

Albrecht Greule (Regensburg)

Die Rolle der Textgrammatik an bayerischen Schulen in Theorie und Praxis

(Vortrag an der Philosophischen Fakultät der Westböhmischen Universität Pilsen,
11.11.2019)

Vorrede

Insgesamt 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland haben Schwierigkeiten, deutsche Texte zu verstehen. Für die meisten von ihnen ist Deutsch die Muttersprache. Zur Kategorie der Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten werden all jene gezählt, die einzelne Sätze lesen oder schreiben können, aber keine zusammenhängenden Texte verstehen. Das Lesen deutscher Texte stelle vor allem für Migranten und Migrantinnen eine Schwierigkeit dar. Das geht aus einer vom Bundesbildungsministerium geförderten Studie hervor. Dass gegenüber 2011 die Zahl der Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten um 1,3 Mio zurückgegangen ist, wertet die Bundesbildungsministerin jetzt als „Erfolg unseres Bildungssystems“; es müsse jedoch noch weitere Verbesserungen geben. (ZEIT online 7.5.2019)

Es ist – demnach für die Menschen heute – wichtig, ein gediegenes Wissen zu haben, wie Texte zusammenhängend formuliert werden und dementsprechend verstanden werden können, und es ist ferner wichtig, dass dieses Wissen und Können bereits in der Grundschule vermittelt wird.

Wie die Vermittlung geschieht, möchte ich im Folgenden am Beispiel bayerischer Schulen erläutern.

1. Von der Textlinguistik zur Textgrammatik

Im Jahre 1976 hat eine Gruppe von Regensburger Germanisten unter der Führung des Fachdidaktikers Ortwin Beisbart einen Sammelband mit dem Titel „Textlinguistik und ihre Didaktik“ vorgelegt (Beisbart u.a. 1976). Es handelt sich dabei – soweit ich sehe – um die erste größere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, zu welchem Nutzen die in den 70er Jahren sich allmählich verselbständigende Textlinguistik auf die Didaktik, insbesondere die Deutsch-Didaktik, angewendet werden könnte. Rückblickend hat Ortwin Beisbart 30 Jahre später die textlinguistischen Potenziale der 70er und 80er Jahre aufgelistet und schreibt dazu: „Angesichts eines zunehmend theoretischer angelegten, aber wohl auch deshalb weiterhin erfolglosen Grammatikunterrichts war die Perspektive auf den Text als sprachliche Einheit in mehrfacher Hinsicht befreiend“ (Beisbart 2006, S.99). Er begründet dies unter anderem mit: der Erfassung der Funktionalität des Textes mit Hilfe des Textthemas

(„Basissatzes“) oder der Isotopieebenen. Ferner mit der Prüfung der Funktionalität über Kohärenz und Kohäsion, Pronominalisierung, mit der Beschäftigung mit Sachtexten sowie auch der Betrachtung und Interpretation literarischer Texte. Darüber hinaus formulierte Beisbart (2006, S.102) aus der damaligen Situation heraus mehrere „Erwartungen eines Sprachdidaktikers an textlinguistische Forschungen und Ergebnisse heute“, darunter: „vermehrte textgrammatische Arbeit in höheren Klassen, [...] aber rückgebunden an die Erkundung kognitiver Strukturbildungen der Schreiber und Leser.“ (Beisbart 2006, S.102f.)

Ob solche Forderungen in den neuesten Lehrplan für die Schulen in Bayern eingegangen sind, werden wir noch sehen. Zunächst halten wir aber fest, dass sich bei Beisbart sowohl bei der Retrospektive als auch bei seinen Forderungen an die textlinguistische Forschung die Terminologie gleichsam „verschoben“ hat, nämlich weg vom verhältnismäßig unscharfen Terminus „Textlinguistik“ zum Terminus „Textgrammatik“. Analytische Kategorien, die Beisbart als wichtig für die Didaktisierung der Textlinguistik hält, wie z.B. Kohärenz, Pronominalisierung, Isotopie-Ebene, Textthema als „Basissatz“ – ich komme gleich darauf zu sprechen – sind die konstitutiven Parameter der Textgrammatik.

