

Thim-Mabrey, Rössler (Hrsg.)

# Verständliches Erklären und Instruieren:

Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu Beispielen medialer, fachlicher, behördlicher und betrieblicher Kommunikation

Eine Publikation der  
Universitätsbibliothek Regensburg

Christiane Thim-Mabrey/Paul Rössler (Hrsg.)

Verständliches Erklären und Instruieren: Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu Beispielen medialer, fachlicher, behördlicher und betrieblicher Kommunikation



Christiane Thim-Mabrey/Paul Rössler (Hrsg.)

Verständliches Erklären und Instruieren:  
Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu Beispielen  
medialer, fachlicher, behördlicher und betrieblicher  
Kommunikation

(= Zusammenfassungen studentischer Abschlussarbeiten am  
Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft,  
Universität Regensburg, 1)

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN (softcover): 978-3-88246-435-1

ISBN (pdf): 978-3-88246-436-8

DOI: 10.5283/epub.43718

Herstellung: Universitätsbibliothek Regensburg, 2020

Erscheinungsort Regensburg

Gestaltung und Layout: Craig Mabrey

Korrektur: Matthias Thim

Umschlaggestaltung: Peter Brünsteiner

Druck und Bindung: Digital Print Group o. Schimek GmbH, Nürnberg

© 2020 Christiane Thim-Mabrey/Paul Rössler



Dieses Werk ist unter der Creative Commons-Lizenz, Namensnennung 4.0 International (CC-BY 4.0) veröffentlicht

# Inhaltsverzeichnis

Erklärungsforschung und Verständlichkeitsforschung in universitären Abschlussarbeiten <i>Christiane Thim-Mabrey</i> .....	1
Strategien gelungenen Erklärens. Erklärgegenstände und textgrammatische Vernetzungsstrategien in der Kindersendung „Löwenzahn“ <i>Anja Enzersberger-Wendling</i> .....	13
Kohäsionsstiftung in mündlichen Erklärsequenzen der universitären Lehre <i>Anna Saller</i> .....	35
Erklärgegenstand und Erklärfrage: Zu ihrer Wechselwirkung in Texten der Verwaltung und des Rechts <i>Simon Zimmermann</i> .....	59
Behördentexte und Textverständlichkeit <i>Anna-Maria Thaler</i> .....	75
Verständlichkeit in technischen Vorgabedokumenten <i>Stefanie Adler</i> .....	97
Fachlexik im Ausbilderhandbuch Schwimmen: Verständlichkeit in Erklärungen für Laien und Experten <i>Anna Maria Mayr</i> .....	121



# Erklärungsforschung und Verständlichkeitsforschung in universitären Abschlussarbeiten

## 1 Einleitung

Vom gegenwärtigen großen Interesse an möglichst kurzen und einfachen Erklärungen und Instruktionen zeugen zahllose Erklärvideos in dem 2005 gegründeten Videoportal YouTube. Diesem Trend folgend, setzen auch Unternehmen und Institutionen zunehmend professionelle Erklärvideos für ihre Markt- und Klientenkommunikation ein, und selbst in der schulischen und universitären Lehre werden mittlerweile Erklärvideos verwendet. Die kommunikativen Handlungen ERKLÄREN und INSTRUIEREN finden sich aber schon lange in vielerlei schriftlichen und mündlichen Formen von Erklärungen und Instruktionen in alltäglichen privaten und öffentlichen, wirtschaftlichen und institutionellen Lebensbereichen. Diese dienen im jeweiligen Kommunikationszusammenhang unterschiedlichen Zwecken, und ihre Adressaten holen sie teils selbst gezielt ein, teils erhalten sie sie auch, ohne darum gebeten zu haben. Im alltagssprachlichen Verständnis bedeutet das Wort *erklären* ‚etw. (schwer zu Verstehendes) durch Worte klar, deutlich machen‘.<sup>1</sup> Die kommunikative Einbettung bestimmt jedoch genauer, *wie* „erklärt“ wird: ob schriftlich oder mündlich, ob als Text einer spezifisch dem Erklären gewidmeten Textsorte oder nur als Teil eines Textes oder mündlichen Beitrags mit anderen Funktionen, ob interaktiv oder monodirektional, in welcher Ausführlichkeit und Tiefe, mit welchen sprachlichen Ausdrucksmitteln und welcher textuellen Struktur.

In dieser Vielfalt müssen sich vertiefende sprachwissenschaftliche Arbeiten auf jeweils einen Typ von Erklärung oder Instruktion konzentrieren, um untersuchen zu können, welche kommunikativen, sprachlichen und textuellen Spezifika des Erklärens und Instruierens erkennbar werden und auch den Grad der Verständlichkeit mitprägen. Der vorliegende Band dokumentiert eine Auswahl aus einer Reihe von solchen sprachwissenschaftlichen Untersuchungen, die in den Jahren 2016 bis 2019 als studienabschließende Arbeiten am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft der Universität Regensburg betreut und deren wichtigste Ergebnisse von den Verfasser/-innen in einem

---

<sup>1</sup> „erklären“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/erkl%C3%A4ren>>, abgerufen am 04.03.2020.

Aufsatz für den vorliegenden Band zusammengefasst wurden.<sup>2</sup> Forschungsschwerpunkte am Lehrstuhl<sup>3</sup> bildeten zwar den Hintergrund, vor dem die in diesen Jahren entstandenen Arbeiten entstanden. Jedoch konzipierten die Verfasser/-innen dieser Arbeiten selbst ihre eigenen Schwerpunkte in der Auswahl des Textmaterials und in den sprachlich-kommunikativen Charakteristika, die sie gerade in der Auseinandersetzung mit dem untersuchten Textmaterial erst entdeckten. In dieser Kombination aus spezifischem Textmaterial und dem darin erkennbaren Vorgehen beim Erklären oder Instruieren konnten sie Aspekte und Ergebnisse herausarbeiten, die über den bisherigen Stand der sprachwissenschaftlichen Erklärforschung hinausgehen und weitere Forschung bei anderen Arten von Kommunikation anregen können. Nur viele solcher Arbeiten können den ganzen Bestand von sprachlich-textuellen Ausdrucksmitteln erfassen, aus denen ein Erklären oder Instruieren bestehen *kann* oder, soweit es bestimmten kommunikativ konventionalisierten Formen unterliegt, bestehen *muss* oder im Rahmen des konventionell Zulässigen bestehen *sollte*, um zugleich differenziert genug als auch für die Adressaten angemessen verstehensfreundlich<sup>4</sup> zu sein.

## 2 Erklärforschung

Nach zwei frühen Arbeiten zur logischen, sprachlichen und Sprachhandlungsstruktur von Erklärungen (Lang 1976, Bayer 1981) hat sich die sprachwissenschaftliche Erklärforschung erst seit 2000, vor allem im Zusammenhang mit textlinguistischen Typologien von Textsorten und Vertextungsmustern (Jahr 2000), allmählich stärker herausgebildet. Seit 2006 (Hohenstein 2006, Klein 2009) befasste sich die Forschung stärker mit der Frage, ob eine Sprachhandlung des Erklärens von den ihr ähnlichen Sprachhandlungen BESCHREIBEN, INSTRUIEREN, BEGRÜNDEN, ERLÄUTERN sowie DEFINIEREN abgegrenzt werden müsste oder diese gerade als komplementäre Ausformungen

---

<sup>2</sup> Die Betreuung der Arbeiten entstand durch Seminare zur Erklär- und Verständlichkeitsforschung (A. Enzersberger-Wendling, A. Saller, S. Zimmermann, A. Thaler, betreut von Christiane Thim-Mabrey, sowie S. Adler, betreut von Prof. Dr. Paul Rössler) und zur Experten-Laien-Kommunikation (A. M. Mayr, betreut von PD Dr. Sandra Reimann).

<sup>3</sup> Vor allem die Schwerpunkte Wissenschaftskommunikation (2009-2017, vgl. Thim-Mabrey/Kattenbeck 2018) und Mündliches Erklären in der Schule im Projekt FALKE (Fachspezifische Lehrkompetenz im Erklären), 2015-2018; dieses fächerübergreifende Projekt erforscht das Erklären im Unterricht sowohl theoretisch als auch empirisch in einer Gesamtstudie und 13 fachspezifischen Einzelstudien im Rahmen des Gesamtprojekts der UR „KOLEG – Kooperative Lehrerbildung Gestalten“ 2015-2018 = KOLEG 1 (Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“). Beteiligt sind die Didaktiken der Fächer Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Evangelische Religionslehre, Geschichte, Kunst, Mathematik, Musik, Grundschulpädagogik, Physik und die Fächer Deutsche Sprachwissenschaft sowie Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung.

<sup>4</sup> Zu den Einordnungen von sprachlichen Ausdruckweisen als „verstehensfreundlich“ oder „verstehensaufwendig“ vgl. Thim-Mabrey/Lindl 2020.

mitumfasst (vgl. dazu Neumeister 2011, 52-66, Morek 2012, Morek/Heller/Quasthoff 2017). Seither wurde das Erklären bereits in verschiedenen Textsorten und kommunikativen Handlungskontexten, jedoch noch keineswegs erschöpfend untersucht (vgl. die Sammelbände von Spreckels 2009, Vogt 2016, Meißner/Wyss 2017, Schilcher et al. 2020). Allen als (mündliche oder schriftliche) Erklärungen betrachteten Textsequenzen gemeinsam ist, dass durch sie eine Einsicht in einen größeren Zusammenhang hergestellt werden soll und dabei ein als allgemein verbindlich gesetztes Regelwissen zum Einsatz kommt, aus dessen Grundlage sich das beim Adressaten angestrebte Ziel (Verstehen oder Selber-Handeln) ergibt (nach Hohenstein 2006: 41). Da jedes Erklären bei den Adressaten dazu beitragen soll, dass diesen etwas ihnen Nicht-Klares, Nicht-Bekanntes oder -Verstandenes, hinreichend „klar“ oder „deutlich“ (entsprechend der Bedeutungsangabe im DWDS) wird, steht jedes Erklären unter einem Qualitätsanspruch, für den angestrebten Zweck inhaltlich zutreffend und ausreichend sowie für die Adressaten verständlich zu sein.<sup>5</sup> Dadurch konvergiert die Erklärforschung mit der Verständlichkeitsforschung, der es vor allem um die Möglichkeit einer Verständnissicherung in technischen und institutionellen Kommunikationen geht (Jahr 1996, Brose/Strohner 2002, Göpferich 2002a, 2002b, 2008, Jekat et al. 2014, Lutz 2015, Mälzer 2016).

