis von deduktiv-induktiv kodierten

Texten ( $n = 6$ ) von Schüler:innen eines Vorkurses an einer Bremer Oberschule ein Kategoriensystem zur Analyse von beschreibenden Schüler:innentexten entwickelt. Weiterführend wurden die Analysen von zwei Textbeispielen des Datenkorpus umfassend dargestellt, die zeigen, wie unterschiedlich Schüler:innen diese sprachlichen Handlung realisieren.

Das erste Beispiel *Mein Raum* (Text 5) zeichnet sich durch eine für die/den Adressat:in angemessen vollständige und präzise Darstellung der Objekte des beschriebenen Partyraums aus. Der Text ist zusammenhängend und adäquat strukturiert und erfüllt die implizite Normerwartung des schulischen Kontextes. Da diese Form des Beschreibens im Vorkurs an keiner Stelle geübt wurde, lässt sich annehmen, dass dem/der Schüler:in metasprachliche Kenntnisse zum schriftlichen Beschreiben zur Verfügung standen, die hier in der deutschen Sprache angewandt wurden (vgl. Wildemann/Bien-Miller 2023).

Im zweiten Beispiel *Wo ist* (Text 4) wird ebenfalls in angemessener Vollständigkeit und Präzision beschrieben. Vor allem bei der Strukturierung wird deutlich, dass die/der Schüler:in sich stark an den Praktiken aus dem Vorkurs orientiert, wo sie auch angemessen sind. Hier wurde Beschreiben anhand von Wechselprepositionen in einer schematischen Art vermittelt, dessen Ziel es war, grammatische Subsysteme ohne viel sprachliche Varianz zu üben. Der/die Schüler:in musste folglich einen Text produzieren, dessen einzelne Punkte wie auf den entsprechenden Arbeitsblättern aufgelistet sind. Die Benennung eines Referenzpunktes und die adäquate Strukturierung des Textes fehlen; das Inventar wird listenartig aufgezählt bzw. in Ansätzen geclustert. Der Text entspricht daher nicht den Anforderungen eines zusammenhängenden Textes, wie er im Regelunterricht dann aber erwartet wird. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den impliziten Anforderungen des Regelunterrichts und den realistischen Lernzielen eines Vorkurses. Es sollten hier nicht etwa verloren gegangene Gegenstände gesucht und gefunden werden, wie es in konzeptionell mündlichen Unterhaltungen (*Wo ist eigentlich ...?*) typisch sein kann. Stattdessen sollten die Adressat:innen bei einem Gang durch einen Vorstellungsraum mitgenommen werden.

Auch im Text 4 *Wo ist* wird funktional beschrieben, selbst wenn die normativen Erwartungen aus der Schulpraxis hier nicht erfüllt wurden. Gleichzeitig wird anhand dieses Beispiels sehr deutlich, dass ein Vorkurs eine Vermittlung

von Sprachhandlungen gut leisten kann (denn in beiden Beispielen wurde die Sprachhandlung Beschreiben erfolgreich realisiert), vor allem bezogen auf die Präzision und Vollständigkeit. Bezüglich der Strukturierung des Textes liegt eine deutliche Diskrepanz zwischen den beiden Texten vor, welche sich vor allem auf das Vorhandensein bzw. das Fehlen eines klaren Referenzpunktes bezieht. Beide Texte wirken dabei in ihrer Struktur eher listenartig aufzählend, was nach Augst et al. (vgl. 2007: 172) für eine basale Textsortenkompetenz spricht. Im Vorkurs scheint entsprechend die Vermittlung von Sprachpraktiken zu fehlen, die nur im Regelunterricht als einer *community of practise* vermittelt werden kann (vgl. Daase 2021) und gleichzeitig für eine erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht notwendig ist. Das entwickelte Kategoriensystem kann daher nicht nur für eine kriteriengeleitete und theoretisch-empirisch fundierte Analyse von beschreibenden Texten von Schüler:innen in Vorkursen und Regelunterricht dienen, sondern auch Grundlage für eine Explizierung der bisher oft impliziten Normerwartungen an entsprechende Texte im schulischen Kontext sein und entsprechend auch unmittelbar im Unterricht zur Thematisierung des Beschreibens als Sprachhandlung eingesetzt werden.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich drei Fragen ableiten, die weiter erforscht werden könnten:

- Wie lassen sich die vorhandenen metasprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen didaktisch-methodisch zielorientiert im Vorkurs und Regelunterricht nutzen?
- Wie lassen sich die additiven und exkludierten Sprachbildungsangebote wie Vorkurse inklusiver gestalten, damit die im Regelunterricht gängigen Sprachhandlungen vermittelt werden können?
- Wie gelingt es Lehrpersonen, ihre impliziten Erwartungen an das Beschreiben im Hinblick auf die Merkmale Vollständigkeit, Präzision und Strukturierung auch explizit zu vermitteln?

Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag zu Erkenntnissen des schriftlichen Beschreibens im Kontext der Vorkurse, und zeigt (nicht nur) durch die formulierten Desiderata die Notwendigkeit weiterer Forschung in diesem Kontext. Die hier gewonnenen Daten sowie das für die Analyse erarbeitete Raster kön-

nen für zielgruppenspezifische Überarbeitungen von Arbeitsaufträgen und unterrichtsdidaktischen Elementen dienen und sollten in weiterführenden Forschungsarbeiten kritisch-reflexiv erprobt und weiterentwickelt werden.

## Literatur

- ANSKEIT, NADINE (2019): *Schreibarrangements in der Primarstufe: eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Münster: Waxmann.
- AUGST, GERHARD/DISSELHOFF, KATRIN/HENRICH, ALEXANDRA/POHL, THORSTEN/VÖLZING, PAUL (Hg.) (2007): *Text-Sorten-Kompetenz*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- BACHMANN, THOMAS/BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren“. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7). Duisburg: Gilles und Francke, S. 191–209.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL/GRABOWSKI, JOACHIM/JOST, JÖRG/KNOPP, MATTHIAS/LINNEMANN, MARKUS (2014): „Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz“. In: *Didaktik Deutsch: Halbjahreszeitschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 37, S. 21–43.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2023): „Unterrichtsmaterial für Willkommensklassen“. <https://www.bpb.de/lernen/angebote/unterrichtsmaterial-fuer-willkommensklassen> (letzter Zugriff: 09.10.2023).
- CATHOMAS, RICO (2007): „Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende?“ In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (2), S. 180–191.
- DAASE, ANDREA (2021): „Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48 (1), S. 106–125.
- ENZENBACH, CHRISTINE/ROLL, HEIKE/STECK, CHRISTIAN/WICKNER, MAREIKE-CATHRINE (2022): „Beschreiben und Erklären in anleitenden Sachtexten des Deutschunterrichts. Empirische Ergebnisse zu textsortenspezifischen Schreibfähigkeiten und Ansätze für eine koordinierte Förderung von fachübergreifender Literalität“. In: Roll, Heike/Bernhardt, Markus/Enzenbach, Christine/Fischer, Hans Ernst/Gürsoy, Erkan/Krabbe, Heiko/Lang, Martin/Manzel, Sabine/Uluçam-Wegmann, İşıl (Hg.): *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I: Interventionsstudien zu Textsorten in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster u. a.: Waxmann, S. 121–160.
- FEILKE, HELMUTH (2003): „Beschreiben und Beschreibungen“. In: *Praxis Deutsch* 182, S. 6–14.

- FEILKE, HELMUTH (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- GADOW, ANNE (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: ESV.
- HOFFMANN, LUDGER (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlage für die Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: ESV.
- HÖVELBRINKS, BRITTA (2017): „Bildungssprachliche Diskursfunktionen im frühen naturwissenschaftlichen Lernen. Lexikalische Mittel im sprachlichen Handeln einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zu Schulbeginn“. In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr, S. 185–203.
- ILUK, JAN/WITOSZ, BOZENA (1998): „Die Sprachhandlung ‚Beschreiben‘ aus linguistischer und didaktischer Sicht“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 54, S. 32–43.
- JANLE, FRANK (2009): *Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KUCKARTZ, UDO (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE BREMEN (2023), „Sprachbildung in der Sekundarstufe I“. <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/sprachbildung/sprachbildung-sekundarstufe-i-22322> (letzter Zugriff: 25.09.2024).
- LENGYEL, DRORIT (2010): „Bildungssprachlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, S. 593–608.
- OSSNER, JAKOB (2014): „Schriftliches Beschreiben“. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorssten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 252–269.
- REDDER, ANGELIKA (2013): „Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung“. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster u. a.: Waxmann, S. 108–134.
- REHBEIN, JOCHEN (1984): „Beschreiben, berichten und erzählen“. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, S. 67–124.
- REZAT, SARA/FEILKE, HELMUTH (2018): „Textsorten im Deutschunterricht – Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen?“ In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 2, S. 24–38.
- SCHMITT, MARKUS (2011): *Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:he76-opus-75266> (letzter Zugriff: 25.09.2024).
- SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.) (2013): *Sprachbildung. Ein Konzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft*. <https://www.bildung.bremen.de> (letzter Zugriff: 25.09.2024).

- SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (2024): *Entwurf Orientierungsrahmen Schulqualität* 13.05.2024. <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/2024-05-13%20Entwurfassung%20OR%20Schulqualit%C3%A4t.pdf> (letzter Zugriff: 19.02.2024).
- STEINHOFF, TORSTEN (2019): „Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71, S. 327–352.
- VON STUTTERHEIM, CHRISTIANE/KOHLMANN, UTE (2001): „Beschreiben im Gespräch“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 1279–1292.
- WILDEMAN, ANJA/BIEN-MILLER, LENA (2023): „Sprachbewusstheit in einem sprachenintegrativen Unterricht“. In: Wildemann, Anja/Bien-Miller, Lena (Hg.): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Springer VS: Wiesbaden, S. 275–309.

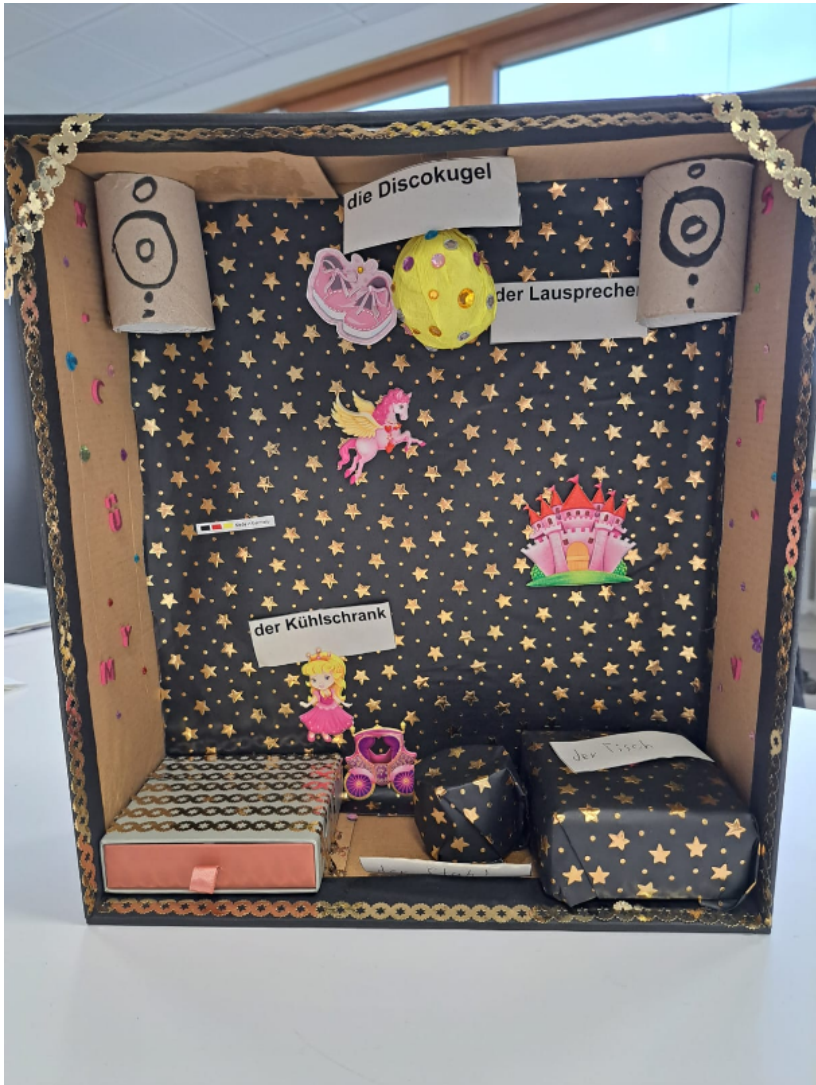
# Anhang

## Partyraum I





## Partyraum II



# **Bildbeschreibungen im Spannungsverhältnis von subjektiver und objektiver Schreibhaltung**

## **1 Einleitung**

Beschreibungen sind integraler Bestandteil des Deutschunterrichts und werden sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form thematisiert und eingeübt (vgl. Klotz 2013). Beschrieben wird im schulischen Kontext bereits ab der ersten Klasse und bis weit in die Sekundarstufe hinein. Im Schriftlichen werden Beschreibungen als schulische Textsorte bereits in der Grundschule eingeführt und umfassen neben Personen- und Vorgangsbeschreibungen auch Bildbeschreibungen (vgl. Bildungsplan BW 2016: 25; siehe auch Janle in diesem Band). Dabei besteht ein didaktisches Postulat darin, dass Schüler:innen möglichst sachlich, genau und objektiv beschreiben sollen, was in einer langen Tradition schulischer Aufsatzlehre, die zwischen subjektorientierten und objektorientierten Texten unterscheidet, steht (vgl. Janle 2009: 82). Eine objektive Schreibhaltung liegt vor, wenn die Schreibenden versuchen, eine persönliche Meinung, Emotionen etc. zu vermeiden. Dies kann sprachlich bspw. durch unpersönliche *man*-Konstruktionen (z. B. *Man kann annehmen, dass ...*) erreicht werden. Eine subjektive Schreibhaltung hingegen liegt dann vor, wenn persönliche Ansichten, Gefühle und Interpretationen in den Text einfließen (z. B. *Ich glaube, dass ...*) (vgl. ebd.: 82f.; Prechtel 2016: 651). Neben den unpersönlichen und persönlichen Konstruktionen lässt sich auch mit dem semantischen Ausdrucksinventar eine eher subjektive oder objektive Schreibhaltung einnehmen z. B. *glauben* vs. *feststellen*. Das heißt, das Spannungsfeld einer subjektiven und objektiven Schreibhaltung ist ein Zusammenspiel grammatischer und semanti-

scher Ausdrucksmöglichkeiten, die interessante Einblicke in die Textgestaltung von Schreiber:innen und der Wirkungsweise der Texte auf Leser:innen bieten.

Im vorliegenden Beitrag wird die lexikalische Ausgestaltung von Phrasen untersucht, die man mit einer subjektiven und objektiven Schreibhaltung assoziieren und hinsichtlich der Wirkung auf mögliche Leser:innen in Bezug setzen kann, so dass der Fokus der Analyse auf einer semantisch-funktionalen Perspektive liegt. Feilke (2005: 52) betont, dass das Beschreiben selektiv ist, weshalb eine differenzierte Betrachtung der Schreibhaltung in Beschreibungen interessant erscheint. Die folgenden theoretischen Überlegungen basieren auf der Durchsicht eines Textkorpus von  $n = 319$  Bildbeschreibungen zu Gustav Klimts Gemälde *Adele Bloch-Bauer II* (1912), die von April bis November 2022 im Rahmen des BespraH<sup>1</sup> Projekts erhoben wurden. Bei der zyklischen Durchsicht der Daten zeigen sich Unterschiede in Bezug auf Phraseme, die zu der Frage führen, ob unterschiedliche sprachliche Ebenen in Bildbeschreibungen hinsichtlich der Subjekt- und Objektorientierung der Aussagen auffindig gemacht werden können. Diese Unterschiede ergeben sich durch das Zusammenspiel aus grammatischem und lexikalischem Ausdrucksinventar und gründen auf der visuellen und konstruktiven Selektivität der Wahrnehmung der Schreiber:innen. Das Wahrnehmen an sich ist subjektiv; die Darstellung des Wahrgenommenen kann jedoch sprachlich unterschiedlich realisiert werden, was mit der Schreibhaltung assoziiert ist und zu einer ersten groben Unterteilung von Beschreibungsebenen (Feststellungsebene: *Die Frau trägt einen blauen Schal*; Wahrnehmungsebene: *Man sieht, dass die Frau einen blauen Schal trägt*; Vermutungsebene: *Ich glaube, dass die Frau einen blauen Schal trägt*) führt (siehe hierzu Kapitel 3). Eine zweite Durchsicht zeigte, dass die Wahrnehmungs- und Vermutungsebene sprachlich verschiedene Realisierungsformen hat, die mit den Proformen *ich* und *es* eine Unterscheidung in subjektive und objektive Schreibhaltung zulassen und zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Vermutungs- (z. B. *Es scheint, dass ...*; *Ich glaube, dass ...*) und Wahrnehmungsebene (z. B. *Ich sehe dass, ...*; *Es sieht aus als ...*) führen.

.....

1 Beschreiben als Grundlage sprachlichen Handelns im Deutschunterricht. CampusSchule Projekt der Universität Koblenz-Landau, Projektleitung Dr. Katharina Kellermann, Laufzeit 2022–2023.

Im vorliegenden Beitrag werden erste theoretisch-konzeptionelle Überlegungen angestellt, welche sprachlichen Ausdrucksmittel mit einer objektiven und subjektiven Schreibhaltung in Bildbeschreibungen assoziiert sind.

## 2 Theorie

### 2.1 Wahrnehmen in Bildbeschreibungen

Bildbeschreibungen befinden sich im Spannungsverhältnis von subjektiver und objektiver Schreibhaltung, weil Wahrnehmung an der „Schnittstelle zwischen Anschauung und Begriff[en]“ (Ratsch et al. 2009: 4) liegt und sie sich im Spannungsverhältnis von „Abbild und radikaler Neuschöpfung“ (ebd.: 4) befindet. Die Wahrnehmung von Bildern setzt eine erste interpretierende Empfindung voraus, die sich auf ein Objekt richtet und gleichzeitig in Zusammenhang mit dem Subjekt, also dem Betrachtenden, steht (vgl. Abel 2005: 17). In der Wahrnehmung eines epistemischen Subjekts werden Bilder sinnlich-sensorisch verarbeitet und organisiert. Einzelne Bildelemente werden fokussiert und selektiert, so dass eine objektive Bildbetrachtung per se schon ausgeschlossen zu sein scheint und es sich immer um einen subjektiven Konstruktionsprozess handelt (vgl. ebd.: 17). Gleichzeitig wird an Beschreibungen die Erwartung und auch didaktische Maßgabe angesetzt, dass „mit sprachlichen Mitteln psychische Vorstellungsbilder erzeugt werden, die den abzubildenden Originalen entsprechen und im Ernstfall mit diesen verwechselt werden können“ (Köller 2005: 25). Daraus lässt sich ableiten, dass Bildbeschreibungen im schulischen Kontext eher eine objektive statt eine subjektive Schreibhaltung verlangen, wenn sie dem Postulat der Sachlichkeit und Neutralität unterliegen sollen. Diese Vorstellung und das damit einhergehende schulisch normativ gesetzte Konzept lassen sich vor allem vor dem Hintergrund der zu erwerbenden schriftlichen Kompetenzen verschiedener Textsorten verstehen und nachvollziehen, da Lernende sich zuerst von „einer primär subjektiven, unmittelbaren Perspektive (associative writing) hin zur Orientierung am Leser (kommunikatives Schreiben) und der Konzentration

auf den Text (unified writing, epistemic writing“ (Bredel/Pieper 2021: 251) entwickeln. Dennoch kann es vor dem Hintergrund der konstruktiven Prozesse eines Individuums, die geprägt sind von individuellen Erfahrungen, nicht zu einer Reproduktion von den zu beschreibenden Objekten kommen. Es handelt sich also vielmehr um Repräsentationen individueller Wahrnehmungs- und Akzentuierungsinteressen der Schreiber:innen, die sprachlich ihren Ausdruck finden (vgl. ebd.: 26). Dabei können Beschreibungen Grundinformationen und Metainformationen enthalten. Grundinformationen beinhalten alle grundlegenden Informationen (z. B. *Die Frau auf dem Bild trägt einen blauen Schal*), wohingegen Metainformationen Grundinformationen liefern, die eine auf ihnen basierende interpretierbare Metainformation beinhalten (z. B.: *Ich glaube, dass die Frau auf dem Bild einen blauen Schal trägt*) (vgl. Köller 2004: 130). Köller (ebd.: 130) expliziert dies in einem Analogieschluss der Ordnungsstrukturen zu Denkprozessen. Die Metainformation, die im Phrasem mit dem epistemischen Verb *glauben* verbalisiert wird, beinhaltet eine Selbstreferenz, welche die Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit der Beschreibung berührt und mit der Schreibhaltung assoziiert ist. Die einfache Aussage *Die Frau trägt einen blauen Schal* drückt im Vergleich zu *Ich glaube, dass die Frau einen blauen Schal trägt* eine objektivere Schreibhaltung aus, weil die Metainformation durch das epistemische Verb wegfällt und der Geltungsgrad der Aussage ausgeweitet wird. Die Einschätzung, ob es sich um eine eher subjektive oder objektive Schreibhaltung handelt, hängt u. a. auch von dem Verhältnis von Textinhalt und Textsorte sowie von den verwendeten schematisierten und sprachlich konventionalisierten Mustern ab.

## 2.2 Zum Zusammenhang von subjektiver und objektiver Schreibhaltung aus der Perspektive des grammatisch-semantischen Feldes der Modalität

Die Feldtheorie ist ein Ansatz, bei der eine Menge von semantisch ähnlichen Wörtern und mit ähnlichen grammatischen Eigenschaften als Gruppe ausweist (vgl. Staffeldt 2017: 101; Elsen 2014: 90). Der Begriff *Wortfeld* wurde von J. Trier geprägt und gilt als wichtige Theorie der strukturellen Semantik (vgl.

Fries 2016: 773). Ausgangspunkt der Wortfeldtheorie ist die Annahme, dass beispielsweise Lexeme wie *laufen, rennen, wandern, pilgern* etc. zu einem Wortfeld ‚Fortbewegung‘ gehören (vgl. ebd.: 774). Die grammatisch-semantische Feldtheorie erweitert die Wortfeldtheorie auf Form-Funktions-Zusammenhänge und geht somit davon aus, dass Sprachsysteme aus bilateralen Einheiten bestehen, die eine Gliederung aus Form- und/oder aus Funktionsperspektive ermöglichen (vgl. Sommerfeldt/Starke 1998: 3f.). Beide Seiten sind konstituierende Ebenen, die in der grammatisch-semantischen Feldtheorie zusammenhängend gedacht werden und auf verschiedenen Ebenen (z. B. morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene) wirksam werden (vgl. ebd.: 4f.). Ausgehend von den Überlegungen von Sommerfeld und Starke (ebd.: 24f.) lassen sich Felder in einfache und komplexe Felder unterteilen:

Einfache Felder beinhalten sprachliche Mittel lexikalischer oder grammatischer Art, die entsprechend ihrer Semantik zu Wortfeldern geordnet werden können, z. B. *laufen, rennen, pesen* (gleiche Wortart) oder *fahren, Fahrt* (unterschiedliche Wortart). Neben den lexikalischen Mitteln können auch grammatische Mittel Felder bilden z. B. Verhältnis Teil – Ganzes *Eingang des Hauses, Hauseingang, Eingang von dem Haus* etc.

Komplexe Felder (grammatisch-lexikalisch) lassen eine klare Trennung in lexikalisch oder grammatisch nicht zu, da mehrere sprachliche Mittel als zusammenwirkend betrachtet werden. Sommerfeld und Starke (vgl. ebd.: 25) führen hier bspw. an, dass ein zukünftiges Geschehen mittels Präsens auch durch die Hinzufügung einer temporal adverbialen Bestimmung aktualisiert wird z. B. *Mein Bruder fährt morgen nach Berlin*.

Je nach theoretischer Ausrichtung gibt es unterschiedliche Felder, so dass eine Vielzahl an Möglichkeiten der Kategorisierung von Wörtern und Bedeutungen existiert. Konsens finden jedoch Felder wie ‚Temporalität‘ bzw. ‚Raum und Zeit‘. Sommerfeld, Schreiber und Starke (1994) weisen neben dem Feld der Temporalität des Weiteren das Feld der Modalität hinsichtlich des Geltungsgrades und der Aufforderung aus. Gerade das Feld der Modalität mit der Ausrichtung auf den Geltungsbereich scheint in Bezug auf die subjektive und objektive Schreibhaltung in Bildbeschreibungen eine Anbindung an die Überlegungen der Autoren interessant. Dabei ist der Ausgangspunkt der Annahme, dass das modale Feld verschiedene sprachliche Äußerungen wie z. B.

morphologische, syntaktisch-konstruktive oder lexikalische Mittel usw. bereithält, die zum Ausdruck bringen, „ob der in der Äußerung sprachlich fixierte Bewußtseinsinhalt [sic] des Sprechenden als mit der Wirklichkeit übereinstimmend bezeichnet wird oder nicht“ (Sommerfeld und Starke 1998: 73). Mit dem Geltungsbereich wird bei der subjektiven Modalität genauer festgelegt, ob die sprachlich fixierten Bewusstseinsinhalte mit der Wirklichkeit übereinstimmen oder nicht, wobei es „um den Grad der Überzeugtheit des Sprechers/Schreibers (S/S), um die Einschätzung des Geltungsgrades des Inhalts einer sprachlichen Äußerung in ihrer Beziehung zur Wirklichkeit durch S/S [geht]. Der S/S kann seine Gewißheit, [sic] seine Ungewißheit, [sic] seinen Zweifel, seine Vermutung ausdrücken“ (Sommerfeld et al. 1994: 21).

Die graduelle Unterscheidung der subjektiven Modalität wird durch vier Mikrofelder vorgenommen, die eine skalare Ausrichtung der subjektiven Einschätzung des Geltungsgrades darstellen, wobei die Negation als Möglichkeit mit einbezogen wird (ebd.: 21):

- Mikrofeld 1: Der Inhalt der Aussage stimmt gewiss mit der Wirklichkeit überein.
- Mikrofeld 2: Der Inhalt der Aussage stimmt wahrscheinlich mit der Wirklichkeit überein.
- Mikrofeld 3: Der Inhalt der Aussage stimmt wahrscheinlich nicht mit der Wirklichkeit überein.
- Mikrofeld 4: Die Aussage stimmt nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt.

Wie in der Systematik dargestellt, wird von einer positiven Ausrichtung des Inhalts der Aussage auf die Wirklichkeit eine Abstufung vorgeschlagen, die von Gewissheit hin zur Wahrscheinlichkeit verläuft. Zu jedem Mikrofeld werden konstituierende Merkmale aufgeführt, die sich nicht nur auf den Modus und die Modalverben beschränken, sondern auch Verben, Substantive und Modalwörter<sup>2</sup> beinhalten können (ebd.: 21–25):

.....

- 2 Der vorliegende Beitrag stützt sich hauptsächlich auf das konstituierende Merkmal der Verben und Modalwörter und lässt die Modalverben und den Modus unberührt.

Mikrofeld	Ausrichtung	Verben	Modalwörter
Mikrofeld 1	Gewissheit Inhalt der Aussage stimmt gewiss mit der Wirklichkeit überein.	<i>beteuern, versichern, bürgern/verbürgen, sicher sein, bestätigen</i>	<i>selbstverständlich, gewiss, natürlich(erweise), zweifelsohne, zweifellos, tatsächlich</i>
Mikrofeld 2	Sicherheit Inhalt der Aussage stimmt wahrscheinlich mit der Wirklichkeit überein.	<i>vermuten, annehmen, glauben, eine Hypothese aufstellen</i>	<i>höchstwahrscheinlich, wahrscheinlich/offenbar, vermutlich/mutmaßlich, möglicherweise/vielleicht</i>
Mikrofeld 3	Nicht wahrscheinlich Der Inhalt der Aussage stimmt wahrscheinlich nicht mit der Wirklichkeit.	<i>(be)zweifeln</i>	<i>scheinbar, angeblich, anscheinend</i>
Mikrofeld 4	Meinung der nicht Übereinstimmung Meinung S/S, dass die Aussage nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt.	<i>bestreiten, ablehnen, nicht sein können, nicht glauben</i>	<i>keinesfalls, keineswegs, mitnichten</i>

**Tab. 1:** Mikrofelder der subjektiven Modalität bezogen auf Verben und Modalwörter (entnommen aus Sommerfeld et al. 1994: 21–25)

Ausgehend von der Überlegung, dass das Feld der Modalität die sprachliche Fixierung der Bewusstseinsinhalte in Bezug zur Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit darstellt und damit eine graduelle Unterscheidung des Geltungsbereichs zulässt, die sich durch die Semantik verschiedener sprachlicher Mittel<sup>3</sup>

.....  
 3 Zum Kernbereich der Modalitätsforschung gehören besonders Modalverben, das System der Verbmodi (z. B. Palmer 2001, Leiss 2009, Diewald 2012), Modalpartikel (z. B. Coniglio 2009; Müller 2014) und Modaladverbien und vereinzelt die Halbmodalverben (z. B. Colomo 2011). Die Betrachtungsweise der Modalität aus der Perspektive der semantischen Felder bzw. grammatisch-semantischen Felder ist nicht mehr deckungsgleich mit den traditionellen Kernbereichen der Sprachwissenschaft, indem weitere sprachliche Elemente einbezogen



wie z. B. Modalwendungen *meines Erachtens, aller Wahrscheinlichkeit nach* etc. auszeichnet, wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen, einen Analogieschluss zur subjektiven und objektiven Schreibhaltung in Bezug auf Bildbeschreibungen zu ziehen:

Bei einer subjektiven Schreibhaltung wird häufig eine subjektive Einschätzung und Einstellung der Schreiber:innen deutlich gemacht, die durch Verben wie *glauben, meinen, denken* ausgedrückt werden kann. Verben wie diese zeigen in der ersten Person an, dass die Aussagen der Schreiber:innen subjektiv sind und auf seiner persönlichen Überzeugung oder Einschätzung beruhen.

Im Gegensatz dazu bezieht sich eine objektive Schreibhaltung auf eine sachliche, neutrale Perspektive, bei der Sprecher:innen oder Schreiber:innen versuchen, Meinungen zu minimieren und sich auf objektive Fakten und Informationen zu konzentrieren. In Bezug auf (Bild)Beschreibungen markieren Verben im Bereich des Visuellen die objektive Schreibhaltung wie z. B. *sehen, erkennen, wahrnehmen*. Ein objektiver Schreibstil ist gekennzeichnet durch eine distanzierte und neutrale Darstellung. Die Aussagen werden präsentiert, als ob sie allgemein gültig und unabhängig von subjektiven Einstellungen seien.<sup>4</sup>

### 2.2.1 Subjektive und objektive Schreibhaltung in Bezug zu Standardpronomen und indefiniten Pronomen

Die weiter oben dargestellte Unterteilung in subjektive und objektive Schreibhaltung betrifft noch einen weiteren wesentlichen Punkt, den Sommerfeld, Schreiber und Starke (1994) erwähnen und sich auf die Nennung des/der Sprecher:in oder Schreiber:in bezieht. Die Erwähnung der Sprecher:innen oder Schreiber:innen führt zu einer Nuancierung der graduellen Unterscheidung

---

werden, die besonders für die vorliegenden Überlegungen interessant sind, da ein didaktischer Blick auf sprachliches Ausdrucksinventar für bestimmte schulische Textarten zentral sind. Im vorliegenden Beitrag wird also von einem sehr weiten Verständnis von Modalität ausgegangen und der Blick auf eine heterogene Lerngruppe gerichtet, der zum Ziel hat, eine Sprachsensibilisierung für bestimmte sprachliche Konstruktionen zu schaffen.

- 4 Mit der subjektiven und objektiven Schreibhaltung geht keine Bewertung einher. Es geht vielmehr darum, dass im schulischen Kontext bestimmte (didaktische) Textsorten mit einer stärker subjektiven oder objektiven Schreibhaltung assoziiert sind, was Schüler:innen im literalen Aneignungsprozess lernen sollen.

des Geltungsgrades der Aussage hinsichtlich der Wirklichkeit. Die Aussage *Ich erkenne, dass die Frau einen blauen Schal trägt* unterscheidet sich von der Aussage *Man erkennt, dass die Frau einen blauen Schal trägt* dahingehend, dass der Geltungsbereich der zweiten Aussage generalisierender wirkt. Das heißt, dass das Zusammenspiel der Verben mit den in der traditionellen Grammatik thematisierten Standardpronomen und im didaktischen Kontext thematisierten unpersönlichen Formulierungen zu einer Nuancierung des Geltungsbereichs führt. Bereits Sommerfeld, Schreiber und Starke (1994) weisen eigens im Feld *Weitere Seme des Mikrofeldes* darauf hin, dass Sprecher:innen und Schreiber:innen genannt werden können, was zur subjektiven Modalität gerechnet werden kann. Eine systematische Auseinandersetzung kann in der überblicksartigen Darstellung bei Sommerfeld, Schreiber und Starke nicht geboten werden. Dass jedoch auch Proformen zur Objektivierung beitragen, lässt sich damit begründen, dass grammatische Standardpronomen wie Personalpronomen pragmatisch betrachtet unterschiedliche Funktionen haben. Die Proformen *ich* und *du* machen auf die Rolle der Sprecher:innen und der Angesprochenen aufmerksam und werden nochmal unterteilt in Sprecher:innen(gruppen)deixis und Hörer:innen(gruppen)deixis, wobei eine Differenzierung im Genus nur im Singular vorhanden ist (vgl. Zifonun et al. 1997: 37). Die Pronomen *er*, *sie* und *es* weisen in der Regel auf schon erwähnte Ausdrücke hin (vgl. Fandrych/Thurmair 2021: 12), dienen also der Anzeige kontinuierlicher Orientierung (vgl. Köller 2004: 479).

Das Pronomen *man* lässt sich vielseitig einsetzen und kann eine „unpersönliche Bezugnahme auf spezifische Rezipienten herstellen“ (ebd.: 126) z. B. *Man kann erkennen, dass es sich um einen blauen Hut handelt*. Im schulischen Kontext haben unpersönliche *man*-Formulierungen eine didaktische Relevanz, da sie im Kontext der Diskussion um Bildungssprache thematisiert werden und der Auf- und Ausbau des bildungssprachlichen Registers bei Schüler:innen ein wichtiger Bestandteil schulischer Vermittlung ist (vgl. Gogolin 2013; Berendes et al. 2013).

Die unpersönlichen Formulierungen und das Pronomen *es* werden hinsichtlich der Ausgangsüberlegung, dass Schreibende eine subjektive und objektive Schreibhaltung einnehmen können, eher mit einer objektiven Schreibhaltung assoziiert. In Bezug auf das grammatisch-semantische Feld des Modalisierens

hat die Auswahl der Pronomen und unpersönlichen Formulierung einen Einfluss auf den Geltungsgrad der Bezugnahme auf den Äußerungsinhalt. Es macht also einen Unterschied, wenn ich schreibe *Ich vermute, dass ...* vs. *Man vermutet, dass ...*<sup>5</sup>, da die unpersönliche Formulierung die Vermutung über die eigene Vermutung ausweitet. Das heißt also, dass die von Sommer, Schreiber und Starke (1994) vorgeschlagenen Mikrofelder durch das Ausdrucksinventar der Pronomen und unpersönlichen Formulierungen erweiterbar sind.