Damit möchte ich festhalten, dass im Zentrum der Textlinguistik die Textgrammatik steht und ein Ziel des Deutschunterrichts die textgrammatische Kompetenz sein sollte. Was es damit es auf sich hat, will ich im folgenden Kapitel zeigen.

2. Textgrammatik: Forschungen in Regensburg

Das Modell, das ich Ihnen gleich in der Praxis vorstellen werde, wurde weiterentwickelt und im universitären Unterricht sowohl mit deutschen Muttersprachlern als auch mit Deutsch-als-Fremdsprache-Lernern erprobt. Besonders die Lehrer/innen an bayerischen Schulen äußerten großes Interesse an einem grammatischen Analyse-Modell, das über die Wort- und Satzgrenze hinausgeht und den Text als Ganzes und seine Teile mit einbezieht. Sandra Reimann konnte ich in Regensburg für die Abfassung eines - „Basiswissen Textgrammatik“ - genannten Buches gewinnen; das Buch ist 2015 im Druck erschienen (Greule/Reimann 2015).

Das „Basiswissen Textgrammatik“ baut auf einem textlinguistischen Repetitorium auf, das in der Zusammenarbeit der Universitäten Ljubljana, Leipzig und Regensburg 2007 entwickelt wurde, und erweitert die Blickrichtung auf die Schulpraxis. Im Vordergrund des „Basiswissens“ stehen die „Klein- oder Mikrotex-te“ genannten Textsorten, die ungefähr den Umfang einer Zeitungsmeldung bzw. einer mit der Maschine beschriebenen DIN-A-4-Seite

nicht überschreiten. Solche Kleintexte repräsentieren auch Schüler-Aufsätze, also von Schülern verfasste Texte, die die Schüler/innen nach einem vorgegebenen Textmuster selbst – zuhause oder unter Klausurbedingungen – verfassen sollten (s.u. Kapitel 4).

Im „Basiswissen“ werden sieben Möglichkeiten, einen Text grammatikalisch kohärent zu machen, d.h. zu vernetzen, dargestellt. Vorausgesetzt wird die Annahme von Minimalen textgrammatischen Einheiten (MTE). Die MTEs haben den Status von Basiselementen, aus denen Texte konstruiert und vernetzt werden. Die wichtigste Kategorie der Vernetzung von MTEs zu einem kohärenten Text ist die Bildung von Referenzketten durch Lexem-Repetition und Pronomina.

Relativ kurze Zeitungstexte, die in Minimale Texteinheiten (MTE) zerlegt werden, sind gleichsam die Leittextsorte, an der das Modell entwickelt wurde und gut funktioniert. Wie Sie aus den Fragen der Klausur (unten) erkennen können, geht es bei der textgrammatischen Analyse im Wesentlichen, darum herauszuarbeiten, mit welchen sprachlichen Mitteln die Textkohärenz für den Leser nachvollziehbar gemacht und das Thema des Textes „entfaltet“ wird. Dazu kommen in der Hauptsache zwei Strategien infrage: die Feststellung der Zentralen Textgegenstände durch Herausarbeitung von Koreferenzketten und die Feststellung von Isotopie-Ebenen durch Extraktion von Klassen; das sind semantische Merkmale, die sich im Textverlauf wiederholen. Es ist unverkennbar, dass für die Analyse der Aspekt der Quantifizierung von sich wiederholenden Elementen sowie das Operieren auf der Satzebene die Hauptrolle spielen.