Die vorrangigen Untersuchungsaspekte in der sprachwissenschaftlichen Literatur zum Erklären betreffen folgende Fragestellungen:

- Welche Erklärtypen lassen sich unterscheiden (Erklären-*was*, Erklären-*wie* und Erklären-*warum*), und auf welche Arten von Sachverhalten oder Objekten zielen jeweils die Fragen „was?“, „wie?“ und „warum?“ ab (z. B. auch auf Begründungen von Handlungen, Entscheidungen, Absichts- und Willensbekundungen oder Aufforderungen)?
- Was ist der Sinn oder Zweck des Erklärens (eine Antwort auf Fragen zu geben bzw. eine beim Gegenüber nur vermutete, aber nichtausgedrückte Wissensdissonanz zu beseitigen – oder überhaupt erst Fragen bei den Adressaten aufsteigen zu lassen, Wissensstrukturen auf-, -aus- oder umzubauen, einen gemeinsamen handlungs- und entscheidungsrelevanten Wissensrahmen zu konstituieren, zum selbstständigen Ausführen oder Gebrauch von etwas anzuleiten)?
- Was ist das Ziel des Erklärens (den Adressaten, soweit möglich und situationsangemessen, ein Verstehen, eine Einsicht, einen Zugang zum Erklärten zu eröffnen)?
- Was ist die situative, kontextuelle Vorgeschichte eines Erklärens (ein Lehr-Lern-Diskurs, Wissensaufbau- oder -ausbaudiskurs, ein Entscheidungsdiskurs, eine kooperative Interaktion)?

---

<sup>5</sup> Zum Konstrukt des „guten“ Erklärens vgl. Schilcher/Krauss/Lindl (Hrsg.) 2020.

- Wie werden erklärende Bezüge versprachlicht (Verben und Substantive wie *verursachen* und *Grund* oder *Zweck*, Präpositionen wie *aufgrund von* oder *wegen*, Konjunktionen wie *denn*, Subjunktionen wie *weil*, *damit* oder *um zu*, Konjunkionaladverbien wie *deshalb* und *folglich*, Abtönungspartikeln wie *ja* u.a.)?
- Welche textuelle Grundstruktur hat eine Erklärung, die einen Gesamttext, einen Textteil oder einen mündlichen Beitrag bildet? Welche textuelle Struktur hat eine nicht-monologische Erklärinteraktion?
- Welchen Beitrag leistet das Verarbeiten und Verstehen einer Erklärung durch den Rezipienten zur Konstitution einer Erklärung? Wie können oder sollten diese Vorgänge unterstützt werden?
- Welche Erklärungen oder Erklärteile werden (in der Regel) auch mit nichtsprachlichen Mitteln unterstützt?
- Welche Anforderungen stellt das unterrichtliche Erklären in verschiedenen Schulformen an die Lehrkräfte?
- Welche Merkmale einer Erklärung beeinflussen deren Bewertung durch die Rezipienten als gute oder weniger gute Erklärung?

### 3 Schwerpunkte der Beiträge des Bandes

Die im vorliegenden Band zusammengestellten Aufsätze geben Einblick in die Schwerpunkte und Ergebnisse der von den Verfasserinnen und Verfassern vorgelegten umfangreichen Abschlussarbeiten.<sup>6</sup>

**A)** Die ersten beiden Beiträge untersuchen jeweils bestimmte Arten von Erklärungen in Kommunikationskontexten des *Wissensaufbaus*: **eine TV-Erklärserie für Kinder (A. Enzersberger-Wendling)** sowie **Erklärsequenzen in universitären Seminaren für Germanistikstudierende (A. Saller)**. Diese beiden Formate, in denen die Adressaten der Erklärungen etwas über Sachverhalte des Alltags oder in einem Fach wissen wollen, bilden jeweils andere Rezeptionsbedingungen: Eine massenmediale Vermittlung von Alltagswissen für Kinder wird anders rezipiert als eine institutionell eingebundene face-to-face-Vermittlung von Fachwissen im Rahmen einer Ausbildung von Erwachsenen und muss entsprechend anders gestaltet werden. Das betrifft Weisen der medialen Vermittlung und Ansprache, die sprachliche und textstrukturelle Anlage sowie die Tiefe der erklärenden Sequenzen. Die beiden Formate weisen deshalb auch jeweils eigene Formen der Umsetzung der Sprachhandlung des Erklärens auf, die in den Beiträgen vorgestellt und beschrieben werden.

---

<sup>6</sup> Zulassungsarbeiten (wissenschaftliche Hausarbeit zur Zulassung zum Ersten Staatsexamen) sowie Masterarbeiten im Umfang von 60-90 Seiten und sog. Forschungsarbeiten (wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen des Forschungsmoduls) im Umfang von 50-60 Seiten. Die Beiträge von A. Enzersberger-Wendling und A. Thaler fassen jeweils zwei thematisch angrenzende Arbeiten zusammen, ihre Forschungs- und ihre Zulassungsarbeit.

A. Enzersberger-Wendling untersucht die Sendung „Löwenzahn“, eine Fernsehsendung mit Erklärungen für Kinder („Strategien gelungenen Erklärens. Erklärgegenstände und textgrammatische Vernetzungsstrategien in der Kindersendung ‚Löwenzahn‘“). Die hohe und seit Jahrzehnten andauernde Beliebtheit dieser Sendung lässt es in der Tat gerechtfertigt erscheinen, dass Enzersberger-Wendling der charakteristischen „Löwenzahn“-Erklärweise „Gelingen“ zuschreibt. Zwar kann nicht gemessen werden, wie genau und wie gut die Zuschauerinnen und Zuschauer das Gehörte und Gesehene verstanden haben, jedoch dokumentieren die anhaltenden Zuschauerquoten das durch die Sendung erfolgreich lebendig gehaltene Wissen-*Wollen*. Deshalb untersucht die Autorin, mit welchen Strategien, in der Form sprachlicher und filmischer Mittel, das Interesse der Zuschauer/-innen geweckt und an die Sachverhalte herangeführt wird, die anschließend erklärt werden. Neben der Art, wie ein Erklärgegenstand eingeführt wird, spielt hierbei auch die fortlaufende Vernetzung zwischen verschiedenen Erklärthemen eine für das Format der Sendung charakteristische Rolle. Enzersberger-Wendling entwickelt eine textgrammatische Methodik, um diese Vorgehensweisen auch quantitativ genau erfassen zu können, und sieht in ihnen weiterführendes, anregendes Potenzial, aus dem „gutes“ Erklären für Kinder auch in anderen didaktischen Kontexten außerhalb medialer Formate schöpfen kann.

A. Sallers Aufsatz („Kohäsionsstiftung in mündlichen Erklärsequenzen der universitären Lehre“) ermittelt in Erklärsequenzen aus Seminaren der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft spezielle sprachliche Formen, die verwendet werden, um die mentale Kohärenzbildung der Rezipienten zu erhöhen und dadurch den Verstehensprozess zu erleichtern. Da die Rezipienten einer mündlichen Erklärung im Verlauf des Zuhörens, d. h. ohne „bleibenden“ schriftlichen Text, fortlaufend mental ein kohärentes Ganzes herstellen müssen, werden im Mündlichen auch bestimmte sprachliche Strukturen eingesetzt, um die Verständnissicherung zu unterstützen. Saller beschreibt neben den Formen der Themenentfaltung und des Einsatzes von syntaktischen, lexikalischen und intonatorischen Rekurrenzen sowie von spezifischen Konjunktionen und Subjunktionen insbesondere zwei Strukturen: die erwartungssteuernden sog. Projektorkonstruktionen der Form „Ankündigung + Folgetext“ (z. B. *und JETZT müssen sie WISSEN: wie nennt man diese ZWEI gruppen der mittelhochdeutschen diphTHONGe?*) und Konstruktionen mit einer direkten Anrede der Adressaten und einem indirekten Perspektivenwechsel in der Darstellung, der die Perspektive der Zuhörer und damit die aktuelle Lehr-Lern-Situation miteinbezieht (*also, dass sie jetzt NICHT nur sagen: gut, ich hab geLERNT: es gibt X (.) LAUte und diese X laute, die ändern sich IRgendwie, und das hab ich AUSwendig gelernt.*). Beide Konstruktions-typen treten in den Sachverhalts-erklärungen der untersuchten Seminare häufig und in verschiedenen Formen auf.

**B)** Die beiden anschließenden Aufsätze behandeln schriftliche Textsorten im Kontext von Bürger- und Klientenkommunikationen mit *Behörden*. Gemeinsam ist solchen Textsorten, dass es für die Adressaten darauf ankommt, die erklärenden Sequenzen in diesen von Fachleuten formulierten Schreiben und Broschüren zu verstehen, da sie

behördliche Entscheidungen und juristische Sachverhalte erläutern, von deren Konsequenzen die Adressaten persönlich betroffen sind. Je nach Textsorte sind die Texte mit unterschiedlichen Textfunktionen verbunden: **Bußgeldbescheid und Rechtsanwaltsschreiben mit einer Klageabweisung (S. Zimmermann)** haben deklarative und informierende Relevanz für die Rezipienten, **Antragsformular auf Erteilung einer befristeten Aufenthaltserlaubnis, Informationsbroschüre zu einer sicheren Nutzung des Ausweisdokumentes und Hinweisschreiben über den baldigen Ablauf des Aufenthaltstitels (A.-M. Thaler)** haben datenerhebende und informierende Funktion und sind für die Klienten im Bereich Asyl und Flüchtlingsschutz, an die sie ausgegeben werden, von erheblicher Konsequenz. Erklärende Erläuterungen kommen in allen diesen Textsorten in unterschiedlicher Form und Länge vor und erfüllen unterschiedliche Funktionen. Aufgrund ihrer hohen fachsprachlichen Anteile ist ihre Verständlichkeit für die Adressaten eingeschränkt, insbesondere wenn die Adressaten die deutsche Alltagssprache noch nicht beherrschen. Die Frage, in welchen Hinsichten und wie solche Texte klientenangepasst verstehensfreundlicher formuliert werden könnten, stellt sich in diesem Kommunikationsbereich deshalb besonders dringend.