### 2.2.2 Modalwörter

Neben den Verben und der Nennung von Sprecher:innen und Schreiber:innen beeinflussen auch Modalwörter den Geltungsbereich der Aussage. Mit modalisierenden Satzadverbien kann laut Starke (1980: 92) ein/e Schreiber:in oder Sprecher:in den Geltungsbereich des Inhalts zur objektiven Realität verändern. In diesem Sinne wird der Faktizitätsgrad einer Proposition durch Modalität als unsicher markiert, z. B. *Er könnte morgen kommen; Er kommt wahrscheinlich morgen* (vgl. Bußmann 2008: 558; Scherr 2019: 37). Dabei kann die sprachliche Markierung von Modalität unterschiedlich ausfallen und impliziert eine konträr liegende sprachliche Dimension, die unmarkiert und als faktisch gegeben verbalisiert wird. Zifonun et al. (1997: 1744) sprechen im ersten Fall von Modalitätskontexten, in denen „explizit oder implizit Redehintergründe [...] konstituiert sind, auf die die jeweilige Proposition zu beziehen ist“. Im zweiten Fall sprechen sie von Faktizitätskontexten, die sich auf Kontexte beziehen, die tatsächlich der Fall sind. D.h. also, dass unmarkierte Äußerungen als faktisch gelten. Modalisierende Satzadverbien hingegen zeigen eine Sprecher:inneneinstellung und die illokutive Kraft an (vgl. Krause 2007: 31). Modalisierende Adverbien wie *wahrscheinlich* oder *vermutlich* verändern den Gewissheitsgrad des bestehenden Sachverhalts, weshalb sie nur für assertive Sprechakte sinnvoll eingesetzt werden können (vgl. Liedtke 1998: 204). Das bedeutet, dass modalisierende Satzadverbien primär den Zweck haben, eine

.....  
5 Bei der Unterteilung der verschiedenen Ebenen werde ich bei den Phrasemen in der 1. und 2. Person Sg. und Pl. (z. B. *ich sehe, dass ...; wir sehen, dass ...*) von markiert sprechen und von unpersönlichen *man*-Konstruktionen und *es*-Konstruktionen (z. B. *man sieht, dass; es sieht so aus, als ...*) von unmarkierten Konstruktionen.

illokutionäre Kraft graduell zu stärken (*Die Frau trägt sicherlich einen blauen Schal*) oder zu schwächen (*Die Frau trägt vielleicht einen blauen Schal*).

### 3 Zur subjektiven und objektiven Schreibhaltung in Bildbeschreibungen und die Herausarbeitung verschiedener Ebenen

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen lassen sich nun mindestens drei verschiedene sprachliche Beschreibungsebenen denken, die erheblichen Einfluss auf die Schreibhaltung<sup>6</sup> und den Geltungsanspruch der Aussage haben. Der Ausgangspunkt der Annahme bilden schriftliche Bildbeschreibungen zu Gustav Klimts Gemälde *Adele Bloch-Bauer II* (1912), die im Rahmen einer Querschnittserhebung von Schüler:innen der dritten bis sechsten Klasse verschriftlicht wurden und in denen eine inhaltliche Aussage in drei verschiedenen Propositionen verbalisiert wurden:

- 1) Die Frau trägt einen blauen Schal. (Feststellung)
- 2) Man sieht, dass die Frau einen blauen Schal trägt. (Wahrnehmung)
- 3) Ich glaube, dass die Frau einen blauen Schal trägt. (Vermutung)

Beispielsatz 1) zeigt eine Proposition, die in den Schüler:innentexten aller Jahrgangsstufen häufig aufzufinden ist und auf verschiedene Bildelemente angewendet wird. Die Aussage *Die Frau trägt einen blauen Schal* ist ohne Proformen oder unpersönlicher *man*-Formulierung realisiert. Das heißt, dass Beispielsatz 1) keine Markierung aufweist, was ihn somit als einfache Feststellung kenn-

.....

6 Mit der Schreibhaltung ist u. a. der Schreibstil assoziiert, d. h. die Art und Weise, wie ein/e Autor:in Sprache gebraucht, um Informationen, Gedanken, Wahrnehmungen, Interpretationen zu vermitteln. Die Schreibhaltung oder der Schreibstil beeinflusst u. a. wie ein Text auf eine/n Leser:in wirkt und wie die Inhalte wahrgenommen werden.

zeichnet. Für einfache Feststellungen kann man schlussfolgern, dass diese als wahr gelten bzw. als von den Sprecher:innen für wahr gehalten werden, weil es keine gegenteilige Veranlassung gibt.

Der Beispielsatz 2) steht für eine Wahrnehmungsaussage und steht in der Nähe zur Feststellung, da der Zweck der Äußerung die Übermittlung der Informationen ist, indem Sprecher:innen oder Schreiber:innen einem/r Hörer:in einen Grund geben, etwas zu glauben und ihn/sie versucht auf die Anerkennung der ausgedrückten Proposition festzulegen (vgl. Rolf 1997: 141). Im Vergleich zur Proposition 1) ist der Geltungsbereich der Äußerung weiter, was erstens durch die unpersönliche *man*-Formulierung und zweitens durch das Verb *sehen* ausgedrückt wird. Das Phrasem *Man sieht, dass ...* wirkt generalisierender und mit dem Verb *sehen* wird auf einen wahrnehmbaren Gegenstand Bezug genommen, was die Beschreibung weniger hinterfragbar wirken lässt.

Beispielsatz 3) drückt eine Vermutung aus, die auf vermuteten Annahmen basiert und über die Sprecher:innen(deixis)gruppe grammatisch bereits eine stärkere Subjektivierung ausdrückt. Hinsichtlich des gebrauchten Verbs wird eine Herabsetzung des Wahrheitsgehalts erzeugt, so dass der Ausdruck *Ich glaube, dass ...* eine doxastische illokutionäre Kraft ausdrückt. Schreiber:innen oder Sprecher:innen drücken eine Vermutung oder Meinung zu einem bestimmten Sachverhalt aus, so dass der Anspruch erhoben wird, dass eine Vermutung von den Adressat:innen akzeptiert wird, ohne dass eine Verpflichtung auf Seiten des/der Adressaten:innen vorhanden ist (vgl. Rolf 1997: 143f.). Die kognitive Verlässlichkeit wird mit der Subjektivierung des epistemischen Verbs und der Sprecher:innen(gruppen)deixis in Frage gestellt.

Die Unterscheidung zwischen der Feststellungs- und Wahrnehmungsebene ist m. E. dadurch zu treffen, dass auf der Wahrnehmungsebene Schreiber:innen oder Sprecher:innen das Bild derart beschreiben, dass die Beschreibung als faktisch gegeben und nicht hinterfragbar geäußert wird, also einen höheren Objektivierungsgrad aufweist. Das bedeutet, dass die Evidenz in den Fokus rückt und die Gesamtaussage eine starke assertive Durchsetzungskraft aufweist. Demgegenüber wird auf der Vermutungsebene eine Eingrenzung auf den doxastischen Zustand der Äußernden vorgenommen. Gleichzeitig zeigt die Unterteilung der Ebenen, dass neben lexikalischem Ausdrucksinventar auch

Proformen entscheidend zur Objektivierung beitragen. Die angenommenen drei Ebenen lassen sich folgendermaßen veranschaulichen:

Ebenen der Beschreibung	Im Korpus enthaltene Phrasen	Funktionen
Vermutungsebene	Ich glaube, dass die Frau einen blauen Schal trägt.	Eingrenzung der Zuverlässigkeit und des Geltungsanspruchs der Beschreibung auf den mentalen Raum der äußernden Personen. Geringerer Zuverlässigkeitsanspruch an Hörer:in als die Feststellungsebene. Ausrichtung von Geist-auf-Welt.
Wahrnehmungsebene	Man sieht, dass die Frau einen blauen Schal trägt.	Eingrenzung der Zuverlässigkeit und des Geltungsanspruchs der Beschreibung auf die wahrgenommenen Gegenstände. Höherer Zuverlässigkeitsanspruch an Hörer:in als die Vermutungsebene. Ausrichtung von Welt-auf-Geist.
Feststellungsebene	Die Frau trägt einen blauen Schal.	Neutrale Zuverlässigkeit und Geltungsanspruch der Beschreibung für Hörer:in aufgrund vorhandener Präsupposition.

**Tab. 2:** Überlegungen zu möglichen Beschreibungsebenen im Korpus BespraH

### 3.1 Die Wahrnehmungs- und Vermutungsebene im Spannungsfeld grammatisch-semantischer Felder

Wie bereits an der dreigliedrigen Ebenenbeschreibung erkenntlich ist, ist eine objektive Schreibhaltung abhängig vom semantisch-lexikalischem Ausdrucksinventar der Verben. Der Blick in das BespraH Korpus zeigt gleichzeitig auch, dass die subjektive und objektive Schreibhaltung nicht nur durch den Ge-

brauch der verwendeten Verben ausgelöst wird, sondern mit den Proformen (*ich* vs. *es*) und als eine weitere Möglichkeit mit unpersönlichen Formulierungen (*man*) zusammenhängt, was Auswirkungen auf den Geltungsbereich der Beschreibungsaussagen hat. Es entsteht eine Schnittstelle von semantisch-pragmatischem und grammatischem Bereich. Gleichzeitig lässt der Zusammenhang des lexikalischen Ausdrucks der gebrauchten Verben und der Proformen bzw. unpersönlichen Formulierungen weitere Nuancierungen der Wahrnehmungs- und Vermutungsebene zu, so dass sich insgesamt vier Ebenen ausdifferenzieren lassen, a) Wahrnehmungsebene (markiert vs. unmarkiert), b) vergleichende Wahrnehmungsebene, c) vergleichende Vermutungsebene und d) Vermutungsebene:

Ebenen	Im Korpus enthaltene Phrasen
Wahrnehmung (unmarkiert)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Man sieht, ... (<i>sieht man; sieht man nicht; auf dem Bild sieht man usw.</i>)</li> <li>• Kann man erkennen, dass ... (<i>erkennt man; auf dem Bild erkennt man usw.</i>)</li> </ul>
Wahrnehmung (markiert)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich sehe, ... (<i>sehe ich, sehe ich nicht, auf dem Bild sehe ich usw.</i>)</li> </ul>
Vergleichende Wahrnehmung (unmarkiert)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es sieht aus als ... (<i>das sieht aus als ..., sieht so aus als ... usw.</i>)</li> </ul>
Vergleichende Vermutung (unmarkiert)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es scheint, dass ... (<i>scheint so, dass ... usw.</i>)</li> <li>• Hat man den Eindruck, dass ...</li> <li>• Es wirkt so als ...</li> <li>• Es erinnert an ...</li> </ul>
Vermutung (markiert)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich glaube, dass ...</li> <li>• Ich finde, dass ...</li> </ul>

**Tab. 3:** Klassifikation der Wahrnehmungs- und Vermutungsebene mit grammatischer Markierung aus dem Korpus BespraH

*Wahrnehmung unmarkiert:* Unter die Kategorie *Wahrnehmung unmarkiert* fallen Verben, die sich auf die Wahrnehmung der Bildelemente beziehen. Grundsätzlich zu fragen bleibt an dieser Stelle, ob Verben auf die Oberflächenrepräsentation bezogen sind, oder auch auf mentale Vorstellungen bezogen

werden können (vgl. Falkenberg 1989: 39). Verben, die eine Wahrnehmung ausdrücken und mit unmarkierter Form von unpersönlichen *man*-Formulierung wie *man sieht, dass ...*, *man erkennt eine Frau* einhergehen, sind dadurch gekennzeichnet, dass sie einen intersubjektiven Geltungsanspruch besitzen. Schreiber:innen oder Sprecher:innen zielen darauf ab, dass Leser:innen glauben, was ausgedrückt wird, weil es offensichtlich ist (oder zu sein scheint), also Leser:innen offensichtlich sein müsste, worauf der Wahrheitsanspruch erhoben wird. Die sprachliche Objektivierung wird mittels unpersönlicher Konstruktion zum Ausdruck gebracht und erweitert den Zuverlässigkeitsgrad, weshalb der Stärkegrad der Aufrichtigkeitsbedingung stark ist.

*Wahrnehmung markiert*: Bei der Ebene *Wahrnehmung markiert* handelt es sich um sprachliche Äußerungen der Schüler:innen, die grammatisch mit einer Proform realisiert sind und hinsichtlich der Positionierung zum Wahrheitsanspruch Unterschiede zu unmarkierten Äußerungen erkennen lassen, die aufgrund der Angabe der Evidenz (Informationsquelle) den Geltungsanspruch der Aussage einschränken: Die Äußerung *Ich sehe, dass die Frau einen blauen Schal trägt* restringiert die Aussage hinsichtlich der Ausweitung des Geltungsanspruchs, der auf eine einzelne Person der/die Sprecher:in/Schreiber:in begrenzt ist, wohingegen die Aussage *Man sieht, dass die Frau einen blauen Schal trägt* generalisierend wirkt. Die Markierung führt dazu, dass der Geltungsgrad herabgesetzt wird, so dass man eher das Gefühl hat, dass die Aussagen schwächer hinsichtlich der Zuverlässigkeit der Beschreibung sind.

*Vergleichende Wahrnehmung und vergleichende Vermutung*: Die nächsten beiden Ebenen sind besonders interessant, da sie zwischen die Wahrnehmungs- und Vermutungsebene fallen und Nuancen darzustellen scheinen. Die vergleichende Wahrnehmungs- und Vermutungsebene beinhalten Ausdrücke, die Ähnlichkeitsbeziehungen durch sprachliche Vergleiche herstellen. Dass Ausdrücke, die Ähnlichkeitsbeziehungen herstellen können und für Beschreibungen relevant sind, wird bereits bei Iluk und Witosz (1998: 39) aufgeführt (z. B. *erinnert an, erweckt den Eindruck, Eindruck hinterlassen*). Durch ähnlichkeitsbeziehende Sprachhandlungen wird die Identifikation der zu beschreibenden Gegenstände erleichtert. Im Kontext der Bildbeschreibung



gen lassen sich jedoch anders als bei Iluk und Witosz (1998) Unterschiede hinsichtlich der verwendeten Ausdrücke beobachten. Während die Autoren nur Verben des mentalen Raums aufführen, finden sich im Besprach Korpus Verben, die auf das visuell Wahrnehmbare verweisen und vor allem in den Phrasen *es sieht aus als ...*; *das sieht so aus als ...* vorkommen und gleichzeitig Verben, die die Ähnlichkeitsbeziehung in den mentalen Vorstellungsraum verlagern, ähnlich wie bei Iluk und Witosz z. B. *es scheint, dass ...*; *hat man den Eindruck, dass ...*; *wirkt so als ...*; *erinnert an ...* Dieser Unterschied scheint aus einer semantisch-pragmatischen Perspektive nicht ganz unerheblich, da bereits eine grobe Unterteilung in Wahrnehmungs- und Vermutungsebene getroffen wurde und Verben der Wahrnehmung der Wahrnehmungsebene zugeordnet wurden. Aufgrund der Unterscheidung von Wahrnehmungs- und Vermutungsebene lässt sich eine Ausdifferenzierung des Ausdrucksinventars in vergleichende Wahrnehmung und vergleichende Vermutung treffen. Unter *vergleichende Wahrnehmung* (z. B. *es sieht aus als ...*) fallen demnach Ausdrücke wie im vorliegenden Beispiel mit dem Verb *sehen*, was analog für die Wahrnehmungsebene zutrifft. Gleichzeitig wird sprachlich eine Ähnlichkeitsbeziehung durch Vergleiche z. B. *es sieht aus als ...*; *das sieht so aus als ...* hergestellt. Die Frage, ob die Phrasen *es sieht aus als ...*; *das sieht so aus als ...* eine Einschränkung der Objektivierung hinsichtlich der Zuverlässigkeit vornehmen, scheint im Vergleich zur unmarkierten Wahrnehmungsebene (*man sieht*) zuzutreffen.

*Vergleichende Vermutung*: Kategorial fallen unter *vergleichende Vermutung* (*es scheint, dass ...*) alle gebrauchten Ausdrücke, die wie bereits bei der *vergleichenden Wahrnehmung* (*es sieht aus, als ...*) mit unpersönlichen Ausdrücken *man* oder *es* auftreten und eine Ähnlichkeitsbeziehung von wahrnehmbaren Bildelementen mit einem (vorgestelltem) Referenzobjekt aufweisen. Der Unterschied zwischen (vergleichender) Vermutung zur (vergleichenden) Wahrnehmung ist jedoch, dass die gebrauchten Verben nicht auf die Wahrnehmung beschränkt (*sehen, erkennen ...*), sondern stärker im mentalen Raum verankert sind (*scheinen, wirken, erinnern ...*). Ausgehend von der Unterteilung in Wahrnehmungs- und Vermutungsebene weisen die Verben der vergleichenden Ver-

mutung einen schwächeren Geltungsbereich als in Bezug zur Ebene der vergleichenden Wahrnehmung auf (z. B. *es scheint, dass ...* vs. *es sieht aus als ...*).

*Vermutung*: Am anderen Ende des Pols der Feststellungsebene befindet sich die *Vermutungsebene* (*ich glaube, dass ...*), die eine subjektive Schreibhaltung assoziiert, was den Geltungsbereich der Beschreibung einschränkt. Der Geltungsbereich der Aussage scheint auf der Vermutungsebene am schwächsten ausgeprägt zu sein, weil Schreiber:innen oder Sprecher:innen Adressat:innen von einer Einstellung zum Beschreibungsgegenstand oder zu beschreibenden Sachverhalt zu überzeugen suchen.

### 3.2 Zum Einfluss modalisierender Satzadverbien in Bezug zur Graduierung der Objektivität

Bis hier wurde der Versuch unternommen, verschiedene Ebenen hinsichtlich der gebrauchten Verben, Proformen und unpersönlichen Formulierungen bezüglich der Zuverlässigkeit und damit einhergehend der Objektivierung von beschreibenden Äußerungen zu klassifizieren. Wie im theoretischen Teil dargestellt, tragen modalisierende Satzadverbien auch zur graduellen Unterscheidung der Zuverlässigkeit und Objektivierung bei. Im nächsten Schritt soll ein Blick auf den Einfluss des Gebrauchs der modalisierenden Adverbien hinsichtlich der Objektivierung gelegt werden. Es wird für jede Ebene ein modalisierendes Adverb (*wahrscheinlich*) eingesetzt und dann überprüft, ob die Realisierung mittels Satzadverbial möglich ist. Zum Schluss wird gefragt, welche Auswirkungen das Einsetzen auf die Objektivität der beschreibenden Proposition hat:

4a) Die Frau trägt einen blauen Schal.

4b) Die Frau trägt *wahrscheinlich* einen blauen Schal.

Das Einfügen modalisierender Satzadverbien auf der Feststellungsebene (4b) ist unproblematisch, da es keine Einschränkung durch bereits vorhandene Modalisierungen in Form von Phrasemen o. Ä. gibt. Der Skopus der Satzadverbien

erstreckt sich auf die ausgedrückte Proposition und drückt die Möglichkeit aus, dass der Satz wahr oder falsch sein kann (vgl. Zifonun et al. 1997: 1133), was den Stärkegrad der Objektivierung beeinflusst. Mit dem Einfügen eines Satzadverbials verschiebt sich laut Langs (1978: 211) Stufenkonzept die Aussage der Proposition in den Bereich der Kognition, indem Schreiber:innen oder Sprecher:innen über das Sprechen, was sie meinen, was richtig oder falsch ist: „In diesem Fall wird durch p etwas denotiert, über das gesprochen wird, mit dem Satzadverbial hingegen wird etwas ausgedrückt“ (ebd.: 211). Und zwar drücken Sprecher:innen etwas über ihre eigene Einstellung und die eigene Kognition aus. Bezogen auf die verschiedenen Bildbeschreibungsebenen würde das bedeuten, dass die Proposition *Die Frau trägt wahrscheinlich einen blauen Schal* den Zweifel der Sprecher:innen ausdrückt, dass der Schal blau ist.

- 5a) Ich sehe, dass die Frau einen blauen Schal trägt.
- 5b) Ich sehe, dass die Frau *wahrscheinlich* einen blauen Schal trägt.
- 6a) Man sieht, dass die Frau einen blauen Schal trägt.
- 6b) Man sieht, dass die Frau *wahrscheinlich* einen blauen Schal.

Die auf der Wahrnehmungsebene vorhandenen Verben in 5b) und 6b) beziehen sich auf ein sichtbares Element des zu beschreibenden Bildes, was als wahr bzw. faktisch angesehen wird. Dabei ist es unerheblich, ob die Sätze markiert sind oder nicht. Die Hinzufügung eines modalisierenden Satzadverbials wie *wahrscheinlich* oder *vermutlich* würde den faktischen Bereich aufheben. Standardmäßig schließt das Phrasem eine Proposition mit skopusübergreifendem modalisierenden Satzadverbial aus. Unter bestimmten Bedingungen, die nicht den Standardfall abbilden, wie z. B. bei eingeschränkter Sicht, Dämmerung oder einer vorhandenen Sehschwäche, wäre eine Aussage in Richtung *Ich/man sehe/sieht, dass die Frau wahrscheinlich/vermutlich einen blauen Schal trägt* denkbar.

- 7a) Es sieht so aus, dass die Frau einen blauen Schal trägt.
- 7b) Es sieht so aus, dass die Frau *wahrscheinlich* einen blauen Schal trägt.

Der vorliegende Fall ist ähnlich zu betrachten, wie die Aussagen auf der Wahrnehmungsebene. Auch auf der vergleichenden Wahrnehmungsebene gilt, dass das Phrasem die Modalisierung der Proposition zu restringieren vermag. Diesmal ist es jedoch so, dass die Objektivierung durch das Phrasem und seinem Vergleichselement in 7b) herabgesetzt wirkt, weshalb die Restriktion nicht über eine Kollision mit der im Phrasem als faktisch ausgedrückten Sichtweise besteht, sondern in einer bereits vorhandenen Einschränkung des wahrnehmbaren Sachverhalts/Gegenstands. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Wahrnehmungs- von der vergleichende Wahrnehmungsebene.

8a) Es scheint, dass die Frau einen blauen Schal trägt.

8b) Es scheint, dass die Frau *wahrscheinlich* einen blauen Schal trägt.

Auf der Ebene der vergleichenden Vermutung drückt das Phrasem *Es scheint, dass ...* einen als nicht faktisch betrachteten Sachverhalt aus, was die modalisierenden Satzadverbien unnötig machen, da die Restriktion bereits kodiert ist. Die Hinzufügung modalisierender Satzadverbien wird in 8b) als Doppelung der Einschränkung wahrgenommen, was ähnlich zur vergleichenden Wahrnehmungsebene auszulegen ist.

9a) Ich glaube, dass die Frau einen blauen Schal trägt.

9b) Ich glaube, dass die Frau *wahrscheinlich* einen blauen Schal trägt.

Auf der Vermutungsebene wird der propositionale Teil der Aussage bereits durch die Proform deutlich eingeschränkt und der Sachverhalt als nicht faktisch, sondern als mental repräsentiert. Sommerfeld, Schreiber und Starke (1994: 24) weisen zudem darauf hin, dass es „[n]icht möglich ist [...], Verben und Modalwörter mit gleicher Bedeutung in einem Satz zu verwenden, [da dann] eine Tautologie vor[liegt].

Festzuhalten ist, dass modalisierende Satzadverbien nicht im Skopus der Proposition stehen können, die im Phrasem Wahrnehmungsverben und epistemische Verben enthalten, da diese per se modifizierend auf die Propositionen wirken, weil die Modalisierung der Phraseme und die modalisierenden Satzadverbien sich gegenseitig beeinflussen. Die Phraseme wirken sich dem-

entsprechend restriktiv auf den Einsatz von modalisierenden Satzadverbien aus. Dass modalisierende Satzadverbien im Skopus von Phrasemen, die auf Wahrgenommenes referieren oder eine Vermutung ausdrücken, unpassend erscheinen, lässt sich damit erklären, dass im Phrasem die eingeschränkte Zuverlässigkeit bereits präsupponiert wird, was die Modalisierung einschränkt oder aufhebt. Bei einer wahrscheinlichen oder vermutlichen Einstellung hingegen wird der Sachverhalt, dass p im Bereich des Erwartbaren liegt, angenommen, aber eben nicht für gegebenen Erachteten, sodass der Einsatz von modalisierenden Satzadverbien möglich ist. Damit haben Satzadverbale den Status eines Einstellungsoperators, die eben nicht im Skopus eines modalisierenden Phrasem stehen können. Die modalisierenden Satzadverbien scheinen also mit der semantisch inhärenten Eigenschaft ausgestattet zu sein, dass sie nicht im Skopus der Proposition stehen können, die Verben einer Wahrnehmung oder Vermutung im Phrasem enthalten.

## 4 Fazit

Die vorgestellten sprachlichen Beschreibungsebenen basieren auf der Durchsicht eines Textkorpus von Bildbeschreibungen zu Gustav Klimts Gemälde „Adele Kurt-Bloch“, die zu folgenden theoretischen Überlegungen geführt haben: Bei der ersten Durchsicht wurde wahrgenommen, dass ausgehend von den Propositionen a) *Die Frau trägt einen blauen Schal*, b) *Man sieht, dass die Frau einen blauen Schal trägt* und c) *Ich glaube, dass die Frau einen blauen Schal trägt* Unterschiede hinsichtlich des Objektivierungsgrades vorherrschen. Das bedeutet, dass die Sprecher:innen hinsichtlich der Zuverlässigkeit der zu beschreibenden Sachverhalte unterschiedliche Äußerungen tätigen, die auch entsprechend der Schreibhaltung unterschiedlich aufgefasst werden können. Eine erste Herausarbeitung von drei verschiedenen Ebenen (1. Feststellungsebene, 2. Wahrnehmungsebene und 3. Vermutungsebene) wurde hinsichtlich der Schreibhaltung innerhalb von Bildbeschreibung vorgenommen. Dazu wurden grammatische Komponente wie Proformen, Indefinitpronomen und unpersönliche Formulierungen in einem speziellen Kontext angeführt

und in Bezug zur Zuverlässigkeit der Beschreibung und sprachlichen Objektivierungsstrategien gesetzt. Eine zweite Durchsicht des Korpus zeigte weitere sprachliche Realisierungen mittels Phrasemen und modalisierenden Satzadverbialen, die eine Nuancierung der Wahrnehmungs- und Vermutungsebene in vergleichende Wahrnehmungs- und vergleichende Vermutungsebene erkennen ließ, indem Ähnlichkeitsbeziehungen hergestellt werden. Herausgestellt werden konnte, dass der Einsatz modalisierender Satzadverbiale bedingt durch die Phraseme restringiert ist. Treten modalisierende Satzadverbiale auf, verändern sie die Zuverlässigkeit der Äußerung, sodass eine eher objektive Schreibhaltung in eine eher subjektive Schreibhaltung verschoben wird. Die Restriktionen unterliegen zum einen der faktischen Ausrichtung der Verben der Wahrnehmung auf den Wahrnehmungsebenen und zum anderen der Doppelung auf den Vermutungsebenen.

Die Herausarbeitung verschiedener Ebenen wurde vor dem Hintergrund didaktischer Möglichkeiten zur Sensibilisierung der Sprachbewusstheit bei Schüler:innen angedacht, die Klotz (2017: 177) als Denken in Alternativen bezeichnet und im Bereich der pragmatischen Bewusstheit thematisiert. Da Beschreibungen im schulischen Kontext dem Postulat der Sachlichkeit, Objektivität und Detailliertheit unterliegen, ist der Auf- und Ausbau einer Bewusstheit für sprachliche Phänomene, die mit einer subjektiven und objektiven Schreibhaltung assoziiert sind, interessant. Eine Berücksichtigung der möglichen Wirkung der sprachlichen Phänomene ist ein wichtiger Aspekt, der zu einer Bewusstheit der Adressat:innenorientierung führt und kann daher mitbedacht werden. Teilweise zeigen sich nuancierte Unterschiede wie zwischen der Feststellungs- und Wahrnehmungsebene, die jedoch Anlass zur Sprachreflexion bieten können. Zudem ist die normative Setzung einer möglichst objektiven Schreibhaltung bei Bildbeschreibungen zu hinterfragen, da gerade Bildbeschreibungen Potential dafür bieten, Vermutungen zu äußern und den Geltungsgrad der Aussagekraft auf sprachlicher Ebene ins Bewusstsein zu rücken.

## Literatur

- ABEL, GÜNTER (2005): „Zeichen- und Interpretationsphilosophie der Bilder“. In: Majetschak, Stefan (Hg.): *Bild-Zeichen. Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild*. München: Fink, S. 13–30.
- BERENDES, KARIN/DRAGON, NINA/WEINERT, SABINE/HEPPT, BIRGIT/STANAT, PETRA (2013): „Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept ‚Bildungssprache‘ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse“. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine/Lambert, Sabine (Hg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster u.a.: Waxmann, S. 17–41.
- BREDEL, URSULA/PIEPER, IRENE (2021): „Integrative Deutschdidaktik“. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh (StandardWissen Lehramt).
- BUSSMANN, HADUMOD (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kroner.
- COLOMO, KATARINA (2011): *Modalität im Verbalkomplex. Halbmodalverben und Modalitätsverben im System statusregierender Verbklassen*. Univ.-Bibliothek Frankfurt am Main, Frankfurt am Main. In: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/QDTV7FLAKNDL5VQXR46IEOV3FWYHJZL> (Letzter Zugriff: 19.06.2024).
- CONIGLIO, MARCO (2009): „Deutsche Modalpartikel in Haupt- und Nebensätzen“. In: Abraham, Werner/Leiss, Elisabeth (Hg.): *Modalität. Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus*. Tübingen: Stauffenburg (Studien zur deutschen Grammatik, Bd. 77), S. 191–222.
- DIEWALD, GABRIELE (2012): *Modalität und Evidentialität. Modality and evidentiality*. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier. (= Fokus 37).
- ELSEN, HILKE (2014): *Linguistische Theorien*. Tübingen: Narr Francke Attempto. (= Narr Studienbücher).
- FALKENBERG, GABRIEL (1989): „Einige Bemerkungen zu perzeptiven Verben“. In: Falkenberg, Gabriel (Hg.): *Wissen, Wahrnehmen, Glauben. Epistemische Ausdrücke und propositionale Einstellungen*. Tübingen: M. Niemeyer, S. 27–48.
- FANDRYCH, CHRISTIAN/THURMAIR, MARIA (2021): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (= *Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2*).
- FEILKE, HELMUTH (2005): „Beschreiben – erklären – argumentieren. Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christina (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i.Br./Berlin: Rombach, S. 45–59.
- FRIES, NORBERT (2016): „Wortfeld“. In: Glück, Helmut/Michael, Rödel (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 773–774.

- GOGOLIN, INGRID/LANGE, IMKE/MICHEL, UTE/REICH, HANS H. (Hg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster u. a.: Waxmann. (= *FörMig-Edition* 9).
- LUK, JAN/WITOSZ, BOZENA (1998): „Die Sprachhandlung ‚Beschreiben‘ aus linguistischer und didaktischer Sicht“. *Fremdsprachen und Hochschule* 54, S. 32–43.
- JANLE, FRANK (2009): *Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- KLOTZ, PETER (2013): *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KLOTZ PETER (2017): *Modifizieren. Aspekte pragmatischer und sprachlicher Textgestaltung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KÖLLER, WILHELM (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin, u. a.: De Gruyter.
- KÖLLER, WILHELM (2005): „Perspektivität und Beschreibung“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i. Br. u. a.: Rombach, S. 25–44.
- KRAUSE, MARION (2007): *Epistemische Modalität. Zur Interaktion lexikalischer und prosodischer Marker; dargestellt am Beispiel des Russischen und des Bosnisch-Kroatisch-Serbischen*. Wiesbaden: Harrassowitz. (= *Slavistische Studienbücher* Bd. 17).
- LANG, EWALD (1978): „Zum Status der Satzadverbiale“. In: *Slovo a Slovesnost*, S. 200–213.
- LEISS, ELISABETH (2009): „Drei Spielarten der Epistemizität, drei Spielarten der Evidentialität und drei Spielarten des Wissens“. In: Abraham, Werner/Leiss, Elisabeth (Hg.): *Modalität. Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus*. Tübingen: Stauffenberg, S. 3–24.
- LIEDTKE, FRANK (1998): *Grammatik der Illokution. Über Sprechhandlungen und ihre Realisierungsformen im Deutschen*. Tübingen: Narr. (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 436).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2016): *Bildungsstandards im Fach Deutsch Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23. März*. In: <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D> (letzter Zugriff: 09.08.2024).
- MÜLLER, SONJA (2014): *Modalpartikeln. Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- PALMER, FRANK R. (2001): *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRECHTL, PETER (2016): „Sprachphilosophie“. In: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 650–651.
- RATSCH, ULRICH/STAMATESCU, ION-OLIMPIU/STOELLEGER, PHILIPP (2009): „Zur Einführung. Was Bilder vermögen und was nicht“. In: Ratsch, Ulrich/Stamatescu,



- Ion-Olimpiu/Stoellegger, Philipp (Hg.): *Kompetenzen der Bilder. Funktionen und Grenzen des Bildes in den Wissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 3–32.
- ROLF, ECKARD (1997): *Illokutionäre Kräfte. Grundbegriffe der Illokutionslogik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- SCHERR, ELISABETH (2019): *Die Opazität epistemischer Modalverben im Deutschen. Funktion, Form und empirische Fassbarkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter. (= *Sprache und Wissen (SuW)* 39).
- SOMMERFELDT, KARL-ERNST/SCHREIBER, HERBERT/STARKE, GÜNTER (1994): *Grammatisch-semantische Felder. Einführung und Übungen*. Berlin u. a.: Langenscheidt Enzyklopädie.
- SOMMERFELDT, KARL-ERNST/STARKE, GÜNTER (1998): *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: De Gruyter.
- STAFFELDT, SVEN (2017): „Wortfeldtheorie“. In: Staffeldt, Sven/Hagemann, Jörg (Hg.): *Semantiktheorien. Lexikalische Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, S. 97–151.
- ZIFONUN, GISELA/HOFFMANN, LUDGER/STRECKER, BRUNO (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin u. a.: De Gruyter. (= *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache* Bd. 7.3).

# Informationsstruktur und rhetorische Relationen in Bildbeschreibungen von Schüler:innen in Klasse 3 und 6 – eine exemplarische Analyse der thematischen Progression und Entfaltung

## 1 Einleitung und didaktische Einbettung

Den Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrages bilden Bildbeschreibungen des Gemäldes *Adele Bloch-Bauer II* (1912)<sup>1</sup> von Gustav Klimt, die von Dritt- und Sechstklässler:innen im Rahmen des Projektes BESPRAH<sup>2</sup> erstellt wurden.

Mittels linguistischer Textanalyse werden diese Beschreibungen daraufhin untersucht, wie die jungen Schreibenden das Informationsmanagement in ihren Texten sprachlich umsetzen. Die informationsstrukturelle Fragestellung, die diesen Beitrag leitet, lautet daher: Wie verpacken<sup>3</sup> die Schüler:innen bei

.....

- 1 Klimt (1912): *Adele Bloch-Bauer II* – [https://en.wikipedia.org/wiki/Portrait\\_of\\_Adele\\_Bloch-Bauer\\_II](https://en.wikipedia.org/wiki/Portrait_of_Adele_Bloch-Bauer_II) (Abgerufen am 11.10.2024).
- 2 *Beschreiben als Grundlage sprachlichen Handelns im Deutschunterricht* (BESPRAH) war ein CampusSchule-Projekt der Universität Koblenz-Landau; Projektleitung: Dr. Katharina Kellermann, Laufzeit: 2022–2023.
- 3 Im Sinne des ‚information packaging‘ (Chafe 1976), als das die Informationsstruktur auch zuweilen bezeichnet wird, ist damit etwas mehr gemeint als die reine Ausdrucksseite gemäß der Wortwahl. Damit kann z. B. auch die syntaktische Positionierung von Phrasen im Satz, Diathese u. v. m. gemeint sein.

der Beschreibung des obigen Gemäldes ihre Informationen, welche Ordnungsprinzipien kommen zum Tragen und mit welchen (mutmaßlichen) Effekten<sup>4</sup> verbinden sie ihr Vorgehen?