[Klausur zur Vorlesung „Textgrammatik“]

Text: (aus: Mittelbayerische Zeitung, 26. Juni 2008)

- (1) Seinen Bruder und dessen Lebensgefährtin vergaß ein holländischer Staatsbürger im Stau auf der Autobahn A3 bei Regensburg.**
- (2) Die Reisegruppe kam aus der Ukraine und war auf dem Rückweg nach Holland.**
- (3) In dem 17 Kilometer langen Stau, der sich am Dienstagnachmittag wegen eines schweren Unfalls auf der Autobahn gebildet hatte, waren die Reisenden ausgestiegen, um sich am Rande der Autobahn die Beine zu vertreten.**
- (4) Als sich der Stau auflöste, fuhr der Bruder weiter, ohne die beiden mitzunehmen.**
- (5) Mittellos standen diese nun an der Autobahn und „landeten“ schließlich bei der Polizeiinspektion 1 am Minoritenweg.**
- (6) Um die Weiterfahrt nach Holland zu ermöglichen, wurde nach Absprache mit den Zurückgebliebenen ein Taxi organisiert.**
- (7) Zu einem vereinbarten Fahrpreis von 1000 Euro ging es dann in die holländische Heimat.**

Aufgaben:

1. **Nennen Sie je ein Beispiel für:**
 - a) **einen heterosyntaktischen Topik**
 - b) **einen Topik mit anaphorischer Proform**
 - c) **einen Topik mit Verweisausdruck (VA) durch Referenzvereinigung**
 - d) **einen Topik, dessen Bezugsausdruck (BA) und dessen VA im Verhältnis der Kontiguität stehen!**
2. **Wie lauten die Ausdrücke der Koreferenzkette, mit denen der Verfasser auf den BRUDER UND DESSEN LEBENSGEFÄHRTIN referiert?**
3. **Ordnen Sie der (unter 2. festgestellten) Koreferenzkette ein Klassem (eine Isotopie-Ebene) zu!**
4. **Bildet der Verfasser zum Referenzobjekt REGENSBURG eine Koreferenzkette? Wenn ja, mit welchen Verweisausdrücken und in welchen Abständen?**

3. Textgrammatik im Lehrplan plus

Die nach Textsorten ganz unterschiedliche quantitative und qualitative Verteilung der textgrammatischen Mittel wird im „Basiswissen Textgrammatik“ an Fallbeispielen von 17 verschiedenen Textsorten (von der Zeitungsmeldung bis zum Grundgesetz) durchexerziert. Darüber hinaus liegt das Interesse der Verfasser des „Basiswissens“ auch auf dem Einsatz der Textgrammatik in der Schule und den damit verbundenen Problemen - was damit zu tun hat, dass die Germanistik in Regensburg in hohem Maß die Studierenden für ihre Zukunft als Deutschlehrer/innen ausbildet.

Die Fragestellung, welche Rolle die Textlinguistik, insbesondere die Textgrammatik, in der schulischen Praxis spielt, kommt nicht ohne Studium der Lehrpläne aus. Anhand des Lehrplans können sich Lehrer und Schüler über Umfang und Ablauf des Unterrichts orientieren. Der Lehrplan bietet den Lehrenden eine Grundlage für die Organisation ihrer Unterrichtstätigkeit.

Was das Fach Deutsch betrifft, wird seit 2014 an den Grundschulen in Bayern der „Lehrplan Plus“ eingesetzt. Eine kursorische Analyse des LehrplansPlus für die dritte und vierte Jahrgangsstufe ergibt, dass die Bedeutung der Textgrammatik schon für die Grundschule erkannt und integriert wurde; dies geschieht im Lehrplan teils versteckt und – selbstverständlich - ohne die Terminologie der neueren textgrammatische Forschung zu verwenden, teils aber auch ganz offen, z.B. im Rahmen von Textproduktion und Textreption, die als Lernziele im LehrplanPlus eine große Rolle spielen.

Um Beispiele zu nennen: der Lehrplan für das Fach Deutsch ist in Lern- und Kompetenzbereiche unterteilt. Im Lernbereich „Mit Texten und weiteren Medien umgehen“ wird verlangt, dass die Schüler/innen einen Text in eine andere Form bringen, z.B. eine Fabel in einen Comic umschreiben. Dazu müssen sie den Ausgangstext zunächst einmal verstehen.