S. Zimmermanns Aufsatz („Erkläregegenstand und Erklärfrage: Zu ihrer Wechselwirkung in Texten der Verwaltung und des Rechts“) problematisiert die Frage, wie in erklärenden Texten oder Textsequenzen der genaue Erkläregegenstand und die dazu durch die Erklärung beantwortete Erklärfrage ermittelt werden können. Dass nicht der Erkläregegenstand bereits automatisch eine Erklärfrage oder das Erklärmuster (Erklären-*was* und Erklären-*wie*) vorgibt, zeigt er zunächst am Erkläregegenstand ‚Siebenjähriger Krieg‘, dem zwei verschiedene Erklärfragen zugeordnet werden könnten, die eine jeweils andere Erklärungsweise erfordern (Erklärfrage ‚Was geschah da?‘ -> Erklärmuster ‚Erklären-WAS‘ oder Erklärfrage ‚Worum ging es dabei?‘ -> Erklärmuster ‚Erklären-warum‘). Den Zusammenhang zwischen Erklärfrage, Erkläregegenstand und Erklärmuster erfasst Zimmermann, indem er methodisch die inhaltlich-propositionale und die funktional-illokutive Ebene von der sprachlich-ausdrucksseitigen mikrostrukturellen Ebene der erklärenden Textteile getrennt betrachtet und anschließend ihr Zusammenspiel beschreibt. Die Kombination aus struktureller, funktionaler und sprachlicher Analyse der beiden Texte zeigt schließlich auch auf, dass die Funktion und Aussageabsicht der erklärenden Sequenzen dieser Texte aufgrund der Textstrukturierung für fachlich fernstehende Adressaten nicht klar ersichtlich ist.

A. Thaler („Behördentexte und Textverständlichkeit“) untersucht in drei behördlichen, im Asylbeantragungsablauf verwendeten Textsorten Erscheinungen auf der Wortebene, die als Verständlichkeitsbarrieren wirken. Dabei bezieht sie die Rezeptionsbedingungen der Adressaten in ihre Untersuchung ein (Stufe der Schulbildung, Vorerfahrungen mit Behörden in den Herkunftsländern sowie vorauszusetzende Deutschkenntnisse). Neben der verwaltungssprachlichen und juristischen Fachlexik erfasst sie Nominalisierungen und Abkürzungen unter dem allgemeinen Aspekt ihres Abstraktionsgrads und dem speziellen Aspekt, auf welchem Fremd- bzw. Zweitsprachniveau sie frühestens als bekannt vorausgesetzt werden können.

C) Um die Frage der Verständlichkeit geht es auch in den weiteren beiden Aufsätzen. Sie behandeln schriftliche *regulativ-instruierende Textsorten*, die wie die Verwaltungs- und juristischen Textsorten kommunikativ an einer Schnittstelle zwischen Experten und Nichtexperten stehen. **Technische Vorgabedokumente (S. Adler)** sind von *Betrieben* erstellte Arbeitsanweisungen an die Angestellten, um die Qualität der Durchführung bestimmter Tätigkeiten oder Prozesse in der betrieblichen Produktion zu sichern. Das von der Deutschen-Lebens-Rettungs-Gesellschaft e.V. herausgegebene **Ausbilderhandbuch Schwimmen (A. M. Mayr)** dagegen regelt, was unter der korrekten Ausführung verschiedener Schwimmbewegungen zu verstehen ist. Diese Regelungen sind verbindlich und müssen von zukünftigen Ausbildern für die Prüfung gelernt und im Schwimmunterricht anschließend umgesetzt werden. Das Handbuch stellt gleichzeitig eine Instruktion für Ausbilder und interessierte Laien zum korrekten Ausführen der Schwimmbewegungen dar. Sowohl die technischen Vorgabedokumente als auch das Sportart-Handbuch sind fachlich eingebettete Textsorten.

S. Adlers Beitrag („Verständlichkeit in technischen Vorgabedokumenten“) geht unter der Perspektive der Optimierbarkeit von bestehenden Vorgabedokumenten innerhalb eines Betriebs an die Textanalyse heran. Das Ziel der Untersuchung ist die Ermittlung von sprachlich problematischen Teilebenen dieser Texte, deren Verstehbarkeit für die Adressaten und den kommunikativen Prozess passend verbessert werden kann. Diese Teilebenen sollten bei der Gestaltung künftiger Vorgabedokumente systematisch beachtet werden. Adler ermittelt auf quantitativem Weg eingeschränkte Textverständlichkeit bei Fachwortschatz, Wortkürzungen, uneindeutigen Wörtern, verdichteten Satzstrukturen, bei der Art, wie insbesondere das Vorfeld und Mittelfeld der Sätze gefüllt werden, und bei schwierigen Verbformen wie z. B. dem Passiv. In dem Rahmen betriebsinterner Kommunikation wäre eine verstehenssichernde Klärung und Vereinheitlichung von problematischen (Fach-)Wörtern und Wortbedeutungen in den Dokumenten umsetzbar. Auch hinsichtlich der schwierigen Bereiche auf Satzebene ist nach Adler eine firmenspezifische Standardisierung möglich, die schwierige Ausdrucksweisen vermeiden hilft und verstehensfördernde Ausdrucksweisen vorgibt.

A. M. Mayr („Fachlexik im Ausbilderhandbuch Schwimmen: Verständlichkeit in Erklärungen für Laien und Experten“) ermittelt in ihrem Beitrag, wie weit die Instruktionen und Erklärungen des untersuchten Ausbilderhandbuchs an die Verstehensmöglichkeiten der unterschiedlichen Lesergruppen angepasst sind. Im Vordergrund steht dabei die Frequenz, mit der Fachlexik im Text auftritt, verbunden mit der Frage, ob und wie die Bedeutung dieser Wörter durch den Textzusammenhang eingeführt wird oder nicht. Mayr stellt dar, dass im Text Fachwörter der konkreten Sportart Schwimmen von allgemein sportbezogenen Fachwörtern sowie von sport(art)bezogenen Jargonismen unterschieden werden können. Typisch für diese Art von fachlicher Textsorte ist zudem, dass bezüglich der konkreten Themen des Handbuchs, wie auch sonst im Sport, die Übergänge im Fachwissen der Textproduzenten und Textrezipientengruppen fließend sind: Theoretisches Fachwissen haben Sportwissenschaftler ebenso wie professionelle Trainer und Spitzensportler, und im praktischen Anwendungsbereich

bewegen sich ebenso professionelle Trainer und Spitzensportler wie Trainer, Übungsleiter und Sportler im Vereinssport sowie schließlich auch allgemein Interessierte im Breitensport. Die Textsorte Ausbilderhandbuch führt also, als Lehrbuch verwendet, unterschiedliche Kommunikationskreise zwischen Theorie und Praxis und zwischen Profession(alität) und Hobby zusammen, die sprachlich nicht dieselben Verstehensvoraussetzungen mitbringen. Die Frage ist, welche Fachwissensstufe das untersuchte Ausbilderhandbuch voraussetzt.

#### **4 Weitere untersuchte Themen**

Die in diesem Band versammelten Beiträge geben jeweils einen detailreichen Einblick in die ihnen vorausgegangene Erklär- und Verständlichkeitsforschung und in die Breite der noch nötigen Detailanalysen, die in vielen Textsorten und Kommunikationskontexten jeweils besondere Profile des Erklärens und Instruierens herausarbeiten und dabei methodische sowie sprachliche und textuelle Entdeckungen ermöglichen. Ebenso befassten sich auch weitere, hier nicht zusammengefasste studentische Arbeiten mit dem Erklärcharakter und/oder dem Verständlichkeitsgrad spezieller Textsorten und weiterführender Aspekte:

- YouTube-Kochtutorials: „Kausale, finale und konditionale Konnektoren in You-Tube-Kochtutorials. Eine linguistische Detailstudie zum mündlichen Erklären“, Lina Müller, Forschungsarbeit 2017, mit der Frage, in welchem Zusammenhang die Häufigkeit einzelner Konnektoren mit der inhaltlichen Ausprägung der Erklärung als *was-*, *wie-* oder *warum-*Erklärung steht;
- Gebrauchsanleitungen haarkosmetischer Mittel im Vergleich zu thematisch entsprechenden YouTube-Tutorials: „Vergleich des Erklärens von schriftlichen Instruktionstexten mit mündlichen Anleitungen“, Jacqueline Schicker, Zulassungsarbeit 2017, mit der Frage nach der unterschiedlichen Ausprägung dieser Erklärungen und den jeweils häufig eingesetzten sprachlichen Mitteln;
- YouTube-Erklärvideos zum Stimmen eines Instruments: „‘Wie stimmt man eine Gitarre’ – ein Versuch einer objektiven Bewertung von Erklärvideos basierend auf deren sprachlicher Komplexität und Kohärenz“, Philipp Pospichal, Forschungsarbeit 2019, mit einem selbstentwickelten methodischen Ansatz, die sprachliche Komplexität einer Erklärung als Kombination ausgewählter quantifizierbarer syntaktischer und textueller Merkmale zu erfassen und die daraus hergeleitete unterschiedliche Erklärqualität der untersuchten Videos in Bezug zu ihrem Beliebtheitsgrad zu überprüfen;
- mündliche leistungssportliche Techniktrainings: „Untersuchung erklärender Elemente im leistungssportlichen Techniktraining, Jutta Liedl, Forschungsarbeit 2017, mit der Frage, wie die konditionalen, temporalen und kausalen Strukturen der Erklärsequenzen eingesetzt werden, um den Trainierenden zu einer neuen Bewegungsvorstellung zu verhelfen, die in eine optimierte Bewegung umgesetzt werden soll;
- medizinische ratgebende Informationsbroschüren: „‘Aufklärung ist die beste Medizin’. Eine Analyse erklärender Passagen in medizinischen ratgebenden Aufklä-

„rungstexten“, Marion Kaiser, Forschungsarbeit 2016, mit der deskriptiven Frage, welche explikativen Charakteristika diese Textsorte zeigt, und der methodischen Frage, wie aus einem Gesamttext explikative Textteile herausgelöst und quantitativ bestimmt werden können;

- medizinische Aufklärungsbögen vor ärztlichen Untersuchungen und Behandlungen: „Analyse der Verständlichkeit medizinischer Aufklärungsbögen unter Berücksichtigung des Konzepts der Leichten Sprache“, Anja Mandl, Forschungsarbeit 2017, mit der Frage nach der adressatenangemessenen Optimierbarkeit der schwierig zu verstehenden Texte auf den Ebenen typografische Gestaltung, Passiv- und Genitivkonstruktionen, Satzkomplexität, Konjunktiv, Negation, Substantivkomposita und Abkürzungen;

- Internetauftritt einer Institution: „Der Internetauftritt der deutschen Bundesregierung in Leichter Sprache“, Pia Szymanski, Forschungsarbeit 2017, mit der Frage, ob die Formulierungen der dort ausgewiesenen Texte in Leichter Sprache auf der morphologischen und syntaktischen Ebene den für Leichte Sprache definierten Vorgaben entsprechen.