Die Bildbeschreibung bildet vor allem im klassischen Kunstunterricht ein Element auf dem Weg zur Werkanalyse. So wird z. B. im Lehrplan für Kunst in der Sekundarstufe I des Landes Rheinland-Pfalz die „Beschreibung der sichtbaren Ebene der Gegenstände, Farben, Beziehungen, Ereignisse“ als ein Zwischenschritt auf dem Weg zur Objektanalyse und -interpretation formuliert (s. RLP Lehrplan Kunst 1998 [sic]: 55). Auch im Teilrahmenplan Bildende Kunst für die Grundschule von RLP wird das „gezielte Wahrnehmen, Beschreiben, Beurteilen und Vergleichen [,um] im weitesten Sinne ästhetisches Bewusstsein und Urteilskraft [zu fördern]“ hervorgehoben (Teilrahmenplan Kunst Grundschule 2011: 16). Für den Deutschunterricht werden Beschreibungen gemäß Bildungsplan der KMK bereits als Teilbereich der informierenden Texte in der Primarstufe eingeführt (vgl. KMK 2022: 15), wo insbesondere die Personen- und die Raumbeschreibung eingeübt werden. In der Sekundarstufe I sind die Personen-, Gegenstands- und Raumbeschreibungen schließlich auch konkret im Bildungsplan verankert (s. KMK 2022: 25). Auch stellen die Interpretationen von Karikaturen, die sowohl im Deutschunterricht als auch in Geschichte und Sozialkunde behandelt werden, einen Bereich dar, in dem sich Schreibende – wie in der Kunstgeschichte und -vermittlung (vgl. Noll 2022: 117f.) – von einer Beschreibung des Sichtbaren zu einer Analyse des Dargestellten und Interpretation des potenziell Gemeinten bewegen.

Die vorliegende Analyse ist ein Anstoß zur Erforschung der informationsstrukturellen Verhältnisse in (Bild-)Beschreibungen von Schüler:innen. Dies ist zunächst insofern von Interesse, da ein Gemälde wie das hier ausgesuchte – abgesehen davon, dass als zentrales Objekt die Frau im Zentrum des Bildes abgebildet ist – im Gegensatz zu schon früher im schulischen Kontext eingesetzten Beschreibungen eher prototypischer Personen oder Räume wenig konkrete Anhaltspunkte dafür bietet, wie ein strukturiertes Vorgehen der Be-

.....

4 Wie unten erläutert wird, gehen mit der Ausgestaltung der Informationsstruktur und der thematischen Entfaltung bestimmte Effekte, wie ‚als bekannt ausweisen‘, ‚als neu einführen‘ oder auch ‚als Grund anführen‘ einher.

schreibung ausgestaltet sein sollte und damit auch welche Elemente in dieser relevanter als andere zu sein haben und wie man diese Entscheidungen sprachlich realisiert. Hier gibt es nicht notwendigerweise einen stereotypen Normalfall eines zu beschreibenden Objektes, was dessen Nutzung und (oft davon abgeleitete) Ausstattung und Anordnung an Objekten angeht. Das heißt, es gibt für die Beschreibung eines Gemäldes (je nach Abstraktionsgrad) nicht unbedingt ein sich anbietendes Anordnungsmuster, eine „natürliche Ordnung“ (Ossner 2020: 258), so wie es bei Raumbeschreibungen der Rundgang oder das Voranschreiten an einer Links-Rechts-Achse durch das Zimmer sein kann (vgl. Disselhoff 2007). Die Schreibenden kennen also (außer der im schulischen Kontext oft geforderten Vorgabe nach Objektivität, die Beschreibungen angeblich<sup>5</sup> innewohnt) mutmaßlich keine spezifischen normativen Vorgaben, die ihr Vorgehen leiten könnten. Ihre Texte sollten damit nicht durch „spezifizierte Textsortenanforderungen überformt“ sein (Feilke 2005: 56), sondern im Gegenteil relativ ursprünglich bestenfalls dem Wunsch entspringen, das Dargestellte so mit Worten nachzubilden, dass die Adressat:innen sich ein Bild davon machen können. Auch ist damit zusammenhängend aus der Ontogenese des Verfassens allgemeiner Texte und auch von beschreibenden Texten bekannt, dass die Übernahme einer fremden Perspektive mitsamt einer Globalorientierung für die Lesenden selten vor der 4. Jahrgangsstufe, oft erst in der 5. oder 6. Klasse, einsetzt (Bereiter 1980; Augst et al. 2007; Disselhoff 2007; Anskait 2019; Ossner 2020: 265; Oleschko 2017: 317). Diese zunehmende Leser:innenorientierung sollte sich in der informationsstrukturellen Beschaffenheit der Texte widerspiegeln. Schließlich ist ganz allgemein die Untersuchung der thematischen Progression und Entfaltung in (beschreibenden) Schüler:innen-Texten insgesamt bisher kein breit untersuchtes Phänomen.<sup>6</sup> Daher versteht

.....

- 5 „Angeblickt“, denn wie z. B. Ossner (2020: 258) ausführt, können subjektive Einlassungen hilfreich sein, um eine korrekte Vorstellung entstehen zu lassen. Dies ist ein Grund dafür, warum sich z. B. in klassischen Tierlexika, die er anführt, auch affektive Merkmale finden, oft in evaluativen Schlussätzen.
- 6 Mit Oleschko (2017) liegt eine Arbeit zur Themenentfaltung in Beschreibungen von Schaubildern zur griechischen Gesellschaftsstruktur der Antike in Schüler:innentexten vor. Diese fokussiert dahinterliegende metakognitive Aktivitäten und ordnet die untersuchten Texte vier – an Disselhoff (2007) angelehnte – Stufen von sachlogischen Strukturierungsstrategien zu (0 = keine, 1 = assoziativ, 2 = sachorientiert, 3 = kategoriale Einordnung). Insofern bei den

sich die vorliegende Arbeit auch als ein Vorstoß in diese Richtung im Sinne einer funktional ausgerichteten, fächerübergreifenden Deutschdidaktik, die Einsichten in die Vermittlung von kohärenten sowie abwechslungsreich gestalteten Texten über das Fach Deutsch hinaus geben kann.

Die Struktur des Beitrages gliedert sich wie folgt: Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen aufbereitet. In Kap. 2.1 wird dazu das Konzept der Informationsstruktur v. a. im Hinblick auf die thematische Progression vorgestellt, wodurch eine erste Analyse des Einführens und Wieder-aufnehmens von Themen möglich ist. In Kap. 2.2 werden Ordnungsebene und Anordnungsmuster sowie das Konzept der rhetorischen Relationen vorgestellt, um das Phänomen der thematischen Entfaltung zu umreißen. Kap. 3 legt das methodische Vorgehen dar, bevor in Kap. 4 Instanzen der in Kap. 2 vorge-stellten Phänomene in den Beschreibungstexten der Schüler:innen aufgezeigt werden. Kap. 5 fasst die Ergebnisse des Beitrags zusammen und liefert einen didaktischen Ausblick.

## **2 Theoretischer Hintergrund: Informationsstruktur, thematische Progression und thematische Entfaltung**

Die hier behandelte funktionale Fragstellung knüpft an das „Der innere Aufbau (Textkern)“ benannte Kapitel von Ossners Beitrag zu Beschreibungen (2020) an: Dort wird herausgestellt, dass der Hauptteil eines Textes durch die Art, wie dieser die Information von Äußerung zu Äußerung entfaltet, um eine „Gesamtvorstellung“ aufzubauen, bestimmt ist und dass dieser Entfaltung letztlich eine Quaestio, d. h. eine den Text bzw. einen Textteil strukturierende

---

vorliegenden Bildbeschreibungen nicht direkt sachfachbezogene Wissensgrundlagen eine Rolle spielen, steht eine solche Kategorisierung nicht im Vordergrund, wiewohl sie in die Frage nach der Ordnungsstruktur und der rhetorischen Verknüpfung der Aussagen mit eingeflossen ist.

Fragestellung zugrunde liegt (vgl. Klein und von Stutterheim 1992). Dies sind zentrale informationsstrukturelle Ideen, auf die im Laufe dieses Beitrags noch zurückzukommen sein wird.

Mit Blick auf Feilke (2005), der ein „pragmatisches Kontinuum“ vom Beschreiben über Erklären hin zum Argumentieren postuliert, wird die Perspektive auf die im Titel genannten rhetorischen Relationen offenbar: Er führt auf, dass es ein gänzlich naives, objektives Beschreiben nicht geben kann. Es sind zumeist die „Fülle des Darzustellenden“ sowie die „Zusammenhänge der Elemente“ innerhalb des Darzustellenden<sup>7</sup>, die Beschreibende letztlich dazu zwingen, das zu Beschreibende für die Lesenden adäquat einzuordnen. Hierfür seien „eine Analyse und eine Synthese“ (2005: 48f.) des zu Beschreibenden im Vorfeld vorzunehmen. Mit Rüßmann (2018: 56), der sich auf Personenbeschreibungen bezieht, lassen sich diese Überlegungen um eine explizitere Adressat:innenorientierung erweitern, da dort betont wird, dass „der beschreibende Text [...] Lesende in die Lage versetzen [muss], das Beschriebene nachkonstruieren zu können, indem das vorhandene Welt- und Sachwissen für die Vorstellungsbildung genauso berücksichtigt wird wie die Erwartungen an das Beschriebene“. Somit sollte Beschreiben immer auch ein Einordnen und Erklären der Zusammenhänge des zu Beschreibenden (und dessen Elementen) für Lesende beinhalten. Nach Feilke (2005: 49) ist das Erklären sogar die unabdingbare Voraussetzung des Beschreibens, welches Erkenntnis schafft, indem es „epistemologisch produktiv“ sei. Dazu habe der/die Beobachter:in den Gegenstand schon vor dem Beschreiben methodisch zu behandeln (ebd.: 51). Da Einordnen und Erklären letztlich im Darstellen und Erkennen von Kohärenzrelationen bzw. rhetorischen Relationen im Sinne von Mann/Thompson (1988) – s. auch Averintseva-Klich (2018: 62 ff.) – aufgeht, werden auch rhetorischen Relationen in den Texten der Schüler:innen zu suchen sein. Feilke (2005: 57) spricht in diesem Zusammenhang bei Beschreibungen von einem

.....

7 Konkret nimmt Feilke (2005) Bezug auf das von Diderot und D’Alembert geschilderte Problem, eine Strumpfwerkmaschine adäquat zu beschreiben, was niemals gelingen könnte, ohne auch die Funktionsweisen einzelner Elemente zu verstehen und für Lesende nachvollziehbar zu machen. An der Oberfläche des Objektes zu bleiben, würde dabei zu kurz greifen.

Hinausgehen über das Gegebene und das Einordnen in einen Sinnzusammenhang, in ein System von Typisierung und Relevanzen.<sup>8</sup>

Der Beitrag bewegt sich damit im linguistischen Feld der Strukturierung der Informationen in einem Text, der Informationsstruktur (s. Musan 2017; Krifka/Musan 2012). Hiermit ist die Frage verbunden, wie Autor:innen das ‚information packaging‘ (Chafe 1976) oder auch das ‚topic management‘ (Fritz 2020) in ihren Texten gestalten. Es hat also weniger etwas mit dem Inhalt *per se* zu tun, als vielmehr damit, *wie* der dargestellte Inhalt für das Publikum aufbereitet wird, um welche Funktionen zu erzielen (vgl. Brinker/Cölfen/Pappert 2018: 44; Adamzik 2016: 228). Informationsstrukturen und rhetorische Relationen in Texten aufzudecken, ist somit genuin ein pragmatisch-funktionales Unterfangen, da mit der Wahl dieser Strukturen bestimmte Funktionen und Effekte hinsichtlich des Status von Informationseinheiten (wie beispielsweise: im Allgemeinwissen gegebene, bekannte oder unbekannte Information, wichtige Haupt- vs. nebensächlichere Zusatzinformation usw.) einhergehen (vgl. u. a. Hoffmann 2014 für die Informationsstruktur und Mann/Thompson 1988 für die rhetorischen Relationen).

.....

8 Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Wissenschaftler:innen zu Bildbeschreibungen in der Kunsthistorik darauf hinweisen, dass die Bildbeschreibung ein Mittel zum Zweck des Deutens und Interpretierens darstellt: Eine Bildbeschreibung ist immer schon gefärbt durch die angestrebte Analyse und Interpretation. Noll (2022: 117f.) schreibt dazu: „Das heißt allerdings, daß [sic] einerseits eine Beschreibung zwar am Anfang eines Vortrages oder einer Abhandlung steht und daß [sic] als Annäherung an ein Werk tatsächlich die schriftliche Fixierung der Seheindrücke auf die Spur eines weitergehenden, inhaltlichen Verständnisses führen kann, daß [sic] andererseits aber die definitive Ausformulierung der Beschreibung das Ergebnis der Untersuchung, die abschließende Interpretation, wissen und berücksichtigen muß [sic], um ihr Ziel, die Hinführung zu diesem Ergebnis, zu erreichen. Dabei geht es [...] nicht um die ‚Manipulation‘ der Beschreibung [...], sondern um die nachträgliche sprachliche Präzisierung und Akzentuierung, um die Ordnung, in der beschrieben wird, um die Einbeziehung von zuvor übersehenen Aspekten, die Klärung von uneindeutigen Beobachtungen etc.“

## 2.1 Informationsstrukturelle Grundlagen: Thema-Rhema-Strukturierung

Unter der Informationsstruktur sprachlicher Äußerungen versteht man die Beschaffenheit der Äußerungen hinsichtlich ihrer Passung in a) die Kommunikationsziele der Produzent:innen (d.h.: Was möchten diese gerade zum Thema der Äußerung machen, fokussieren oder als nebensächlich verstanden wissen?) und in b) den Informationsstand der Rezipient:innen (d.h.: Was kann als bereits vorhandenes Wissen vorausgesetzt werden und was muss neu eingeführt, expliziert oder fokussiert werden?) (vgl. Musan 2017: 1f.). Die Produzierenden gewichten bzw. gliedern also ihre Äußerungsteile nach Gesichtspunkten des Informationsmanagements. Die Gliederung nach dichotomen Parametern, die dazu angenommen wird, verläuft entlang der Trennlinie ‚mehr informativ‘ vs. ‚weniger informativ‘ (vgl. von Heusinger 2002). Es werden meist folgende informationsstrukturelle Paare mit teilweise überlappenden und teilweise eher andersartigen Bedeutungskernen<sup>9</sup> angesetzt (vgl. Musan 2017; Hoffmann 2014; Musan/Krifka 2012; von Heusinger 2002):

<u>Weniger informativ</u>		<u>Mehr informativ</u>
Bekannt/Alt/Gegeben	vs.	Unbekannt/Neu
Thema/Topik	vs.	Rhema/Kommentar
Hintergrund	vs.	Fokus

**Abb. 1:** Informationsstrukturelle Dichotomien

Da sich der vorliegende Beitrag auf eine Analyse der thematischen Progression sowie der thematischen Entfaltung konzentriert, sollen hier nicht alle o.g. Phänomene beleuchtet werden. Für die Zwecke der folgenden Untersuchung reicht ein vertiefter Einblick in die Dichotomie Thema/Topik vs. Rhema/Kommentar.

.....

9 Musan (2017: 59) spricht von einem terminologischen Chaos. Dieses wird hier nicht aufgelöst, aber die zentralen Phänomenbereiche identifiziert und definiert.



## 2.2 Thema/Topik vs. Rhema/Kommentar und thematische Progression

Thema und Topik sowie Rhema und Kommentar werden oft bedeutungsgleich verwendet und so wird es auch in diesem Beitrag gehandhabt. Unter Thema bzw. Topik eines Satzes wird ‚das, worüber etwas ausgesagt wird‘ verstanden, unter Rhema bzw. Kommentar ‚das, was darüber ausgesagt wird‘ (vgl. z.B. Musan 2017). Meistens ist es so, dass nicht über etwas Unbekanntes etwas ebenfalls Neues ausgesagt wird. So wird neue Information in Form eines Kommentares/Rhemas über ein Topik/Thema gegeben, welches bereits in einem vorhergehenden Äußerungsteil eingeführt wurde, also bekannt bzw. gegeben ist. Da Bekanntes/Gegebenes definit – durch Anaphern und definite Nominalphrasen, z. T. aber auch durch elliptische Auslassungen – wieder aufgenommen wird, folgt daraus, dass thematische bzw. topikale Äußerungsteile oft definit eingeführt werden, während rhematische Äußerungsteile oft mit Indefinitheit einhergehen. Ein einfaches Beispiel, um sich dieser Strukturierung einer Äußerungskette bewusst zu werden, kann der klassische Anfang eines Märchens sein:

- (i) *Es war einmal ein kleines, süßes Mädchen, das hatten alle lieb, die es nur ansahen, am aller liebsten aber hatte es seine Großmutter; die wusste gar nicht, was sie alles dem Kind geben sollte. Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen aus rotem Samt (...).*

(Aus: Rotkäppchen von Gebr. Grimm, zit. nach Homepage des Goethe Instituts: <https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mad/gri/de9114344.htm>. Zugriff: 02.11.2023)

Zu Beginn eines Märchens gibt es noch kein Thema, über das etwas ausgesagt werden könnte. Die Prozedur *es war einmal XY* ist dafür prädestiniert, zunächst einzuführen, was im Weiteren Thema sein kann. Es gibt nämlich in dieser Konstruktion noch keine konkrete Größe, über die etwas gesagt wird. Es gibt vorerst nur Rhematisches, was sich an der Stelle des XY findet. Man spricht bei derlei Konstruktionen auch von thetischen bzw. topiklosen Sätzen, d. h. Sätzen ohne Thema. Die Einführung des Neuen, Rhematischen geschieht

indefinit (mit indefinitem Artikel oder auch artikellosen Pluralen, in (i) z. B. durch *ein kleines, süßes Mädchen*<sup>10</sup>). Im Weiteren wird nun mehr Information über dieses, nun im unmittelbaren Kontext gegebene, Mädchen dargebracht. Hierfür werden definite Elemente gewählt, um sich auf das Mädchen rückzubeziehen: das Relativpronomen *das* und weiter die Anapher *es*. Lesende erhalten zum Thema bzw. Topik ‚kleines, süßes Mädchen‘ die rhematischen, neuen Informationen bzw. Kommentare, dass es alle lieb hatten, die es anschauten, usf. Um sich die Größen Thema bzw. Topik bildhaft als kognitiv relevante Einheiten vorzustellen, wird oft die Metapher einer Karteikarte bemüht (vgl. Krifka/Musan 2012: 27): Topik/Thema ist dann die Überschrift der Karteikarte und Rhema/Kommentar ist die neue Information, die auf dieser Karteikarte für den topikalisierten Referenten vermerkt wird. Somit ist ein Diskurs eine ständige Anreicherung von Informationen auf Karteikarten, die er anzulegen auffordert oder die bereits bei den Rezipient:innen aus verschiedenen Gründen kognitiv existieren (bspl. etwas in unserer Welt jedem Bekanntes wie die Sonne). Der Diskurs ist also eine Anreicherung des geteilten Wissens zwischen Produzent:innen und Rezipient:innen, des sog. Common Grounds der Interakteur:innen (vgl. Krifka/Musan 2012). Informationsstrukturell bedeutet diese Metapher: Die Art, wie die Autor:innen ihren Diskurs aufbauen, entscheidet darüber, ob Rezipient:innen erkennen, ob sie eine neue Karteikarte erstellen, oder Informationen zu einer bestehenden Karteikarte hinzufügen.

Dass die Topik- bzw. thematische Strukturierung in der Tat ‚nur‘ eine Frage des ‚information packaging‘ ist und nicht den Inhalt per se betrifft, zeigt folgendes Minimalpaar nach Krifka/Musan (2012: 27):

- (ii) *Lee Harvey Oswald hat John F. Kennedy erschossen.*
- (iii) *John F. Kennedy wurde von Lee Harvey Oswald erschossen.*

.....

10 Wie hieran zu sehen ist, heißt indefinit nicht, dass die Größe nicht sehr genau und detailliert beschrieben werden dürfte. Indefinit heißt nur, dass eine Struktur gewählt wird, die für Einheiten zu nutzen ist, die für die Lesenden noch unbekannt und nicht identifizierbar durch den vorangehenden Kontext oder das Weltwissen sind.

Beide Sätze bezeichnen denselben Sachverhalt. Informationsstrukturell stellt (ii) aber eine Aussage dar, deren Topik/Thema Oswald ist, bei (iii) ist es Kennedy. Abzuleiten sind diese Verhältnisse vor allem an der kontextuellen Einbettung, aber auch an der syntaktischen Struktur: Sowohl das, was im Vorfeld des Satzes steht, als auch Subjekte tendieren dazu, topikal zu sein. Da hier jeweils die Subjekte im Vorfeld stehen, kann angenommen werden, dass sie topikal sind. Alternative Strukturen, wie z. B. *was XY angeht*, zeigen, dass es Strategien gibt, um auch Nicht-Subjekte explizit zum Thema/Topik zu machen (vgl. z. B. Hoffmann 2014):

(iv) *Was John F. Kennedy angeht, Oswald hat ihn erschossen.*

Mit den Beispielen lässt sich auch gut verdeutlichen, inwiefern die Informationsstruktur mit einer im Raum stehenden, zentralen Frage verbunden werden kann, die eine Äußerung oder Äußerungsketten beantworten wollen. Man spricht hier auch von der *Quaestio* (vgl. Klein/von Stutterheim 1992) oder *Question under Discussion* (vgl. Roberts 2012), über die sich auch die kontextuelle Einbettung bestimmen lässt. Diese Frage wäre bei (ii) nicht dieselbe wie bei (iii): (ii) würde in etwa *Was weißt du über Lee Harvey Oswald zu sagen?* als *Quaestio* zugrunde liegen, (iii) eher die Frage *Was weißt du über John F. Kennedy zu sagen?* Folglich würde im Verlauf des Diskurses jeweils eine andere Information unter eine andere Karteikarte abgelegt (vgl. Krifka/Musan 2012: 24).

Während in einem mündlichen Diskurs die Gesprächsteilnehmenden durch gezielte Fragen den thematischen Verlauf lenken können, obliegt es in Texten zum einen den Schreibenden, durch ihr Vorgehen zu verdeutlichen, welche Äußerungsteile thematischen und welche rhematischen Status haben. Zudem liegt es an den Rezipient:innen, zu erkennen, was im Gesamttext bzw. einem Abschnitt gerade der Hauptgegenstand ist, der verhandelt wird. Hilfreich, um im Text das aktuelle Thema zu erkennen, ist das Ausmachen eines „dominanten Referenzträgers“, also einer Größe, die in verschiedenen Wiederaufnahmen (z. B. Anaphern, alternativen Nominalphrasen) immer wieder erscheint (vgl. Brinker/Cölfen/Pappert 2018: 48) – worüber also gerade eine Karteikarte angefertigt wird. Man spricht von der **thematischen Progression**

oder auch referenziellen Bewegung des Textes (s. Musan 2017: 37). Das Vorgehen, das Schreibende dabei wählen, wird die Kohärenz, insbesondere die referenzielle Kohärenz (s. Averintseva-Klisch 2018) eines Textes beeinflussen.

## 2.3 Muster der thematischen Progression

Texte verfolgen selten nur eine einzige Art der thematischen Progression, aber neigen tendenziell dazu, ihr Thema/Topik über längere Strecken in aufeinanderfolgenden Äußerungen konstant zu halten (vgl. Krifka/Musan 2012: 28) – man spricht in der Tradition der Prager Schule vom **durchlaufenden Thema** (s. Brinker/Cölfen/Pappert 2018: 48). In der Karteikarten-Metaphorik (vgl. Kap. 2.2) heißt das, Lesende müssen sich nicht immer wieder mental eine neue Karteikarte herausuchen und beschriften. Dieses Muster trägt zu einem sehr kohärenten, aber auch monotonen Eindruck eines Textes bei. Die ersten beiden Sätze im Wikipedia-Artikel zur Amsel illustrieren dieses Vorgehen:<sup>11</sup>

- (v) *Die Amsel (Turdus merula) oder Schwarzdrossel, manchmal auch Kohlasel oder Schwarzamsel, ist eine Vogelart aus der Familie der Drosseln (Turdidae). In Europa ist die Amsel der am weitesten verbreitete Vertreter dieser Familie und zugleich einer der bekanntesten Vögel überhaupt.* (Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Amsel>, Zugriff: 02.11.2023)

Ein weiteres häufiges Vorgehen ist die **einfache lineare Progression** (s. ebd.), wobei eine gerade rhematisch eingeführte Größe zum Thema der folgenden Äußerung wird. Ein klassisches Beispiel ist wieder der Märchenanfang (i) oben, wo das Mädchen zuerst rhematisch über die thetische Konstruktion *Es war einmal XY* eingeführt wird, um im Folgenden das Thema/Topik der

.....

11 Der zweite Satz im Beispiel beginnt mit ‚in Europa‘, was hier ein domänenspezifizierendes Lokaladverbial darstellt, indem es die folgende Aussage eingrenzt auf einen lokalen Geltungsbereich. Daran ist zu sehen, dass es nicht unbedingt die Phrase im Vorfeld des Satzes sein muss, die das Thema beinhaltet. Es bestimmt also nicht die Syntax allein, wie die Thema-Rhema-Struktur im Text voranschreitet, auch der Kontext ist mitentscheidend.

nächsten Äußerung zu werden. Im weiteren Verlauf wird die Großmutter rhematisch eingeführt und dann thematisch weitergeführt.

Eine Progression mit **abgeleiteten Themen** (s. ebd.) liegt vor, wenn in einem folgenden Abschnitt ein neues Thema erscheint, das in einer Beziehung zu dem vorherigen dominanten Referenzträger steht, häufig in einer Teil-Ganzes-Beziehung. Das Vorgehen lässt sich gut mit dem weiteren Verlauf des o. a. Wikipedia-Artikels verdeutlichen: Nach den zwei einleitenden Sätzen wird zuerst ein neues abgeleitetes Thema eröffnet, nämlich die Körperlänge als ein Teil des Tieres und im nächsten Satz wird sich auf die Männchen als Teil der Amsel bezogen. Schließlich wird davon dann der Reviergesang der Männchen als ein Teilbereich des Verhaltens der Männchen Thema:

- (vi) *Ihre Körperlänge liegt zwischen 24 und 27 Zentimetern. Die Männchen sind schwarz gefärbt und haben einen gelben Schnabel, das Gefieder der Weibchen ist größtenteils dunkelbraun. Der melodiose und laut vorgetragene Reviergesang der Männchen ist in Mitteleuropa hauptsächlich zwischen Anfang März und Ende Juli zu hören und kann bereits vor der Morgendämmerung beginnen.* (Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Amsel>, Zugriff: 02.11.2023)

Dass es sich in den Sätzen jeweils um abgeleitete Themen handelt, ist daran zu erkennen, dass man das zugrundeliegende übergeordnete Text-Thema Amsel immer auch hinzufügen könnte: *Die Körperlänge der Amsel, das Amsel-Männchen, das Gefieder der Amselweibchen* usw.

Von Progression eines **gespaltenen Rhemas** spricht man, wenn ein vorheriges Rhema in Unterthemen zerlegt wird (vgl. ebd.). Auch das kann mit dem Amsel-Eintrag veranschaulicht werden, wo aus dem rhematischen Teil ‚beide Geschlechter beteiligen sich‘ im Folgenden eine Aufspaltung in das weibliche und das männliche Geschlecht erfolgt, die jeweils zum Thema der weiteren Sätze werden:

- (vii) *Beide Geschlechter beteiligen sich an der Fütterung [der Jungen]. Im Normalfall hudert nur das Weibchen, bei Tod des Weibchens kann das Männchen diese Aufgabe übernehmen und auch die Jungen-*

*aufzucht erfolgreich zu Ende bringen.* (Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Amsel>, Zugriff: 02.11.2023)

Eine Progression mit **thematischem Sprung** (der – qua Progression – kein Kohärenzsprung ist) liegt vor, wenn eine implizite Wiederaufnahme erfolgt. D. h. es wird im Folgenden auf etwas referiert, dessen Existenz vorher nicht explizit erwähnt wurde, sich aber aus dem Kontext ergibt. Ein Beispiel hierfür ist:

(viii) *Gestern wurde ein Bankautomat in Landau gesprengt. Von den Tätern fehlt jede Spur.*

Während im Vordersatz die Sprengung des Bankautomaten rhematisch ist, wird im folgenden Satz oberflächlich nichts davon wieder aufgenommen. Jedoch ergibt sich aus dem Ereignis des Vordersatzes, das qua Passiv den Agens unterdrückt, dass daran ein oder mehrere Täter beteiligt sind. Mit *Täter* wird also implizit die Tat wieder aufgenommen, was die Äußerungskette kohärent sein lässt (vgl. ebd.: 49; auch Averintseva-Klisch 2018: 42f.).<sup>12</sup>

In allen Mustern ist zu erkennen, dass durch sie in einem Text dessen übergeordnetes Thema, sein Kern (z. B. oben die Amsel) entweder direkt oder indirekt durch verwandte Konzepte weitergeführt wird.

Die Ausführungen zu den Grundlagen der Informationsstruktur, der Thema-Rhema-Strukturierung und der thematischen Progression verdeutlichen, was schon Chafe (1976) festhielt und im didaktischen Kontext z. B. auch in Rüßmann (2018) betont wird: Ein Diskurs ist auch danach organisiert, was ein:e Produzent:in über die Wissens- und Glaubensbestände des/der Rezipient:in zu wissen glaubt und er/sie wirkt mit den getätigten Äußerungen gezielt organisierend auf diese Wissensbestände ein.

Nach Brinker/Cölfen/Pappert (2018: 49) bleibt die Analyse der thematischen Progression alleine aber hölzern, da sie wenig über die dem Text inne-

.....

12 Natürlich kann auch im Thema gesprungen werden. Dies ist aber dann ein normativ unerwünschtes Vorgehen, das gerade nicht zur Kohärenz beiträgt. Obiges Muster ist ein scheinbares Springen, das aber darin besteht, dass Rhema aus Vordersatz und Thema im Folgesatz dem gleichen Frame/Skript, hier Bankraub, entstammen (vgl. Averintseva-Klisch 2018, 42f.).

wohnende logisch-semantische Struktur preisgibt. Eine Analyse der thematischen Entfaltung in Texten wird daher vorgeschlagen, die neben der reinen Thema-Rhema-Struktur von Satz zu Satz auch die relationalen Informationen in den Texten aufdeckt. Im Folgenden ist zu sehen, wie die Entscheidung für Ordnungsprinzipien und Granularität sowie für rhetorische Relationen im Zusammenhang mit der thematischen Progression stehen.

## 2.4 Die thematische Entfaltung: Von Ordnungsprinzipien und Granularität zu rhetorischen Relationen

Mit den Ordnungsprinzipien eines beschreibenden Textes sind mit Ossner (2020: 258) die „orientierenden Vorgaben“ gemeint, die eine Beschreibung bietet, um den imaginären Blick der Lesenden zu lenken und zu leiten. Hierdurch wird aus kognitiver Perspektive ersichtlich, was die Beschreibenden an dem zu Beschreibenden als relevant und markant erachten und wie sie sich die Zusammenhänge dessen, was sie beschreiben, mental zurechtlegen. Ossner (ebd.) spricht auch vom kognitiven „Anordnungsmuster“, das Beschreibende wiedergeben. Dieses Anordnungsmuster ergibt sich bei Beschreibungen von Räumen z. B. durch einen virtuellen Rundgang oder durch ein Voranschreiten im Zimmer von vorne nach hinten bei Beibehaltung einer Links-Rechts-Achse (vgl. Disselhoff 2007). Oder es wird, abstrakter, ein „markanter Ausgangspunkt gesetzt, von dem aus der Fortgang wegen seiner Erwartbarkeit unternommen wird“ (Ossner 2020: 258). Hier ist der Zusammenhang zur Informationsstruktur und der oben erläuterten thematischen Progression offensichtlich: Schreibende orientieren sich zum einen daran, was sie als markant und damit als thematisierungswürdig erachten und geben ihre weiteren Informationen über (Sub-)Themen schließlich entsprechend der antizipierten Wissensstände und Erwartungen der Leserschaft. Nach Ossner (2020: 255, 258.) sind dafür neben dem Ordnungsprinzip die Beschreibungsebenen zur Einordnung und Veranschaulichung des Beschriebenen zentral: Wie ist das Verhältnis in den Beschreibungen von abstrakten Oberbegriffen (*Fahrzeug*), konkreten Primärbegriffen (*Fahrrad*) und der um sensorischen Informationen angereicherten, spezifischeren Unterbegriffe (*E-Bike*)? Denn es sind die Oberbegriffe, die eine

Grundorientierung (vgl. auch Oleschko 2017: 315) schaffen, die Primärbegriffe, die Anschaulichkeit und Vorstellbarkeit für prototypische Lesende erlauben und die sensorischen Unterbegriffe, die Genauigkeit geben. Ossner (2020: 255) fasst die Unterschiede von kategorialen Ober- und sensorischen Unterbegriffen sowie dazwischenliegenden Primärbegriffen unter die „**Granularität** des sprachlichen Ausdrucks“ und stellt fest, dass die Primärbegriffe vor allem die Maxime der Quantität von Grice (1979) befolgen, indem sie weder zu informativ noch zu vage sind, während die Oberbegriffe vor allem eine gröbere, erste Orientierung bieten. Ein Blick zurück auf die Ausschnitte des Wikipedia-Artikels zur Amsel kann die Ebenen gut illustrieren: Mit Oberbegriffen wie *Vogelart* oder *Gesang* wird Orientierung geboten, welche Einheiten der Welt überhaupt verhandelt werden. Begriffe wie *Amsel*, *Männchen*, *Schnabel* sind anschauliche Primärbegriffe. Spezifischere Unterbegriffe sind z. B. der *Reviergesang*. Aber auch Adjektive wie *melodiös* und *laut* dienen der Veranschaulichung und Spezifizierung der sensorischen Beschaffenheiten und erlauben erst ein näheres Vorstellen im Geiste der Lesenden.

Weiter ist von Interesse, wie die Beschreibenden ihre Äußerungen verbinden und ob sie dabei offenlegen, wie sie sich das zu Beschreibende im Vorfeld erklärend (vgl. auch Feilke 2005) zurechtlegten. Die Textstruktur ist hierbei als ein logisch-semantisches Gefüge zu betrachten, um die **thematische Entfaltung** – mit Brinker/Cölfen/Pappert (2018: 57) als gedankliche Ausführung des Themas verstanden – darzulegen. Dies kann als Weiterentwicklung der Kohärenzrelationen nach Hobbs (1985) mit den rhetorischen Relationen nach Mann/Thompson (1988) geschehen. Ihrer Theorie nach stehen alle Teile eines Textes im Dienst eines gemeinsamen, übergeordneten Ziels und weisen eine hierarchische Strukturierung auf, indem Aussagen in Satzteilen bzw. Sätzen (die nicht zwingend nebeneinanderliegen müssen) immer so in einer Verbindung stehen, dass eine Aussage die Hauptaussage (Nukleus) und eine Aussage eine weitere Information zur Hauptaussage (Satellit) bildet (vgl. Averintseva-Klisch 2018: 65f.). Man kann mit Klein/von Stutterheim (1992) informationsstrukturell sagen, dass es der Nukleus ist, der dezidiert auf die *Quaestio* antwortet, während der Satellit dazu eine Zusatzinformation bietet. Das Verhältnis, in dem Nukleus und Satellit zueinanderstehen, ist die rhetori-



sche Relation zwischen ihnen, mithin der Effekt.<sup>13</sup> Diese könnte zum Beispiel eine kausale Relation sein:

- (ix) *Die letzte Schulstunde heute fiel aus.*  
Nukleus / Ereignis  
*Seit 12 Uhr ging die Heizung nicht mehr.*  
Satellit/ Begründung

Die Kette kann eine Antwort auf eine Quaestio wie *Warum bist du schon zuhause?* sein. Hierauf antwortet direkt nur die als Nukleus ausgewiesene Äußerung, der Satellit liefert eine (für die Quaestio) entbehrliche Information, die hierarchisch niedriger steht. Aus pragmatischer Sicht wichtig ist zudem, dass diese Relationen immer mit einem Effekt einhergehen, den Schreibende bei den Lesenden auszulösen versuchen. Aus einer damit verbundenen analytischen Sicht ist wichtig, dass es der/die Textanalyst:in sein muss, die diesen Effekt einer solchen Relation rekonstruiert. Ein solcher Effekt wäre in (ix) plausiblerweise der Wunsch danach, eine glaubhafte Erläuterung der Hintergründe zu geben. Mann/Thompson (1988) geben zahlreiche Relationen an, verstehen ihre Liste aber nicht als exhaustiv. Noch zwei Beispiele zur Veranschaulichung:

- (x) Relation der Elaboration/Spezifikation. Effekt: Liefern zusätzlicher Erläuterungen:  
*Es hat ein Unglück gegeben. Zwei Autos sind zusammengestoßen.*  
Nukleus                      Satellit  
(Brinker/Cölfen/ Pappert 2018: 41)

.....