Um ihn dann im Rahmen einer Textproduktion in eine andere Textsorte umzuschreiben, brauchen sie Kenntnisse über die unterschiedliche sprachliche Gestaltung beider Textsorten, d.h. sie brauchen elementare textgrammatische Kenntnisse.

Im Lernbereich 3 des Lehrplans Plus sollen die Schüler/innen „typische Elemente aus erzählenden und informierenden Texten heranziehen und Sammlungen dazu erstellen“, sie sollen also textanalytisch tätig sein, und danach sollen sie mit Hilfe der gewonnenen Kenntnisse selbst informierende Texte produzieren. Darüber hinaus sollen sie im selben Lernbereich den fertigen Text „ansprechend gestalten“, d.h. es wird verlangt, dass die Schüler/innen – über die Kenntnisse der Textkohärenz hinaus – Texte formal (z.B. durch Setzung von Satzzeichen und Absatzbildung) gestalten können, also das Textdesign beherrschen und den Text gemäß den Regeln der Textkomposition auch inhaltlich gut rezipierbar machen können. Im Lernbereich 4, in dem es um die geeignete Wortwahl bei der Textproduktion geht, wird sogar auf die Konnektoren eingegangen, indem die Schüler/innen Sätze (textgrammatisch: MTE) sinnvoll verknüpfen sollen, um sich beim Sprechen und Schreiben genau auszudrücken.

Ob die textgrammatischen Parameter auch in der Realität des Schreibens in der Grundschule gelernt und umgesetzt werden, dazu liegen zwei Studien von angehenden Lehrerinnen vor. Damit möchte ich im nächsten Kapitel das derzeitige Forschungsprojekt, durch das die Rolle der Textgrammatik in der Unterrichtspraxis an bayerischen Grundschulen beleuchtet wird, vorstellen.

4. Textgrammatik und Schulaufsätze

Während Anna Baumeister zwei originale Aufsätze von Schülern der vierten Jahrgangsstufe analysiert (Baumeister 2019), untersucht Janina Syldatke (2018) originale Schulaufsätze, die von Muttersprachlern der Jahrgangsstufen 2 bis 4 in einer Prüfungssituation verfasst wurden.¹ Gemäß dem Lehrplan Plus sollen, wie wir gesehen haben, bereits an der Grundschule die kommunikative Funktion eines Textes und unterschiedliche Textmuster gelehrt werden. In den Jahrgangsstufen 3 und 4 werden die textgrammatischen Aspekte auf

¹ Eine weitere Studie, „Der Bananendieb“, 2018 verfasst von Selcan Ince, befasst sich mit der Analyse nichtmuttersprachlicher Schülertexte.

informierende Texte ausgeweitet. Das heißt, dass die Schüler/innen typisches Wortmaterial, typische Formulierungen oder Textbausteine kennenlernen sollen.

Schon in der zweiten Klasse sollen sie als Aufsatz ein Kochrezept verfassen. Acht solcher – von Kindern einer Zweiten Klasse an einer bayerischen Grundschule verfassten – Aufsätze (Thema: wie man Bananenmilch zubereitet) legte Frau Syldatke ihrer Untersuchung zugrunde. Sie analysierte und bewertete die Aufsätze textgrammatisch und verglich ihre Einschätzung jeweils mit der Benotung durch die Lehrerin.

Mit der von Janina Syldatke verwendeten Methode lässt sich sehr schön überprüfen, ob die im Lehrplan angestrebten textgrammatischen Ziele von den Schüler/inne/n gelernt und in der Textproduktion auch umgesetzt wurden.