Alle bereits untersuchten und noch zu untersuchenden Textsorten sind in der kommunikativen Praxis etabliert, viele der in ihnen enthaltenen Erklärformate haben sich gemäß ihrer Zielsetzung bewährt, andere wären zu verbessern. Eine Fortsetzung und Ausweitung der sprachwissenschaftlichen Erklär- und Verständnisforschung in der großen Diversität der gesellschaftlichen Kommunikationsbereiche ist dafür jedoch nötig. Denn je mehr schriftliche und mündliche Textsorten untersucht werden, umso ausdifferenzierter wird sich eine Methodik entwickeln lassen, mit der das „Repertoire“ und die Strategien eines *verständlichen* Erklärens und Instruierens bestimmt werden können.

## Literaturverzeichnis

Bayer, Klaus (1981): Einige Aspekte des Sprachhandelns ‚Erklären‘. In: Deutsche Sprache, Bd. 9, 25–43.

Brose, Roselore/Strohner, Hans (2002): Kommunikationsoptimierung. Verständlicher – instruktiver – überzeugender, Tübingen: Stauffenburg.

Göpferich, Susanne (2002a): Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung: Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers. Tübingen: Stauffenburg.

Göpferich, Susanne (2002b): Ein kommunikationsorientiertes Modell zur Bewertung der Qualität von Texten. In: Roselore Brose/Hans Strohner (Hrsg.): Kommunikationsoptimierung. Verständlicher – instruktiver – überzeugender, Tübingen: Stauffenburg, 45-66.

Göpferich, Susanne (2008): Textverstehen und Textverständlichkeit. In: Nina Janich (Hrsg.) (2008): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen, 291-312.

Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium.

Jahr, Silke (1996): Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption – Kognition – Applikation. Tübingen: Narr.

Jahr, Silke (2008): Vertextungsmuster Explikation. In: Klaus Brinker (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2 Bände. Berlin [u. a.]: De Gruyter, 385–394.

Jekat, Susanne J./Jüngst, Heike Elisabeth/Schubert, Klaus/Viliger, Claudia (Hrsg.) (2014): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin: Frank & Timme.

Klein, Josef (2016): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verl., 25-36 (erste Aufl. 2009).

Lang, Ewald (1976): Erklärungstexte. In: František Daneš/Dieter Viehweger (Hrsg.): Probleme der Textgrammatik. Berlin: Akademie, 147–182.

Lutz, Benedikt (2015): Verständlichkeitsforschung transdisziplinär. Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft. Göttingen: V & R unipress.

Mälzer, Nathalie (Hrsg.) (2016): Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis. Berlin: Frank & Timme.

Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hrsg.) (2017): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg.

Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik, 60).

Morek, Miriam/Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Iris Meißner/Eva Lia Wyss (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg, 11-45.

Neumeister, Nicole (2011): (Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Schilcher, Anita/Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Hilbert, Sven (Hrsg.) (2020). Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären. Weinheim: Beltz Juventa.

Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Thim-Mabrey, Christiane/Kattenbeck, Markus (Hrsg.) (2018): Warum wissenschaftliche Kommunikation so gut funktioniert. Voraussetzungen, Methoden, Formate einer jahrtausendealten Kommunikation und die Universität der Zukunft. IX. Regensburger Symposium vom 29. bis 31. März 2017. Regensburg (DOI 10.5283/epub. 36090). <https://epub.uni-regensburg.de/37708/>.

Thim-Mabrey, Christiane/Lindl, Alfred (2020): Erklärqualität aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Die Wahrnehmung der sprachlichen Verständlichkeit von Erklärvideos aus elf verschiedenen Fächern. In: Anita Schilcher et al. (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (2016): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg (erste Aufl. 2009).



# Strategien gelungenen Erklärens. Erkläregegenstände und textgrammatische Vernetzungsstrategien in der Kindersendung „Löwenzahn“

## 1 Fragestellung

Im Forschungsbereich ‚Mündliches Erklären‘ fehlte es bislang an einer detaillierten Untersuchung der vielfältigen Mittel, mit denen Erkläregegenstände für die Adressaten der Erklärung eingeführt und textgrammatisch vernetzt werden. So war es das Ziel von zwei nachfolgend zusammengefassten Abschlussarbeiten, diese Dimension von Erklärungen am Beispiel der erfolgreichen Erklärsendung für Kinder „Löwenzahn“ zu erforschen. In der ersten Arbeit wurde untersucht, welche Arten von Erkläregegenständen in ausgewählten Folgen dieser Kindersendung vorkommen und durch welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Signale sie als Erkläregegenstände etabliert werden.<sup>7</sup> Darauf aufbauend untersuchte die zweite Arbeit<sup>8</sup>, wie die erklärende Person die textgrammatische Struktur schrittweise aufbaut, bis das jeweilige Explanandum für die Rezipienten klar als solches hervortritt. Dabei wurde ergänzend berücksichtigt, welche sprachlichen und filmischen Mittel hierzu beitragen.

Der vorliegende Aufsatz fasst die Ergebnisse beider Arbeiten zusammen und soll zeigen, inwiefern während eines sprachlichen Erklärprozesses bestimmte textlinguistische Strukturen dazu beitragen, dass bei den Rezipienten eine Sinnstiftung möglich wird.

## 2 Erklären als Sinnübertragung

Erst seit Ende des 20. Jahrhunderts wird anerkannt, dass zu einer erfolgreichen Erklärung die Sinnstiftung auf Seiten des Empfängers der Erklärung gehört. Vorher wurde das Verstehen der Erklärung durch die Rezipienten marginalisiert (vgl. Stukenbrock 2009, 161), was auch darauf zurückzuführen ist, dass vor diesem Zeitpunkt der Prozess des Erklärens den Naturwissenschaften und der des Verstehens den Geisteswissenschaften zugeordnet wurde (vgl. Hoffmann 2013, 517). In der Wissenschaftstheorie galt das restriktive, deduktiv-nomologische Modell von Hempel und Oppenheim als Erklärideal, nach welchem ein ‚Erklärprodukt‘ erzeugt werden kann (vgl. Bartelborth 2007, 200).

---

<sup>7</sup> „Erkläregegenstände im Bereich ‚Mündliches Erklären‘“ (Enzersberger 2017a).

<sup>8</sup> „Textgrammatische Vernetzungsstrategien bei der Einführung von Erkläregegenständen“ (Enzersberger 2017b).

Dagegen betonen die Autoren der jüngeren Zeit, wie Konrad Ehlich (2009/16), Ewald Kiel (1999), Josef Klein (2009/16), Miriam Morek (2012), Janet Spreckels (2009) und Rüdiger Vogt (2009/16), dass vor allem das Verstehen durch die Rezipienten der maßgebliche Faktor einer gelungenen Erklärung ist: „[D]enn *die* zentrale und notwendige Funktion des Erklärens ist es, etwas verstehbar zu machen“ (Kiel 1999, 83). Nachfolgend wird mit Ehlich (2009/16), Kiel (1999) und Morek (2012) davon ausgegangen, dass zu einer Erklärung der Empfänger und dessen Verständnis ebenso gehört wie der Sender.

*Erklären* als Sinnübertragung ist der Prozess der Weitergabe einer *Sinnerfahrung*, die auf Seiten des Sprechers gemacht wurde und so für ihn vorhanden ist, auf einen Hörer, der diese Erfahrung so noch nicht gemacht hat. Diese Sinnhaftigkeit muss sich mental für H herstellen, gleichgültig, auf welche Ausschnitte immer der Wirklichkeit (P) sie sich bezieht. (Ehlich 2016, 17)

Dies ist gerade bei Erklärsendungen für Kinder im Medium Fernsehen von großer Bedeutung, da die jungen Zuschauer laut der von Mikos/Köpper (2007) erhobenen Studien ihr „starkes Bedürfnis nach deklarativem und prozeduralem Wissen“ zum Zeitpunkt der Untersuchung weiterhin durch das „Leitmedium“ Fernsehen befriedigen. Erklärformate als Teil dieses Mediums besitzen „einen zentralen Stellenwert bei der Konstruktion, Distribution und Rezeption von Wissen“ (ebd.). Im Format der Erklär-sendung im Kinderfernsehen muss die Rezipientenorientierung einer Erklärung also einen außerordentlich hohen Stellenwert einnehmen.

Das Verstehen der Erklärung lässt sich in Moreks Modell explanativer Diskurseinheiten anhand verschiedener Kriterien überprüfen. Sie definiert ‚Erklären‘ als „Spektrum explanativer Praktiken“ (Morek 2012, 39).

Ein Erklärer leistet mittels einer komplexen, funktional und kausal strukturierten Erklärung systematischen Wissenstransfer an einen Erklärrezipienten, wobei ein bestimmter Grad an analytischer Durchdringung des Explanans („Analyse“) und das Verbalisieren von Zusammenhängen („Synthese“) zentral ist. (ebd.)

Aus pragmatischer Perspektive sind Erklärungen komplexe „Sprachhandlungen“ (Klein 2016, 26), die von einfachen Sprechakten wie beispielsweise Versprechen dadurch abzugrenzen sind, dass sie mindestens zwei Propositionen enthalten (ebd., 28). „Zum ERKLÄREN bedarf es neben einer Proposition für das, was ERKLÄRT werden soll (Explanandum), mindestens einer weiteren Proposition für den Sachverhalt, der die Erklärung liefert (Explanans) (ebd.).“ Dabei „[liefern] unsere Typen des ERKLÄRENS Antworten auf Fragen bzw. haben den Sinn, Fraglichkeit zu beseitigen [, dadurch dass sie] Klarheit schaffen über Zusammenhänge, die für den zu erklärenden Sachverhalt, das sog. Explanandum, konstitutiv sind (ebd., 26f.)“. Die tatsächliche Beseitigung der Fraglichkeit ist also wesentlicher Teil des Erklärprozesses: Eine Erklärung im Sinn von Klein ist erst vollständig umgesetzt, wenn der Adressat die Erklärung versteht (vgl. ebd. 27). Nach Kiel (1999, 82) kann man das Verstehen einer Erklärung als einen Prozess betrachten, in dem die Rezipienten das Erklärte in ihre bereits vorhandene Wissensstruktur hinein assimilieren. Ihm zufolge ist die wesentliche Funktion einer

didaktischen Erklärung deshalb deren „Assimilierbarkeit [...] in eine Wissensstruktur“. Im Fall der hier analysierten Sendung ist damit auch die Funktion einer Handlungsbe-  
fähigkeit verbunden (vgl. ebd., 83).