13 Mann/Thompson (1988: 270) formulieren passend zur Karteikartenmetaphorik aus Kap. 2.1, dass es durch die Teilung von Nukleus und Satellit dazu kommt, dass „organizational details of those memories that communication wants to create“ vorgenommen werden. Im Grunde also, dass die Schreibenden den Lesenden dadurch ‚vorschreiben‘ welche Informationsteile als zentraler als andere in ihrem Geiste abgespeichert werden sollen.

- (xi) Relation der Evidenz. Effekt: Glaubhafter Machen der Äußerung.

*Mein Hund hat sich wohl den Magen verdorben.*

Nukleus

*Er hat sich die ganze Nacht übergeben.*

Satellit

Die Rekonstruktion rhetorischer Relationen hat vor allem dann, wenn oberflächliche Kohäsionsmittel fehlen, immer auch einen interpretativen Charakter (vgl. Mann/Thompson 1988: 246), da es den Lesenden obliegt, plausible Relationen durch vermutete beabsichtigte Effekte zu rekonstruieren. So können auch zwei aufeinanderfolgende Aussagen, die kein Konnektor verbindet und die keine Wiederaufnahmebeziehung aufweisen, als kohärent gelten, wenn diese im- oder explizit eine plausible Sinnrelation zwischen zwei Sachverhalten aufmachen. Dies ist z. B. an (x) oben zu sehen, wo der Satellit erläutert, worin das Unglück bestand, das im ersten Satz rhematisch eingeführt wurde und implizit weitergeführt wird, wenn dessen Zustandekommen spezifiziert wird. Speziell für Beschreibungen identifiziert Feilke (2005: 50f.) Vorgehensweisen, wo das „voraussetzungslose Beobachten“ verlassen wird, auch um gewisse rhetorische Effekte zu erzielen: (i) Vergleiche, die dazu dienen, einen Bezug auf Bekanntes herzustellen, (ii) konjunktivische Strukturen, um eine Fragwürdigkeit, einen Vorbehalt eigener Beschreibungen hervorzuheben und auch (iii) methodisch-theoriegeleitetes Vorgehen, das einen sezierenden Blick wie unter dem Mikroskop und damit große Genauigkeit nahelegt.

Zusammenfassend ergibt sich, dass eine Analyse von Informations- und rhetorischer Struktur in Beschreibungen die Frage danach erhellen kann, was die Schreibenden als thematisierungswürdig erachten, wie sie dies ein- und fortführen und nach welchen Ordnungsmustern sie ihre Äußerungsketten strukturieren und letztlich auch, mit Feilke (2005: 49), ob und wie das zu Beschreibende erklärend analysiert und synthetisiert wird.

### 3 Methodik

Die Grundlage der vorliegenden Textanalyse bilden sechs Texte monolingualer Schüler:innen aus dem BESPRAH-Korpus (vgl. Fußnote 2 oben), drei aus Klasse 3 und drei aus Klasse 6. Die Texte sind das Ergebnis des folgenden Arbeitsauftrags zum Gemälde Klimts (*Adele Bloch-Bauer II*), der eine Adressat:innenorientierung („*Versetze dich in deine Eltern*“) und die Funktion der Beschreibung („*sollen sich das Bild mithilfe deiner Beschreibung vorstellen können*“) ganz klar herausgestellt hat:

#### Aufgabenstellung

*Hier siehst du ein Bild des berühmten Künstlers Gustav Klimt. Jetzt stell dir vor, dass du eine Bildbeschreibung für deine Eltern schreibst. Sie haben das Bild noch nie gesehen und sollen sich das Bild mithilfe deiner Beschreibung gut vorstellen können. Versetze dich in deine Eltern.*

- *Schreibe deine Bildbeschreibung auf die leeren Blätter des Erhebungsbogens.*
- *Schreibe zuerst die Überschrift Bildbeschreibung.*

**Abb. 2:** Aufgabenstellung zur Bildbeschreibung

Zur Untersuchung wurde eine klassische linguistische Textanalyse vorgenommen, um nachfolgend die für die untenstehenden, leitenden Fragen einschlägigen Strukturen in den Texten zu beschreiben. Dabei wird weder streng strukturalistisch ausschließlich die sprachliche Oberfläche betrachtet, noch wird eine antik-philosophische Hermeneutik betrieben (vgl. Adamzik 2016: 15): Das Augenmerk liegt auf jedem Text als Ganzes und weniger auf einzelnen Sätzen und Oberflächenmerkmalen, denn er wird pragmatisch als größere funktionale Sinneinheit begriffen, dessen Funktionieren auf die sprachliche Struktur sowie die kontextuelle Einbettung zurückgeführt wird. Im Gegensatz zu einer Korpusanalyse ist dies ein qualitatives Vorgehen, das an jeden einzelnen Text herangetragen wird. Brinker/Cölfen/Pappert (2018: 154f.) systematisieren es durch drei Analyseschritte: 1) Analyse des Kontexts, 2) Analyse der Textfunktion, 3) Analyse der thematischen und grammatischen Textstruktur. Da der

Kontext und die Funktion durch den Arbeitsauftrag gegeben waren, stand der dritte Analyseschritt unter Fokussierung der in Kap. 2 erläuterten pragmatischen Kategorien im Fokus. Zur Analyse der thematischen Progression und Entfaltung in den Bildbeschreibungen wurde die sprachliche Verfasstheit der Texte in Bezug auf die folgenden Fragen systematisch untersucht: (i) Wie führen die Schreibenden aus ihrer Sicht Thematisierungswürdiges ein, wie führen sie es weiter und wie wechseln sie es? (ii) Nach welchen Ordnungsprinzipien und auf welcher kategorialen Ebene organisieren sie die Themen, die sie abhandeln? Und schließlich: (iii) Welche Relationen legen sie ex- oder implizit in ihre Beschreibungen, um welchen Effekt zu erzielen?

Die herausgearbeiteten informationsstrukturell und rhetorisch relevanten Strukturen in den Texten werden im Folgenden beschrieben und illustriert.

## **4 Analyse der Bildbeschreibungen hinsichtlich thematischer Progression und Entfaltung**

### **4.1 Thematische Progression**

#### **4.1.1 Arbeitsauftrag und Überschriften setzen das übergeordnete Textziel**

Im Sinne der Analyseschritte 1) und 2) nach Brinker/Cölfen/Pappert (2018: 154f.) ist zu konstatieren, dass allen Texten ihr Kontext durch den Arbeitsauftrag gegeben ist und sie mit der Überschrift ‚Bildbeschreibung‘ versehen sind, die zumindest die Funktion des Textes klar nennt. Das führt direkt zu dem Analyseschritt 3): Durch die geforderte Überschrift wurde das übergeordnete Ziel des folgenden Textes gesetzt, wobei insbesondere der Arbeitsauftrag bereits den Text gemäß einer Quaestio strukturiert: Mit ‚beschreiben‘ als Operator wird nämlich mindestens die Frage aufgemacht: *Was sieht man/siehst du auf dem Bild?*

#### 4.1.2 Einstieg in den Text & Themensetzung

Alle Texte steigen dementsprechend direkt mit einem Bildelement ein und nicht etwa mit einer Rahmung, die ankündigt, dass jetzt eine Beschreibung folgen würde. Um ihr erstes Thema anzubringen, also rhematisch einzuführen, ist bei zwei Texten der 3.-Klässler:innen klar die Strategie zu erkennen, mit thetischen, d.h. topik- bzw. themalosen Sätzen zu beginnen. Dafür wird das sog. expletive *es* gewählt, wie es auch im formelhaften Märchenanfang ‚es war einmal‘ zu finden ist. Es referiert auf nichts und ist gerade dazu da, das Vorfeld, welches kanonisch für die thematische Größe ist, nicht thematisch zu besetzen. Als rhematisch wird das Nachfolgende eingeführt, und zwar indefinit, da hier die Frau auf dem Bild bzw. die farbigen Flächen noch eine neue, bisher für die Lesenden unbekannte Größe darstellen:

- (1) *Es ist eine Frau und sie hat einen Schwarzen Hut [...]* (3. Klasse)
- (2) *Es gibt fabige sachen so rot rosa grün blau [...]* (3. Klasse)

So sind die Texte auf den (durch den Arbeitsauftrag angegebenen) Wissensstand der Adressat:innen angepasst, indem sie nichts als gegeben darstellen, was diese nicht wissen können. Sie beginnen z.B. nicht in etwa so: *Die Frau hat einen schwarzen Hut* oder *Im Rosa sind Pferde zu sehen*, wo die definiten Phrasen *die Frau* bzw. *im Rosa* diese Größen zum Thema machen und sie als das Alte bzw. Bekannte ausweisen würden. Derlei Anfänge lassen vermuten, dass den Schreibenden bewusst ist, dass das zu Sehende für die Lesende als neu und rhematisch zu kennzeichnen ist und sie haben ein sprachliches Werkzeug dafür, dies zu tun. Sie benutzen Indefinitheit und setzen eine syntaktisch passende Struktur der thetischen Sätze ein, die durch das semantisch leere *es* einen völlig offenen Einstieg ermöglichen.

Im folgenden Beispiel ist die Analyse des Textestiegs dagegen nicht eindeutig:

- (3) *Es ist ganz Bund. Oben Rot links und Rechts Rosa. In der Mitte Grün und unten Blau. Oben im Roten sieht man kleine Pferde. [...]*  
(3. Klasse)

Hier könnte es sich um ein anaphorisches *es* handeln, das sich auf das in der Überschrift genannte, somit gegebene Bild rückbezieht und dieses damit zum Thema der Aussage macht. Rhematisch ist dann das Folgende, d. h. hier der visuelle Gesamteindruck, der durch das Bild entsteht (vergleichbar mit: *Das Bild ist ganz bunt*). Auszuschließen ist aber nicht, dass ‚es‘ hier als ein leeres Subjekt gebraucht wird, wie das auch im *Wetter-es*, z. B. in *Es regnet*, der Fall ist. (vergleichbar mit: *Auf dem Bild ist es ganz bunt*.) In diesem Fall wäre ebenfalls, aber sehr indirekt, das Bild an sich das Thema, das durch die Überschrift gesetzt ist und es läge nicht, wie in den ersten beiden Beispielen, ein thetischer Satz vor.

Expliziter wird das Vorgehen in den vorliegenden Texten der 6. Klasse: Es wird der einer Bildbeschreibung innewohnende visuelle Charakter angesprochen, indem das Neue und Rhematische dadurch eingeführt wird, dass explizit gesagt wird, was zu *sehen* ist. Ein leeres oder undurchsichtig zu analysierendes *es* macht so einer expliziten Thematisierung der durch die Überschrift und Aufgabenstellung gesetzten Quaestio Platz. D. h. unten sind die Ketten vor *eine Frau* der thematische Teil der Äußerung, der den Schreibenden als Einstieg dient und häufig den Aufmacher einer Äußerung bildet. Ihr Einstieg ist damit weniger unmittelbar und leserorientierter, denn er nimmt die Überschrift, das Thematische, noch einmal auf. Wie (5) und (6) zeigen, wird auch die Strategie angewandt mit sich, der schreibenden Person als sehende Instanz, thematisch einzusteigen. Nur *die Frau* bezeichnet die rhematische Größe:

(4) *Auf dem Bild sieht man eine Frau [...]* (6. Klasse)

(5) *Ich sehe eine Frau, diese ist [...]* (6. Klasse)

(6) *Ich sehe eine Frau, die eine Hut an hat [...]* (6. Klasse)

Wie am Ende von (3) mit *oben im Roten sieht man* zu sehen ist, kann aber die Strategie, den Arbeitsauftrag bzw. die Bildüberschrift wieder thematisch aufzunehmen, auch schon in der dritten Klasse beobachtet werden.

Ein Ausreißer zu dem Muster, dezidiert die Quaestio, die sich durch den Arbeitsauftrag und die Überschrift ergibt, thematisch aufzugreifen, findet sich in (7). Der/die Schreibende geht, ohne eine Satzstruktur zu eröffnen, in medias

res, indem das zentrale Element indefinit und damit als neu und unbekannt eingeführt wird:

(7) *Eine sehr große Frau mit roten Wangen und einem ein bisschen zu klein geratenen Kopf.* (6. Klasse)

Diese nominale Struktur, die keinen vollständigen Satz darstellt, wirkt unter der hier angestrebten informationsstrukturellen Analyse wie eine direkte mündliche Antwort auf die zugrunde liegende implizite Quaestio, wenn man bedenkt, dass der Arbeitsauftrag explizit einforderte, eine Bildbeschreibung für eine nicht anwesende Leserschaft zu verfassen.

Bevor unten im Zusammenhang mit den Ordnungsmustern noch einen Blick auf den semantischen Status der eingeführten Größen und ihre Anordnung im Text geworfen wird, sollen zunächst die Progressionsmuster in den Texten der Schüler:innen angesehen werden.

#### 4.1.3 Progressionsmuster in den Bildbeschreibungen

##### Durchlaufendes Thema

Wie in der Literatur (z. B. Krifka/Musan 2012: 28) als prominentes Muster angegeben, zeigen auch Exemplare der vorliegenden Beschreibungen dieses Vorgehen: Die Frau wird als zentrales Element des Bildes zuerst rhematisch eingeführt und bildet dann in (fast) jeder der folgenden Aussagen (in Teil- oder eigenständigen Sätzen) das Thema. Exemplarisch kann der folgende Text stehen. Aus diesem Muster wird dort mit der letzten, nicht-satzartigen Äußerung ausgebrochen, wodurch noch der Hintergrund thematisiert wird. Dies wird aber nicht beibehalten, da am Ende erneut die Frau wieder indirekt durch Nennung eines ihrer Accessoires, des Mantels, thematisiert wird. Wieder ist die letzte Äußerung in ihrer Nicht-Satzhaftigkeit als konzeptionell mündliche Antwort auf die implizite Quaestio deutbar:

(8) *Bildbeschreibung*  
*Es ist eine Frau und sie hat einen schwarzen Hut.*  
*Die Frau hat braune Haare und grüne Augen.*

*Sie Hat ein Gelbes buntes Kleit an.  
Sie ist Geschminkt im Gesicht.  
Einen Bunten Hinterkrund und ein Mantel.*  
(3. Klasse, Hervorhebungen E. M. U.)

Auch die folgenden Beispiele verdeutlichen das durchlaufende Thema gut, indem der dominante Referenzträger eindeutig die Frau ist, die immer wieder aufgenommen wird. Sie zeigen auch, dass dies nicht nur ein Vorgehen der unteren Klassen ist:

(9) *Bildbeschreibung*  
*Auf dem Bild sieht man eine Frau, mit langen schwarzen Haaren. Sie hat einen großen Hut an, und ein langes Kleid an mit Blau, weiß und schwarz. Um sie herum sind die Farben Rot, Lila, Pink und Grün.*  
(6. Klasse, Hervorhebung E. M. U.)

(10) *Bildbeschreibung*  
*Ich sehe eine Frau, diese ist in die asiatische richtung gekleidet. Diese tragt einen hautfarbenen mantel/schal einen großen runden Hut und [Ellipse für sie, E. M. U.] ist im Gesicht ark geschminkt, sie trakt unter dem mantel/schal ein T-shirt [...]* (6. Klasse, Hervorhebungen E. M. U.)

Das sprachliche Vorgehen ist dabei wenig abwechslungsreich, aber informationsstrukturell *comme il faut*: In einem Text gilt eine einmal indefinit eingeführte Größe mithin von nun an als gegeben und kann definit durch entsprechende Nominalphrasen, Demonstrativa, die Anapher und auch elliptisch (s. (10)) wieder aufgenommen werden. Dass die jungen Schreibenden dabei aber nicht immer monoton vorgehen, sodass sie ihre Satzstruktur thematisch beginnen und nach dem finiten Verb rhematische Information geben, zeigt folgender Ausschnitt. Hier wird der Rollkragenpulli thematisch, nämlich definit, in der PP wiederaufgenommen, die am Satzende erscheint, während das rhematische, indefinit eingeführte, blaue Band im Vorfeld steht.



- (11) [...] *Die Frau trägt eine Art langen Rollkragenpulli der so aus sieht als wäre er sehr lange aber dünn. Ein blaues Band ist über den Rollkragenpulli gewickelt [...]* (6. Klasse)

Auch im zweiten Teil von (12) unten ist gut zu sehen, dass auch junge Schreiber:innen in der Lage sind, ein Nicht-Thema ins Vorfeld zu stellen, um mit Rhematischem, hier der Frau, zu beginnen:

- (12) [...] *Und im Grün sind kleine Pferde. Eine Frau steht in der Mitte. [...]* (3. Klasse)

### **Linear-progressive Themenentfaltung**

Dieses Muster findet sich meist dann, wenn ein vorher eingeführtes Accessoire der Frau, z. B. ihr Hut, in der nachfolgenden Äußerung zum Thema gemacht wird, um diesem Eigenschaften zuzuweisen. Dafür wird das kanonische Muster ‚indefinit für neu und rhematisch, gefolgt von definit/anaphorisch‘ gewählt. Indem der Text bei diesem Muster von Satz zu Satz ein neues Thema aufgreift, beginnen diese auch häufig an der Textoberfläche mit einem neuen Ausdruck, die Satzanfänge variieren:

- (13) [...] *Sie hat ein Kleit und einen Schwarzen Hut Über ihrem Kleid ist ein Ponscho er ist vorne offen wie eine Jacke.* (3. Klasse, Hervorhebungen E. M. U.)

Auch auf die Farben des Bildes kann, nachdem sie einmal eingeführt wurden, wieder thematisch zurückgekommen werden, um diesen Eigenschaften zuzuweisen. So wird bisher Unbekanntes über diese preisgegeben:

- (14) [...] *Um sie herum sind die farben Rot, Lila, Pink und Grün.*<sup>14</sup>  
*Grün und pink sind in der Form eines Würfels, und Lila und Rot sind Rechtecke.* (6. Klasse, Hervorhebungen E. M. U.)

### Abgeleitete Themen

Dieses Muster, das ebenfalls häufig abwechslungsreiche Satzanfänge nach sich zieht, findet sich, wenn sich eine folgende Äußerung auf Eigenschaften von Körperteilen der Frau oder aber auf Teile des Bildes beziehen. In beiden Fällen sollte es sich dabei um Teile handeln, die sich aus dem vorherigen Thema, d. h. der Frau oder dem Bild, ergeben:

- (15) [...]. *Sie hat ein Kleit und einen Schwarzen Hut Über ihrem Kleid ist ein Ponscho er ist vorne offen wie eine Jacke. Ihre Haare reichen bis zum Boden.* (3. Klasse, Hervorhebung E. M. U.)
- (16) [...] *Wenn man sich die Frau an sieht hat man zuerst den Eindruck eine Afrikanerin mit ziemlich heller Haut zu sehen. Ihre Wangen sind gerötet und ihr Gesicht sieht entspannt aus. Ihr Mund ist leicht geöffnet.* (6. Klasse, Hervorhebung E. M. U.)

Auch das Vorgehen in (3) aus der 3. Klasse – unten als (17) wiederholt – kann dem Muster ‚abgeleitetes Thema‘ zugeordnet werden, denn es werden von Äußerung zu Äußerung Ausschnitte des Bildes zum Thema gemacht: Oben, links, rechts, in der Mitte und unten. Diese müssen nicht eingeführt werden, denn sie ergeben sich aus der Tatsache, dass Bilder als zweidimensionale Flächen einen solchen Aufbau aufweisen:

- (17) *Es ist ganz Bund. Oben Rot links und Rechts Rosa. In der Mitte Grün und unten Blau.* [...] (3. Klasse, Hervorhebungen E. M. U.)

.....

14 Dass hier definit von *den* Farben gesprochen wird, liegt daran, dass die Farben an sich bekannte Größen im gemeinsamen Wissen sind. So kann der/die Schreibende hier davon ausgehen, dass Lesende diese kennen, identifizieren und sich vorstellen können. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass das Vorhandensein dieser Farben um die Frau herum hier die rhematische Information ist.

Schließlich ist zu überlegen, ob der Themenwechsel im folgenden Beispiel nicht auch zum Muster ‚abgeleitetes Thema‘ zu zählen ist. Es wird hier vom (nicht explizit erwähnten) Vordergrund, in dem die Frau beschrieben wird, in einem neuen Absatz der Hintergrund thematisiert:

- (18) [...] *Ihre Schuhe sind nicht leicht zu erkennen [...] ihre Hände hängen runter. Der Hintergrund ist mit bunten Mustern und Schnörkeln verziert unten ist der Hintergrund blau mit bunten Kreisen pink und grün [...]* (6. Klasse)

Der Einstieg mit der definiten Nominalphrase *der Hintergrund* im neuen Abschnitt suggeriert Bekanntheit/Gegebenheit dieses Hintergrundes. Und das ist er implizit dadurch, da bei einem Gemälde davon auszugehen ist, dass dieses aus einem Vordergrund und einem Hintergrund besteht. Eine Existenz ist damit durch unser Weltwissen präsupponiert. Er kann als Teil des Gemäldes also von diesem abgeleitet werden und so herrscht in (18) kein Kohärenzbruch.

Für die Muster ‚gespaltenes Rhema‘ und ‚Progression mit thematischem Sprung‘ sind in den Daten keine Belege zu finden. Dies kann, muss aber nicht, an einer vermeintlich hohen Komplexität dieser Muster liegen. Es kann auch schlicht auf das Motiv zurückzuführen sein. Da hier kein Paar zu sehen ist, auf das man dann getrennt referieren könnte, bietet sich hier keine Rhema-Spaltung an und es lässt sich im Bild auch nicht unbedingt etwas finden, was einen inhaltlich passenden, aber thematischen Sprung rechtfertigte.

Zum Schluss ist allerdings noch ein Blick auf Textbeispiele zu werfen, die kein klassisches Muster der thematischen Progression verfolgen und damit keinen kohärenten Text bilden:

### **Nichtkanonische sprunghafte Wechsel in Rhema und Thema**

Ein Beispiel hierfür findet sich ab der zweiten Hälfte eines Textes, der in der ersten Hälfte die Frau sowie den Hintergrund zum Thema hatte:

- (19) [...] *Hinter seinem Kopf von dem Frau ist ein Haus zu sehen. Und es gibt auch noch Kutschen und Menschen die rennen. Es ist ein Krieg zu sehen. Vor dem Haus sitzt auch eine Katze. Die Frau hat auch*

*ein langes Kleid an, die Farbe beige und ein Gurt das Blau ist. Sie sieht aus wie eine Chinesin.* (6. Klasse)

Der/die Autor:in von (19) thematisiert den Hintergrund und reiht aneinander, was dazu zu sagen, also rhematisch ist (Haus, Kutschen, Menschen, die rennen, ein Krieg). Danach wird es in den Themen sprunghaft (zurück zum Haus, wieder zur Frau). Interessanterweise wirkt die Partikel *auch*, die öfter bemüht wird und konzeptionell mündlich anmutet, als solle sie das Sprunghafte auffangen, indem sie explizit macht, dass jetzt auf bereits Bekanntes, zuvor schon Erwähntes erneut zurückgekommen wird.

In den unteren Klassen finden sich auch Beispiele, die noch vollständig dem assoziativen Schreiben (vgl. Bereiter 1980; Augst et al. 2007) verhaftet sind. Es wird hier, noch weniger in syntaktischen Strukturen als oben, reihend aufgezählt, was auf dem Bild zu sehen ist. Unter informationsstruktureller Perspektive kommt das der Beantwortung der Quaestio bei einer Aneinanderreihung rhematischer Größen gleich. Die nachfolgenden ungekürzten Gesamttexte illustrieren dies:

(20) *Bildbeschreibung*

*Ein Hut, Blumen, Pferde, Menschen, eine Mauer, ein Haus, einen Boden, Hände, Arme, einen Kopf.* (3. Klasse)

(21) *Bildbeschreibung*

*Es gibt fabige sachen so rot rosa grün Blau und sind musta drauf blumen Pferde Schmetterline ein Haus kreise muschel* (3. Klasse)

Abgesehen von diesen letzten Beispielen haben die vorherigen Belege jedoch zeigen können, dass es den Schreibenden durch das Einhalten kanonischer thematischer Progressionen in ihren Texten – vorwiegend durchlaufend, linear-progressiv und abgeleitet – gelingt, keine eklatanten Kohärenzbrüche in ihren Bildbeschreibungen aufzuweisen, sondern im Gegenteil, Äußerungsketten zu generieren, die sich immer um einen thematischen Kern herum orientieren.

Hand in Hand mit der thematischen Progression geht die Frage nach den Ordnungsprinzipien, die die jungen Schreibenden wählen, um die Aufgabe der Beschreibung von Anfang zum Ende strukturiert zu gestalten. Es wurden daher implizit bereits Antworten auf diese Fragen gegeben, die im Folgenden systematisiert werden sollen.

## 4.2 Ordnungsprinzipien und Granularität

Beim Vorgehen der Schüler:innen sind, was die kognitiven Anordnungsmuster (Ossner 2020) betrifft, vornehmlich folgende Strategien zu erkennen: Entweder sie konzentrieren auf die Frau und beschreiben deren Aussehen, wobei sie grob von oben nach unten vorgehen sich – gegebenenfalls auch in Anlehnung an zumindest dem Bildungsplan gemäß vertrautere Formen der Personenbeschreibung. Thematisieren sie zusätzlich den Bildhintergrund und dessen Farbigkeit, wird dieser häufig relativ zur Frau, die als strukturierender Anker dient, abgehandelt. Es kommt aber ebenfalls vor, dass die Schreibenden als strukturierendes Ordnungsmuster nicht die Frau, sondern die farbigen Bildflächen wählen. Die folgenden Beispiele illustrieren die gefundenen Ordnungsprinzipien:

### **Ordnungsprinzip zentrales Bild-Element (Frau) von oben nach unten**

Im Textbeispiel (8) oben aus der 3. Klasse wurde ein solches Vorgehen im Ansatz mit einem durchlaufenden Thema (die Frau)<sup>15</sup> schon angeführt. Der Text beginnt mit Hut und Haaren und kommt zu den Augen, hält dann aber das Anordnungsmuster ‚von oben nach unten‘ nicht vollständig bei, wenn von den Augen zum Kleid und dann wieder zurück zum geschminkten Gesicht gesprungen wird.

.....

15 Insofern als in diesem Beispiel nur die vorletzte Äußerung kurz einen Ausreißer aus dem beschriebenen Ordnungsprinzip darstellt, kann es nicht gut als Beispiel dafür gewertet werden, dass auch der Hintergrund die Auswahl und Anordnung der Themen des Textes bestimmt, sondern ist klar dem hier diskutierten Prinzip zuzuordnen.

In dem folgenden (gekürzten) Beispiel aus einer 6. Klasse wird das Anordnungsmuster ‚von oben nach unten‘ klar durchgehalten. Der/die Schreibende bewegt sich vom Kopf über die Schultern und den Torso bis zu den Füßen der Frau. Es ist an diesem Beispiel auch gut zu sehen, dass eine im Vergleich zum Beispiel (8) komplexere Beschreibung nach diesem Anordnungsmuster auch mit einer abgeleiteten statt einer durchlaufenden Themenprogression arbeiten kann:

(22) *Eine sehr große Frau mit roten Wangen und ein bisschen zu klein geratenem Kopf. Sie hat dunkle Augenbrauen so wie ihre Augenfarben und Haaren. Ihre Haare sind ziemlich außergewöhnlich [...] Ihre Wangen sind gerötet und ihr Gesicht sieht entspannt aus. Ihr Mund ist leicht geöffnet.*

*Sie trägt einen Schal um ihre Schultern [...] die Frau trägt einen Art Rollkragenpullover [...] sie trägt dazu noch einen Rock der ihr bis zu den Fußknöcheln geht [...] es folgt ein Kremfarbener Unterrock der an ihren Knöcheln endet. Ihre Schuhe sind nicht leicht zu erkennen es sieht ein bisschen so aus als würde die Frau barfuß auf Zehenspitzen stehen ihre Hände hängen herunter.*

(6. Klasse, Hervorhebungen E. M. U.)

### **Ordnungsprinzip zentrales Bild-Element (Frau) + Hintergrund, der mit Frau als Anker strukturiert wird**

Wenn die Schreibenden die Frau als zentrales Thema (im Sinne eines dominanten Referenzträgers) setzen und dennoch auch den Hintergrund thematisieren, brauchen sie eine Strategie, wie sie diesen in ihren Text einbeziehen. Dafür wählen sie häufig das Vorgehen, dass sie den Hintergrund bzw. Dinge und Farben darauf in Relation zur Frau, dem zentralen Element, positionieren. Dieses Vorgehen kommt in dem kleinen Datensatz häufig vor, was die Vermutung nahelegt, dass die Schreibenden den Hintergrund bei einer Bildbeschreibung nicht als vernachlässigbare Information betrachten:

(23) *Ich sehe eine Frau die eine Hut an hat, und so ein Kleid an hat. Hinter ihr ist so eine Wiese mit Blumen und auch daneben sind pinke Streifen. Sie ist in einem Wasser drin wo Blumen schwimmen. Hinter seinem Kopf von dem Frau ist ein Haus zu sehen [...]*  
(6. Klasse)

(24) *[...] hinter der Frau in Kopfhöhe ist ein roter teil einer Wand auf diesem stück sind links Pferde mit ihren reitern zu sehen [...] in Richtung Mitte also Bauch der Frau ist jeweils außen beider Seiten ein pinker Teil innerhalb also hinter der Frau ist ein grüner teil mit Blumen drauf. Unter der Frau also da wo sie steht ist blaues Wasser [...]*  
(6. Klasse)

Die mit der Partikel *also* beginnenden Einschübe im letzten Beispiel muten nicht nur konzeptionell mündlich an. Sie erwecken auch den Eindruck, dass der/die Schreibende eine Leser:innenorientierung insofern einnimmt, als die Einschübe wie nachgelieferte Erklärungen zur besseren Vorstellbarkeit wirken. Dazu herrscht hier fast schon eine Mischform mit dem folgenden Ordnungsprinzip, da hier sowohl die Orientierung im Bild als auch die Orientierung an der Frau zu erkennen ist.

### **Ordnungsprinzip Bildausschnitte/Farbflächen**

In folgendem Textbeginn findet sich eine lokale Strukturierung über die Farbflächen, wie sie in verschiedenen Teilen des Bildes anzutreffen sind. Das Beispiel diente oben bereits als Instanz für die Progression über das abgeleitete Thema (vgl. (17)). Mittels dieser Bildausschnitte und Farbflächen lenkt der/die Autor:in den Blick der Lesenden, um anzugeben, was dort jeweils zu sehen ist. Erst dann wird wie oben die Frau als zentrales Thema gesetzt.

(25) *Es ist ganz Bund. Oben Rot links und Rechts Rosa. In der Mitte Grün und unten Blau. Oben im Roten sieht man kleine Pferde. Und im Grün sind Blumen wie beim Blau. Eine Frau steht in der Mitte sie hat ein Kleid an und einen schwarzen Hut [...]* (3. Klasse)

Eine Mischform zwischen den beiden letztgenannten Ordnungsprinzipien bietet das folgende Beispiel:

- (26) [...] *unten ist der Hintergrund blau mit bunten Kreisen pink und grün mit Blumen verziert und leicht über ihrem Kopf ist ein Roter Hintergrund mit rechts einem Bunten-Palast und links zwei fabelwesen [...]* (6. Klasse)

Hier wird die Beschreibung sowohl über den Bildausschnitt (*unten ist der Hintergrund blau*) als auch über die Frau (*leicht über ihrem Kopf*) strukturiert.

Die Ordnungsprinzipien zeigen, wie die Schreibenden den Text als Ganzes anhand des zu Sehenden strukturieren und den Blick der Lesenden lenken. Im Hinblick auf die thematische Entfaltung interessiert nun, in welcher Granularität, also auf welchen Beschreibungsebenen, sie die Themen abhandeln, um sich zwischen Abstraktheit und Anschaulichkeit zu bewegen.

### Zur Granularität der Ausdrücke

Die Ausdrücke für die rhematischen Größen und weitergeführten Themen zeigen, dass in den hier analysierten Texten wenig spezifische Unterkategorien auftreten, sondern dass zur Einführung sowie zur Weiterführung Primärbegriffe zur Orientierung vorkommen, die dann häufig mit sensorischen Eigenschaften näher beschrieben werden. Ein Beispiel dafür ist die oben angeführte Beschreibung (8) aus der 3. Klasse. Hier wiederholt als (27):

- (27) *Bildbeschreibung*  
*Es ist eine Frau und sie hat einen Schwarzen Hut.*  
*Die Frau hat braune Haare und grüne Augen.*  
*Sie hat ein gelbes buntes Kleid an.*  
*Sie ist geschminkt im Gesicht.*  
*Einen bunten Hintergrund und ein Mantel.*  
(3. Klasse, Hervorhebungen E. M. U.)

Der/die Schreibende konzentriert sich auf die wesentlichen Accessoires (Hut, Kleid, Mantel) bzw. visuellen menschlichen Merkmale (Haare, Augen, Ge-



sicht) und reichert diese häufig durch mindestens ein Farbadjektiv so an, dass individuelle Merkmale beschrieben werden. Es finden sich in den vorliegenden Texten zahlreiche Veranschaulichungen hierfür, die dann mit mehr oder weniger stark ausgebauten Attributionen oder Prädikationen arbeiten, um die angeführten Größen weiter zu beschreiben (z. B. *lange, schwarze Haare, ein Haus bewachsen mit Blumen, ihre Wangen sind gerötet* u. v. m.).<sup>16</sup> Auch die Ausdrücke für die Farbflächen bewegen sich hauptsächlich im Bereich der Primärfarben (s. exemplarisch Beispiele (25) und (26) oben), es wurden hier keine komplexeren Farbbeschreibungen wie z. B. *blutrot* oder *dunkelgrün* gewählt. Des Weiteren kommt es auch zu einem sehr groben Oberbegriff in Beispiel (2), wo von „farbigen sachen“ die Rede ist. Drastisch sind in der Frage nach der Spezifik der verwendeten Begriffe für das zu Beschreibende auch die oben angegebenen Beispiele (20) und (21), besonders (20): Hier werden mit den Primärbegriffen *Hände, Arme, Kopf* Größen angegeben, die prototypische menschliche Wesen ausmachen. Dies führt dazu, dass die Funktion des Beschreibens insofern bei diesem Text infrage gestellt werden kann, als den Lesenden nichts gegeben wird, das sie nicht ohnehin einer menschlichen Gestalt zugeschrieben hätten, denn es ist anzunehmen, dass es ihre Assoziation einer prototypischen Frau ist, dass diese Hände, Arme und Kopf aufweist. Eine Zwischenposition nimmt Beispiel (28) ein. Es wird nicht nur assoziiert, wie es ontogenetisch für jüngere Schreibende bekannt ist (s. Disselhoff 2007). Es werden aber nicht weiter beschriebene Primärbegriffe verwendet, die aufgrund ihrer Allgemeinheit für eine Beschreibung wenig zweckdienlich sind, wenn auch im Gesamten mehr vorstellbar wird als bei den Beispielen (20) und (21) oben, da hierdurch für Lesende nicht unbedingt nur erwartbare Accessoires aufgeführt sind:

(28) *Ich sehe eine Frau die eine Hut an hat, und so ein Kleid an hat.  
Hinter ihr ist so eine Wiese mit Blumen [...]*

.....

16 Vgl. zum Ausbau der Nominalphrasen in den Beschreibungen des BESPRAH-Korpus Kellermann und Schmitt 2023.

In diesem Beispiel wirkt das mündliche *so* vor den Nominalphrasen mit den vagen Primärbegriffen, als wäre es dem/der Schreibenden klar, dass zu diesem Kleid bzw. der Wiese mehr gesagt werden sollte, wofür aber möglicherweise an der Stelle die Ausdrucksmittel fehlen.

Ebenfalls schon in der 3. Klasse ist auch eine Instanz einer spezifischeren Unterkategorie zu finden, wenn beim Kleidungsstück der Frau von einem Poncho die Rede ist (vgl. (13) bzw. (15) oben), womit durch Spezifizierung der Form für Anschaulichkeit gesorgt wird.