Beispiel: Originalaufsatz Kind 1, Klasse 2: Diesem Aufsatz, der acht MTE bzw. Sätze umfasst, wird eine Tabelle zugeordnet:

Abb. 1: Kind 1 – Tabelle zur Veranschaulichung von Strukturrekurrenz

MTE	Temporalangabe	Prädikat	Nominativergänzung	Akkusativergänzung	Lokalangabe/Modalangabe	Prädikatsteil
2	Zuerst	schälen	wir	zwei Bananen.		
3	Danach	schneiden	wir	die Bananen	in kleine Stücke.	
4	Nun	geben	wir	die geschnittenen Bananenstückchen	in den Mixer.	
5	Jetzt	gießen	wir	einen Liter Milch	darüber.	
6	Anschließend	süßen	wir	mit einem Esslöffel voll Zucker.		
7	Als Nächstes	mixen	wir	alles	kräftig	durch.
8a	Zuletzt	füllen	wir	die köstliche Bananenmilch	in Gläser	
8b		stellen		sie		kalt ⁶⁸ .

In der Tabelle werden (von links nach rechts) Satz für Satz bzw. MTE für MTE folgende Satzglieder unterschieden (und mit Termini der Valenzgrammatik benannt): Temporalangabe, Prädikat, Nominativergänzung, Akkusativergänzung, Lokal-/Modalangabe und trennbarer Prädikatsteil.

Nicht in die Tabelle aufgenommen ist die Konjunktion **und**, die die beiden Teilsätze 8a und 8b koordiniert:

Zuletzt füllen wir die köstliche Bananenmilch in Gläser und stellen sie kalt.

Es handelt sich bei **und** übrigens nicht um einen Konnektor, sondern um eine Konjunktion. Denn die von Frau Sylдатke angesetzten MTE 8a und 8b bilden eine Satzreihe und damit eine einheitliche MTE NR.8.

Nur zweimal verwendet der Verfasser des Aufsatzes ein komplexes Prädikat mit Klammerteilen (**durch/mixen** und **kalt/stellen**). In der zweiten und achten MTE (8b) ist die Position Lokal-/Modalangabe nicht besetzt: In MTE 2 bleibt offen, wo die Bananen geschält werden; in MTE 8b bleibt offen, wo die Bananenmilch kaltgestellt werden soll, weil der Leser/in den Ort des Kaltstellens ergänzen kann (wahrscheinlich ist es der Kühlschrank).

Aus der Tabelle ist zu ersehen, welche textgrammatischen Kategorien der Schüler kennen gelernt hat und in einem konkreten Kochrezept umgesetzt hat. Der ganze Text ist Satz für Satz mit unterschiedlichen Konnektoren temporal (Schritt für Schritt) gegliedert. Der Einsatz der an der ersten Satzgliedposition stehenden Konnektoren bewirkt die Inversion. Das Subjekt jedes Satzes bildet das deiktische Pronomen *wir*. Auf diese Weise entsteht in Verbindung mit der streng eingehaltenen Stukturekurrenz eine sehr dichte Vernetzung oder Verflechtung. Auch der Zentrale Textgegenstand *die Bananen* wird lexikalisch repetiert. Nur einmal wird – aber innerhalb der Satzreihe – ein anaphorisches Pronomen verwendet. Es verwundert in Anbetracht der Tatsache, dass ein Kochrezept und nicht ein Geschichte geschrieben werden sollte, nicht, dass die Vernetzung durch Isotopie gering ist: Als sich wiederholende Semantische Merkmale sind zu erkennen:

Klassen (1) ‚Tätigkeit zur Zubereitung einer Speise‘ (*schälen, schneiden, gießen, süßen, mixen füllen, kaltstellen*),

Klassen (2) ‚Angabe von Mengen‘ (*zwei, einen Liter, mit einem Esslöffel voll, alles*).

Bei dem hier analysierten Aufsatz, der mit der Note „sehr gut“ benotet wurde, handelt es sich nicht um einen Einzelfall, dessen Verfasser die textgrammatischen Ziele des Lehrplans besonders gut umsetzen konnte. Die sieben anderen untersuchten Aufsätze haben nämlich die im Unterricht gelernten Strukturen ebenfalls umgesetzt. Die Aufsatz-Noten wurden allerdings in dem Maße schlechter, in dem die textgrammatischen Parameter beim Schreiben weniger gut beachtet wurden. Dies ist ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung von Frau Sylдатke, das verdeutlicht, welche Rolle die Textgrammatik bei der Bewertung von Schüleraufsätzen spielt.