In der Sendung „Löwenzahn“ beantworten die Erklärungen des Moderators zusätzlich zu Was- und Wie- auch Warum-Fragen und stellen somit Kausalitätsbeziehungen her. Hoffmann (2013) definiert in seiner deutschen Grammatik die Warum-Frage als wesentlichen Punkt im „Muster des Erklärens“ (vgl. ähnlich Bartelborth 2007, 35; Morek 2012, 35):

Der Sprecher/Schreiber wählt in Reaktion auf eine Warum-Frage oder eine entsprechende Problemkonstellation das zu Erklärende (Explanandum), das Erklärende (Explanans) und den Typ des Erklärzusammenhangs sowie einen adressatenangemessenen Komplexitätsgrad. (Hoffmann 2013, 519)

Dieses ERKLÄREN-WARUM, das auf kausale Faktoren (Ursachen, Gründe) gerichtet ist und in Wissenschafts- und Ratgebermagazinen in den Massenmedien häufig verwendet wird, bildet auch einen zentralen Bestandteil von Kleins linguistischer Typologie von Erklärhandlungen (Klein 2016, 26). Die Erklärungen in der untersuchten Sendung sind stets in eine Kommunikationssituation des Alltags eingebettet. Deshalb wird dort – im Gegensatz zum wissenschaftlichen Diskurs – „eine breite Typenpalette des ERKLÄREN-WARUM“ (ebd., 32) akzeptiert. Vor allem relevant ist nicht nur im Alltag, sondern auch in didaktischen Diskursen und damit auch Erklärungen die „ERKLÄRUNG aus der Analogie oder dem Beispiel“ (ebd., 33). Demgegenüber thematisiert ein „ERKLÄREN-WAS“ nach Klein, was man unter einem bestimmten Phänomen zu verstehen hat oder was ein Text bedeutet, beispielsweise in Lexikonartikeln (vgl. ebd., 28), und ein „ERKLÄREN-WIE“ vor allem Instruktionen, die einen generalisierbaren und wiederholbaren Vorgang beschreiben, z. B. in Gebrauchsanweisungen (vgl. ebd., 32; ferner Brinker 2010, 56f.).

### **3 Die Kindersendung „Löwenzahn“ als Untersuchungsgegenstand**

Die Erklärsendung „Löwenzahn“ wird seit 1981 ausgestrahlt und ist eines der bekanntesten Formate des deutschen öffentlich-rechtlichen Fernsehens und fester Bestandteil des medialen, aber auch – bedingt durch deren Bekanntheitsgrad – des alltäglichen Diskurses. Ziel der Sendung ist, dass von den Moderatoren Wissen unterhaltsam an Kinder und Jugendliche vermittelt wird. Für die Zuschauer<sup>9</sup> sind als Erklärende Peter Lustig und seit 2006 Guido Hammesfahr als Fritz Fuchs untrennbar mit den Erklärungen in dieser Reihe verbunden (vgl. Ammermann 2003, 112). Das Format ist im Kommunikationsbereich ‚Massenmedien‘ zu verorten, Sender und Empfänger der Erklärungen sind Teil des „Massenkommunikationsprozess[es]“ (Burger/Luginbühl

---

<sup>9</sup> Gemeint sind stets alle Geschlechter. Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die Nennung aller Formen verzichtet.

2014, 1). Der Moderator ist Gesprächsleitung, Gastgeber, Gesprächsteilnehmer inner-medialer Gespräche und verkörpert darüber hinaus die Rolle eines Vertreters der Rezipienten, wodurch eine „parasoziale Interaktion“ (Burger 2001, 1497) entsteht.

Die Kerngruppe der Zuschauer sind Kinder im Alter von fünf bis dreizehn Jahren (vgl. URL 1; Grimm/Horstmeyer 2003, 63). Laut einer Befragung fungieren Wissenssendungen für das junge Publikum als wichtige Erklärinstanz (vgl. Mikos/Töpfer 2010). Nachdem es Wissens Elemente aus der jeweiligen Episode aufgenommen hat, werden diese Elemente im Idealfall in die Alltagsrealität integriert und zu ganzheitlichem Wissen generiert. Deshalb verfolgt die Sendung den Anspruch, eine Vielfalt an deklarativen und prozeduralen Erklärgegenständen als Angebot für die Rezipienten zur Verfügung zu stellen. Die Explananda erstrecken sich auf die Bereiche ‚Die Welt begreifen‘, ‚Freizeit und Konsum‘ und ‚sozialer Umgang‘, nach deren Klärung der Großteil der befragten Kinder in Mikos/Töpfers Studie ein starkes Bedürfnis haben.

Gegenstand der Untersuchungen waren drei von Peter Lustig moderierte Episoden mit verschiedenen Themenschwerpunkten, nämlich die Episoden „Eine tolle Knolle“ (EdK) aus dem Themenbereich ‚Ernährung‘, „Peter dreht sein Haus“ (PdH) aus dem Bereich ‚Physik‘ sowie „Peter lässt die Flöhe tanzen“ (PIF) aus dem Themengebiet ‚Tierwelt‘. Die unterschiedlichen Episoden wurden dazu angelehnt an das Transkriptionssystem GAT2 (vgl. Selting et al. 2010) transkribiert und in die Kategorien ‚Gespräche‘ (hier ist Peter Lustig in seiner Alltagswelt zu sehen) sowie ‚Clips‘ (kurze, vorproduzierte Filme) unterteilt. Anschließend erfolgte eine Gliederung jeder Episode in „Situationen“, die sich dadurch unterscheiden, dass sich jeweils der Handlungsraum der inszenierten Kommunikation ändert.

## **4 Direkte und indirekte Explananda**

### **4.1 Untersuchung**

In jeder Sendung führt Lustig, dem thematischen Schwerpunkt entsprechend, sowohl sprachlich als auch filmisch konkrete, in seltenen Fällen auch abstrakte Gegenstände ein, die anschließend erklärt werden. Im Prozess des Erklärens ist ein ‚Erklärgegenstand‘ aus pragmatischer Sicht das „Zeigeobjekt“ (nach Kiel 2001, 163) bzw. semantisch betrachtet die „Proposition für das, was ERKLÄRT werden soll [, also das] Explanandum“ (nach Klein 2016, 28). Ein Erklärgegenstand kann Objekt eines Erkenntnisinteresses sein, das begrifflich erfasst und sprachlich repräsentiert werden kann (vgl. Kiel 1999, 80). Wird deklaratives Wissen vermittelt, dann gibt dieses eine orientierende Auskunft über den Zusammenhang zwischen Explanans und Explanandum, entweder im Sinn des ‚Erklärens-Warum‘ oder des ‚Erklärens-Was‘. Wie-Erklärungen bieten prozedurales Handlungswissen, welches von den Rezipienten nach gelungener Erklärung umgesetzt und auf vergleichbare Situation hin abstrahiert und übertragen werden kann (vgl. Kiel 1999, 404).

Untersucht werden soll nun, auf welche Weise in der Sendung direkte Explananda und indirekte Explananda auftreten. Direkte Explananda werden den Zuschauern deutlich verbal und teilweise zusätzlich filmisch als solche erkennbar gemacht und so als

Explanandum konstituiert. Sie erfordern die Erfüllung bestimmter gesprächsorganisatorischer Aufgaben der Gesprächsteilnehmer (nach Morek 2012, 63), von denen die folgenden drei analysiert wurden: die Einstufung eines Gegenstands als interessant und relevant, seine Konstituierung als Explanandum sowie die Durchführung der Erklärung in einer bestimmten thematischen Entfaltung (vgl. ebd.). „[E]inen bestimmten Inhalt überhaupt erst als *Gesprächsgegenstand* zu etablieren“ (ebd.), geschieht zunächst immer durch den thematischen Rahmen der Sendung, der bereits durch den Titel den Zuschauern erste Auskunft über den zu erwartenden Haupterklärgegenstand gibt. In der dargestellten Lebenswelt rund um den Bauwagen begegnet der Moderator dem zu erklärenden Phänomen, sodass sich die Inhaltsrelevanz auf natürliche Art und Weise einstellt und der Gesprächsgegenstand etabliert wird. Im Anschluss wird dieser zu einem Erklärgegenstand (Morek 2012, 64), wobei die „[i]nhaltliche Relevanz [...] dann nicht sprachlich explizit gemacht [...] zu werden [braucht], weil sie durch die gemeinsame Wahrnehmungssituation [des Moderators und der Rezipienten] bereits gegeben ist“ (ebd., 65). Um einen Gesprächsgegenstand als Explanandum zu konstituieren, „müssen die Gesprächsteilnehmer/innen aus dem gemeinsam geteilten thematischen Bezugsrahmen ein spezifisches Inhaltsmoment herausgreifen und dies als *erklärbedürftig* im Hinblick auf ein ‚Was‘, ‚Wie‘ oder ‚Warum‘ behandeln“ (Morek 2012, 68). In Gesprächssituationen, in denen Sprecher und Rezipient gleichermaßen am Erklärprozess beteiligt sind, können beide Personen dies auf drei Weisen tun:

Anzeigen eines Wissens-/Verstehensdefizites durch eine W-Frage  
(1a) *Was ist das hier?* („Peter lässt die Flöhe springen“, 01:29)

Anzeigen epistemischer Unsicherheit [Unsicherheit die Erkenntnis betreffend] durch eine Entscheidungsfrage

(2a) *Ist da ein Unterschied?* („Eine tolle Knolle“, 02:23)

Erkläraufforderung

(3a) *Erklär mir das bitte!* (fiktives Beispiel)

(Morek 2012, 68; eigene Nummerierung)

Da es sich bei einer Sendung um eine unidirektionale Gesprächssituation handelt, in der medial bedingt keine Interaktion zwischen Sprecher und Zuschauern möglich ist, nimmt der Moderator hier eine Doppelfunktion ein. Er übernimmt die Konstitution des Explanandums aus der Perspektive der Erklärrezipienten und behält diese Position entweder, indem er die Rolle des Erklärenden einem Gesprächsgegenüber übergibt, oder er wechselt selbst in die Erklärposition. Die W-Frage (vgl. (1a)) stellt er zunächst sich selbst. Wenn er sie im Anschluss nicht eigenständig beantwortet, wiederholt er sie gegenüber einem Fachmann, der sich entweder durch Erfahrung oder Ausbildung und oft zusätzlich durch typische Berufskleidung als solcher auszeichnet, oder befragt

ein Fachbuch oder ein Lexikon. Dies gilt ebenso für die epistemische Entscheidungsfrage (vgl. (2a)), die er sich allerdings nicht spontan selbst beantworten kann. Erkläraufforderungen (vgl. (3a)) werden in den untersuchten Episoden nicht unmittelbar an das Gegenüber gerichtet, allerdings konsultiert dieser die entsprechende Ratgeberliteratur.