In Summe ist das Vorgehen der Beschreibenden im Hinblick auf die Granularität der thematisierten Größen charakterisiert durch Primärbegriffe, zu denen die Lesenden mutmaßlich die passenden Assoziationen haben. Diese werden nicht selten durch Attributionen oder Prädikationen spezifiziert. In den unteren Klassen finden sich auch sehr allgemeine, vage Oberbegriffe und auch die Attributionen und Prädikationen befinden sich häufiger in den oberen Klassen. Die drei Beschreibungen aus den oberen Klassen liefern somit mehr Material, das der Anschaulichkeit dient, als die der unteren Klassen.

### 4.3 Rhetorische Relationen

Es sind in den vorliegenden Texten kaum hierarchische Verhältnisse zu finden, um über bestehende rhetorische Relationen zu strukturieren, was Hauptausagen und was zusätzliche Informationen darstellen. Meist handelt es sich um eine Aneinanderreihung von hierarchisch gleichgestellten Informationsteilen, wo jede Aussage eine weitere Antwort auf die übergeordnete Quaestio „Was sieht man/siehst du auf dem Bild?“ bilden. Dies kann verwundern, da das vorgegebene Bild sowohl was die Kleidung als auch was den Hintergrund angeht, durchaus Potenzial für weitere Erläuterungen bzw. Elaborationen oder auch Einschränkungen der eigenen Beschreibungen geboten hätte, denn das Dargestellte weicht doch von klarer zu bestimmenden, realistischen Abbildungen ab.

Rhetorische Relationen kommen aber in den vorliegenden Bildbeschreibungen tatsächlich bis auf eine Ausnahme nicht vor. Die Ausnahme bildet die Spezifizierung/Elaboration, die vereinzelt in der 6. Klasse ausgemacht werden kann:

- (29) a. [...] *Ihre Haare sind ziemlich außergewöhnlich es sieht ein bisschen wie ein ovaler Kreis der ihren Kopf schmückt aus.*  
 b. [...] *Ihre Schuhe sind nicht leicht zu erkennen, es sieht ein wenig aus als würde die Frau barfuß auf Zehenspitzen stehen.*  
 (6. Klasse)

In beiden Fällen kann die Sequenz, die mit *es sieht ein bisschen/ein wenig* beginnt, als Satellit gelten. Dieser führt den zuvor gegebenen qualitativen Eindruck (außergewöhnlich, schlecht zu erkennen) näher aus, indem er ihn nicht nur veranschaulicht: Es liegt mit den Strategien aus Feilke (2005: 50f.) die plausible Interpretation nahe, dass der Satellit, der vergleichend und konjunktivisch ist, sowohl den Effekt hat, einen Bezug zu Bekanntem zu schaffen, um zu veranschaulichen, aber auch, die eigene Beschreibung (bzw. Deutung) jeweils als gleichzeitig fragwürdig oder unsicher offenzulegen.<sup>17</sup>

Ansonsten finden sich in den vorliegenden Beschreibungen keine derartigen Relationen. Die thematische Entfaltung im Sinne der gedanklichen Ausföhrung des Themas nach Brinker/ Cölfen/Pappert (2018: 57) beschränkt sich auf das reine Abhandeln der übergeordneten Quaestio „Was sieht man/ siehst du auf dem Bild?“. Dies geschieht, wie oben gesehen, zwar mit einer gewissen Anschaulichkeit, die es erlauben kann, das Gesehene als Lesende nachzuempfinden. Aber es geschieht, ohne dass zu den beschreibenden Aussagen, die für sich einen Nukleus bilden, Satelliten zu finden wären. Man kann also angesichts der vorliegenden Daten zusammenfassen, dass das pragmatische Kontinuum von Feilke (2005) bei den Schreibenden der 3. und 6. Klasse zumindest für das vorliegende Gemälde noch nicht zu sehen ist, sondern die Texte insgesamt auf der reinen Beschreibungsebene der Bildoberfläche bleiben.

.....

17 Dieselbe rhetorische Strategie findet sich auch im Beispiel (16) oben, wo die Wendung ‚hat man zuerst den Eindruck ...‘ die die folgende Beschreibung des/der Autor:in als potenziell kontrafaktisch ausweist.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Die exemplarische Analyse der Bildbeschreibungen hinsichtlich der thematischen Progression und Entfaltung konnte zeigen, dass vornehmlich kohärente Texte durch die Progressionsmuster *durchlaufend*, *linear-progressiv* und *abgeleitet* zu finden sind. Die Referenzbewegung ist in den sechs vorliegenden Texten unauffällig: Indefinite Einführung und definite Fortführung der besprochenen Entitäten sowie die definite Bezugnahme auf zuvor nicht Genanntes aber Präsupponierbares sind standardmäßig zu finden. Überdies zeigt sich, dass bei einem Gemälde, das in der Mitte eine größere Frauenfigur abbildet, diese auch oft als Anker für das Anordnungsmuster der Beschreibung dient, indem entweder ausschließlich diese beschrieben wird – und dann im Großen von oben nach unten – oder zusätzlich der Bildhintergrund relativ zum zentralen Bildelement zum Gegenstand der Beschreibung gemacht wird. Auch wird teilweise so vorgegangen, dass die Farbflächen des Bildes als Anker der Beschreibung dienen. Diese Vorgehensweisen sorgen bei den Schreibenden, die das assoziative Schreiben überwunden haben, für weitgehend kohärente Texte, die beim Textthema/thematischen Kern bleiben und eine nachvollziehbare bis erwartbare Ordnung aufweisen. Was die Granularität (Ossner 2020) der thematisierten Entitäten des Bildes angeht, so werden in den vorliegenden Beschreibungen mehrheitlich eher vage Primärbegriffe bemüht, aber auch Oberbegriffe finden sich. Diese recht allgemeinen Begrifflichkeiten werden dann durch Attribution und Prädikation oftmals näher spezifiziert, um sensorische Informationen zur Anschaulichkeit liefern. Ein Vorgehen, welches sich in den vorliegenden Texten eher bei den älteren Schreibenden findet. Selten bis gar nicht sind Beschreibungen zu finden, die das Beschriebene bzw. die eigene Beschreibung interpretieren oder einordnen – zwei hypothetische Vergleiche sind als Satellit auszumachen, die interpretiert werden können als eine Art zusätzliche Erläuterung, aber auch Infragestellung der Absolutheit der eigenen Beschreibung (Feilke 2005: 50). Im Großen und Ganzen aber finden sich Aneinanderreihungen von Äußerungen, die direkt auf die übergeordnete Quaestio, die sich durch die Aufgabenstellung ergibt, antworten und somit hierarchisch gleichgestellt sind.

Aus dem hier vorgestellten Anstoß für die Analyse von thematischer Progression und Entfaltung in Bildbeschreibungen lässt sich mindestens die Erkenntnis ziehen, dass die Arbeit an thematischen Entfaltungsmustern eine mit pragmatischer Relevanz gefüllte Didaktisierung des Gebotes der abwechslungsreichen Satzanfänge zulassen könnte. Gerade mittels Bildern, die komplexe Bildgegenstände aufweisen, durch die gut ein linear-progressives Vorgehen oder auch das Vorankommen mit abgeleiteten Themen möglich ist, ließe sich arbeiten, um diese Muster dem monotonen durchlaufenden Thema ästhetisch wie funktional gegenüberzustellen. Die Analyse der Granularität hat – wie es auch Ossner (2022: 266) für die Raumbeschreibungen von Disselhoff 2007 feststellt – gezeigt, dass die Grice'sche Maxime der Quantität (Grice 1979) aufgrund der gewählten Primärbegriffe und kategorialen Oberbegriffe mit eher weniger sensorischen Unterbegriffen nicht durchgehend in den Texten eingehalten wird, wenn zu wenig Information zur Vorstellung gegeben wird. Um hier didaktisch einzuwirken, ist nicht nur denkbar, tatsächliche Lesende als Rezipient:innen der verlangten Texte in die Aufgabe einzubauen, die das Beschriebene nachbilden sollen (wie z. B. bei den Raumbeschreibungen von Ansket 2019 im Sinne der sog. profilierten Schreibaufgaben von Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Auch mit neuen Medien wie generativen Bildgeneratoren wie z. B. Midjourney<sup>18</sup> zu arbeiten, wo die Schüler:innen versuchen können, durch geeignete Prompts das zu beschreibende Bild erneut entstehen zu lassen, kann hier fruchtbar sein. Die generierten Ergebnisse können dann Hinweise darauf geben, wo zu unspezifisch vorgegangen wurde. Analyse und v. a. Auswertung der rhetorischen Relationen sind schließlich stark von dem jeweils zu Beschreibenden abhängig. Sie setzen überdies eine Auseinandersetzung darüber voraus, wie viel Interpretation, Erläuterung und Deutung seitens der Aufgabenstellenden erlaubt ist und wie viel davon gegebenenfalls (auch in einer klassischen Beschreibung) nötig sein kann, um im Sinne der Leser:innenorientierung eine Vorstellung zu ermöglichen.

In jedem Fall hat der vorliegende Beitrag einen Vorstoß darstellen wollen, wie eine Untersuchung der pragmatisch-funktional relevanten Größen thema-

.....

18 <https://www.midjourney.com/home>.

tische Progression und Entfaltung in Bildbeschreibungen (bzw. Schüler:innen-texten) allgemein aussehen kann.

## Literatur

- ADAMZIK, KIRSTEN (2016): *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. (Neuauf.). Berlin, Boston: de Gruyter.
- AUGST, GERHARD/DISSELHOFF, KATHRIN/HENRICH, ALEXANDRA/POHL, THORSTEN/VÖLZING, PAUL-LUDWIG (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- AVERINTSEVA-KLISCH, MARIA (2018): *Kohärenz*. (2. Aufl.) Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- BACHMANN, THOMAS/BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren“. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/157772126.pdf> (letzter Zugriff: 29.06.2024).
- BEREITER, CARL (1980): „Development in Writing“. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, S. 73–93.
- BRINKER, KLAUS/CÖLFEN, HERMANN/PAPPERT, STEFFEN (2018): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. (9. durchg. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- CHAFE, WALLACE, L. (1976): „Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Point of View“. In: Li, Charles, N. (Hg.): *Subject and Topic*. New York: Associated Press, S. 25–55.
- DISSELHOFF, KATHRIN (2007): „Einzelanalyse der Textsorte Beschreibung“. In: Augst, Gerhard/Disselhoff, Kathrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 167–198.
- FEILKE, HELMUTH (2005): „Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Prinzipien sprachlicher Prozesse*. Freiburg: Rombach, S. 45–60.
- FRITZ, GERD (2020): *Coherence in Discourse. A study in dynamic text theory*. Giessen: University Library Publications.
- GRICE, H. PAUL (1975): „Logic and Conversation“. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hg.): *Speech acts* (= Syntax and Semantics 3). New York: Academic Press, S. 41–58.

- VON HEUSINGER, KLAUS (2002): „Information Structure and the partition of sentence meaning“. *Prague Linguistic Circle Papers* 4, S. 275–305.
- HOBBS, JERRY R. (1985): *On the coherence and structure of discourse*. CSLI-Report-85-37. Stanford: CSLIL Publications.
- HOFFMANN, LUDGER (2014): „Informationsstruktur und Wissen“. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Corinna (Hg.): *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15–52.
- KELLERMANN, KATHARINA/SCHMITT, LUKAS (2023): „Adjektivgebrauch in Bildbeschreibungen – Eine korpuslinguistische Untersuchung zum Gebrauch von Adjektiven in Texten von Schülerinnen und Schülern“. In: *Linguistik online* 122, 4/23, S. 67–86.
- KLEIN, WOLFGANG/VON STUTTERHEIM, CHRISTIANE (1992): „Textstruktur und referentielle Bewegung“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 22/86, S. 67–98.
- KRIFKA, MANFRED/MUSAN, RENATE (2012): „Information structure: Overview and linguistic issues“. In: Dies. (Hg.): *The Expression of Information Structure*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 1–44.
- MUSAN, RENATE (2017): *Informationsstruktur*. (2. Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- NOLL, THOMAS (2022): *Einführung in die Beschreibung und Analyse von Werken der bildenden Kunst*. Darmstadt: wbv Academic.
- OLESCHKO, SVEN (2017): „Domänenspezifische Sprachfähigkeit messen“. In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr/Francke/Attempo, S. 307–322.
- OSSNER, JAKOB (2020): „Schriftliches Beschreiben“. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 252–269.
- POHL, THORSTEN/STEINHOFF, TORSTEN (2010): „Textformen als Lernformen“. In: Dies. (Hg.) *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/157772126.pdf> (letzter Zugriff: 29.06.2024).
- ROBERTS, CRAIGE (2012): „Information Structure in Discourse. Towards an integrated formal theory of pragmatics“. In: *Semantics and Pragmatics* 5, 1–69. DOI: <https://doi.org/10.3765/sp.5.6>.
- RÜSSMANN, LARS (2018): *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

# Texte im Handlungszusammenhang: Eine Didaktisierung mit Puzzleteilen

(konkretisiert am Beispiel der Beschreibung)

## 1 Einleitung

Schriftliche Sprache ermöglicht es uns, Gedanken und Informationen über Zeit und Raum hinweg zu bewahren (und jederzeit abzurufen)<sup>1</sup> und erweist sich in einer globalisierten dynamischen Welt als besonders funktional. Für Kinder, die noch nicht Lesen und Schreiben können, bleibt dieser Weg der Kommunikation zunächst verschlossen. Während sie die mündliche Sprache schon früh nutzen können, um sozial zu handeln und verschiedene Ziele zu erreichen und so Erfahrungen und Routinen im Umgang mit ihr entwickeln (u. a. auch bestimmte *Handlungsmuster*<sup>2</sup>), haben sie beim Eintritt in die Schule noch sehr geringe bis keine Erfahrungen des eigenen Handelns mit schriftlicher (Bildungs-)Sprache.<sup>3</sup> Die erfolgreiche Rezeption und Produktion der Schriftsprache ermächtigt die Schüler:innen zum Handeln mit dieser und in dieser. Die Institution Schule und den Unterricht stellt das vor die Herausforderung, die Rezeption und Produktion von Texten in passende kommu-

.....

- 1 Konrad Ehlich (1984) spricht von einer „zerdehnten Sprechsituation“.
- 2 Muster im Sinne der funktionalen Pragmatik sind gesellschaftlich ausgearbeitete Handlungsformen, die der Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Probleme dienen (vgl. u. a. Rehbein 1983)
- 3 Dies betrifft lediglich das eigene schriftsprachliche Handeln. Der Erwerb der Schriftlichkeit beginnt schon sehr früh, wenn z. B. Eltern ihren Kindern vorlesen. Nickel (2007:88) spricht diesbezüglich von einem „Schaukelstuhl“ zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.



nikative Handlungszusammenhänge einzubinden, sodass die Nutzung der Schriftsprache nicht ihrer selbst willen erfolgt. Den Fokus auf das Schreiben legend, betonen daher Becker-Mrotzek und Bachmann (2010) die Bedeutung von Schreibaufgaben im Schreibunterricht und fordern zu einer Profilierung dieser auf. *Profilierter* Schreibaufgaben sind Aufgaben, die durch die Einbettung in authentische und soziale Kontexte für die Lernenden eine erkennbare Funktion im Schreibprozess präsentieren. Dazu gehört die Kenntnis über das Ziel und die Adressaten des Textes, was den Schreiber:innen die passgenaue Auswahl der Inhalte und sprachlichen Mittel erlaubt (vgl. Bachmann/Becker Mrotzek 2010: 195). Studien weisen darauf hin, dass solche profilierte Aufgaben in didaktischen *Schreibarrangements* (vgl. Steinhoff 2018) die Schreibleistungen von Schüler:innen positiv beeinflussen können (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010; Anskit 2019).

Vor allem jüngere Kinder<sup>4</sup> in den Blick nehmend, wird in diesem Beitrag ein Lehr-Lern-Setting vorgestellt, das die Erkenntnisse und Forderungen der prozessorientierten Schreibdidaktik aufnimmt und darauf basierend ein offenes, inklusives Unterrichtssetting modelliert, welches es ihnen erlaubt, den Anlass für die Textproduktion sowie die Wirkung des geschriebenen Texts in einem konkreten Handlungszusammenhang zu erleben. Mit dem Lehr-Lern-Setting können verschiedene Textsorten (oder Handlungsformen (vgl. Berkemeier/Selmani 2024)) erarbeitet werden, wobei solche im Vordergrund stehen, die im Schulkontext als Gebrauchstexte bezeichnet werden, z. B. Gegenstandsbeschreibungen, Vorgangsbeschreibungen, Berichte, etc. All diese Textsorten können funktional als „bewährte Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe“ gelten (Becker-Mrotzek 2017: 70, vgl. auch Ehlich 1983) und sind so schriftsprachliche Handlungsmuster, an denen Kinder vor dem Eintritt in die Schule nicht aktiv partizipiert haben. Um diese noch unbekanntem schriftsprachlichen Handlungsmuster zu vermitteln und damit verbundene Kompetenzen auszubauen, erscheint es notwendig,

.....

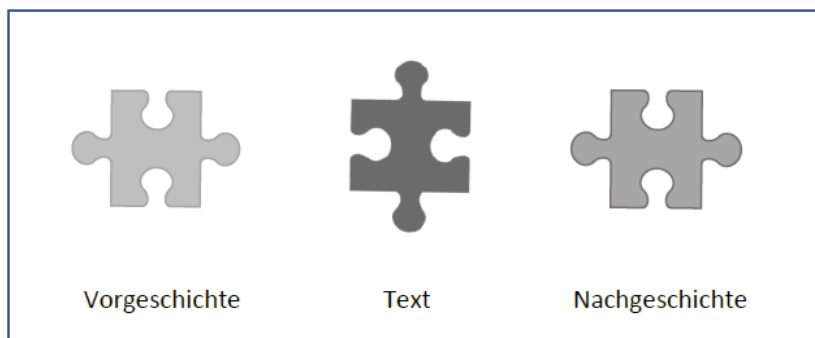
4 Das Lehr-Lern-Setting fokussiert Grundschulkindern und wäre mit leichten Anpassungen auch für Schüler:innen der Jahrgänge 5 und 6 passend. Erste Erprobungen des vorzustellenden Lehr-Lern-Settings finden aktuell in der dritten und vierten Klasse einer Grundschule in Münster statt.

den Lernenden den gesamten Handlungskontext konkret darzubieten. Dieser Handlungskontext steht im Zentrum des Lehr-Lernsettings und umfasst die Ereignisse im Rahmen einer Ausgangssituation, die das Verfassen eines Textes notwendig machen und die Ereignisse, die durch die Rezeption des verfassten Textes eintreten. So können Lernende das Schreiben als eine kommunikative Handlung in einem konkreten Handlungszusammenhang erfahren und sich adäquate schriftliche (und auch mündliche) Kompetenzen aneignen. Dieses Setting ermöglicht gleichzeitig ein inklusives Lernen, wenn man die Handlungszusammenhänge so auswählt und konzipiert, dass nicht nur schriftliche Texte, sondern auch Bilder, Stichpunkte, gesprochene Texte etc. zur Lösung des Problems und Herbeiführung des erwünschten Ziels beitragen können. Das konkrete Lehr-Lern-Setting soll im folgenden Kapitel beschrieben und in Kapitel 3 anhand eines konkreten Handlungszusammenhangs veranschaulicht werden.

## **2 Vor- und Nachgeschichte des Textes: Verschiedene Teile eines Puzzles**

Der schriftliche Text steht nicht isoliert für sich, sondern ist Teil eines kommunikativen Handlungszusammenhangs, einer „gemeinsamen Konstellation“ (Rehbein 1987: 68). Der Schreibhandlung geht ein Ereignis bzw. ein Sachverhalt voran, das Rehbein (1987:68 f.) im Kontext einer funktionalen Handlungstheorie zusammen mit dessen Wahrnehmung als „Vorgeschichte“ bezeichnet. Das Schreiben und die Rezeption des Textes hat wiederum Konsequenzen und bewirkt ein weiteres Ereignis, eine Handlung o.Ä. Diese(s) kann dem zuvor gesetzten Schreibziel entsprechen – es können aber auch, sollte der Text nicht passend gestaltet sein, andere Geschehnisse durch den Text in Gang gesetzt werden. Analog zu dem Begriff *Vorgeschichte* werden die Folgen des schriftlichen Textes (und dessen Rezeption) in einem Handlungszusammenhang hier als *Nachgeschichte* bezeichnet. In schulischen Lernsituationen gestaltet sich der Unterricht häufig so, dass Lernende die Vorgeschichte der umzusetzenden

schriftsprachlichen Handlung nicht oder nicht ausreichend kennen (daher trifft die Forderung nach Profilierung von Schreibaufgaben mit Angaben zum Ziel und den Adressaten auf großen Konsens) und somit mit dem Schreiben mitten im Handlungskontext einsteigen. Um schriftsprachliche Handlungszusammenhänge für junge Lernende im Ganzen erfassbar zu machen, möchte ich die Nutzung von Puzzleteilen als Visualisierung wie folgt vorschlagen:



**Abb. 1:** Didaktisierung der Rolle des Textes im Handlungszusammenhang

Das linke Puzzleteil symbolisiert ein Ereignis oder eine Situation, das bzw. die ein (schrift)sprachliches Handeln notwendig macht, vergleichbar mit einem Problemaufriss. Es ist die *Vorgeschichte*, an welcher die Lerner:innen mit ihrem Text – symbolisiert durch das mittlere Puzzleteil – anlegen können. Der in den Handlungskontext eingebrachte Text bleibt nicht folgenlos; es schließt sich eine *Nachgeschichte* an, die hier durch das rechte Puzzleteil dargestellt wird. Sie beinhaltet das Schreibziel und die Ereignisse, die sich unmittelbar an die Zielerreichung anknüpfen. Der Handlungsstrang der Vorgeschichte wird fortgeführt, um die Wirkung und Konsequenz der schriftsprachlichen Handlung für Lernende greifbar zu machen. Die linken und rechten Puzzleteile haben jeweils freie Anlege- bzw. Anschlussstellen nach oben und unten sowie nach außen. Diese Anschlussstellen sollen im Unterrichtsgeschehen für die Konkretisierung des Handlungszusammenhangs genutzt werden und führen die involvierten Aktanten, relevanten Orte und Ereignisse den Lernenden vor Augen. Wie dies aussehen kann, wird im nächsten Kapitel beschrieben. Die (schrift)sprachliche Handlung, anhand derer das Lehr-Lern-Setting be-

schrieben werden soll, ist die des Beschreibens, denn das Beschreiben zählt aufgrund seiner Einpassung in größere Text- und Diskurszusammenhänge zu den elementaren sprachlichen Handlungen: „Keine Fachkommunikation, kein Fachunterricht, keine Erzählung, kein gemeinsames Planen, keine Kritik kann auf beschreibende Elemente verzichten“ (Hoffmann 2018: 219).

### **3 „Beschreibungen“ als Puzzle zwischen Vor- und Nachgeschichte**

Die Beschreibung erscheint in Texten selten als Reinform, ist häufiger eingebettet in komplexere Textsorten und wird bezüglich der kognitiven Anforderungen eher unterschätzt (Becker-Mrotzeck/Böttcher 2015: 146). Für Lernende in der Produktion anspruchsvoller als angenommen wird das Beschreiben u. a. auch dadurch, dass es nicht „das Beschreiben oder die Beschreibung schlecht-hin“, also keine zwingende Makrostruktur gibt (Feilke 2003: 13). Das liegt mitunter daran, dass der Beschreibung verschiedene Funktionen zugrunde liegen – etwa das Teilen von Wissen oder die Hörer:innenseitige Identifikation des Beschreibungsgegenstands. „Wir beschreiben nicht nur, um einen Gegenstand von anderen abzuheben, sondern auch, um ihm für bestimmte Zwecke ein Profil zu geben, eine Anschauung zu teilen, einen Strukturzusammenhang offen zu legen, etwas in seiner Komplexität verstehen zu können“ (Hoffmann 2017: 221). Von den Beschreibungen zum Zweck der Identifikation ist wiederum die Beschreibung des Fiktiven und nur Vorstellbarem zu unterscheiden (vgl. Hoffmann 2017: 222). Denn bei Letzterem geht es allein um den Aufbau einer genauen Vorstellung durch den Rezipienten, ohne aber das Ziel zu verfolgen, dass diese Vorstellung mit einer realen Begegnung abgeglichen und in Folge dessen identifiziert wird, wie es z. B. bei einer Täterbeschreibung oder Tiersuchmeldung der Fall ist (im Unterschied zur Beschreibung eines Fanteswesens aus einem Traum). Auch sind die Objekte der Beschreibung, die also real oder fiktiv und präsent oder absent sein können, sehr different. Im Kontext des Deutschunterrichts werden klassischerweise Tiere, Personen, Ge-

brauchs- oder Einrichtungsgegenstände beschrieben (vgl. Düring in diesem Band). Im Fachunterricht wiederum kommen Diagramme und Abbildungen hinzu, deren Beschreibung für Lernende andere Herausforderungen mit sich bringt (vgl. Bayrak 2021). Erst durch den konkreten Handlungszusammenhang erhält das Beschreiben seinen Zweck (vgl. Berkemeier/ Selmani 2024: 196), weswegen im Schreibunterricht die umfängliche Darbietung dessen in Form einer Vor- und Nachgeschichte besonders jüngeren Lernenden zu einer Textsorten-Sensibilität verhelfen kann, die es ihnen ermöglicht, den Textaufbau und die sprachlichen Mittel passgenau zum Handlungszusammenhang auszuwählen. Der Auf- und Ausbau eines adäquaten sprachlichen Repertoires kann z. B. durch die Integration handlungsorientierten grammatischen Lernens erfolgen (vgl. ebd.). Im Folgenden wird das Lehr-Lern-Setting an einem Handlungszusammenhang illustriert, in dem die Beschreibung dem Rezipienten bzw. der Rezipientin eine Identifikation des Beschreibungsgegenstandes ermöglichen soll.

### 3.1 Darstellung des Lehr-Lern-Settings

Im Deutschunterricht einer vierten Klasse bringt die Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler in Berührung mit einem Handlungszusammenhang, in dem jemand etwas verloren hat. Dies kann eine authentische Situation sein, wenn z. B. ein Kind aktuell den Schlüsselbund oder den Sportbeutel verloren hat. Eine Alternative besteht in der Herstellung eines konstruierten, aber authentisch wirkenden Lebensweltbezugs (vgl. Maier et al. 2013: 37). Indem einzelne Szenen z. B. aus Kinderbüchern<sup>5</sup> vorgelesen werden, können die Lernenden eine genaue Vorstellung von den Aktanten, den Orten, den Geschehnissen etc. ausbilden. In diesem konstruierten Handlungszusammenhang sollte die Erzählung zunächst an der Stelle enden, an der es zu einem „Problem“ kommt:

.....

- 5 Im Kontext der Textsorte Beschreibung eignen sich z. B. ausgewählte Auszüge aus dem Kinder- und Jugendbuch „Henry Kolonko und die Sache mit dem Finden“ von Maja Konrad. Für diesen Unterrichtsentwurf wurde mithilfe von ChatGPT eine kurze Kindergeschichte generiert, die als Handlungszusammenhang die intendierten Impulse im Unterricht setzen kann. Die Geschichte handelt von der kleinen Mia, die ihre geliebte Katze vermisst.

[...] In der Schule konnte Mia sich kaum auf die Aufgaben konzentrieren. Ihre Gedanken waren nur bei Minou. Was, wenn ihr etwas passiert war? Vielleicht war sie zu weit weg gelaufen und hatte den Weg nach Hause nicht mehr gefunden. Oder schlimmer: Hatte sie sich verletzt? Mia konnte den Gedanken nicht ertragen. Als sie nach Hause kam, rannte sie sofort in den Garten und rief nach ihrer Katze. „Minou! Minou, wo bist du?“ Doch keine Antwort kam. „Mama, wir müssen etwas tun“, sagte Mia mit ernster Stimme, als sie ins Haus zurückging. „Vielleicht hat sich Minou verlaufen. Oder sie braucht Hilfe.“

Nun sprechen die Schülerinnen und Schüler über Mia und Minou und durchdringen die Handlung der Erzählung. Am Whiteboard sind die drei Puzzleteile bereits angeheftet und die Aktanten, Orte oder Gegenstände dieser Vorgeschichte werden nun mithilfe von Bildern, die um die Anschlussstellen des linken Puzzleteils herum an das Whiteboard geheftet werden, festgehalten und bleiben während des gesamten Schreibprozesses und auch darüber hinaus für die Lernenden sichtbar<sup>6</sup>. Nun wird der Blick auf das Puzzleteil rechts außen gerichtet. Gemeinsam wird antizipiert, wie eine wünschenswerte Nachgeschichte aussehen könnte. In diesem Handlungszusammenhang wäre es schön, wenn die Katze gefunden wird (dies entspricht dem Ziel) und anschließend wieder zuhause auf dem weichen Kissen neben dem Bett liegt sowie Mia wieder glücklich ihrer Katze etwas vorsingt. Diese erwünschte Situation wird nun ebenfalls in Form von Bildern an die Tafel geheftet, nun oben, unten und rechts von dem rechten Puzzleteil. Anschließend wird das mittlere Puzzleteil betrachtet. Dies ist quasi die Leerstelle, die es durch die Lernenden zu füllen gilt: An dieser Stelle muss eine (schrift)sprachliche Handlung umgesetzt werden, die die Vorgeschichte in die erwünschte Nachgeschichte überführen kann, also an das linke und rechte Puzzleteil angelegt werden kann. Die Lernenden können hier über verschiedene Möglichkeiten nachdenken: Sinnvoll wäre z. B. das Befragen der Nachbarschaft, das Aufhängen von Steckbriefen an Laternen, das Inserieren von einer Vermisstenanzeige in der Zeitung oder der

.....

6 Diese Bilder können passend zur Geschichte z. B. mit einer bildgenerierenden KI erstellt werden.

Suchaufruf im Regionalradio. Dieses Setting bietet die Möglichkeit behutsam den Weg von einer mündlichen zu einer schriftlichen Beschreibung anzubahnen. Gleichzeitig wird aufgrund der Tatsache, dass verschiedene (schrift) sprachliche Handlungen zum Auffinden der Katze beitragen können, ein individualisierter Schreibunterricht ermöglicht, in dem Schüler:innen selbst entscheiden können, welchen der benannten zweckdienlichen Texte sie verfassen. Bevor mit dem Schreiben begonnen wird, sollten zunächst einige (Zwischen) Schritte umgesetzt werden. Hier sind verschiedene mündliche sprachliche Handlungen denkbar, die den Weg zum eigenen Text erleichtern können. Eine Möglichkeit wäre es, kleine Rollenspiele durchzuführen, in denen die Lernenden in die Rolle von Mia schlüpfen und an Haustüren in der Nachbarschaft anklingeln. Ein Nachbar, der Mias Katze zuvor nicht gesehen hat, könnte fragen: „Wie sieht deine Katze denn aus?“. Diesem (Zwischen)schritt käme eine bedeutsame Rolle zu: Die Mündlichkeit kann als „Sprungbrett in die Schriftlichkeit“ dienen (vgl. Bär 2018), denn es werden in dem Rollenspiel erste Beschreibungselemente antizipiert und weniger starren Normen unterliegend mündlich formuliert. Über das notwendige Wissen hinsichtlich des Aussehens der Katze verfügen die Kinder bereits durch die Konkretisierung der Vorgeschichte mithilfe von Bildern, weitere relevante Informationen wie Alter, Rasse etc. müssen der Vorgeschichte entnommen werden. Treffende Bezeichnungen für die sinnlichen Wahrnehmungen müssen im Unterricht erarbeitet werden, indem sie z. B. gesammelt und für alle verfügbar gemacht werden (Wortschatzarbeit). Als weitere Option vor dem Schreiben der eigenen Texte bietet es sich an, Mustertexte zu betrachten. So könnte die Lehrkraft z. B. eine Suchmeldung mitbringen, die sie dann gemeinsam mit den Schüler:innen analysieren könnte. Dieser Schritt der Dekonstruktion ist ein wesentlicher Baustein der Genredidaktik (vgl. Martin/Rose 2012, Gürsoy 2018) und stellt eine gute Möglichkeit dar, den Schreibunterricht mit dem Grammatikunterricht zu verzahnen und über sprachliche Formen und ihre Funktionen zu reflektieren.

## 3.2 Analyse eines Mustertextes

Als Mustertexte eignen sich authentische Suchanzeigen aus der Tageszeitung oder Suchmeldungen z.B. auf *Tasso.de* oder *Tiermeldezentrale.de*. Deren Machart kann erschlossen werden mithilfe von Arbeitsaufträgen oder Leitfragen bezüglich der Reihenfolge der Informationen oder deren Relevanz und Präzision.<sup>7</sup> Im Handlungskontext des Suchens und Findens ist der Verfasser einer Suchmeldung darauf bedacht, eine möglichst schnelle Identifizierung des vermissten Gegenstands oder Lebewesens zu ermöglichen (anders als z.B. Suchrätsel). Am ehesten ist dies natürlich mit einem Foto möglich, vorausgesetzt, die Rezipienten können das Bild sehen bzw. erkennen. Ist kein Foto verfügbar oder erscheint ein kleiner Aufdruck auf der Suchanzeige nicht aussagekräftig genug, muss (zusätzlich) sprachlich beschrieben werden. Eine funktionale Suchanzeige in dem beschriebenen Handlungszusammenhang bezieht sich aus Gründen der Effizienz vor allem auf besondere Merkmale des vermissten Tieres, denn diese sind am ehesten unterscheidend (aus einer Menge von Katzen muss eine ganz bestimmte durch einen Unterschied hervorgehoben werden) und somit ein Garant für eine schnelle Identifikation. Folgende Suchmeldung<sup>8</sup>, die aus einem Fließtext und einem Steckbrief besteht, könnte die Lehrkraft als zu analysierenden Mustertext mitbringen:

<i>Binx wird seit dem Abend des 27.05. im Riedweg in Schönleiten vermisst. Er trug beim Verschwinden ein reflektierendes neon oranges Sicherheitshalsband mit seinem Namen, meiner Telefonnummer und einem Apple AirTag. Er wird schmerzlichst vermisst. Wir sind über jeden Hinweis dankbar.</i>	<b>BESCHREIBUNG DES TIERES</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vermisst seit: - 27.05.2024</li><li>• Katzenrassen:- EKH</li><li>• Rufname: - Binx</li><li>• Altersgruppe: - Erwachsene</li><li>• Geschlecht: - Männlich</li><li>• Kastration: - Ja, kastriert</li><li>• Fell Musterung: - Einfarbig</li><li>• Fellfarben: - Schwarz</li><li>• ID-Kennzeichnung: - Chip</li></ul>
---	--

**Abb. 2:** Authentische Suchmeldung als möglicher Mustertext

7 In dieser Phase kann sich die Lehrkraft an dem Handlungsnavi *Beschreiben* von Anne Berke-meier orientieren: <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/sprachwerkstatt/>.

8 <https://www.tiermeldezentrale.de/kater-binx-vermisst-in-86574-petersdorf-30-05-2024.html>, Zugriff 1.10.2024.



In Ergänzung zu den Merkmalen wie Rasse, Geschlecht und Fellfarbe (hier lässt sich bereits das Spektrum der zuvor erwähnten Wortschatzarbeit erahnen: Europäische Kurzhaarkatze, Kastration, Musterung, einfarbig, getigert, etc.), die in der Suchmeldung separat in einem Steckbrief benannt werden, weisen die Verfasser:innen auf ein Merkmal hin, mit welchem Personen den kastrierten, schwarzen Europäischen Kurzhaarkater von anderen eben solchen unterscheiden könnten: das besondere Halsband.