Weitere Beobachtungen machte Frau Syldatke bei den Isotopie-Ebenen. Bekanntlich machen die Isotopien einen Text umso inhaltsreicher, je mehr Isotopien er enthält. In der Tat konnte sie in den untersuchten Aufsätzen eine Zunahme der Zahl der Isotopien parallel zur Zunahme der Jahrgangsstufe feststellen. Allerdings muss man beachten, dass in der 2. Klasse das Sprachmaterial noch weitgehend von der Lehrkraft vorgegeben war, in der 4. Klasse jedoch nicht. Vernetzungen durch Kontiguität bzw. Partialität sind in allen Aufsätzen nur schwach ausgeprägt, was den Schluss zulässt, dass diese Art der Vernetzung den Schülern der Grundschule nicht zugetraut wird und sie wohl in den Bereich der Stilbildung (unter dem Thema „Variation des Ausdrucks“) gehört.

4.2. In der zweiten Untersuchung analysierte Anna Baumeister zwei Aufsätze von Schülern der Vierten Klasse. Es handelt sich dabei um Texte verschiedener Textsorten, nämlich (1) um eine Fantasiegeschichte zu einem vorgegebenen Bildimpuls und (2) um einen Unfallbericht. Als Grundlage der Analyse dient auch bei dieser Untersuchung eine Einteilung der Texte in MTE; bei der Fantasiegeschichte sind es 26 MTE, beim Unfallbericht nur 11 MTE. Beide Aufsätze weisen jeweils eine Referenzkette mit den ZTG OFEN bzw. RADFAHRER auf. Während die Verfasserin von Text 1 sieben verschiedene Konnektoren verwendet, sind es bei Text 2 nur 4 Konnektoren (3x *und*). Zum Textdesign gehören auch korrekte Orthographie und Interpunktion. Bei Text 1 stellt Frau Baumeister immerhin 16 Orthographie- und 9 Interpunktionsfehler fest. Bei Text 2 gibt es gar keine Interpunktion (!) und 17 Orthographiefehler, verteilt auf nur 11 MTE.

4.3. Die kommentierende Bewertung der Schulaufsätze durch die Lehrer ist ein klassischer Fall von Inter- bzw. Metatextualität. Warum? Wird Intertextualität mit Nina Janich (2019, 169-188) als Textvernetzung bzw. Textsortenvernetzung verstanden, dann liegt folgendes Verhältnis vor: Auf einen primären Text A (=Bezugstext) wird – im Rahmen eines Diskurses - ein sekundärer Text B (=Verweistext) bezogen. In unserem Fall ist der Schüleraufsatz der Bezugstext A, und die Bewertung durch den Lehrer ist Text B.

Allerdings vollzieht sich die Aufsatzbewertung in unterschiedlichen Formen: Anna Baumeister beschreibt die Bewertung in ihrer Untersuchung wie folgt: Im Aufsatz-Text selbst nahm die Lehrerin Fehlerverbesserungen vor und machte Vorschläge zu einer besseren Ausdrucksweise. An Text A fügte sie einen Kommentar an, mit den Worten: „Du hast deine Schreibidee zu dem Bild sinnvoll und logisch aufgebaut und in einer durchlaufenden Geschichte erzählt.“ (Baumeister, S.22). Im anderen Aufsatz, dem Unfallbericht existiert außer den Korrekturen im Aufsatztext selbst ein so genannter Bewertungsbogen mit

systematischer Begründung der Stärken und Schwächen. Der Bewertungsbogen, in dem die Schülerin angesprochen wird, umfasst zwei Kategorien, die jeweils bepunktet werden: 1. Inhalt, 2. Sprachliche Gestaltung (vgl. auch Greule/Reimann 2015, S.87-95).