Nun müssen „[d]as betreffende Explanandum bzw. die in der Interaktion zwischen den Beteiligten als erklärbedürftig konstituierten Inhalte [...] bearbeitet werden, so dass eine Beseitigung des Wissens-/Verstehensdefizits auf Seiten der Erklärrezipienten möglich wird“ (ebd., 77). Bei Löwenzahn erfolgt die Durchführung der Erklärung:

- a) durch den befragten Experten, demgegenüber er die Frage noch einmal wiederholt,
- b) durch Erarbeitung der Antwort durch Recherche, wie zum Beispiel in einem Lexikon oder einem Fachbuch,
- c) durch Erklär-Clips, also Tricksequenzen mit Sach- und Bildergeschichten oder Dokumentationen, in welchen er als Sprecher aus dem Off meist durch narrative oder deskriptive Themenentfaltung das Explanandum erklärt,
- d) durch selbstständige Beantwortung der Frage oder
- e) durch die Durchführung eines Versuchs.

Direkte und indirekte Erklärgegenstände werden folgendermaßen unterschieden: Direkte Erklärgegenstände (dEG) werden jeweils mit einer Erklärfrage eingeleitet, die dem „ERKLÄREN-WARUM“, „ERKLÄREN-WAS“ oder „ERKLÄREN-WIE“ nach Klein entspricht; diese Frage kann quasi elliptisch ausgespart sein und ist dann aber zweifelsfrei aus dem verbalen Zusammenhang ergänzbar. Direkte Explananda müssen direkt versprachlicht sein und als Teil einer explanativen Diskurseinheit (nach Morek 2012, 63) konstituiert werden.

**Beispiel 1: Die Konstitution des Erklärgegenstands Kartoffelpflanze („Eine tolle Knolle“, 00:22-00:56)<sup>10</sup>**

<p>6 7 8 9 10 11 12 13 14</p>	<p>PL: So, ACH! was ist DAS denn? ne BLUme?(.)mit- ten auf dem komPOSThaufen.(.) und so eine schöne WEIße! gut, eigentlich SCHADE! die könnte ich doch woanders einpflanzen, nich? ja. (-) ganz vorsichtig. eigenartig. (.)wie kommt die blume hierHER? und was ist es überhaupt für eine? ach, da hängt ja was DRAN! H! eine kar- TOffel, eine alte. und kleine kartoffeln.(.) H! dann ist es also(-)eine karTOffelpflanze.</p>	<p>PL zieht Pflanze aus dem Bo- den, diese in Großauf- nahme.  PL zeigt darauf.  PL mit Kartoffelpflanze in Nahe.</p>
---	--	---

<sup>10</sup> Abkürzungen im nachfolgenden Transkript: PL = Peter Lustig.

Sie werden außerdem in deskriptiver, explikativer, narrativer oder argumentativer Themenentfaltung (nach Brinker 1985, 64ff.) bzw. Mischformen aus diesen erklärt.

Indirekte Erklärgegenstände (idEG) lassen sich nicht in das Schema explanativer Diskurseinheiten nach Morek (2012) einordnen, da sie nicht direkt durch die Möglichkeiten 1) bis 3) als Explanandum konstituiert werden. Sie entsprechen aber dennoch der Anforderung nach Kiel (1999), dass sie theoretisch begrifflich erfasst und sprachlich repräsentiert werden können, auch wenn dies nicht praktisch umgesetzt wird. Ein Beispiel dafür ist der indirekte Erklärgegenstand *Recherche*, der in den untersuchten Episoden EdK und PIF erscheint. In beiden Episoden können die Zuschauer beobachten, wie Lustig Lexika oder Fachbücher wie *das große Kartoffelbuch* („Eine dolle Knolle“, 5:39) zur Beantwortung seiner Fragen heranzieht, ohne dass er den Zuschauern direkt mitteilt, dass die Recherche in Fachliteratur eine wichtige Möglichkeit der Wissensaneignung darstellt. Auf diese Weise wird indirekt erklärt, dass das Recherchieren in Büchern eine wichtige und praktische Weise für die Beantwortung von Fragen darstellt.

**Beispiel 2: „Eine dolle Knolle“ (05:30-05:40)**

80	P: oh je, woher soll ich denn DAS alles wissen und	Buch in Großaufnahme PL öffnet das Buch.
81	können?	
82	PL: steht alles drin, herr paschulke, hm. (.) das GROÙe	
83	karTOffelbuch. hab ich mir extra besorgt, hm.	

Sprachlich werden die indirekten Erklärgegenstände also nicht thematisch entfaltet. Erklärt werden sie dennoch, jedoch ohne genannt zu werden. Sie sind eigenständige Objekte, wie *Recherche* im gerade erläuterten Beispiel, die zwar sprachlich formuliert werden *könnten*, aber nicht genannt werden. Das Substantiv *Recherche* wird von Lustig also nie genannt, obwohl der Vorgang des Recherchierens gerade abläuft. Die Rezipienten können diese Art der Erklärgegenstände beobachten, sie vermitteln hauptsächlich Handlungswissen.

**4.2 Ergebnisse der Untersuchung**

Zunächst wurde untersucht, welche Mittel nächststiftender Kommunikation bei der Etablierung von Explananda genutzt werden.

**4.2.1 Gestaltung der Beziehung zu den Zuschauern und Adressaten der Erklärung**

Ausdrucksmittel der expliziten und impliziten Rezipientenadressierung sind ein wiederkehrender Bestandteil der Herstellung von Nähe zwischen dem Erklärenden und dem Publikum (vgl. Burger 2001, 1494). Explizit werden die Zuschauer durch „direkte Anrede“ und „direkte nonverbale Zuwendung“ (ebd.), also den Blick in die Kamera,

adressiert. Das Publikum wird in jeder Löwenzahn-Sendung begrüßt und verabschiedet und im Verlauf der Sendung explizit durch die Verwendung der Personalpronomen *euch* und *ihr* angesprochen. In Verbindung mit dem sehr häufig verwendeten Personalpronomen *ich* wird kontinuierlich eine Beziehung zwischen *ich* und *euch/ihr*, also zwischen dem Erklärenden und dem Publikum, aufrechterhalten. Implizite Adressierungen liegen vor, „wenn der Sprecher z. B. aus der Perspektive des Publikums Fragen stellt oder verständnissichernde Maßnahmen (Paraphrasieren) durchführt oder beziehungsstiftende Handlungen [...] z. B. Solidarisierung ausführt“ (ebd.). In „Löwenzahn“ sind vor allem die Fragen aus der Perspektive des Publikums besonders ausgeprägt.

Weitere implizite Adressierungen erfolgen über verständnissichernde Maßnahmen, die besonders wichtig sind, da durch die mediale Unidirektionalität der Kommunikation die Zuschauer dem Moderator kein Verständnis signalisieren und somit den gelungenen Wissenstransfer nicht anzeigen können (vgl. Morek, 81, 84). In der Sendung sind diese Maßnahmen vor allem der Fokus auf ein Thema und dessen Teilbereiche, ohne dass thematische Nebenschauplätze eröffnet werden, sowie die sich mehrfach wiederholende Einbettung der Haupt- und untergeordneten Erklärgegenstände in den Sendungsablauf. Beispielsweise nimmt in der Episode „Peter dreht sein Haus“ der Haupterklärgegenstand *Hebelprinzip* einen besonderen Stellenwert ein. Er wird im Sendungsverlauf sprachlich mehrfach wiederaufgenommen und anhand verschiedener Beispiele, wie beispielsweise anhand der Funktionsweise eines Wagenhebers, gezeigt. Dies gilt auch für den untergeordneten Erklärgegenstand *Hebel* mit den zugehörigen Fachbegriffen *Drehpunkt* und *Hebelarm*.

Des Weiteren werden die Rezipienten durch beziehungsstiftende Handlungen, wie zum Beispiel durch Solidarisierung des Moderators mit der Perspektive der Zuschauer, impliziert adressiert. Als ‚beziehungsstiftend‘ wird dabei vor allem die Sprache des Moderators im Kommunikationsvorgang eingestuft, da dieser den Zuschauern gegenüber Anerkennung und Wertschätzung zeigt, indem er seine eigene Sprechweise anpasst, um mit den jungen Rezipienten auf einer ebenbürtigen Kommunikationsebene in indirekten Kontakt treten zu können.

**Beispiel 3: „Eine dolle Knolle“ (04:42-04:44)**

	<p>V: das ist nämlich schon zertifizIERte ware.                  PL: zertifi-, äh, WAS?</p>	
--	---	--

Insgesamt zeigt Lustigs Ausdrucksweise viele Merkmale von Spontaneität und Alltagssprachlichkeit und damit einen hohen Grad an Natürlichkeit (vgl. Schwitalla 2012, 20). Dies gilt vor allem für seine scheinbar spontan gestellten und überrascht klingenden Fragen, die sich der Moderator selbst stellt, wenn er einen erklärbedürftigen Gegenstand findet und diesen als solchen konstituiert. Auch die wahrnehmbaren Sprechpausen, das syntaktisch nachgestellte Rückversicherungssignal *nich* (siehe o.g. Bsp. 1, Z. 9), die häufig verwendete Gesprächspartikel *ach* (siehe o.g. Bsp. 1, Z. 6),

die etwas Unerwartetes anzeigt, und die Häufigkeit der den Redefluss unterbrechenden Partikeln *ähm*, *hm* und *eh* sowie der Gebrauch des Adverbs *so*, das das Ende oder den Anfang einer neuen Szene markiert (*So, ach! Was ist das denn? Ne Blume?*, siehe o.g. Bsp. 1, Z. 6), tragen dazu bei. Durch diese Spracheigenschaften sowie durch die verkürzte Verwendung von unbestimmten Artikeln, wie beispielsweise *'ne* statt *eine*, und den weitgehenden Verzicht auf Fremdwortschatz und auf komplexe syntaktische Konstruktionen kann der Moderator den Zuschauern auf der Basis von Nähekommunikation begegnen und damit der medial bedingten Distanz entgegenwirken (vgl. Schwitalla 2012, 21).