In dieser Phase der Erarbeitung der Machart gilt es, auf der einen Seite die Auswahl und Abfolge der zu beschreibenden Elemente und auf der anderen Seite deren sprachliche Darbietung in einer funktionalen lexikalischen und syntaktischen Form zu betrachten. Während ein Steckbrief mit präzisen Nomen und Adjektiven in Form von ausgebauten und verdichteten Nominalgruppen ohne ganze Sätze auskommt und somit syntaktisch weniger komplex ist, kann die Beschreibung von Besonderheiten und die Untermauerung der Appellfunktion z. B. in einem Text umgesetzt werden. In dem oben abgebildeten kurzen Text wird das besondere Merkmal des vermissten Katers beschrieben, indem gesagt wird, dass er ein „reflektierendes neon oranges Sicherheitshalsband mit seinem Namen, meiner Telefonnummer und einem Apple AirTag“ trug.<sup>9</sup> Betrachtet man diesen Satz mit den Lernenden näher, können sprachliche Mittel der Präzisierung erarbeitet werden, z. B. Komposita (*Sicherheitshalsband*), Partizipial- und Adjektivattribute (*reflektierendes neon oranges*) und Präpositionalattribute (*mit seinem Namen, meiner Telefonnummer ...*).

Die oben aufgeführte authentische Anzeige zeigt, dass für eine Beschreibung im Handlungszusammenhang des Suchens und Findens<sup>10</sup> unter anderem folgende Aspekte von Bedeutung sind: 1. Welche Dinge an welcher Stelle

.....

9 Die Aufmerksamkeit kann auf diese Strukturen gelenkt werden, indem z. B. die Lehrkraft zusätzlich die Suchanzeige in einer dysfunktionalen Machart illustriert, in der lediglich die Rede von *einem Halsband* ist. Die unterscheidende Funktion präziser Beschreibungen kann Lernenden auch sehr gut mit spielerischen Übungen analog zum Spiel *Wer bin ich* verdeutlicht werden.

10 Analog zum Suchen kann die Textsorte der Beschreibung auch an eine Vorgeschichte geknüpft sein, in der jemand etwas gefunden hat, beispielsweise könnte eine Katze zugelaufen sein. Hier würde nun der „Finder“ eine Anzeige schreiben, um dem Eigentümer eine Identifikation zu ermöglichen. Zusätzlich könnte er Suchmeldungen lesen, was das Potential der Dekonstruktion im Unterricht bietet, um selbst die Identifizierung vorzunehmen.

genannt werden (Auswahl und Strukturierung der Propositionen). 2. Wie die Dinge mit Nennwörtern benannt werden (Ebene der Nomen) 3. Wie sie dann weiter spezifiziert werden (Ebene der Attribute). Da es sich um sprachliche Mittel handelt, die im Kontext der Bildungssprache große Relevanz aufweisen, wird an dieser Stelle nochmal deutlich, dass die intensive Erarbeitung beschreibender Elemente auch großes Potential bietet, sich geeignete bildungssprachliche Formen kommunikativ funktional anzueignen.<sup>11</sup>

### 3.3 Schreiben und Überprüfen des eigenen Texts

Nachdem nun in den letzten 2–3 Unterrichtsstunden das Schreibziel, die Adressaten, relevante Begriffe etc. erarbeitet wurden, beginnen die Schüler:innen, ihre eigenen Texte zu produzieren. Wie oben bereits erwähnt, kann an dieser Stelle eine Aufgabendifferenzierung erfolgen: Um das Auffinden von Minnou zu ermöglichen, können folgende Texte geschrieben werden: 1. Kurze Steckbriefe (auf die man aufgrund der Größe keine gut erkennbaren Fotos abdrucken kann), die an Laternen angebracht werden 2. Etwas umfangreichere Anzeigen mit etwa vier bis sechs Sätzen für die Zeitung und für digitale Plattformen 3. Texte, die der Vorbereitung eines Beitrags im Radio dienen und abgelesen werden können (diese Texte dürften den größten Umfang an beschreibenden Elementen haben). Die Schreibhandlung der Schüler:innen trägt in diesem Setting zur Problemlösung in einem authentisch wirkenden Setting bei: Indem andere diese Anzeige lesen, die Katze wiedererkennen und sie zu Mia bringen, kann Mia wieder Zeit mit ihrer Katze verbringen und ihr vorsingen. Ob ihr Text funktional angemessen ist und diese erwünschte Nachgeschichte bewirken kann, wird schließlich am Tafelbild mit den Puzzleteilen überprüft. Die Schüler:innen heften ihren ersten Entwurf auf bzw. über das mittlere Puzzleteil und überprüfen die Passung zur Vorgeschichte und

.....

11 Zur Einübung dieser sprachlichen Formen z. B. im Rahmen eines integrierten Grammatikunterrichts eignen sich z. B. die Übungsaufträge b10–b16 der *Handlungsbezogenen Grammatikdidaktik* (vgl. Berkemeier/Selmani 2024), die das Unterscheiden von Beschreibungsgegenständen mithilfe von Attributen ermöglichen.

die Passung zur Nachgeschichte. Passt die Beschreibung zu der Katze und kann die Anzeige so, wie sie verfasst ist, die Identifizierung, also das Finden der Katze, ermöglichen? Die Passung kann auch von anderen Anwesenden überprüft werden, z. B. von Peers oder der Lehrkraft. Ob der Text zur Identifizierung der Katze beitragen kann, kann in diesem Setting auch von den Mitschüler:innen in Form eines Spiels wie „Wer bin ich?“ überprüft werden. Dafür stellt die Lehrkraft Bilder von verschiedenen Katzen zur Verfügung, darunter auch einige, die der gesuchten Katze stark ähneln. Möglicherweise ist die verfasste Beschreibung noch nicht präzise genug und ermöglicht keine eindeutige Identifizierung. Konkret vorstellbar wird die Wirkung und Konsequenz der unpräzisen Beschreibung, wenn die Nachgeschichte in Anlehnung an die unpräzise Beschreibung modifiziert wird. Denn nicht die erwünschte Nachgeschichte würde sich an den Text andocken, sondern eine Nachgeschichte, in der hunderte Menschen Mia anrufen, die eine Katze gefunden haben. Dies würde die Identifikation der vermissten Katze sehr erschweren und deutlich hinauszögern. Enthält die verfasste Suchanzeige eines Kindes hingegen eine falsche Information, die aufgrund von Unsicherheiten im Wortschatz zustande kommen könnte, z. B. *getigert* statt *gefleckt*, würde die Anzeige nicht der Identifikation von Mias Katze dienen und man würde womöglich eine andere Katze für Mias Katze halten. Durch die Illustration der alternativen, nicht erwünschten Nachgeschichte durch die Lehrkraft oder auch durch Mitschüler:innen können Lernende erkennen, was sie an welcher Stelle in ihrem Text optimieren müssten, damit sich die erwünschte Nachgeschichte (die Situation, wie sie sich nach Erreichung des kommunikativen Ziels darstellt) daran andocken kann. Es folgt die Überarbeitung und finale Fassung der Texte (in der Grundschule auf speziellem Papier im Puzzelayout geschrieben), die dann alle z. B. an die Wand oder an die Tafel zwischen Vor- und Nachgeschichte geheftet werden. Zum Abschluss und zur Veranschaulichung der Zielerreichung durch die final verfassten Texte sollte schließlich der Ausgang der anfangs gelesenen Geschichte vorgelesen werden:

*Mia und ihre Mutter standen vor der Haustür des jungen Mannes, der sie angerufen hatte. Als er die Tür öffnete, kam Minou sofort angesprungen. „Wo warst du nur?“ flüsterte Mia in Minous weiches Fell. Die Katze*

*schnurrte und schmiegte sich eng an Mia. Gemeinsam fuhren sie nachhause und Mia war glücklich, denn sie wusste, dass ihre beste Freundin wieder sicher bei ihr war. Bevor Mia ins Bett ging, sang sie Minou wieder ihr Schlaflied vor. Die Katze hörte aufmerksam zu, so wie sie es immer getan hatte. Und von diesem Abend an wick Minou nie wieder so lange von ihrer Seite.*

## 4 Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Facetten des Beschreibens – und auch der anderen mannigfaltigen schulischen Textsorten – ist es von Relevanz, bei Lernenden eine Sprach(handlungs)bewusstheit anzubahnen, die es ihnen ermöglicht, funktionsadäquate Texte zu schreiben. Das Lehr-Lern-Setting mit Puzzleteilen ermöglicht es Lernenden, den Schreibprozess und den Text als sprachliche Handlung in einem Handlungszusammenhang mit Vor- und Nachgeschichte zu betrachten, sodass sie eine Vorstellung von einem passenden Text ausbilden und nach ihrem ersten Textentwurf eine Beurteilung und Überarbeitung mit Blick auf die funktionale Angemessenheit vornehmen können. Die von Feilke (2003: 13) geforderte Thematisierung „funktionsbezogene[r] Unterschiede des Beschreibens“ kann für Lernende durch die unterschiedlich gestalteten Vor- und Nachgeschichten erfahrbar gemacht werden (z. B. in einem Handlungszusammenhang, in dem die Renovierung des Klassenzimmers bevorsteht und der Architekt eine Beschreibung des Wunschklassenzimmers benötigt). Indem man von solchen unterschiedlichen Einzelfällen ausgeht, kann sich ein Wissen über Texte und Textsorten aufbauen, das es erlaubt, Texte und Textsorten als „bewährte Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe“ (Becker-Mrotzek 2005: 70) zu begreifen, die sich in Abhängigkeit zur Ausgangssituation und zur erwünschten Wirkung verändern und somit nicht starr sind.

## Literatur

- ANSKEIT, NADINE (2019): *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Münster u. a.: Waxmann.
- BACHMANN, THOMAS/BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): „Schreibaufgaben situieren und profilieren“. In: Berning, Johannes (Hg.): *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Berlin, S. 201–219.
- BÄR, CHRISTINA (2018): „Kollaboratives Schreiben. Satz- und Textanfänge aus Produktionsperspektive“. In: Bär, Christina/Uhl, Benjamin: *Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 83–102.
- BAYRAK, CANA (2021): „Beschreiben im Biologieunterricht“. In: Bayrak, Cana/ Frank, Annika/ Heintges, Jessica/ Sotkov, Mihail (Hg.): *Von Anapher zu Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten*. Publisso. Technische Universität Dortmund. Verfügbar unter [https://pub.ub.tu-dortmund.de/en/publisso\\_gold/publishing/books/overview/1/115](https://pub.ub.tu-dortmund.de/en/publisso_gold/publishing/books/overview/1/115) (letzter Zugriff: 18.09.2024).
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2005): „Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive“. In: *Der Deutschunterricht* 1/2005, S. 68–77.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL/BÖTTCHER, INGRID (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- BERKEMEIER, ANNE/SELMANI, LIRIM (2024): *Handlungsbezogene Grammatikdidaktik*. Berlin: Erich Schmidt. <https://esv-elibrary.de/book/10.37307/b.978-3-503-23909-2> (letzter Zugriff: 01.10.2024).
- EHLICH, KONRAD (1983): „Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung“. In: Assmann, Aleida, Assmann, Jan, Hardmeier, Christof, (Hg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink. 24–44.
- EHLICH, KONRAD (1984): „Zum Textbegriff“. In: Rothkegel, Annelly/Sandig, Barbara (Hg.): *Text – Textsorten – Semantik*. Hamburg: Buske, S. 9–25.
- FEILKE, HELMUTH (2003): „Beschreiben und Beschreibungen“. In: *Praxis Deutsch* 182, S. 6–14.
- HOFFMANN, LUDGER (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.
- HOFFMANN, LUDGER (2018): „Schreiben: Beschreiben. Mit Blick auf Peter Weiss, Die Ästhetik des Widerstands“. In: Stingelin/Martin/Hoffmann, Ludger (Hg.): *Schreiben. Dortmunder Poetikvorlesungen von Felicitas Hoppe; Schreibszenen und Schrift – literatur- und sprachwissenschaftliche Perspektiven*. München: Fink, S. 219–246.
- MAIER, UWE/BOHL, THORSTEN/METZ, KERSTIN (2013): „Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben“. In: Kleinknecht, Marc/ Bohl, Thorsten/Maier, Uwe/Metz, Kerstin (Hg.): *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht*.

- Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–45.
- NICKEL, SVEN (2007): „Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule“. In: *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* S. 87–104.
- REHBEIN, JOCHEN (1984): „Beschreiben, Berichten und Erzählen“. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen. Narr, S. 67–124.
- ROSE, DAVID/MARTIN, J.R. (2012): *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing.
- STEINHOFF, TORSTEN (2018): „Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht“. In: *Der Deutschunterricht* 70, S. 2–10.



# **Mündliche Beschreibungen fiktiver Szenarien: Modus und Modalität in Sprachhandlungen zwischen BESCHREIBEN, VERMUTEN und DEUTEN**

*Ja, und der hat keine Flügel wie beim Flugzeug. Und er sollte drinnen sitzen und da sollten diese Propeller die Luft ein-saugen und auch wieder ausmachen, dass er fliegen kann. Aber das geht gar nicht, weil das nur ein Pappkarton ist.*  
(Transkriptauszug Mädchen 6 Jahre, Klasse 1)

## **1 Einleitung**

BESCHREIBEN ist eine zentrale Sprachhandlung, die auf das sinnlich Wahrnehmbare bezogen ist und zur Sachverhaltsdarstellung der Welt genutzt wird (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2020: 145). Nicht nur real existierende Sachverhalte können beschrieben werden, sondern auch mentale Repräsentationen (vgl. Feilke 2005: 47–48), sodass sich Beschreibungen neben dem sinnlich Wahrnehmbaren auch auf Vorstellbares beziehen, wie an dem Eingangszitat deutlich wird. Werden dann im Bereich des Vorstellbaren mögliche Szenarien beschrieben, kann es zu kontrafaktischen Aussagen kommen, die Sprachhandlungen wie das VERMUTEN und DEUTEN (vgl. Hövelbrinks 2014; Gogolin et al. 2007) ermöglichen. Beschreibungen haben dann oft eine Steigbügelfunktion für weitere Sprachhandlungen (vgl. Adamzik 2008: 164), die im und über den Deutschunterricht hinaus eine hohe Relevanz aufweisen: beispielsweise



im naturwissenschaftlichen Unterricht, wenn Hypothesen zu Experimenten aufgestellt und überprüft werden, in gesellschaftlichen Fächern, wenn gesellschaftliche Entwicklungen beschrieben und in Hinblick auf ihre Konsequenzen beurteilt werden oder im Literaturunterricht, wenn Deutungshypothesen formuliert und diskutiert werden. Zentral für die Realisierung dieser Sprachhandlungen sind sprachliche Mittel der epistemischen Modalität (Satzadverbien wie *vielleicht*, Modalpartikeln, z. B. *wohl*, Modalverben und der Konjunktiv wie in *es könnte sein*, Halbmodale, z. B. *scheinen*, Verben der propositionalen Einstellung, z. B. *glauben* u. a.). Wie Kinder unterschiedlicher Klassenstufen (1/2; 4/5; 7/8) sich dieser sprachlichen Mittel beim kooperativen lauten Beschreiben (analog zu Schuttkowski et al. 2015) bildlich dargestellter fiktiver Szenarien bedienen, wird im Beitrag anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2014; Kuckartz/Rädiker 2022) mündlicher Bildbeschreibungen thematisiert. Dabei wird erörtert, (i) welchen Stellenwert das DEUTEN bei mündlichen Bildbeschreibungen einnimmt, (ii) wie Schüler:innen sprachlich den Übergang vom BESCHREIBEN zum DEUTEN vollziehen und (iii) ob und wie sie ihre Beschreibungen und Deutungen mittels Modalisierungen sprachlich als tentativ, d. h. als Vermutungen, markieren.

## 2 Theorie

### 2.1 Beschreiben, Deuten und Vermuten im Kontext anderer Sprachhandlungstypen

Grundsätzlich ist die Erforschung von sprachlichen Realisierungen unterschiedlicher Sprachhandlungstypen in der deutschsprachigen Sprachdidaktik bislang noch zu wenig erfolgt (vgl. Hövelbrinks 2014: 76). Die bisher vorliegenden Analysen konzentrieren sich vor allem auf das – mündliche wie schriftliche – ERZÄHLEN und ARGUMENTIEREN. So wurde der Sprachhandlungstyp ERZÄHLEN aus einer Vielzahl unterschiedlicher Forschungsperspektiven betrachtet, wobei neben Erwerbsstudien (vgl. Becker 2011; Stude 2016) und Vergleichen mündlicher und schriftlicher Erzählungen (vgl. Spiegel 2011; Becker

2002) auch konversationsanalytische Studien zu authentischen Gesprächsanlässen (Bsp. Erzählkreise; vgl. Morek 2013; Olhus/Stude 2009) zu nennen sind. Auch der Sprachhandlungstyp ARGUMENTIEREN ist seit Langem Gegenstand deutschdidaktischer Forschung. Gerade in Aufgabenformaten wie dem materialgestützten Schreiben (vgl. Feilke 2019; Rezat 2021; Rezat/Grundler/Schmölzer-Eibinger 2020; Schüler 2017) wurde das ARGUMENTIEREN fokussiert betrachtet und ein didaktischer Zugriff über den Textprozedurenansatz (vgl. Feilke 2014) geleistet. Weniger stark untersucht wurde in der Deutschdidaktik das BESCHREIBEN, obwohl es eine der zentralen Sprachhandlungen ist. Im schulischen Kontext dienen Beschreibungen vornehmlich der sachlichen und möglichst neutralen Wiedergabe von Informationen (vgl. Heinemann/Heinemann 2000; Brinker/Cölfen/Pappen 2018), was jedoch nicht bedeutet, dass nicht auch subjektive Anteile in Beschreibungen sprachlich realisiert werden (vgl. Janle in diesem Band). Beschrieben wird meist nicht aus reinem Selbstzweck, sondern weil eine kommunikative Absicht verfolgt wird, die die Beschreibungen in einen größeren Kontext einbettet: Die beschreibenden Elemente sollen etwas veranschaulichen oder belegen. Harren (2009: 224) verdeutlicht diese Funktion von Beschreibungen am Beispiel von Unterrichtsgesprächen, in denen komplexe Zusammenhänge versprachlicht werden. Das BESCHREIBEN erscheint hier als eine Teilkomponente und als Steigbügel für die komplexere Sprachhandlung ERKLÄREN.

Weitere komplexe Sprachhandlungen, die bisher in der deutschdidaktischen Diskussion wenig thematisiert wurden, sind das DEUTEN und VERMUTEN, welche bislang nur im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts von naturwissenschaftlichen Fächern Erwähnung fanden. Gogolin, Neumann und Roth (2007: ii) führten im Rahmen des Schulversuchs „Bilinguale Grundschule“ umfassende Sprachuntersuchungen durch, die u. a. die Realisierung verschiedener Sprachhandlungstypen betrafen, „die für die Schule typisch und von besonderer Relevanz für die Schulleistungen sind.“ Unter diesen Sprachhandlungen findet sich neben dem BESCHREIBEN, ERKLÄREN und ERZÄHLEN auch das VERMUTEN. Die Untersuchung bezieht sich auf mündliche sowie schriftliche Realisierungen der Sprachhandlungstypen, die im Kontext des Sachunterrichts erhoben wurden. und die Befunde sind für die deutschdidaktische Forschung gewinnbringend, da Erklärungen zu den einzelnen Sprach-

handlungen konzeptualisiert wurden. Den Sprachhandlungstyp BESCHREIBEN konzeptualisieren die Autor:innen als Äußerungen, die rein deskriptiv sind (vgl. Ebd.: 104), das DEUTEN und VERMUTEN rücken sie in die Nähe des ERKLÄRENS: „Einen Sachverhalt ausdeuten oder Vermutungen anstellen, entspricht von der Struktur her dem Erklären, allerdings wird die Geltung der Erklärung von vornherein deutlich geschwächt, eingeschränkt bzw. offen gelassen“ (Ebd.: 106). Als sprachliche Ausdrucksmittel werden Modaladverbien (*vielleicht, wahrscheinlich, bestimmt*) genannt, bestimmte Verben (*glauben, denken, nicht wissen, aussehen wie, sein können*) angeführt und auf die Nutzung des Konjunktivs verwiesen. Die aufgeführten sprachlichen Erscheinungsformen lassen sich unter den Begriffen Modalität und Modus fassen.

## 2.2 Sprachliche Mittel zum Ausdruck fiktiver Situationen: Modus und Modalität

- (1) Offensichtlich träumt er gerade, ich sehe nämlich, dass er die Augen geschlossen hat und lächelt.
- (2) Vielleicht träumt er, dass er fliegen kann.
- (3) Ja, ich glaube, er träumt, er wäre ein Astronaut!

Das Beschreiben fiktiver Situationen kann qua Gegenstand nicht auf der Ebene reiner Deskription verbleiben – schließlich geht bereits die Feststellung, dass es sich um eine fiktive Situation handelt, über eine reine Beschreibung hinaus, sie konstituiert eine Deutung. Die Beispiele (1)–(3) illustrieren, wie ein solches Schwenken auf die Ebene der Deutung sprachlich vollzogen werden kann: Der ausgedrückte Sachverhalt wird sprachlich modalisiert und dabei hinsichtlich mindestens einer der folgenden drei Aspekte markiert:

Modalisierung in Hinblick auf	Erläuterung und Bezug auf die Bsp. (1)–(3)	Bezeichnung
Wirklichkeitsbezug	Die beschriebene Situation wird als nicht-wirklich bzw. nicht-aktual markiert, s. in (3) den Konjunktiv <i>wäre</i> und das zirkumstantielle Potenzialität / Abilität ausdrückende Modalverb <i>kann</i> in (2).	Zirkumstantielle Modalität
Sicherheitsgrad	Die Aussage wird als unsicher markiert, s. das epistemische Modaladverb <i>vielleicht</i> in (2) sowie das propositionale Einstellungsverb <i>glauben</i> in (3).	Epistemische Modalität
Evidenzquelle	Die Quelle der Information wird sprachlich als visuell markiert: <i>offensichtlich</i> (evidentielles Modaladverb) und Wahrnehmungsverb <i>sehen</i> in (1).	Evidenzielle Modalität

**Tab. 1:** Arten von Modalität und Aspekte der Modalisierung

Alle drei in Tabelle 1 genannten Aspekte konstituieren den Phänomenbereich Modus und Modalität. Die Modalisierung einer Äußerung in Hinblick auf den ausgedrückten Wirklichkeitsbezug wird im Folgenden als zirkumstantielle Modalität bezeichnet, der Bezug auf unterschiedliche Sicherheitsgrade, d. h. auf unterschiedliche epistemische Welten als epistemische Modalität und die explizite sprachliche Markierung der Informationsquelle als evidentielle Modalität. Modus betrifft im Deutschen eine Flexionskategorie des Verbs, durch die der Weltenbezug des Verbs spezifiziert wird, d. h. durch die festgelegt wird, ob das durch das Verb bezeichnete Ereignis in der aktuellen oder einer nicht-aktualen möglichen Welt betrachtet wird. Zur Markierung der Nicht-Wirklichkeit dient im Deutschen der Konjunktiv II:

- (4) Wenn Peter zur Arbeit ginge, ... (Konj. II, Potentiales, Weltenbezug: nicht-aktuale Welt)
- (5) Wenn Peter zur Arbeit gegangen wäre, ... (Konjunktiv II Prät., Irrealis, Weltenbezug: unmögliche Welt)

Die Funktion der Flexionskategorie Modus wird in der Linguistik z. T. als „sprachliche Realisierung von Modalität am Verb“ (Thieroff/Vogel 2012: 21) gefasst. Die umfangreiche semantische Literatur zu Modalität geht allerdings ansatzübergreifend davon aus, dass Modus und Modalität zwar beide auf der Grundlage von propositionaler Aktualität, Faktizität bzw. Wirklichkeitsbezug gefasst werden können, dass Modalität aber darüber hinausgeht. Neben dem Weltenbezug umfasst Modalität, wie in Tabelle 1 dargestellt, zudem noch die Komponenten Epistemizität (Sprecherbewertung des Sicherheitsgrades) und Evidentialität (Markierung der Informationsquelle), s. z. B. Abraham/Leiss (2012: 6ff). Epistemizität und Evidentialität wiederum werden in der semantischen Literatur z. T. als getrennte Kategorien behandelt, teilweise aber auch zusammen unter dem Begriff Epistemische Modalität gefasst und von der zirkumstantiellen Modalität unterschieden. Die drei Arten von Modalität lassen sich an den Modalverben illustrieren, s. die in Klammern explizierte zirkumstantielle Lesart in (6), die epistemische in (7) und die evidentielle in (8).

- (6) Sie soll/muss anrufen (das habe ich ihr aufgetragen).
- (7) Sie muss angerufen haben (eine andere Erklärung gibt es nicht).
- (8) Sie soll angerufen haben (das erzählen sich jedenfalls die Leute).

Modalverben gelten als prototypische Vertreter der Kategorie Modalität, da Modalverben systematisch über alle drei Modalitätstypen verfügen, m. a. W. bei den Modalverben ist die Kategorie Modalität grammatikalisiert. Dagegen stellen Modaladverbien und Modalpartikeln lexikalische Mittel zum Ausdruck von Modalität dar und sind in ihrer Bedeutung auf eine der Arten von Modalität festgelegt. Die Mehrdeutigkeit von Modalverben weicht bei lexikalischen Mitteln also einer Eindeutigkeit: Epistemische Modaladverbien wie *vielleicht*, *wahrscheinlich*, *sicherlich*, *bestimmt* etc. geben den Sicherheitsgrad an, evidentielle Modaladverbien spezifizieren die Quelle der Information: *offensichtlich*, *augenscheinlich*, *angeblich*. Auch Nebensatz-einbettende mentale Verben und Wahrnehmungsverben (z. B. *glauben*, *vermuten*, *hören*, *sehen*) codieren Evidentialität bzw. Epistemizität lexikalisch.

Sprachliche Mittel	Modalisierung in Hinblick auf
Wahrnehmungsverben ( <i>hören, sehen</i> ) mit eingebettetem Nebensatz	Informationsquelle
Nebensatz-einbettende mentale Verben ( <i>glauben, wissen, meinen</i> ) und das Halbmodalverb <i>scheinen</i>	Sicherheitsgrade
Modaladverbien ( <i>vielleicht, wahrscheinlich, augenscheinlich</i> )	Sicherheitsgrade oder Informationsquelle
Modus (Konjunktiv)	Wirklichkeitsbezug
Modalverben ( <i>können, sollen, wollen, dürfen, müssen</i> )	je nach Lesart: Wirklichkeitsbezug, Sicherheitsgrad und Informationsquelle

**Tab. 2:** Sprachliche Mittel zur Modalisierung

Wie anhand des Umfangs von Tabelle 2 zu erkennen ist, kann Modalität „be characterized as the most complex functional category of all linguistic categories known to the human species“ (Abraham/Leiss 2012: 2). Diese unterschiedliche semantische Komplexität der in Tabelle 2 aufgeführten lexikalischen und grammatischen Mittel zum Ausdruck von Modalität spiegelt sich in Unterschieden im Erstspracherwerb wider.

### 2.3 Modalität im Spracherwerb und als deutschunterrichtlicher Lerngegenstand

Modalität stellt nicht nur eine der komplexesten funktionalen Kategorie von Sprache dar, sie ist auch „das zuletzt erworbene Humanspezifikum von Grammatik“ (Abraham/Leiss 2013: 2). Besondere Probleme haben Kinder noch bis ins Grundschulalter hinein, epistemische Unentscheidbarkeit zuverlässig zu erkennen und Ausdrücke der epistemischen Unsicherheit (z. B. *vielleicht, wahrscheinlich, scheinen* und die epistemische Lesart von *können*) korrekt zu verstehen (Doitchinov 2007: 196). Um einen Sachverhalt als unentscheidbar zu begreifen, müssen verschiedene Alternativen gleichzeitig berücksichtigt und gegeneinander abgewogen werden. Diese Komplexität überfordert Kinder im

Grundschulalter noch, so Doitchinov (2007: 198f.), was zu Fehlurteilen in Bezug auf Unentscheidbarkeit und zu einer Übergeneralisierung schwacher epistemischer Ausdrücke führt. Kinder wählen dann oft epistemisch zu starke Ausdrücke, z. B. *sicher* anstatt *vielleicht*, *wissen* statt *glauben*, *müssen* statt *können*. Erst gegen Ende des Grundschulalters erreichen sie die Kompetenz eines Erwachsenen. Die semantisch orientierte Spracherwerbsforschung hat der Polyfunktionalität der Modalverben (zum Ausdruck von Wirklichkeitsbezug, von Sicherheitsgraden oder zur Codierung der Evidenzquelle) besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Studien von Adamzik (1985), Ramge (1987) sowie Ehrich (2004) zeigen, dass zirkumstantielle Verwendungen von Modalverben vor den epistemischen/evidentiellen Verwendungen produziert werden. Verstehensstudien von Doitchinov (2007) zeigen, dass der Erwerbsverlauf der epistemischen Bedeutung von *können* erst im Alter von zehn Jahren endet. Der vollständige Erwerb von Modalität erfolgt laut Stephany (1995: 117) nicht vor dem zwölften Lebensjahr.

Was den Moduserwerb angeht, so zeigen Beobachtungen von Knobloch (1998) zum Konjunktiv II, dass dieser bereits im Kindergartenalter im Rollenspiel auftritt. Bereits Vierjährige verwenden den Konjunktiv, um imaginäre Situationen sprachlich auszugestalten, sodass die „/hätte-wäre-würde/-Formen [...] als ‚Einstiegsmuster‘ in die höher grammatikalisierten nicht-indikativischen Modalitäten“ betrachtet werden können, so Knobloch (1998: 20). Allerdings scheint der Gebrauch des Konjunktivs zum Ausdruck von irrealen Vorstellungen, Vermutungen und Möglichkeiten auf wenige Verben (*sein*, *haben*, *werden* sowie die Modalverben) beschränkt zu sein. Rothstein (2010: 128ff.) zeigt, dass selbst Lernende der Klassenstufe 8 „den Konjunktiv II von starken Verben in vielen Fällen nicht bilden können“ und stellt fest: „Gymnasiasten beherrschen (vor Einführung des Konjunktivs II im Deutschunterricht) zwar die durch den Konjunktiv II belieferten Funktionen aber nicht seine Form.“

Im Deutschunterricht werden Modus und Modalität erst spät thematisiert – in Teilen in Klassenstufe 7/8 (Bildungsplan BW 2016: 43), umfassend erst in Klassenstufe 9/10 (Bildungsplan BW 2016: 58). Eine erste Begegnung mit Modalverben erfolgt zwar bereits in Klassenstufe 5/6, allerdings unter einem morphosyntaktischen Blickwinkel (Bildungsplan BW 2016: 29). Eine exemplarische Durchsicht der in Baden-Württemberg verwendeten Lehrwerke

offenbart zudem eine lückenhafte Aufbereitung der Semantik von Modalverben: Wenn diese in Lehrwerken überhaupt zum Gegenstand gemacht wird, so werden nur die zirkumstantiellen, nicht aber die epistemischen/evidentiellen Lesarten präsentiert. Die curricular sehr späte Verortung des Lerngegenstands mag zum Teil aus dem Lerngegenstand selbst begründet sein. So setzt die Thematisierung des Konjunktivs II die vorhergehende Behandlung des Präteritums voraus, da die Form des Konjunktivs II aus dem Präteritumstamm abgeleitet wird. Allerdings wird das Präteritum bereits im Grammatikunterricht der Primarstufe (Klassenstufe 3/4) adressiert (Bildungsplan BW 2016: 34). Da Kinder bereits in der Primarstufe mit einer Vielzahl an Aufgaben konfrontiert sind, in denen sie Vermutungen, Wünsche und Vorstellungen sprachlich ausdrücken sollen, überrascht die späte curriculare Verortung des Lerngegenstands. Zudem erscheint gerade angesichts der oben präsentierten Spracherwerbsdaten eine Thematisierung einfacher sprachlicher Mittel zur Markierung epistemischer Unsicherheit und zum Ausdruck unterschiedlicher Sicherheitsgrade bereits in der Primarstufe geboten.

Macht man sich den hohen Stellenwert klar, den das Interpretieren für das Fach Deutsch einnimmt, wird die Relevanz sprachlicher Mittel zum Ausdruck von Modalität offenbar. Keine Interpretation kommt ohne das Aufstellen einer Deutungshypothese und das tentative Abwägen unterschiedlicher Deutungshypothesen aus, s. die Auswahl von Textprozeduren in Tab. 3.

Handlungsschema	Prozedurausdrücke
Deutungen entwickeln	x deutet hin auf ...
Deutungen modalisieren	x steht möglicherweise/vielleicht für y
Deutungen abwägen	mit x könnte entweder ... oder ... gemeint sein
[Deutungen] begründen	wenn hier x als y gesehen wird, deutet das darauf hin, dass ... weil x als y erscheint, wirkt x ...

**Tab. 3:** Textprozeduren zum Interpretieren poetischer Metaphorik nach Pieper/Wieser (2020: 51)

Mit den Begriffen DEUTEN und VERMUTEN bezeichnen wir im Folgenden Sprachhandlungen, die relativ nahe beieinanderstehen. Versucht man sich aus



dem allgemeinen Verständnis den Begriffen anzunähern, dann lässt sich beobachten, dass jeder Deutung eine Deutungshypothese und damit eine Vermutung zugrunde liegt, aber nicht jede Vermutung zwangsläufig in eine Deutung mündet. Eine Vermutung lässt sich als tentative Formulierung einer Hypothese konzeptualisieren, die es zu überprüfen und validieren gilt, wohingegen eine Deutung eine abschließende Sinnkonstruktion ausgehend von (unsicheren) Anzeichen oder Indizien darstellt, die eine Begründung zur Nachvollziehbarkeit verlangt.

Sprachlich betrachtet verlangen Vermutungen eine explizite Markierung der Sprechereinstellung bzgl. des Sicherheitsgrads (und optional der Informationsquelle), während Deutungen tentativ oder faktiv formuliert sein können, d. h. der Sicherheitsgrad kann, muss aber nicht overt markiert sein.

(9) Das Bild ist (vermutlich) als Hilfeschrei zu verstehen ...

Die Sprachhandlungen DEUTEN und VERMUTEN sind im schulischen Kontext und im Fächerkanon unterschiedlich verankert. In der Operatorenliste des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen für die Fächer Biologie, Chemie und Physik wird unter dem Operator *Hypothesen aufstellen* als Erläuterung aufgeführt, dass „eine Vermutung über einen unbekanntes Sachverhalt [zu] formulieren [ist], die fachlich fundiert begründet wird“ (IQB 2022: 1). In der Operatorenliste für das Fach Deutsch findet sich unter dem Operator *Interpretieren* die Erklärung, dass Schüler:innen „auf der Grundlage einer Analyse im Ganzen oder aspektorientiert Sinnzusammenhänge erschließen und unter Einbeziehung der Wechselwirkung zwischen Inhalt, Form und Sprache zu einer schlüssigen (Gesamt-)Deutung gelangen“ (IQB 2019: 2). Während das VERMUTEN somit eher in naturwissenschaftlichen Fächern verortet wird, spielt das DEUTEN im Deutschunterricht eine entscheidende Rolle. Sprachlich betrachtet hängen die beiden Sprachhandlungen eng zusammen, insofern als das DEUTEN zumeist tentativ, d. h. vermutend voranschreitet. Allerdings können Deutungen sprachlich auch mit einem hohen Sicherheitsgrad versehen werden. Sie fallen insofern nicht komplett mit Vermutungen zusammen. In der folgenden Studie betrachten wir die beiden Sprachhandlungen dennoch zusammen unter dem gemeinsamen Label DEUTEN/VERMUTEN.

### 3 Empirische Studie: Videografie mündlicher Bildbeschreibungen

Im Folgenden sollen die sprachlichen Charakteristika deutender Sprachhandlungen anhand einer qualitativen Studie zu videografierten mündlichen Bildbeschreibungen von Schüler:innen herausgearbeitet werden. Folgende Fragen lagen der Studie zugrunde:

1. Welchen Stellenwert spielt das DEUTEN in mündlichen Bildbeschreibungen bei Schüler:innen der Primar- und Sekundarstufe im Deutschunterricht?
2. (Wie) markieren Schüler:innen den Übergang vom BESCHREIBEN zum DEUTEN in mündlichen Bildbeschreibungen im Deutschunterricht?
3. Gibt es Unterschiede im Gebrauch modalisierender sprachlicher Mittel zwischen Primar- und Sekundarstufenschüler:innen in mündlichen Bildbeschreibungen im Deutschunterricht?