Die von mir als Text B, als „Verweistext“, bezeichnete korrigierende und kommentierende Bewertung der Aufsätze kann eindeutig als Metatext kategorisiert werden. Denn in Text B reflektiert der Verfasser über den Text A, den Bezugstext. Er reflektiert nicht nur, sondern er bewertet ihn auch.

Beide Texte, Bezugs- und Verweistext, sind gemäß der Definition von Nina Janich vernetzt. Dabei sind zwei Dimensionen der Vernetzung erkennbar: erstens sind sie durch die Simulation eines Dialogs miteinander vernetzt, indem die Lehrerin im Bewertungstext mit personalen Deiktika, wie „**Du** beantwortest alle W-Fragen, **Deine** Überschrift, **Du** hast sauber gearbeitet“, operiert. Zweitens kann Kohärenz zwischen Text A und B hergestellt werden, wenn der Verfasser von Text B, also Lehrer/in, Stellen aus dem Schüler-Text A wörtlich zitiert und damit beide Texte explizit vernetzt.

5. Strategien zum gelungenen Text: die Gedichtinterpretation

Damit nicht der Eindruck entsteht, die Textgrammatik spiele nur in der Grundschule bei der Aufsatzlehre eine Rolle, wenden wir uns zum Schluss noch einem „Trainingsheft für Schülerinnen und Schüler“ des Gymnasiums in Bayern zu, das ebenfalls an der Universität Regensburg (Donhauser 2016) entstand. Die Verfasserin Carolin Donhauser zeigt darin, wie man „mit nur neun Strategien schrittweise und systematisch“ das Verständnis eines Gedichts entwickeln kann (Donhauser 2016, S.3).

Ab der Strategie Nr.5 kommt die Textgrammatik so richtig zum Einsatz. Die Strategie Nr. 5 lautet nämlich:

Beim Verfassen einer Gedichtinterpretation typische sprachliche Merkmale nutzen! Darunter fallen: Absätze bilden, d.h. ein leserfreundliches Textdesign schaffen. Ferner: gliedernde Ausdrücke verwenden, d.h. Konnektoren verwenden. Ferner: den roten Faden einhalten, d.h. Kohärenz durch Koreferenz und Isotopie herstellen und eine logische Textkomposition schaffen. Der sogenannte „rote Faden“ kann sehr gut dank textgrammatischer Kenntnisse „gesponnen“ und beim Lesen oder Hören erkannt werden (vgl. Greule, 2015). Mit den Strategien Nr.6 bis Nr.9 führt Carolin Donhauser vor, wie man eine Gedichtinterpretation

aufbauen soll; welche „Bausteine“ und typische Formulierungen zu gebrauchen sind und mit welchen Mitteln sprachliche Wirkung zu erzielen ist. (Donhauser 2016, S.20-41).

Das Trainingsheft nutzt also nicht nur die Kategorien der Textgrammatik aus, sondern trägt zur Ausgestaltung der Textgrammatik im Bereich ihrer textsortenspezifischen Differenzierung bei. Es liefert letztendlich einen Textbauplan für die Gedichtinterpretation. Und es geht mit der die Perlokution betreffenden Frage, wie man einen ansprechenden Rahmen für den Leser schafft, z.B. durch den Aktualitätsbezug, weit darüber hinaus.

6. Ausblick: „Falke1“ und die Textgrammatik

FALKE1 ist keineswegs der Name eines neuen Raketentyps, sondern das Akronym für ein Projekt an der Uni Regensburg - mit dem Titel

„Fachspezifische Lehrerkompetenz beim Erklären“ und dessen erste Förderphase von 2015-2018.