Ein wichtiger Faktor von Erklärungen ist nach Stukenbrock (2009, 173) die Nutzung multimodaler Zugänge, so dass „neben zentralen verbalen Formulierungsanteilen [auch] visuelle Ausdrucksressourcen“ eingesetzt werden. So kommuniziert auch Peter Lustig nicht nur durch seine Sprache, sondern ebenso durch seine Mimik und Gestik mit den Zuschauern. Neben dem häufigen Blick in die Kamera, durch den er das Publikum visuell adressiert, tragen auch manche Kameraführungen mit dem Moderator als handelnde Person unterstützend zur Herstellung einer Nähe-Beziehung bei, wobei die „soziale Distanz“ (Burger/Luginbühl 2014, 419) durch verschiedene Kameraeinstellungen reguliert wird. Durch „Kameraführung [...] kann die Atmosphäre des Gesprächs gänzlich verändert werden“ (Burger 1501). Während die Aufnahme des Moderators im „*long shot*“, bei der die ganze Person im Blick ist“, große soziale Distanz herstellt und „keine Intimität zulässt“ (Burger/Luginbühl 2014, 419), erzeugt ein „*close shot*“, in dem man den Kopf und die Schulterpartie sieht, eine „nahe soziale Beziehung zwischen gut Bekannten in einer face-to-face-Situation“ (ebd.). So wird in den analysierten Sendungen Peter Lustig oft durch diese beziehungsstiftende Einstellung inszeniert.

So entsteht der Eindruck einer Kommunikationskonstellation zwischen dem Erklärenden und dem ebenbürtigen Publikum.

#### **4.2.2 Direkte und indirekte Explananda**

Das Haupttaugenmerk der Untersuchung liegt nun auf der Einführung direkter und indirekter Explananda. Diese wird zunächst am Beispiel *Kartoffelpflanze* vorgeführt:

##### **Einführung des ersten Erklärgegenstands:**

Lustig sitzt vor seinem Bauwagen, begrüßt die Zuschauer beiläufig und bringt dann Essenreste zum Kompost. Auf dem Komposthaufen findet er eine Blume und äußert die Frage *Was ist das denn?* Er macht sie zum Gesprächsgegenstand, indem er laut darüber nachdenkt, welche Art von Pflanze dies sein könnte, und erhebt diesen dabei zum interessanten, relevanten Erklärgegenstand *Kartoffelpflanze*: Da er diese Pflanze in seinem Garten findet, möchte er mehr darüber wissen und konstituiert die Explananda durch die Was-Frage: *Was ist das denn?* (vgl. Beispiel 1, Z. 6), und die Wie-Frage: *Wie kommt die Blume hierher?* (vgl. Beispiel 1, Z. 10), die er sich beide zunächst selbst beantwortet. Dabei wird das Explanandum nicht nur durch die Was-Frage, sondern

auch durch die Kameraführung eingeführt, indem es den Rezipienten in Großaufnahme gezeigt wird. Auch zeigt der Moderator deiktisch mit dem Finger auf die Pflanze. (siehe Beispiel 1)

**Erklärung des zweiten Erklärgegenstands:**

Die Wie-Frage nach der Herkunft der *Blume*, die den zweiten Erklärgegenstand darstellt, beantwortet er mit einer als Vermutung formulierten Erklärung mit narrativen Eigenschaften, da er in der Vergangenheit eine Kartoffel *weggeschmissen* (EdK, 00:59-01:00) hat, woraus er sich nun die Erklärung für die Was-Frage bezüglich der Pflanzenart erschließt, nämlich dass es sich um eine *Kartoffelpflanze* handeln muss.

Bei der Untersuchung der weiteren Explananda der gesamten Sendung zeigte sich, dass diese abwechslungsreich miteinander verknüpft werden. Beispielsweise stehen in der Episode „Peter dreht sein Haus“ die Erklärgegenstände *Kraft, Hebelprinzip, Hebel* (mit *Drehpunkt* und *Hebelarm*), *Hydraulik, Wagenheber, Leonardo da Vinci, Flachsenschzug* und *Fallgesetze* in enger Beziehung zueinander. Sie werden aneinander anschließend und aufeinander aufbauend nach der Struktur „Erklärung der Teile aus dem Ganzen“ jeweils als nächstes Explanandum konstituiert, so dass sie sich gegenseitig bedingen und stützen. In der Episode “Peter lässt die Flöhe springen“ wird der Erklärvorgang des Explanandums *Flohfang* zweifach durchgeführt. Lustig eignet sich zunächst Wissen durch eine Recherche in einem Fachbuch an. Im späteren Sendungsverlauf gibt er das Wissen an seine Cousine weiter, für die es praktisch relevant wird. Das vermittelte Wissen wird somit Teil von Lustigs eigener dargestellter Alltagsrealität, was dieses Wissen als eine Fähigkeit, anderen etwas für sie Relevantes zu erklären zu können, aufwertet.

Ein indirekter Erklärgegenstand derselben Episode ist das Explanandum *Proportionalität*. Die **Ausgangssituation**: Lustig und sein Nachbar üben jeweils auf ihrem Grundstück für die Disziplin ‚Wettschälen‘ bei dem bevorstehenden Wettbewerb zum Kartoffelkönig. In diesem Zusammenhang tritt indirekt, also nicht sprachlich explizit, der Erklärgegenstand *Proportionalität* auf:

**Beispiel 4: „Eine dolle Knolle“ (12:59-13:10)**

101	PL: so, zwei minuten, wollen wir mal sehen.	PL in Halb-
102	eins, (.) , zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun,	nahe mit
103	zehn, elf, zwölf. Macht SECHS (.) pro minute. Na das langt doch,ja.	Kartoffeln,
		die er schält
		und zählt.

Peter Lustig demonstriert hier die Tatsache, dass er, wenn er in zwei Minuten zwölf Kartoffeln geschält hat, demzufolge in einer Minute sechs Kartoffeln schälen kann. Er geht also davon aus, dass die Menge der geschälten Kartoffeln immer im gleichen Verhältnis zur dafür benötigten Zeit steht, die Größen Zeit und Zahl der geschälten Kartoffeln somit proportional zueinander sind. Diese Proportionalität ist in diesem

kurzen Abschnitt offensichtlich ein zusätzliches Explanandum, das nebenbei ins Spiel gebracht wird, obwohl es hier eigentlich um etwas anderes geht. Würde der Begriff *Proportionalität* sprachlich verwirklicht und anschließend auf die gezeigte Weise erklärt, wäre der Begriff ein direkter Erklärgegenstand und die Erklärung würde deklaratives Wissen über die Bedeutung des Begriffes bieten. Er könnte ferner zunächst explizit durch die Was-Frage *Was ist Proportionalität?* als Explanandum konstituiert werden. Da beides nicht geschieht, handelt es sich um einen indirekten Erklärgegenstand, der eigenständig, inhaltlich nicht zugeordnet und nicht notwendig ist.

In der Untersuchung zeigte sich, dass indirekte Explananda selten erscheinen. Bei der Sendungskonzeption wird offenbar großer Wert auf Explizitheit und direkte Erkennbarkeit der erklärten Phänomene gelegt. Für die Zuschauer der Sendung ist durch die häufige Verwendung direkter Erklärgegenstände, die im Fokus der jeweiligen Sendung stehen, und die nachvollziehbare Konstruktion aufeinander abgestimmter explanativer Diskurseinheiten eine gute Orientierung bezüglich der Erklärgegenstände der jeweiligen Sendung möglich. Die explanativen Diskurseinheiten sind dabei ohne auffallende thematische Abweichungen gestaltet.

#### 4.2.3 Themenentfaltung der Sendungsepisode

Die Analyse ergab ferner, dass verschiedene Mittel der Konstitution von Explananda verwendet werden, die auf der Variation von Lustigs Rolle als Erklärperson oder Erklärrezipient basieren. Sobald sich der Moderator in der Rolle als Erklärrezipient befindet, ist die Häufigkeit der Konstitution durch W-Fragen besonders hoch, so wenn in der Episode „Peter lässt die Flöhe springen“, in der der Moderator einen Tierarzt um Rat fragt: *Ach, Sie meinen, er gehört zu den bedrohten Tierarten? [...] Ja, aber warum ist dann der Menschenfloh bei uns fast ausgestorben?* (09:41-09:58). Dagegen erfolgt das direkte Benennen des Explanandums teilweise weit nach der Erklärung oder Demonstration. Beispielsweise wird in der Episode „Peter dreht sein Haus“ das Hebelprinzip vom Moderator erst ausführlich anhand eines Nussknackers demonstriert und erläutert (PdH, 01:00-02:26); erst danach nennt er den Begriff *Hebel* (PdH, 02:26). Die Einführungssituationen der Sendungen, z. B. die oben beschriebene Situation, in der Lustig die Pflanze auf dem Komposthaufen findet, werden in der Regel verwendet, um gleich mehrere dem Haupterklärgegenstand untergeordnete Explananda als interessant und für die Zuschauer relevant vorzubereiten.

Die Erklärungen erfolgen relativ ausgewogen in explikativer, argumentativer, narrativer und deskriptiver Themenentfaltung, häufig auch in Mischungen, beispielsweise wenn eine Argumentation mit einer Beschreibung unterstützt wird oder eine Deskription durch eine Narration weiter erläutert wird. Narrative Beschreibungen werden auch anhand von Analogiebildungen ausgeführt. Das Explanandum *Floh sprung* in der Episode „Peter lässt die Flöhe springen“ wird z. B. erklärt, indem es mit der Technik des Bogenschießens verglichen wird.

**Beispiel 5: „Peter lässt die Flöhe springen“ (03:58-04:10)**

57 58 59 60 61 62 63 64 65 66	PL: es ist aber nicht nur die reine MUSkelkraft des flohs, nein. er benutzt den SELben trick wie ein Bogenschütze. der WIRFT den pfeil ja nicht einfach SO, sondern er spannt vorher seinen BOgen. In DEM steckt dann schonmal eine menge enerGIE, die dann im RIChtigen moMENT den pfeil ABschießt. der floh hat dafür an seinen beinen zwei elastische GUMmibälle, die er zuSAMmendrückt und am BAUCH festhakt. Wenn er jetzt schnell weg muss, löst er nur die HAKen und ab geht's.	Springender Floh in Zeitlupe und Großaufnahme.
--	--	--

Erklärfragen, die Explananda konstituieren, sind oft als explizite W-Frage versprachlicht. Vorrangig handelt es sich bei den Erklärfragen um Formen des Erklären-Was (z. B.: *Was könnte denn das für eine sein?* (EdK, 01:41-01:42) und Erklären-Wie (z. B. *Wie wollen Sie denn den ganzen Wagen drehen?* (PdH, 11:33-11:35), weniger aber um das kausallogische Erklären-Warum. In den Episoden „Eine dolle Knolle“ und „Peter dreht sein Haus“ vermitteln die Erklärungen hauptsächlich deklaratives Wissen, das die Zuschauer entsprechend ihrer persönlichen Alltagsrelevanz umsetzen können.