#### 3.1 Stichprobe

An der Erhebung nahmen insgesamt 16 Schüler:innen teil. Sechs Schüler:innen besuchten zum Erhebungszeitpunkt die Klassenstufe 1/2, sechs weitere Teilnehmer:innen die Klassenstufe 4/5 und vier Schüler:innen gehörten der Klassenstufe 7/8 an. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten im privaten Umfeld der Schüler:innen. Eine Vergütung wurde nicht vorgenommen. Alle Namen wurden pseudonymisiert und dabei durch andere Namen ersetzt.

## 3.2 Elizitationsmaterial und Erhebungsmethode

Für die Erhebung mündlicher Beschreibungen wurde auf ein modifiziertes Verfahren des kooperativen Lauten Denkens zurückgegriffen, welches für unsere Studie im Sinne eines kooperativen Lauten Beschreibens angepasst wurde. Innerhalb der deutschdidaktischen Forschung wird das Laute Denken genutzt, um u. a. vorhandenes Schüler:innenwissen/-vorstellungen in einzelnen Bereichen zu erheben (vgl. Dannecker 2016: 131). Ausgehend von der Überlegung, dass beim Lauten Denken Wissensbestände aufgedeckt werden, die von den Schüler:innen schriftlich nicht expliziert würden, gehen wir analog davon aus, dass beim Lauten Beschreiben Komponenten von beschreibenden Sprachhandlungen aufgedeckt werden können, die beim schriftlichen Beschreiben mit hohem Reflexionsanteil und normativem Druck der Textsorte nicht realisiert würden. Bei der Erhebung ging es uns insbesondere darum, die Rolle von nicht-deskriptiven, deutenden Elementen mündlicher Beschreibungen aufzudecken. VERMUTEN und DEUTEN sind Sprachhandlungen, die in der schulisch stark normierten Textsorte der Beschreibung explizit unterdrückt werden. Sie dienen den Schüler:innen aber, so die der Untersuchung zugrunde liegende Annahme, als Brücke zum BESCHREIBEN.

Die Schüler:innen erhielten vor der Erhebung eine Erklärung und erprobten das Laute Denken exemplarisch, wie es in der Tradition der kognitiven Psychologie als Aufwärmübung üblich ist (vgl. Ericsson/Simon 1993; Knorr/Schramm 2012: 188). Für diese exemplarische Durchführung wurde ein Landschaftsbild herangezogen. Im Anschluss an die Aufwärmphase wurden den Schüler:innen nacheinander zwei Bilder präsentiert, die zwei unterschiedliche, aber ähnliche fiktive Szenarios darstellten. Bild Nr. 1 war eine Darstellung einer imaginären Reise eines Kindes, das auf einem Koffer durch den Himmel fliegt, Bild Nr. 2 stellte ein in einer Wolke sitzendes lesendes Kind dar, umgeben von Himmelskörpern und Flugobjekten. Um tentativ-deutende Sprachhandlungen zu elizitieren, waren die beiden Bilder so gewählt, dass die jeweils dargestellte Szene schon für jüngere Kinder leicht als fiktiv erkennbar war.

Die Aufgabe der Schüler:innen war es, sich die Bilder gegenseitig mündlich zu beschreiben und dabei alles zu äußern, was ihnen in den Kopf kam. Während der Beschreibung war das jeweils aktuelle Bild jederzeit für beide

Teilnehmenden sichtbar und zum Ende der Beschreibung waren beide Bilder zugleich aufgedeckt, sodass die Schüler:innen die Bilder direkt vergleichen konnten. Während der Interaktion der beiden Schüler:innen beschränkten sich die Versuchsleiterinnen auf bestärkende Äußerungen wie *gut so, beschreibt weiter*, oder *macht mal weiter*. Wenn die Beschreibungstätigkeiten abebbten, wurden zur Elizitation modalisierter Äußerungen verbale Impulse gegeben (z. B. *Was erlebt das Kind Bild wohl?*), die durch die Modalpartikel *wohl* die Realisierung von Vermutungen/Deutungen begünstigten.

### 3.3 Datenaufbereitung und Kategoriensystem

Die mündlichen Beschreibungen der Schüler:innen wurden videografiert und die Daten anschließend mit dem Softwareprogramm *MAXQDA 2022.8.0* transkribiert. Die Transkription erfolgte unter Anwendung der inhaltlich-semantischen Transkriptionskonvention nach Dresing/Pehl (2018). Die Transkripte wurden gesichtet und anschließend in einem mehrstufigen Codierungsdurchlauf nach Mayring (2014) und Kuckartz und Rädiker (2022) codiert. Der erste Codierungsschritt bestand darin, für die Gesprächssequenzen den jeweils dominanten Sprachhandlungstyp anzugeben. Hierbei wurden rein informierende Thematisierungen visuell wahrnehmbarer Aspekte des Bildes als beschreibend klassifiziert und Thematisierungen visuell nicht wahrnehmbarer Sachverhalte als deutend/vermutend.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
BESCHREIBEN	Ein rein informierendes Benennen rein visuell wahrnehmbarer Aspekte/Entitäten.	„Das ist ein Kind; Der hat einen Papphelm auf.“
DEUTEN/ VERMUTEN	Ein tentatives Herstellen einer Sinn-/Bedeutungskonstruktion; eine Thematisierung eines rein visuell nicht wahrnehmbaren Sachverhalts.	„Es könnte sein, dass es ein Traum ist.“

**Tab. 4:** Beschreibung der Sprachhandlungskategorien BESCHREIBEN, DEUTEN/VERMUTEN

In einem zweiten Schritt wurden in einem deduktiv-induktiven Verfahren Unterkategorien gebildet, die der semantischen Literatur zu Modalität entspringen (Label *Sicherheitsgrad*, *Evidenzquelle*; siehe Kapitel 2.2), die in der deutschdidaktischen Literatur zu Textprozeduren eine herausragende Rolle spielen (Label *Grund*; siehe Kapitel 2.3) oder die in den Daten besonders prominent vertreten waren (Label *Vagheit*). Das verwendete Kategoriensystem ist in Tabelle 5 abgebildet.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
<b>BESCHREIBEN</b>		
Vagheit	Ein Beschreiben, welches sprachliche Elemente zur Markierung von Vagheit bereitstellt.	„Also man sieht <u>irgendwie so</u> das Universum.“
Sicherheitsgrad	Ein Beschreiben mit Markierung des Sicherheitsgrads der Information.	„Da ist auch so’n Satellit, <u>glaube ich</u> “
Evidenzquelle	Ein rein informierendes Beschreiben mit Angabe der Evidenzquelle	„Für mich <u>sieht das eher aus</u> wie ein Astronaut mit einem Papphelm.“
Grund	Ein rein informierendes Beschreiben mit einer Begründung, welche die Beschreibung legitimiert.	„ <u>Und die Hose ist ein bisschen zu klein. Und deshalb</u> sieht man da die Haut.“
<b>DEUTEN/VERMUTEN</b>		
Vagheit	Ein Deuten/Vermuten, welches sprachliche Elemente zur Markierung von Vagheit bereitstellt.	„Das ist <u>irgendwie so</u> mehr Freiheit.“
Sicherheitsgrad	Ein Deuten/Vermuten mit Markierung des Sicherheitsgrads der Information.	„Der ist <u>sicher</u> gestorben.“
Evidenzquelle	Ein Deuten/Vermuten mit Angabe der Evidenzquelle	„Aber man kann es nicht so richtig <u>erkennen</u> “

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Grund	Ein tentatives Deuten/Ver- muten mit einer Begründung, welche die Deutung/Vermu- tung legitimiert.	„Ich glaube, der will Entdecker werden oder so etwas, <u>weil er fliegt mit seinen wichtigsten Sachen und der Kamera.</u> “

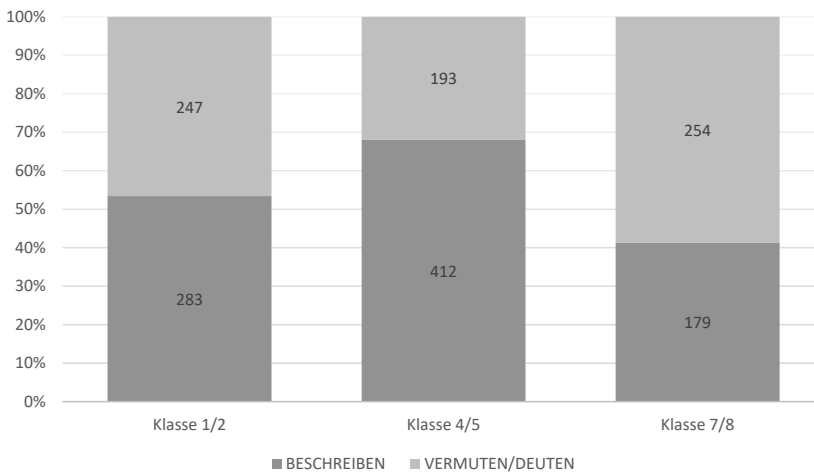
**Tab. 5:** Kategoriensystem für die Sprachhandlungstypen BESCHREIBEN und DEUTEN/  
VERMUTEN

Die Codierung erfolgte zunächst von beiden Autorinnen unabhängig anhand des Kategoriensystems (Tabelle 5). Anschließend wurden Segmente, die von den Codiererinnen als diskussionswürdig erachtet wurden, diskutiert. Hierbei konnte meist eine einheitliche Kategorie vergeben werden. Lediglich in wenigen Fällen konnte keine übereinstimmende Kategorie gefunden werden, sodass die ursprünglich vergebenen unterschiedlichen Labels beibehalten wurden. Aufgrund des überwiegend konsensuellen Codierungsmodus ergibt sich bei der Intercoderreliabilitätsprüfung ein sehr guter Kappa-Koeffizient Wert von 0,98 nach Brennan und Prediger (1981).

### 3.4 Analyse der Sprachhandlungstypen in den Dialogen der Schüler:innen

Um einen Eindruck von der Verteilung der beiden betrachteten Sprachhandlungstypen innerhalb der mündlichen Bildbeschreibungen der Schüler:innen zu erhalten, wurde ein quantitativer Vergleich vorgenommen. Zunächst ist festzustellen, dass der größere Teil der mündlichen Äußerungen als beschreibend einzuordnen ist. Von den insgesamt 1568 von den Codiererinnen vergebenen Kategorisierungen entfallen 874 auf den Sprachhandlungstyp BESCHREIBEN und 694 auf den Sprachhandlungstyp DEUTEN/VERMUTEN. Betrachtet man den proportionalen Anteil der beiden Sprachhandlungstypen in den untersuchten Klassenstufen, so ergibt sich ein etwas differenzierteres Bild, s. Abb. 1. Während beschreibende und deutende/vermutende Sprachhandlungen in den Dialogen der Schulanfänger:innen (Klassenstufen 1/2) in etwa gleichverteilt sind, verschiebt sich das Verhältnis bei den Schüler:innen am Übergang von

Grund- zu weiterführender Schule (Klassenstufe 4/5) zugunsten der Kategorie BESCHREIBEN, die nun etwas mehr als zwei Drittel der codierten mündlichen Sprachhandlungen umfasst. In der Mittelstufe (Klassenstufe 7/8) dreht sich das Verhältnis um: 254 von 433 codierten Dialogsequenzen in dieser Stufe erhielten das Label DEUTEN/VERMUTEN. Dieser Befund ist insofern interessant, da er den Stellenwert der beiden Sprachhandlungstypen als schulische Aufsatzformen in Unter- und Mittelstufe reflektiert. Es ist davon auszugehen, dass sich die verstärkte Thematisierung der Textsorte Beschreibung in den Klassenstufen 4/5 auch auf die Realisierung der mündlichen Bildbeschreibungen auswirkt, dass der normative Druck der Einnahme einer neutralen Schreibhaltung also auch die Ausgestaltung mündlicher Sprachhandlungen beeinflusst. In der Mittelstufe wird der Übergang zum interpretierenden Schreiben der Oberstufe angebahnt und sachlich beschreibende Schreibformate wie die Inhaltsangabe werden zunehmend als Vorstufe zur Verschriftlichung der eigenen Textrezeption konzeptualisiert. Auch hier entspricht das Verhältnis beschreibender und deutender Anteile in den erhobenen mündlichen Bildbeschreibungen der Schüler:innen also dem Stellenwert der entsprechenden Sprachhandlungen im schulischen Aufsatzcurriculum.



**Abb. 1:** Verhältnis und Vorkommenshäufigkeit der beiden Sprachhandlungstypen in den unterschiedlichen Klassenstufen

### 3.4.1 Beschreiben

Das BESCHREIBEN wird im schulischen Kontext häufig für die sachbetonte Informationsübermittlung verwendet (vgl. Klotz 2013: 165), so dass Schüler:innen vermittelt wird, dass eine neutrale und sachliche (Schreib)Haltung eingenommen werden sollte (vgl. ebd.: 169). Viele der mündlichen Äußerungen der Schüler:innen zu den präsentierten Bildern lassen eine solche neutrale Haltung erkennen. Sie können als informierendes und sachbetontes BESCHREIBEN aufgefasst werden, welches im deutschunterrichtlichen Kontext einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Klotz 2013: 165; zum Überblick des Beschreibens in der Didaktik Janle 2009: 42–52). Folgende Schüler:innenäußerungen verdeutlichen, wie das informierende und sachbetonte BESCHREIBEN mündlich realisiert wird:

- (10) **Sven:** Und im Weltall fliegt ein kleines Flugzeug und Satelliten und ein Heißluftballon (Tandem Anna und Sven, Klasse 8)
- (11) **Ben:** Der hat ein Buch in der Hand und der zeigt ins Weltall. (Tandem Ben und Bastian, Klasse 2)
- (12) **Paul:** Also so in den unteren Ecken ist so mehr dunkleres Orange und dann in der Mitte ist so richtig helles Gelb (Tandem Jonas und Paul, Klasse 5)

In den ersten beiden Transkriptauszügen wird ersichtlich, dass es sich bei den Äußerungen um aufzählungsorientierte Aneinanderreihungen der zu beschreibenden Entitäten handelt, die ohne Markierung eines Sicherheitsgrades oder einer Vagheit vermittelt werden. Die Funktion, die hier im Vordergrund steht, ist die Informationsvermittlung. Analog zu Janle (2009: 82) kann man davon sprechen, dass das BESCHREIBEN eine vermittelnde Funktion einnimmt, die darauf angelegt ist, Wissen oder in diesem Fall Wahrnehmbares weiterzugeben. Diese Ausgangsbasis bietet den Rahmen dafür, dass weitere Sprachhandlungen angeknüpft werden können. Das letzte Beispiel (12) hebt sich von den vorhergehenden Ausführungen ab, da in den zu beschreibenden Entitäten bereits Modifikationen (z. B. *mehr dunkleres Orange*) auftreten. Beschreibungen zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie im Unterricht im Zusammenhang mit attributiv gebrauchten Adjektiven thematisiert werden. Attri-



butiv gebrauchte Adjektive im Zusammenspiel mit ihren Referenten erhöhen die Deskription (vgl. Fandrych et al. 2021: 8; Kellermann/Schmitt 2023: 69). Paul beschreibt die Farben des Bildes, indem er sie nicht mehr nur aufzählt, sondern näher spezifiziert (*dunkleres*). Interessant an seiner Beschreibung ist jedoch, dass die Spezifikation mit der Wahl der Partikel *mehr* zu einer nur vage spezifizierten Farbnuancierung führt. Die Ausführung zur Farbgebung in der Mitte des Bildes *richtig helles Gelb* enthält eine ähnliche Farbnuancierung. Die gewählte Modifikation der mündlichen Äußerungen ist hinsichtlich der Genauigkeit, wie sie für schriftliche Beschreibungen gefordert wird, weniger klar und eindeutig, was aber durch den informelleren Rahmen und die mündliche Situation nicht unpassend erscheint.

### 3.4.2 Deuten/Vermuten

Das tentative DEUTEN, der versuchs- und schrittweise Aufbau eines Verstehens- und Sinnzusammenhangs stellt eine der Schlüsselkompetenzen im Literaturunterricht dar, die in der Textsorte Interpretation ihren Platz im Schreibkanon des Deutschunterrichts findet (siehe Kapitel 2.3). Beim DEUTEN formulieren Schüler:innen ihr eigenes Verständnis eines Sachverhalts, wobei der notwendig subjektive Charakter einer Deutung vielfältige unterschiedliche Deutungsversuche ermöglicht. In den videografierten mündlichen Äußerungen der Schüler:innen zu den präsentierten Bildern werden unterschiedliche Wege besprochen, sich die Bilder gemeinsam deutend zu erschließen. In (13) stellt der 7jährige Ben (Klassenstufe 2) eine durch das Verb *glauben* zunächst als unsicher markierte Deutungshypothese in den Raum, die dann durch Bastian als abschließende Deutung mit hohem Faktizitätsanspruch (*wirklich*) aufgegriffen wird, ohne dass hierfür weitere Gründe angeführt werden. (14) stellt ein Beispiel für das Alternativen abwägende Voranschreiten von Deutungen dar. Auch hier äußert einer der beiden Gesprächspartner, der 11jährige Jonas (Klassenstufe 5), zunächst eine Vermutung, die den Deutungsrahmen eröffnet. Sein Freund Paul formuliert zwei Alternativen für die nähere Ausgestaltung dieses Deutungsrahmens, die daraufhin gegeneinander abgewogen werden. Im Dialog der Achtklässlerinnen in (15) wird deutlich, dass das DEUTEN oftmals beim BESCHREIBEN seinen Ausgang nimmt.

- (13) **Ben:** Ich glaube, das ist einfach ein Traum.  
**Basti:** Ja ein Traum, ein Traum. Ja, wirklich, die träumen wirklich.  
(Tandem Ben und Bastian, Klasse 2)
- (14) **Jonas:** Die liest vielleicht ein Buch, wo diese Sachen drin vorkommen.  
**Paul:** Ja, vielleicht schaut sie entweder in die Vergangenheit zurück oder vielleicht auch in die Zukunft.  
**Jonas:** Ja ich glaub eher halt ich glaube eher in die also (unverständlich)  
**Paul:** Eher Zukunft, weil diese ganzen Zahnräder und sowas sind für mich (.). Aber vielleicht auch Vergangenheit, deswegen das alte Flugzeug. (Tandem Paul und Jonas, Klasse 5)
- (15) **Tanja:** Ah, also das Kind liest ja und Erleben ist ja Fantasie.  
**Marlena:** Ja, also. [...]  
**Tanja:** Vielleicht ist das auch so ein Bild, was zeigen soll, was Fantasie ist. Ja sowas. Man darf sich ja selbst aussuchen alles. (Tandem Marlena und Tanja, Klasse 8)

Das Changieren zwischen beschreibenden und deutenden Sprachhandlungen kann besser nachvollzogen werden, wenn man längere Gesprächssequenzen wie (16) betrachtet. Der Übergang vom BESCHREIBEN zum DEUTEN schreitet im Laufe der Sequenz durch das Hinterfragen der zuvor abgegebenen Beschreibungen, durch das Formulieren und Abwägungen von Alternativen voran. Hierbei markieren die Schüler:innen wiederholt auch den tentativen Charakter ihrer Äußerungen durch die explizite Angabe von Sicherheitsgraden. Aus einem tentativen BESCHREIBEN wird so im Laufe des Gesprächs ein DEUTEN/VERMUTEN.

- (16) **Emil:** Mann im Himmel (lacht) Oder ist das das (.). OH da fällt einem wirklich viel ein. Wieso ist der Mann so groß? Soll das Gott (.). Gott darstellen?  
**Selina:** Vielleicht.  
**Emil:** Ja, bestimmt ist das Gott.

**Selina:** Für mich sieht das eher aus wie ein Astronaut mit einem Papphelm.

**Emil:** Ja, aber schau mal.

Selina: Gefühlt, der Papphelm () sieht halt so aus als obs einen Krokodilkopf darstellen würde.

**Emil:** Ja, aber da da ist so eine Rakete am Ende des Rauches. Siehste die?

**Selina:** Ja, wahrscheinlich hat die Rakete ihn ganz oft umflogen und ist dann hochgezischt.

**Emil:** Ich verstehe das alles nicht. Und da sind Planeten. Und das So–

**Selina:** Ja, das scheint das scheint das Sonnensystem darzustellen.

**Emil:** Und //hier ist auch so ein Satellit und Sterne

**Selina:** Und ich () also Emil pass auf// Emil pass mal auf ich glaube es ist so [...] Hier unten ist die Erde. Das soll die Erde darstellen. Dann ist hier ein Luftballon, der gerade von der Erde gestartet ist. Hier gibt es zwei Satelliten.

**Emil:** Heißluftballon.

**Selina:** Satelliten. Dann gibt es hier die Planeten und so. Und hier sitzt Gott mit ner Rakete drum herum.

**Emil:** Ja, bestimmt ist es Gott (schaut rückfragend zur Interviewerin)

**Selina:** Dahinten ist noch ein Satellit. Und hier vorne ist ein Flugzeug. Und außen rum sind ganz viele Sterne //und (unverständlich)

**Emil:** Das Flug//zeug sehe ich gerade nicht.  
(Selina zeigt auf den rechten Bildrand)

**Emil:** Ist das nicht (.) Da ist ernsthaft ein Flugzeug. Und Satelliten (..) Satelliten sind da auch.

**Selina:** Ja, ja (bestätigend)

**Emil:** Und Sterne. Und Nachthimmel.

**Selina:** Das sieht'n bisschen so aus an der Seite (unverständlich) sieht so aus wie als ob da so ne Ebene kommen würde auf der dann () der Mensch sitzt.

**Emil:** Hm, Ja, sieht aus wie'n

**Selina:** Vielleicht soll das Gott darstellen. Aber ich glaube das soll einen Astronauten darstellen der gedacht hat ich zieh mir jetzt nen Krokodilhelm auf (lacht) Und der liest aus nem Pappbuch. Und der hat so ne ganz komische (.) wie Martha immer so (.) Rückenträger an.

**Emil:** Ja sieht nach vielem aus.

**Selina:** Und hier ganz hinten neben dem Planeten da ist noch ein Fallschirmspringer.

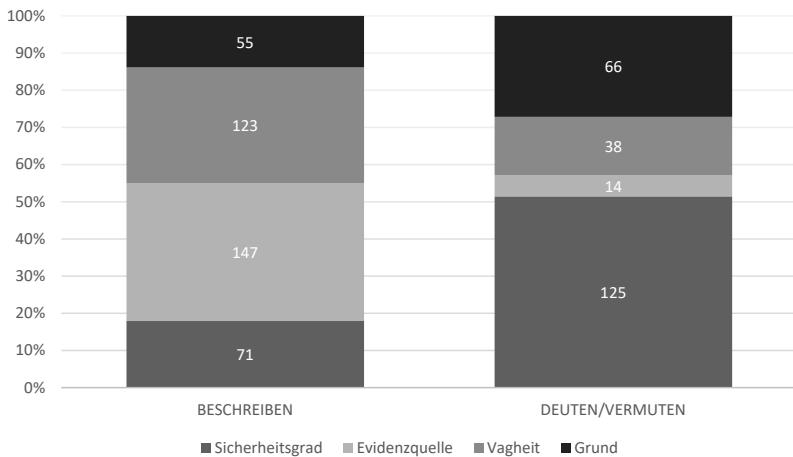
**Emil:** Den sehe ich gar nicht, aber das kann ich dir glauben, dass in diesem Bild steckt zu viel Fantasie drin.

Auffällig an der Dialogsequenz ist die enge Verschränkung beschreibender und deutender Sprachhandlungen. Die Sequenz beginnt mit dem Hinterfragen eines visuell beschreibbaren Aspekts des Bildes, der Größe der dargestellten Person. Diese wird durch die Partikel *so* als von der Erwartungshaltung des Sprechers abweichend beschrieben und veranlasst diesen dazu, eine erste als Frage formulierte Deutungshypothese aufzustellen (*Soll das Gott (.) Gott darstellen?*). Diese tentative Deutung wird anschließend von beiden Kindern durch die Angabe unterschiedlicher Sicherheitsgrade (*vielleicht* vs. *bestimmt*) als unterschiedlich plausibel bewertet. Zur Begründung ihrer abweichenden Einschätzung zieht die Schülerin eine Beschreibung visueller Aspekte heran, deren Wahrnehmung sie sprachlich jedoch als subjektiv markiert (*für mich, gefühlt*). Das Abwägen der unterschiedlichen Deutungsoptionen geschieht in der Folge flankiert und getragen durch neutral beschreibende Sprachhandlungen zu rein visuell wahrnehmbaren Aspekten des Bildes (Bsp. *Und da sind Planeten*), die aber immer wieder auch durch bewertende Elemente der Sprachhandlung BESCHREIBEN entrissen und in ein DEUTEN/VERMUTEN überführt werden. Ein solches Abweichen von einer neutralen Beschreib-Haltung zeigt sich z. B., wenn Emil in seine Beschreibung durch die Modalpartikel *ernsthaft* eine Markierung seiner abweichenden Erwartung einfließen lässt (*Da ist ernsthaft ein Flugzeug*) oder wenn er sein Nicht-Verstehen verbalisiert (*Ich verstehe das alles nicht*) und dabei den Wirklichkeitsbezug des Bildes in Frage stellt. In der letzten Bemerkung des Transkriptausschnittes reflektiert Emil genau diesen

Übergang vom BESCHREIBEN zum DEUTEN/VERMUTEN: Für ihn kann es im Gespräch nun nicht mehr um ein objektives BESCHREIBEN visuell sichtbarer Aspekte gehen, sondern um das Abwägen unterschiedlicher Möglichkeiten innerhalb des Deutungsrahmens Fantasiebild: *Den sehe ich gar nicht aber das kann ich dir glauben, dass in diesem Bild steckt zu viel Fantasie drin.*

### 3.5 Die Ausgestaltung der beiden Sprachhandlungstypen: Analyse der Unterkategorien

Innerhalb der beiden Sprachhandlungstypen zeigt die Analyse Unterschiede sowohl im Vorkommen der beiden Sprachhandlungstypen BESCHREIBEN (n = 396) und DEUTEN/VERMUTEN (n = 243) als auch bei den vier betrachteten Unterkategorien (*Sicherheitsgrad, Evidenzquelle, Vagheit, Grund*), s. Abb. 2.



**Abb. 2:** Proportion und Anzahl der vergebenen Subkategorien innerhalb der beiden Sprachhandlungstypen BESCHREIBEN und DEUTEN/VERMUTEN

Wie zu erwarten, enthalten deutend-vermutende Sprachhandlungen mehr Verbalisierungen des Sicherheitsgrads der Sprechenden Person. Auch Begründungen werden in den erhobenen Dialogsequenzen anteilig häufiger im Kontext

des DEUTENS/VERMUTENS gegeben als beim BESCHREIBEN. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da Deutungen als nicht unmittelbar visuell überprüfbarere Meinungsäußerungen per se begründungsbedürftiger erscheinen als rein informierende Beschreibungen visuell wahrnehmbarer Aspekte/Entitäten. Die höheren Anteile von Evidenzquellenmarkierungen in beschreibenden im Vergleich zu deutenden Äußerungen der Schüler:innen überraschen dagegen zunächst. In den als BESCHREIBEN klassifizierten Sequenzen wird die Evidenzquelle häufig als visuell expliziert, so in (17–19). Auffallend ist, dass vor allem jüngere Schüler:innen die visuelle Evidenzquelle versprachlichen. Von den insgesamt 147 durch die Codiererinnen vergebenen Label *Evidenzquelle* innerhalb der Beschreibsequenzen entfallen 103 auf die Klassenstufe 1/2. Die überwiegende Mehrheit dieser Evidenzquellenangaben der Klassenstufe 1/2 besteht dabei wie (19) aus einfachen Subjekt-Verb-Objekt Sätzen.

- (17) **Katinka:** Ja. Also mir ist sofort dieser Pappkarton ins Auge gestochen. (Tandem Katinka und Suse, Klasse 7)
- (18) **Jonas:** Ja, ganz hinten ist es ziemlich hell. Ist es. Der Hintergrund ist nicht gerade gut, also da sieht man eigentlich nichts. (Tandem Jonas und Paul, Klasse 5)
- (19) **Tom:** Ich sehe Häuser (Tandem Tom und Leo, Klasse 2)

Das BESCHREIBEN, welches als informierend und sachbetont in der Schule seinen ausgewiesenen Platz einnimmt (vgl. Janle und Düring in diesem Band), zeigt in den mündlichen Äußerungen der Schüler:innen sprachliche Markierungen, die hinsichtlich der zu beschreibenden Entitäten eine Vagheit (Beispiele 20–21) bzw. Unsicherheit (Beispiel 22) zum Ausdruck bringen. Auch wenn Schüler:innenäußerungen des Sprachhandlungstyps DEUTEN/VERMUTEN im Vergleich zu den beschreibenden Äußerungen wesentlich häufiger eine direkte sprachliche Markierung von Unsicherheit (Label *Sicherheitsgrad*) enthalten, s. Abb. 2 oben, so wird also doch auch beim BESCHREIBEN der Sicherheitsgrad explizit (als niedrig) markiert, so z. B. in (20) durch das Verb *glauben*. Unsicherheit beim BESCHREIBEN wird häufiger als durch explizite Verbalisierung des Sicherheitsgrades dadurch erkennbar, dass, wie in (21) und

(22), auf Vagheits-Ausdrücke zurückgegriffen wird. Das Label *Vagheit* ist die zweithäufigste Subkategorie beim BESCHREIBEN, s. Abb. 2.

- (20) **Paul:** Ja und hier sind auch die Rakete die erzeugt so Wolken.  
Da ist auch so'n Satellit, glaube ich, und dann ist unten so, ja so Hochhäuser, so ne Stadt, mit Bäumen, davor ist so ne Wiese, gelb (Tandem Jonas und Paul, Klasse 5)
- (21) **Ben:** Da fliegt irgend, da fliegt des irgendwie (Tandem Ben und Bastian, Klasse 2)
- (22) **Emil:** Sieht n bisschen //aus wie die Wüste (Tandem Selina und Emil, Klasse 4)

Begründungen kommen im Rahmen der beschreibenden Sprachhandlungen proportional seltener vor als beim DEUTEN/VERMUTEN. Beim BESCHREIBEN ist *Grund* die am wenigsten vergebene Unterkategorie, s. Abb. 2 oben. Interessanterweise finden sich Begründungen oftmals am Übergang vom BESCHREIBEN zum DEUTEN/VERMUTEN, so z. B. in (23), wenn Sven zunächst neutral beschreibt, dass auf dem zweiten Bild mehr zu sehen ist als auf dem ersten, die Begründung ihn dann aber dazu veranlasst, Vermutungen über die Intentionen der auf den Bildern dargestellten Personen zu äußern und somit zum DEUTEN/VERMUTEN übergeht.

- (23) **Sven:** Und auf dem Bild mit dem Weltraum ist viel mehr. Also ich weiß nicht, ob das daran liegt, dass das Weltraum größer ist und er deswegen mehr entdecken will. Oder ob er generell einfach viel entdecken will und der andere fliegt halt so durchs Nix. (Tandem Anna und Sven, Klasse 8)

Angebahnt wird der Übergang vom BESCHREIBEN zum DEUTEN/VERMUTEN, wenn Schüler:innen ihre Beschreibungen durch die Angabe von Gegengründungen infrage stellen. Im folgenden Transkriptausschnitt beschreibt Lara (Klasse 1) zunächst ein visuell sichtbares Detail des Bildes (*die Kamera hat einen Bildschirm*), hinterfragt dieses Detail dann aber sogleich in Bezug auf seinen Wirklichkeitsbezug und geht somit einen Schritt in Richtung einer Deutung des

Bildes als eines Fantasiebildes. Dass Stephan diesen Verstehenszusammenhang teilt, zeigt sich in seiner Äußerung, die ebenfalls auf imaginäre Entitäten zielt.

(24) **Lara:** Und die Kamera hat einen Bildschirm und das kann gar nicht klappen, wenn er in die Sonne geht, schmilzt das Ding erstens und zweitens dann würde das Ding kaputt gehen und drittens damit könnte er keine Fotos machen, weil dann geht die Strom aus, weil [...] im Weltall kann das hier nicht gehen. Nur auf der Erde kann das gehen und er kann keine Luft bekommen.

**Stephan:** Und Lara weißt du, er wird dann explodiert. Dann ist er ein Elektromensch wie Elektropokemons. (Tandem Lara und Stephan, Klasse 1)

### 3.6 Analyse der sprachliche Mittel der Modalität in den Schüler:innenäußerungen

Die Vergabe der Unterkategorien *Sicherheitsgrad*, *Evidenzquelle*, *Vagheit* und *Grund* erfolgte wie in 3.3 beschrieben unabhängig von der Art der sprachlichen Realisierung entsprechend des Kategorienschemas in Abb. 5 oben. Daher umfassen die Label unterschiedliche sprachliche Phänomenbereiche. So wurde das Label *Sicherheitsgrad* vergeben, wenn Schüler:innen zum Ausdruck brachten, wie sie den Sicherheitsgrad des geäußerten Sachverhalt einschätzten, unabhängig davon, durch welche sprachlichen Mittel diese Einschätzung transportiert wurde (z. B. Fragesatz, Modaladverb, mentales Verb). Im Fall der Unterkategorie *Evidenzquelle* z. B. entfielen ein Großteil der Codierungen auf Formen des Verbs *sehen* mit einer NP als direktem Objekt (z. B. *ich sehe Häuser*) und somit nicht auf die in Kap. 2.2 beschriebenen evidentiellen Modaladverbien oder auf evidentielle Lesarten der Modalverben. Um Aussagen darüber treffen zu können, ob Schüler:innen in ihren mündlichen Bildbeschreibungen explizit auf sprachliche Mittel aus dem Phänomenbereich Modalität und Modus zurückgreifen und wie das Verhältnis dieser sprachlichen Mittel in den unterschiedlichen Altersgruppen aussieht, wurde eine quantitative Analyse durchgeführt.



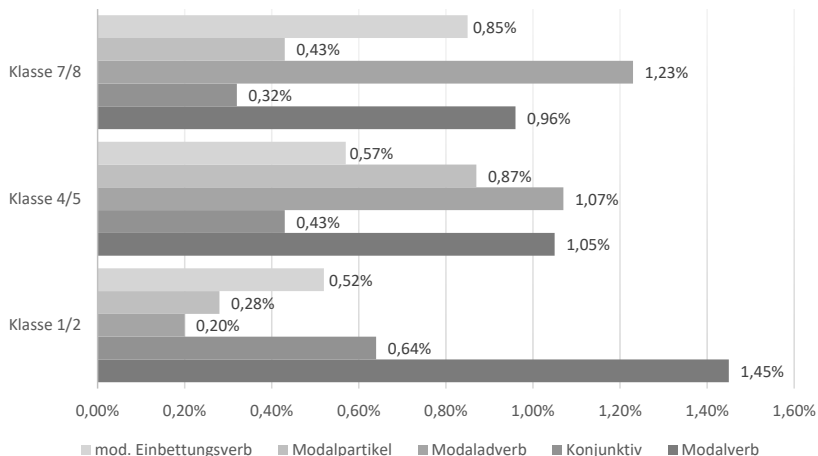
Für die Analyse wurden sprachliche Mittel aus dem Phänomenbereich Modus/Modalität zusammengestellt. Diese wurden deduktiv aus der linguistischen Analyse (Kap. 2.2) sowie den in Kap. 2.3 berichteten Studien zum Spracherwerb von Modus/Modalität gewonnen und induktiv anhand der Daten angepasst. Die Codierung erfolgte teilautomatisiert mit anschließender händischer Auslese. Da die Lemmasuchanfrage von MAXQDA zu viele Fehlertreffer erzielte, wurde für die Suchanfrage auf die in Tabelle 6 angegebenen Tokens zurückgegriffen.