(Das Weitere nach Thim-Mabrey 2019). Im Verbund mit den Fachdidaktiken und der Sprecherziehung erforschte ein sprachwissenschaftliches Team, was Erklären im Unterricht bedeutet, welche Unterschiede sich zwischen den Unterrichtsfächern feststellen lassen und wie das unterrichtliche Erklären wahrgenommen und bewertet wird – ein ehrgeiziges Unterfangen! An den noch nicht öffentlich zugänglichen Ergebnissen soll uns hier nur interessieren, ob im Projekt die Textgrammatik eine Rolle spielt oder nicht – zumal eine Ausgangshypothese lautet, dass das unterrichtliche Erklären ein höchst komplexer Kommunikationsprozess ist, der auf das Verstehen bei den Adressaten angelegt ist.

Unter den Items, die die Sprachwissenschaft bereitstellte, um das mündliche Erklären im Unterricht zu beurteilen, finden wir bekannte Größen der Textgrammatik wieder: nämlich Textstruktur-Marker bzw. Konnektoren, Adressaten-Orientierung oder Länge und Struktur der MTE (unter der Bezeichnung „Satzlänge/-tiefe“). Die Analyse der Transkription von 67 sogenannten Erklärvideos ergibt unter anderem, dass fächerspezifische Stilprofile des mündlichen Erklärens nicht zu erfassen sind. Die Forscher/innen erklären darüber hinaus selbst, dass „textinhaltsstrukturelle“ Untersuchungen zum Erklären fehlten; Diese müssten sich, wenn sie denn durchgeführt werden, in den textgrammatischen Territorien von Kontiguität und Isotopie bewegen.

Aus textgrammatischer Perspektive ist aber die Erkenntnis wichtig, dass beim mündlichen Erklären bzw. Sprechen generell alles wegfällt, was das graphisch bestimmte Textdesign ausmacht; es müssen an seiner Stelle andere (phonetische) Marker gefunden werden, wie z.B. „Mittel der Aufmerksamkeitslenkung“, die auch die Stimmführung des Erklärenden betreffen. Die Forschungen zum mündlichen Erklären sind ein wichtiger Schritt in die Richtung einer Textgrammatik, die ihre Kategorien aus den Kommunikaten der mündlichen Kommunikation bezieht.

Mit diesem Ausblick will ich schließen und hoffen, dass Sie einen Eindruck von den Zielen der Textgrammatik und ihrer Umsetzung an bayerischen Schulen bekommen haben.

Literatur

Baumeister 2019: Anna Baumeister, *Textgrammatik in der Grundschule*. Zulassungsarbeit zum Staatsexamen. Regensburg.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: *LehrplanPLUS*. München 2014.

Beisbart u.a. 1976: Ortwin Beisbart, Dobnig-Jülch, Edeltraut, Hans-Werner Eroms, Gerhard Koß: *Textlinguistik und ihre Didaktik*. Donauwörth.

Beisbart 2006: Didaktische Potenziale der Textlinguistik der 70er und 80er Jahre im Kontext aktueller sprachdidaktischer Diskurs. In: Maximilian Scherner/Arne Ziegler (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik*. Tübingen, S.95-113.

Donhauser 2016: Carolin Donhauser, *Typisch Gedichtinterpretation – neun Strategien zum gelungenen Text*. Regensburg.

Greule 2015: Der rote Faden im Labyrinth der Texte. In: Urška Valenčič Arh / Darko Čuden (ur.), *V labirintu jezika. Im Labyrinth der Sprache*. Ljubljana, S.117-132

Greule/Reimann 2015: *Basiswissen Textgrammatik*. Tübingen.

Janich 2019: Nina Janich, Intertextualität und Text(sorten)vernetzung. In: Nina Janich (Hg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Tübingen, S.169-188.

Syldatke 2018: Janina Syldatke, *Textgrammatische Analyse von Schüleraufsätzen*. Zulassungsarbeit zum Staatsexamen. Regensburg.

Thim-Mabrey 2019: Christiane Thim-Mabrey, Sprachwissenschaftliche Auswertungen zu Erklärvideos. Vortrag mit Power Point-Präsentation, Uni Regensburg 27.7.2019.