Sprachliches Mittel	Tokens der Suchanfrage	Suchverfahren
Modalverb + Halbmodal	<i>woll / will darf / dürf / darf muss / müss soll kann / könn / kann schein / schien</i>	automatisiert + händische Auslese nicht-passender Treffer (Bsp. <i>Wolle</i> , transitive Verwendungen)
Modaladverb	<i>anscheinend scheinbar sicher bestimmt vielleicht wahrscheinlich sicherlich tatsächlich</i>	automatisiert + händische Auslese nicht-passender Treffer (Bsp. <i>Sicherheit</i> , Adjektive)
Modalpartikel	<i>wohl wirklich echt ja ernsthaft</i>	automatisiert + händische Auslese zur Abrenzung nicht-passender Treffer (Bsp. Antwortpartikeln, Adjektiv)

Sprachliches Mittel	Tokens der Suchanfrage	Suchverfahren
Einbettungsstrukturen	seh / man sieht find glaub denk stell / vorstell mein weiß / wiss	automatisiert + händische Auslese (nur Verwendungen in 1. Person Sing/Plur bzw. 3. Pers. mit unpersönlichem <i>man</i> mit Einbettungsstruktur, z. B. Ausschluss von <i>weißst du</i> -Partikelverwendungen, von trans. <i>sehen</i> mit NP, ...)
Konjunktiv	könnt sollt dürft müsst hätt würd wär	Bei den händischen Codierungen der Sprachhandlungen für die qualitative Analyse wurden Konjunktive bereits notiert. Hierbei konnten die Codiererinnen keine Konjunktivformen mit anderen als den links aufgeführten Verben finden. Für die quantitative Analyse konnte die Suchanfrage daher auf die angegebenen Verben beschränkt automatisiert durchgeführt werden.

**Tab. 6:** Codierte sprachliche Mittel aus dem Phänomenbereich Modus/Modalität

Die codierten sprachlichen Mittel wurden bezüglich ihrer prozentualen Vorkommenshäufigkeit verglichen, wobei aufgrund der geringen Stichprobengröße auf eine statistische Auswertung verzichtet wurde. Die Angabe der prozentualen Tokenhäufigkeit in Abb. 3 erfolgt bezogen auf die mittels MAXQDA ermittelte Gesamtwortzahl in den transkribierten Dialogen der Schüler:innen.



**Abb. 3:** Prozentuale Tokenhäufigkeit sprachlicher Mittel aus dem Phänomenbereich Modus/Modalität

Ohne die Aussagekraft dieser deskriptiven Daten überbewerten zu wollen, kann festgestellt werden, dass die Schüler:innen in allen Klassenstufen sprachliche Mittel der Modalität aus allen fünf Kategorien (*Einbittungsverb*, *Modalpartikel*, *Modaladverbial*, *Konjunktiv*, *Modalverb*) in ihren mündlichen Äußerungen verwenden, wenn auch teilweise nur sehr vereinzelt. Was den Erwerb von Modalität und Modus angeht, lässt sich in den ausgewerteten Dialogen der Schüler:innen keine klare Tendenz, z. B. im Sinne einer Zunahme modalen oder epistemisch modalen Ausdrucksmittel, erkennen, s. Abb. 3. Die Kinder der Klassenstufe 1/2 unserer Studie verwenden z. B. anteilig mehr Modalverben als die Schüler:innen höherer Jahrgangsstufen. Auch der Gebrauch des Konjunktivs erscheint rückläufig bezogen auf die Klassenstufe, wohingegen bei den Modaladverbien ein Anstieg festgestellt werden kann. Die Modalpartikeln sind vor allem in der Klassenstufe 4/5 vertreten. Allerdings differenzieren die in Abb. 3 dargestellten Daten nicht die Art der Modalität. So fasst die Kategorie Modalverb z. B. sowohl zirkumstantielle als auch epistemische Verwendungen zusammen. Die Modaladverbien und -partikeln wiederum wurden bei der Suchanfrage so eingeschränkt, dass nur epistemische/evidentielle Verwendungen erfasst wurden. Auch die als *Einbittungsverb* codierten Segmente wurden

durch händische Auslese auf epistemische/evidentielle Verwendungen eingeschränkt. Im Folgenden soll der jeweilige Gebrauch der sprachlichen Mittel der Modalität an Beispielen illustriert und diskutiert werden.

### 3.6.1 Konjunktiv

Der Gebrauch des Konjunktivs II ist in den videografierten Dialogen auf die Verben *können*, *sollen*, *haben*, *werden* und *sein* beschränkt, wobei der *würde*-Konjunktiv vor allem in Klassenstufe 1/2 auftritt. Die doch recht seltene Verwendung des Konjunktivs erstaunt insofern, als es sich bei den präsentierten Bildern um Darstellungen fiktiver, kontrafaktischer Szenen handelt, deren Thematisierung per se den Gebrauch des Konjunktivs begünstigen sollte. Entsprechende Verwendungen des Konjunktivs als Irrealis zum Ausdruck von Kontrafaktizität finden sich in (25) und (26). Die in den Daten am häufigsten vorkommenden Verwendungskontexte des Konjunktivs sind neben dem *würde*-Konjunktiv als Irrealis in (26) Äußerungen wie (27), in denen der Konjunktiv II des epistemisch verwendeten Verbs *können* auftritt. Der Konjunktiv dient hier nicht dem Ausdruck von Nicht-Faktizität (die schon durch die epistemische Verwendung des Modalverbs *können* zum Ausdruck kommt), sondern einer Abschwächung der modalen Stärke im Vergleich zum Indikativ (*es kann sein*).

- (25) **Paul:** Weil der hat ja irgendwie auch so neue und alte Sachen. Also auch so, als hätte er irgendwie ne Zeitreise oder so gemacht. (Tandem Jonas und Paul, Klasse 5)
- (26) **Basti:** Ja. Er stirbt. Ich weiß, dass er stirbt. Sonst würde er nicht mit einer Wolke fliegen (Tandem Ben und Bastian, Klasse 2).
- (27) **Selina:** Ne (.) Also (.) Es könnte sein, dass es ein Traum ist. (Tandem Selina und Emil, Klasse 4)

Viele der Thematisierungen des fiktiven Charakters des Bildes erfolgen im Indikativ, so z. B. in den Einbettungsstrukturen mit kontrafaktizitätsmarkierenden Verben (*träumen*, *sich vorstellen*) in (28) und (29).

- (28) **Anna:** Vielleicht stellt er sich vor, dass er eine Zeitreise macht, irgendwie. (Tandem Anna und Sven, Klasse 8)
- (29) **Selina:** Das Kind träumt, dass es auf nem Saxofon-Koffer durch die Welt fliegt (lacht) und eine lange Reise vor sich hat. Dass es übers Meer und durch den Nebel fliegt. Dass es durch die Nacht fliegt. (Tandem Selina und Emil, Klasse 4).

### 3.6.2 Modaladverbien und Modalpartikeln

In den transkribierten Gesprächen verwenden die Schüler:innen Modaladverbien wie *vielleicht* zum expliziten Ausdruck von Unsicherheit, s. (30). Zudem treten Modalpartikeln wie das epistemisch verwendete *ja* in (31) und (32) und das als Partikel verwendete *wirklich* in (30) auf, wenn implizit auf gemeinsame Wissenshintergründe verwiesen wird.

- (30) **Paul:** Vielleicht stellt sich das wirklich der auf dem einen Bild, wo man mehr sieht vor. Das ist irgendwie so mehr Freiheit (Tandem Jonas und Paul, Klasse 5)
- (31) **Anna:** Also, ich glaube, das ist auch irgendwie so ein Traum von ihm. Das kann man ja auch nicht im realen Leben machen. (Tandem Anna und Sven, Klasse 8)
- (32) **Tanja:** Ah, stimmt ja. Oder dass es sich das liest und dann so vorstellt.  
**Marlena:** Ja stimmt, das liest ja was.  
**Tanja:** Das hat ja hier das Buch. (Tandem Marlena und Tanja, Klasse 5)

Der Gebrauch von Modaladverbien wie *vielleicht* in (30) nimmt in unserer Stichprobe altersabhängig kontinuierlich zu, während der Gebrauch von Modalpartikeln wie *wirklich* in (30) und epistemisch-modal verwendetem *ja* in (31) nach Klassenstufe 4/5 wieder abebbt, siehe Abb. 3 oben. Sowohl bei den Modaladverbien als auch bei den Modalpartikeln gibt es große Unterschiede in der Frequenz der Tokens. Bei den Modalpartikeln stehen 47 Verwendungen der Modalpartikel *ja*, nur 8 Einzelvorkommen anderer als Modalpartikeln verwendeter Ausdrücke (*wirklich* und *ernsthaft*) gegenüber. Die Modalpartikel *ja*

tritt in den Verwendungen der Schüler:innen in zwei Bedeutungsvarianten auf. In beiden Fällen dient sie der Etablierung eines gemeinsamen Wissens-/Erwartungshorizonts, der der Äußerung als kommunikativer Common Ground (z. B. Abraham & Leiss 2012, 2013) zugrunde gelegt wird, der aber selbst nicht Thema ist. In Verwendungen wie (31) betrifft dieser Common Ground das gemeinsame Wissen der Gesprächspartner. *ja* entspricht hier in seiner Funktion meist einem Einschub wie *wie wir alle wissen*. In (32) könnte die Bedeutung von *ja* als Ausdruck einer Erwartung beschrieben werden. *ja* könnte hier paraphrasiert werden als *das hätte ich/hättest du eigentlich wissen/sehen können*. Bei den Modaladverbien wird nur *vielleicht* frequent verwendet (55 *vielleicht*-Tokens gegenüber 22 Tokens anderer Modaladverbien). In Klassenstufe 1/2 ist *vielleicht* sogar, mit einer Ausnahme (ein Vorkommen von *bestimmt*), das einzige verwendete Modaladverb. Dies ist konsistent mit den in 2.3 berichteten Beobachtungen zum frühen Gebrauch von *vielleicht*. In Klassenstufe 4/5 finden sich in unseren Transkripten neben *vielleicht* noch *bestimmt* und *wahrscheinlich*. In Klassenstufe 7/8 gibt es zudem auch noch einen Beleg für das epistemisch-evidentielle Adverb *anscheinend*, s. den Beleg (33), der zudem die evidentielle Lesart von *anscheinend* im Sinne der Spezifikation einer visuellen Evidenzquelle verdeutlicht, die hier durch den nachgeschobenen Satz (*so wie er aussieht*) nochmal betont wird.

- (33) **Anna:** Und er hat anscheinend Spaß beim Lesen. So wie er aussieht. (Tandem Anna und Sven, Klasse 8)

Interessant ist, dass Schüler:innen bereits in Klasse 1/2 die Unterschiede bzgl. des ausgedrückten Sicherheitsgrads zwischen *vielleicht* und anderen modalen Ausdrucksmitteln wahrnehmen. Dies zeigt sich in (13), hier wiederholt als (34), wenn Ben seine Deutung zunächst durch das Verb *glauben* als tentativ markiert, während Bastian die Deutung durch die Modalpartikel *wirklich* als faktisch kennzeichnet.

- (34) **Ben:** Ich glaube, das ist einfach ein Traum.  
**Basti:** Ja ein Traum, ein Traum. Ja, wirklich, die träumen wirklich.  
**Ben:** Die träumen bestimmt. (Tandem Ben und Bastian, Klasse 2)

In seiner abschließenden Bemerkung zieht Ben die von Bastian ausgedrückte Faktizität der Deutung in Frage, indem er *wirklich* durch *bestimmt* ersetzt. Zugleich erhöht er aber den Sicherheitsgrad im Vergleich zu seiner ursprünglichen Einschätzung, indem er mit *bestimmt* einen modalen Ausdruck verwendet, der einen höheren Sicherheitsgrad als das Verb *glauben* ausdrückt.

In (16), hier wiederholt als (35), setzt Emil *bestimmt* gezielt ein, um den von Selina durch den Gebrauch von *vielleicht* zum Ausdruck gebrachten niedrigen Sicherheitsgrad zu erhöhen. Selina wiederum scheint mit dieser Erhöhung des Sicherheitsgrades nicht einverstanden zu sein und stellt daher alternative Vermutungen/Deutungen an. Diese markiert sie durch das Modaladverbial *für mich* als subjektiv.

(35) **Emil:** Mann im Himmel (lacht) Oder ist das das (.) OH da fällt einem wirklich viel ein. Wieso ist der Mann so groß? Soll das Gott (.) Gott darstellen?

**Selina:** Vielleicht.

**Emil:** Ja, bestimmt ist das Gott.

**Selina:** Für mich sieht das eher aus wie ein Astronaut mit einem Papphelm. (Tandem Emil und Selina, Klasse 4)

Insgesamt ist ein solcher differenzierter Gebrauch von Ausdrücken mit unterschiedlicher modaler Stärke in den von uns erhobenen Dialogen der Schüler:innen eher selten. Meist setzen die Schüler:innen die Standardausdrücke ein, im Fall der Modaladverbien und -partikeln sind dies *vielleicht* und *ja*.

### 3.6.3 Modalverben

Epistemische Modaladverbien wie *vielleicht* und mentale Verben wie *glauben/denken* sind im Spracherwerb schon früh (ab dem dritten Lebensjahr) zu beobachten, während epistemische Verwendungen von Modalverben deutlich später auftreten (siehe Kapitel 2.3). Auch in den Dialogen der Schüler:innen unserer Studie treten nur vereinzelt epistemische Verwendungen von Modalverben auf. Meist handelt es sich dabei allerdings um das routinisierte sprachliche Muster *das kann / könnte (auch) sein*, s. das Beispiel (27) oben sowie (36) und (37).

- (36) **Jonas:** Ja. Kann auch sein (Tandem Jonas und Paul, Klasse 5)
- (37) **Paul:** Könnte nämlich auch sein, dass das Bild in der Wolke, das hier (zeigt auf das andere Bild) ist. Das andere. (Tandem Jonas und Paul, Klasse 5)

Solche Phraseme werden in bestimmten Interaktionssituationen als Routineformeln, d. h. als fertige Wortverbindungen, verwendet und ähneln insofern lexikalischen Mitteln, als dass sie nicht jeweils neu konstruiert werden müssen. Diese Verwendungen sagen daher nichts darüber aus, ob die Schüler:innen die epistemischen Lesarten der Modalverben tatsächlich in ihr Sprachsystem integriert haben. Sämtliche nicht-routinisierten Verwendungsweisen von *können* in den transkribierten Dialogen haben eine zirkumstantielle Bedeutung: Die Schüler:innen verwenden *können* in Äußerungen wie (38)–(40), in denen sie die Fiktivität der auf den beiden Bildern dargestellten Szene thematisieren. *Können* tritt dann negiert auf und kennzeichnet eine Situation als naturgesetzlich unmöglich. Dieser nomologische, d. h. Naturgesetz-bezogene, Gebrauch von *können* stellt eine Untergruppe der zirkumstantiellen Lesarten dar.

- (38) **Lara:** Ja, das kann doch gar nicht fliegen ein Pappkarton. (Tandem Lara und Stephan, Klasse 1)
- (39) **Lara:** Man kann nicht auf der Wolke sitzen, weil Wolken sind Nebel und Nebel ist Luft und Luft ist einfach da so, was Kinder ins Gesicht pustet. (Tandem Lara und Stephan, Klasse 1)
- (40) **Ann:** Das kann man ja auch nicht im realen Leben machen. (Tandem Anna und Sven, Klasse 8)

Eine andere Spielart einer zirkumstantiellen Lesart findet sich in (41). Hier wird *müssen* deontisch verwendet, d. h. es drückt eine pflichtenbezogene Notwendigkeit aus.

- (41) **Stefan:** Weil der muss ins Weltall geschickt werden, der macht immer Quatsch.



Das Modalverb *sollen* tritt in den transkribierten Gesprächen der Schüler:innen in epistemischer Verwendung auf, s. (42), wo es nicht um eine pflichtenbezogene, zirkumstantielle Notwendigkeit geht, sondern um eine wissensbezogene Notwendigkeit/Denknotwendigkeit. Allerdings wirkt dieser epistemische Gebrauch im Konjunktiv routinisiert. Auch bei den weiteren Belegen von *sollen* handelt es sich um Routineformeln vom Typ *Was soll x?* (siehe Beispiel 43–44).

(42) **Emil:** Was sollte die schon erleben?

(43) **Emil:** (lacht) Was soll man zu diesem kleinen Bild nur sagen?

(44) **Ben:** Was ist das da mit diesen Dingen? Was soll das sein?

In den mündlichen Bildbeschreibungen der Schüler:innen finden sich somit keine produktiv wirkenden Belege epistemisch verwendeter Modalverben.

Das auf eine epistemisch-evidentielle Lesart festgelegte Halbmodal *scheinen* tritt nur vereinzelt auf (elf Tokens insgesamt, davon zwei mit einem durch *als* eingeleiteten irrealen Vergleichssatz und neun mit regiertem zu-Infinitiv, zweimal davon sogar in einer komplexen Tempusform).

(45) **Katinka:** (schaut genauer auf das Bild) Und es scheint ihr zu gefallen. (Tandem Katinka und SuSe, Klasse 7)

(46) **Paul:** Ja, und scheint so, als würde der irgendwie so in den Sonnenuntergang. (Tandem Jonas und Paul, Klasse 5)

(47) **Selina:** Und es scheint eine lange Reise gehabt zu haben. (Tandem Emil und Selina, Klasse 4)

In Klasse 1/2 findet sich kein Beleg für das epistemisch-evidentielle Halbmodal *scheinen*.

## 4 Fazit und didaktische Implikationen

Ausgangspunkt der hier berichteten Studie war die Annahme, dass BESCHREIBEN als Trittbrett für komplexere Sprachhandlungen dient. Als einer in der

sprachdidaktischen Literatur noch wenig untersuchten Sprachhandlung widmete sich die hier berichtete Studie dem DEUTEN/VERMUTEN, welches als eine tentative Konstruktion eines Verstehenszusammenhangs konzeptualisiert wurde. In einer Laut-Beschreiben Studie wurden 8 Schüler:innentandems aus verschiedenen Klassenstufen (1/2; 4/5; 7/8) videografiert. Die Aufgabe der Schüler:innen bestand darin, sich gegenseitig zwei Bilder mündlich zu beschreiben und dabei alle eigenen Gedanken zu dem Bild zu verbalisieren. Beide Bilder waren Abbildungen fiktiver Szenen, deren kontrafaktischer Charakter leicht zu erkennen war. Die Forschungsfragen betrafen (i) den Stellenwert der beiden Sprachhandlungen BESCHREIBEN und DEUTEN/VERMUTEN bei mündlichen Bildbeschreibungen und (ii) den Stellenwert, den die sprachliche Markierung von *Vagheit*, *Evidenzquelle*, *Sicherheitsgrad* sowie *Gründen* innerhalb und am Übergang der beiden Sprachhandlungstypen einnimmt. Zudem wurde (iii) untersucht, auf welche sprachlichen Mittel aus dem Phänomenbereich Modus/Modalität Schüler:innen für ihre Beschreibungen und Deutungen zurückgreifen.

Die Analyse der videografierten mündlichen Beschreibungen der Schüler:innen zeigte einen engen Zusammenhang zwischen beschreibenden und deutend/vermutenden Sprachhandlungen. Es konnte aufgezeigt werden, dass beschreibende Sprachhandlungen insbesondere dann zu Deutungen übergehen, wenn Schüler:innen ihre Beschreibungen gegenseitig infrage stellen, wenn sie ihre Unsicherheit in Bezug auf eine Beschreibung zum Ausdruck bringen und in der Folge Alternativen abwägen – wenn sie ihre Beschreibungen also modalisieren und dabei zum tentativen DEUTEN übergehen. Das Modalisieren, d. h. das sprachliche Markieren des Sicherheitsgrads, der Evidenzquelle oder des Wirklichkeitsbezugs, nimmt somit eine Scharnierstelle zwischen der einfachen Sprachhandlung BESCHREIBEN und der komplexen Sprachhandlung DEUTEN ein.

Zum Modalisieren benötigen Schüler:innen differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten aus dem Phänomenbereich Modus/Modalität: Modalverben, Modaladverbien und -partikeln, den Konjunktiv, Einbettungsstrukturen mit mentalen Verben sowie Perzeptionsverben. In unserer Studie haben wir quantitativ, qualitativ und vor allem auch exemplarisch aufgezeigt, wie Schüler:innen unterschiedlicher Klassenstufen sich dieser Mittel bedienen.

Je nach Jahrgangsstufe verwendeten die Schüler:innen Modalisierungsmittel aus allen betrachteten Phänomenbereichen, bedienten sich dabei aber jeweils nur eines kleinen Teils des sprachlichen Repertoires. So wurde bei den Modaladverbien vor allem *vielleicht* verwendet, bei den Modalverben meist die zirkumstantielle Lesart realisiert (die epistemische nur in Routineformeln) und bei den Modalpartikeln trat lediglich *ja* frequent auf. Die Verwendung des Konjunktivs beschränkte sich auf Formen der Verben *sein* und *haben*, einige Modalverben (vor allem in festen Fügungen wie *Das könnte sein*, *Was sollte das sein?*) sowie den *würde*-Konjunktiv. Viele Thematisierungen der Fiktivität der bildlich dargestellten Situationen wurden im Indikativ realisiert, wobei die Kontrafaktizität dann durch Einbettungsstrukturen hinreichend gekennzeichnet war.

Modalisieren bedeutet Subjektivierung. In der Schule wird beim Schreiben aber oftmals das Gegenteil angestrebt: Objektivierung und Distanzierung, die Einnahme einer neutralen, sachlichen Schreibhaltung sind in der Unterstufe der weiterführenden Schule das vorrangige Kompetenzziel. Beim DEUTEN/VERMUTEN geht es dagegen darum, die eigenen Einstellungen zum gedeuteten Sachverhalt transparent zu machen und dadurch einen eigenen Verstehensrahmen zu eröffnen. Da ein solcher Verstehensrahmen nur schrittweise aufgebaut werden kann, erfolgen Deutungen tentativ-vermutend. Die sprachlich differenzierte Markierung des eigenen Sicherheitsgrades, die Modalisierung, sollte daher als ein Gütekriterium deutender Sprachhandlungen betrachtet werden.

Modalität im Deutschunterricht als Lerngegenstand im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* stärker zu berücksichtigen, erscheint angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen geboten. „Es ist in den letzten Jahren zunehmend klar geworden, dass ohne Modalität keine Herstellung eines gemeinsamen Bewusstseins hintergrundes (common ground) und damit keine Herausbildung einer gemeinsamen Wissens- und Erfahrungsbasis, also weder Technik noch Kultur möglich wären“, so Abraham/Leiss (2013: 2). Um der Tendenz zu Polarisierung und Populismus, der Verbreitung von Fake News entgegenzutreten zu können, müssen Schüler:innen lernen, den Faktizitätsgehalt von Beobachtungen zu beurteilen und zu verbalisieren. Ein wesentliches Ziel des Deutschunterrichts muss es sein, dass Schüler:innen in die Lage versetzt werden, eigene Deutungszugänge zur Welt

aufzubauen und diese sprachlich adäquat zu verbalisieren. Die Schüler:innen dazu zu befähigen, ein differenziertes Repertoire modalisierender Sprachmittel zu erwerben, ist somit Aufgabe des Deutschunterrichts. Um diese Aufgabe zu unterstützen, bedarf es einer stärkeren Hinwendung der sprachdidaktischen Forschung zu funktionalen Aspekten von Sprache.

## Literatur

- ABRAHAM, WERNER/LEISS, ELISABETH (2013): „Einleitung“. In: Dies. (Hg.): *Funktionen von Modalität*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 1–24.
- ABRAHAM, WERNER/LEISS, ELISABETH (2012): „Theory of mind elements across languages. Traces of Bühler’s legacy in modern linguistics“. In: Dies. (Hg.): *Modality and Theory of mind elements across languages*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ADAMZIK, KIRSTEN (2008): „Textsorten und ihre Beschreibung“. In: Janich, Nina (Hg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, S. 145–176.
- ADAMZIK, KIRSTEN (1985): „Zum primärsprachlichen Erwerb der deutschen Modalverben“. In: Heintz, Günter/Schmitter, Peter (Hg.): *Collectanea Philologica. Festschrift für Helmut Gipper zum 65. Geburtstag*, Bd. 1. Baden-Baden: V. Koerner, S. 15–37.
- BECKER, TABEA (2002): „Mündliches und schriftliches Erzählen: Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten“. In: *Didaktik Deutsch*, 12, S. 23–38.
- BECKER, TABEA (2011): *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL/BÖTTCHER, INGRID (2020): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- BRENNAN, ROBERT L./PREDIGER, DALE J. (1981): „Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives“. In: *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), S. 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>.
- BRINKER, KLAUS/CÖLFEN, HERMANN/PAPPERT, STEFFEN (2018): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen der Germanistik, 29).
- DOITCHINOV, SERGE (2007): *Modalverben in der Kindersprache. Kognitive und linguistische Voraussetzungen für den Erwerb von epistemischem „können“*. Berlin: Akademie Verlag.
- DRESING, THORSTEN/PEHL, THORSTEN (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.

- EHRICH, VERONIKA (2004): „Modalverben in der Frühen Kindersprache – grammatische und kognitive Voraussetzungen des Erwerbs epistemischer Lesarten“. In: Letnes, Ole/Vater, Heinz (Hg.): *Modalität und Übersetzung*. Trier: Fokus, S. 119–150.
- ERICSSON, KARL ANDERS/SIMON, HERBERT A. (1993): *Protocol Analysis. Verbal reports as data*. MIT Press, London.
- FANDRYCH, CHRISTIAN/FOSCHI ALBERT, MARINA/HEPP, MARIANNE/THURMAIR, MARIA (2021): „Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik. Zur Einführung“. In: Dies. (Hg.): *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik*. Berlin, Schmidt Verlag: S. 7–16.
- FEILKE, HELMUTH (2005): „Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg: Rombach, S. 45–60.
- FEILKE, HELMUTH/LEHNEN, KATRIN/REZAT, SARA/STEINMETZ, MICHAEL (Hg.) (2019): *Materialgestütztes Schreiben. Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- FEILKE, HELMUTH (2014): „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- GOGOLIN, INGRID/NEUMANN, URSULA/ROTH, HANS-JOACHIM (2007): *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung*. Abschlussbericht. Hamburg. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/bericht2007.pdf> (letzter Zugriff: 23.09.2024).
- GRUNDLER, ELKE/REZAT, SARA/SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2020): „Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72, S. 1–29. DOI: 10.1515/zfal-2020-2026
- HEINEMANN, MARGOT/HEINEMANN, WOLFGANG (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- HÖVELBRINKS, BRITTA (2014): *Bildungssprachliche Kompetenzen von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- HARREN, INGA (2009): „Die Verbalisierung komplexer Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch“. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungslinien, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 220–242.
- ILUK, JAN/WITOSZ, BOZENA (1998): „Die Sprachhandlung ‚Beschreiben‘ aus linguistischer und didaktischer Sicht“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 54, S. 32–43.
- INSTITUT ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSWESEN (2019): *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgaben für das Fach Deutsch. Grundstock von Operatoren*. [https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/dokumente/deutsch/D\\_Grundstock\\_von.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/dokumente/deutsch/D_Grundstock_von.pdf) (letzter Zugriff: 04.09.2024).

- INSTITUT ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSWESEN (2022): Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgaben für die Fächer Biologie, Chemie und Physik. Grundstock von Operatoren. [https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/dokumente/naturwissenschaften/N\\_Grundstock\\_von.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/dokumente/naturwissenschaften/N_Grundstock_von.pdf) (letzter Zugriff: 04.09.2024).
- JANLE, FRANK (2009): *Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KELLERMANN, KATHARINA/SCHMITT, LUKAS (2023): „Adjektivgebrauch in Bildbeschreibungen – Eine korpuslinguistische Untersuchung zum Gebrauch von Adjektiven in Texten von Schülerinnen und Schülern“. In: *Linguistik Online* 122 (4), S. 67–86.
- KLOTZ, PETER (2013): *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KNOBLOCH, CLEMENS (1998): „Wie man den ‚Konjunktiv‘ erwirbt“. In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen*, S. 1–23.
- KNORR, PETRA/SCHRAMM, KAREN (2012): „Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie“. In: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, S. 184–201.
- KUCKARTZ, UWE/RÄDIKER, STEFAN (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- MAYRING, PHILIPP (2014): *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2016): Bildungsplan der Grundschule. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D>, (Letzter Zugriff: 04.09.2024).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2016): Bildungsplan des Gymnasiums. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/D> (letzter Zugriff: 04.09.2024).
- MOREK, MIRIAM (2013): „Erzählkreise: Narrativ eingebettete Erklärsequenzen als authentische Gesprächsanlässe im Unterricht“. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 73–95.
- OHLHUS SÖREN/STUDE JULIANE (2009): „Erzählen im Unterricht der Grundschule“. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 471–486.
- PIEPER, DOROTHEE/WIESER, DOROTHEE (2020): „Wie ein Tiger im Regen ...: Textprozeduren im Kontext der Interpretation poetischer Metaphorik“. In: *Praxis Deutsch* Nr. 281 / 2020, S. 50–58.
- RAMGE, HANS (1987): „Quantitative Beobachtungen zur Ontogenese der Modalverben im Deutschen“. In: Oskaar, Els (Hg.): *Soziokulturelle Perspektive von Mehr-*

- sprachigkeit und Spracherwerb/Sociocultural Perspectives of Multilingualism and Language Acquisition*. Tübingen: Narr, S. 127–157.
- REZAT, SARA (2021): „Zur makrostrukturellen Prägung argumentierender Textprozeduren“. In: Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *ar|gu|men|tie|ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 28–47.
- ROTHSTEIN, BJÖRN (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- SCHÜLER, LISA (2017): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SPIEGEL, CARMEN (2011): „Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede“. In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Birgit (Hg.): *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: hep Verlag, S. 35–54.
- SCHUTTKOWSKI, CAROLINE/ROTHSTEIN, BJÖRN/SCHMITZ, ANKE/GRÄSEL, CORNELIA (2015): „Lautes Denken als Forschungsinstrument für grammatikdidaktische Fragestellungen? Diskussion zweier Studien“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 63 (1), S. 265–291.
- STEPHANY, URSULA (1995): „Function and form of modality in first and second language acquisition“. In: Giacalone Ramat, Anna /Crocco Galèas, Grazia (Hg.): *From Pragmatic to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen: Günther Narr, S. 105–120.
- STUDE, JULIANE (2016): „Erwerb literaler Formen am Beispiel des mündlichen Erzählens – Eine Pilotstudie“. In: *leseforum.ch* 1/2016. [https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016\\_1\\_Stude.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_1_Stude.pdf) (letzter Zugriff: 23.09.2024).
- THIEROFF, ROLF/VOGEL, PETRA M. (2012): *Flexion*. Heidelberg: Winter [Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik Bd. 7].





# PÄDAGOGIK

- Bd. 1 Karin Vach: Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule. Konzeptualisierung, unterrichtliche Erprobung und Evaluation. 268 Seiten. ISBN 978-3-86596-012-2
- Bd. 2 Markus Drolshagen: „Was mir fehlt, ist ein Zuhause“. Fehlplatzierung jüngerer Behinderter in hessischen Altenhilfe-Einrichtungen. 316 Seiten. ISBN 978-3-86596-055-9
- Bd. 3 Anne Walther: Spielend Englisch lernen. Möglichkeiten eines schülerorientierten landeskundlich-interkulturellen Fremdsprachenunterrichts an Grund-, Haupt- und Realschulen, analysiert am Beispiel der neuen Bundesländer. 326 Seiten. ISBN 978-3-86596-098-6
- Bd. 4 Sven Kluge: Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik. 734 Seiten. ISBN 978-3-86596-148-8
- Bd. 5 Cristina Allemann-Ghionda/Saskia Pfeiffer (Hg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. 154 Seiten. 2. Aufl. ISBN 978-3-86596-153-2
- Bd. 6 Thomas Wagner: Begabungsförderung in der Schule. Zum Zusammenhang zwischen Motivation, effizientem Lernen und Methodenkompetenz. 110 Seiten. ISBN 978-3-86596-340-6
- Bd. 7 Dieter Kirchhöfer: Kindersonntage – Sonnentage? Vom Eigenwert des Sonntags. 220 Seiten. ISBN 978-3-86596-436-6
- Bd. 8 Norbert Störmer: Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung“. 372 Seiten. ISBN 978-3-86596-531-8
- Bd. 9 Marie J. Myers: Les nouveaux dans les écoles – Comment aborder des situations de plus en plus complexes ? 170 Seiten. ISBN 978-3-7329-0100-5
- Bd. 10 Hans Kühne (Hg.): Supervision und Soziale Arbeit: Geschichte – Praxis – Qualität. 152 Seiten. ISBN 978-3-7329-0118-0
- Bd. 11 Jean-Marie Weber/Julia Strohmmer: Der Bezug zum Wissen in der Lehrerbildung. Eine psychoanalytische Studie zu Transformationen im Ausbildungsprozess. 200 Seiten. ISBN 978-3-7329-0081-7
- Bd. 12 Dorothee Doerfel-Baasen/Oksana Baitinger: GANZes Kind den ganzen TAG? 148 Seiten. ISBN 978-3-7329-0121-0
- Bd. 13 Dieter Kirchhöfer: Wider die Rationalität! Für eine anthropologische Öffnung der Pädagogik. 156 Seiten. ISBN 978-3-7329-0165-4

# PÄDAGOGIK

- Bd. 14 Winfried Noack: Ethische Grundlagen der Sozialen Arbeit.  
196 Seiten. ISBN 978-3-7329-0209-5
- Bd. 15 Pierre-Carl Link/Roland Stein (Hg.): Schulische Inklusion und Übergänge.  
246 Seiten. ISBN 978-3-7329-0357-3
- Bd. 16 Roland Stein/Pierre-Carl Link/Philipp Hascher (Hg.): Frühpädagogische Inklusion  
und Übergänge. 432 Seiten. ISBN 978-3-7329-0541-6
- Bd. 17 Roland Stein/Hans-Walter Kranert (Hg.): Inklusion in der Berufsbildung  
im kritischen Diskurs. 258 Seiten. ISBN 978-3-7329-0636-9
- Bd. 18 Thomas Kurt Grieser: Videobasiertes Lernen – Filme in der Aus- und Weiterbildung.  
Vom virtuellen Erleben zur Interaktion. Eine methodische Handreichung.  
100 Seiten. ISBN 978-3-7329-0864-6
- Bd. 19 Peggy Germer: Lernen im Tandem in der Lehramtsausbildung.  
Autonome Lernprozesse initiieren, unterstützen und erforschen.  
618 Seiten. ISBN 978-3-7329-0929-2
- Bd. 20 Katharina Kellermann/Sarah L. Fornol/Sarah Olthoff (Hg.): Beschreiben in Theorie  
und Unterrichtspraxis. 306 Seiten. ISBN 978-3-7329-0968-1



Beschreiben ist eine der zentralen Sprachhandlungen. Sie zu beherrschen ist Voraussetzung für andere, zum Beispiel für das Argumentieren. Im didaktischen Kontext wurde das Beschreiben dennoch bislang kaum empirisch erforscht. Dieser Band nimmt die Anforderungen an das Beschreiben in der Schule kritisch in den Blick: von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, vom tatsächlichen Gebrauch dieser Sprachhandlung bis hin zu ihren Funktionen in den verschiedenen Unterrichtsfächern. Schwerpunkte sind die Vermittlung von Beschreibungen in der Kinder- und Jugendliteratur, die schriftliche Wegbeschreibung im Primarbereich, die thematische Progression in Schülertexten, das Zusammenspiel subjektiver und objektiver Schreibhaltungen und der Einfluss sprachlicher Mittel auf Wahrnehmung und Interpretation. Weitere Themen sind adäquate Lehrmaterialien, funktionale Lehr-Lern-Arrangements und die Potenziale des Beschreibens im Unterricht als Steigbügel für komplexere Sprachhandlungen, wie das Formulieren von Vermutungen und Deutungen.

*Dr. Katharina Kellermann* hat Lehramt an der Universität Freiburg studiert. Sie ist derzeit Vertretungsprofessorin für Grammatik und Grammatikdidaktik an der PH Karlsruhe sowie an der RPTU tätig.

*Dr. Sarah L. Fornol* arbeitet nach dem Lehramtsstudium (Vechta) und Referendariat als Universitätslektorin für Deutschdidaktik an der Universität Bremen.

*Dr. Sarah Olthoff* hat Lehramt, Germanistik und Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Tübingen, Oldenburg und Greeley/Colorado, USA, studiert. Sie ist Universitätslektorin an der Universität Bremen in den Arbeitsbereichen Deutschdidaktik und Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit.