Als Maßnahmen der Verständnissicherung dienen in erster Linie verschiedene Mittel der thematischen Fokussierung, mit denen die inhaltliche Orientierung des jungen Publikums unterstützt wird. In jeder Sendung wird der Haupteklärgegenstand in den ersten Sendeminuten sprachlich und filmisch verdeutlicht. Weiterhin stehen alle weiteren Explananda nachvollziehbar mit diesem in Verbindung. Der thematische Schwerpunkt wird sehr häufig genannt, indem Lustigs Erleben in jeder Situation explizit mit dem Haupteklärgegenstand in Verbindung gebracht wird. Eine Überfrachtung mit thematischen Nebenschauplätzen wird vermieden. Pro Episode gibt es in der fiktiven Rahmenhandlung und den zugehörigen Erklär-Clips nie mehr als einen thematischen Schwerpunkt, an dem sich der gesamte Episodenverlauf orientiert. Auch wird vermieden, dass pro Einzelsituation mehr als zwei neue Erklärgegenstände eingeführt werden. Beispielsweise tauchen in der Episode „Eine dolle Knolle“ verschiedene Erklärungen zu einzelnen Aspekten der Kartoffelpflanze auf, die damit fortlaufend eine starke Textkohärenz herstellen. Der gesamte Prozess des eigenen Anbaus vom Kauf der Saatkartoffel bis hin zur Weiterverarbeitung der Ernte bildet als dargestellte Geschichte den Rahmen des Sendungsverlaufs und wird als solcher bereits in der ersten Situation der Episode eingeführt:

**Beispiel 6: „Eine dolle Knolle“ (01:19-01:29)**

19	eigener Anbau. (.) JA, das mach ich! aber WIE mach ich's?	
20	hm, werd ich FRAGEN gehen.	

**5 Textgrammatische Vernetzungsstrategien bei der Einführung von Explananda**

**5.1 Untersuchung**

In der zweiten, an die erste anknüpfenden Untersuchung (Enzersberger 2017b) ging es um die Analyse sprachlicher und filmischer Mittel, mit denen ein Explanandum so weit konstituiert wird, dass nun die Erklärung folgen kann. Analysiert wurde dazu die Art und die Dichte textueller Vernetzung von Minimalen textgrammatischen Einheiten (nach Greule/Reimann 2015, 12), insbesondere die Vernetzungen durch Koreferenz (ebd., 13) und Isotopie (ebd., 24) sowie dabei die Verwendung von anaphorischen und kataphorischen Verweisketten. Eine anaphorische Referenzkette beginnt mit dem Bezugsausdruck, der spezifischer ist als die daran anschließenden Verweisausdrücke, z. B. *Ich koch jetzt ne Kartoffelsuppe (=BA) [...] So hätte ich sie (=VA) so schon gemocht.* (EdK, 19:18-19:27). Kataphorisch ist eine Vernetzungskette dann, wenn die Erstreferenz unspezifischer ist als die Zweitreferenz, also erst die Verweisausdrücke einen Begriff vorbereiten, bevor dieser als Bezugsausdruck selbst genannt wird, z. B. *Was ist das (VA) denn? Ne Blume (BA)?* (EdK, 00:22-00:23) (vgl. Greule/Reimann 2015, 14f.).

Der gesprochene Text jeder Episode wurde in Minimale textgrammatische Einheiten (MTE) eingeteilt, wobei jede MTE ein „an der Textbildung beteiligtes Syntagm[a]“ (ebd., 6) ist. Dabei gilt: „Zwei MTE sind dann vernetzt, wenn in MTE1 ein sprachliches Element [...] in MTE2 wiederholt (repetiert) wird“ (ebd., 12). Untersucht wurden Vernetzungen durch paarige oder multiple Koreferenz, durch Menge-Element-Referenz, durch Kontiguität/Partialität sowie durch Isotopie in Bezug auf die übergeordneten Haupterklärgegenstände der jeweiligen Sendung. Nach Greule/Reimann (2015, 35) ergeben die „Koreferenzen bzw. Referenzketten [...] die Zentralen Textgegenstände (ZTG) ... Das Referenzobjekt, auf das im Verlauf eines Textes T durch Bezugsausdruck und Verweisausdrücke mehrfach referiert wird, ist ein zentraler Textgegenstand von T“.

In der Vernetzung der MTE entwickelt sich eine thematische Progression, die besonders bei Erklärungen darauf abzielt, bekannte bzw. schon eingeführte Informationen mit neuer Information zu verknüpfen. Drei von fünf Typen thematischer Progression (vgl. Ernst 2002, 157f.) wurden berücksichtigt, nämlich die einfache lineare Progression, die Progression mit einem durchlaufenden Thema sowie die Progression mit abgeleitetem Thema. Die zur „Kommunikationserleichterung“ (ebd., 47) eingesetzte

Deixis verweist dabei auf situative Aspekte des Personen-, Raum-, Zeit- oder Situations- und Textbezugs, die dem Rezipienten den Bezug auf das Gemeinte in der außersprachlichen Welt zugänglicher macht. Von Bedeutung war für die Untersuchung besonders, wie diese deiktischen Verweise mit grammatischen oder lexikalischen Referenzketten verknüpft sind.

Ermittelt werden soll nun, wie in der Sendung grammatisch, lexikalisch und semantisch Bezug zu einem Erklärgegenstand hergestellt wird, bis für den Adressaten deutlich ist, dass es sich nun um ein bestimmtes Bezugsobjekt als Gegenstand der anschließenden Erklärung handelt. Die Explananda, die in den Episoden von den jeweiligen Sprechern als Substantive wie z. B. *Flöhe* und *Floh sprung* in der Episode „Peter lässt die Flöhe springen“ oder *Kartoffelanbau* in der Episode „Eine dolle Knolle“ realisiert sind, wurden hinsichtlich ihrer Vernetzung und den dabei sichtbaren Sprechstrategien untersucht. Methodisch wurde folgendermaßen vorgegangen:

Die Verbindungen zwischen BA (Bezugsausdruck) und VA (Verweisausdruck) werden jeweils als Vernetzungskette dargestellt und die für die Untersuchung relevanten Korpusbereiche in MTE-Gruppen eingeteilt. Die Markierung ‚MTE VI,1‘ der Episode „Peter dreht sein Haus“ bedeutet beispielsweise, dass der entsprechende Ausdruck aus der Episode „Peter dreht sein Haus“ stammt, im sechsten MTE-Bereich des Korpus steht und die erste MTE dieses Bereiches ist.

**Beispiel 7: Topik in anaphorischer Vernetzungsrichtung in der Episode „Eine dolle Knolle“ (19:18-19:27)**

(MTE1 mit BA) *Kartoffelsuppe* – (MTE2 mit VA) *sie*

119	ich koch jetzt ne <b>karTOFfelsuppe</b> . <u>zwei pfund</u>	
120	<u>karTOFfeln</u> werden geschält und gekocht mit	
121	salz dran, so hätt ich <b>sie</b> SO schon gemocht	

Zusätzlich zu den Funktionen BA und VA wurden Bezugsobjekte (BO) erfasst. Ein Objekt ist dann ein Bezugsobjekt, wenn der durch den BA bezeichnete Gegenstand auch filmisch gezeigt wird. Dies muss in die entsprechende Referenzkette aufgenommen werden, da vor allem in Erklärsendungen der direkte Erklärgegenstand stets sowohl benannt als auch gezeigt wird, sodass nicht nur sprachlich, sondern auch optisch Bezug hergestellt wird. Bei kataphorischen Verweisketten endet die Referenzkette jeweils an der Stelle, an der das BO durch den BA benannt wird. Im folgenden Beispiel ist das Ende der Referenzkette also das Benennen des Bezugsobjektes durch den Bezugsausdruck *Lesehilfe*, der ein direkter Erklärgegenstand in Form eines Substantivs ist.

**Beispiel 8: Topik in kataphorischer Vernetzungsrichtung in der Episode „Peter lässt die Flöhe springen“ (19:18-19:27)**

(MTE 4 mit VA1, VA2 und BO) Was [. . .] das – (MTE 5 mit VA3 und BA) Das [. . .]  
Lesehilfe

5	PL: ach und ja, e, (.) <b>was</b> ist <b>DAS</b> hier?	
6	V: <b>DAS</b> ist eine <b>LEsehilfe</b> für das kleine buch da	

**5.2 Ergebnisse**

Der Grad der Verflechtung zwischen Bezugs- und Verweisausdrücken hängt vom Komplexitätsgrad des Themas ab. So werden in der Episode „Peter dreht sein Haus“ die Bezugs- und Verweisausdrücke zu jedem Erklärgegenstand noch dichter miteinander verbunden als in „Eine dolle Knolle“ oder „Peter lässt die Flöhe springen“. Durch die hohe Frequenz der Referenzen auf den ZTG entstehen zudem Themenkomplexe, die mehrere Erklärgegenstände enthalten, und denen jeweils eine eigene, untergeordnete Verweiskette im Komplex zugeordnet werden kann. Die Verweise auf den ZTG erfolgen in den untersuchten Episoden durch Lexemrepetition, durch Isotopieebenen, die dem ZTG zugeordnet werden können, wie beispielsweise die Isotopieebene ‚Hebel‘ zum ZTG *Hebel* in der Episode „Peter dreht sein Haus“, und durch die dichte, meist einfach linear gestaltete Vernetzung der entsprechenden Verweis- und Bezugsausdrücke. So ist beispielsweise die Reihenfolge der Einführung der Explananda ab der zweiten Situation der Episode „Peter dreht sein Haus“ klar nach dem Prinzip „ERKLÄRUNG von Teilen aus dem Ganzen“ (Klein 2016, 34) aufgebaut. Die Konstitution des jeweils nächsten Explanandums erfolgt also immer durch die Erklärung des vorherigen.

**Tabelle 1: Erklärungen von Teilen aus dem Ganzen in der Episode „Peter dreht sein Haus“**

Reihenfolge der Einführung	Kategorie	Erklärgegenstand
1	Übergeordnetes Themengebiet	<i>(Physik)</i>
2	Teilgebiet	<i>Kraft</i>
3	Dem Teilgebiet übergeordnete Idee	Die Goldene Regel der Mechanik
4	Aus der Idee heraus entwickeltes Prinzip	<i>Hebelgesetz</i>
5	Gegenstand des Prinzips	<i>Hebel</i>
6	Am Prinzip beteiligte Elemente	<i>Drehpunkt</i>

Nach dem Nennen des übergeordneten Themengebietes *Physik* leitet Lustig das für sein Vorhaben relevante Teilgebiet *Kraft* ab. Als Ausgangspunkt für die Einführung des Erklärgegenstandes dient die Tatsache, dass er seinen Bauwagen anheben muss, um einen Reifen zu wechseln. Er verweist zunächst darauf, dass er für die Bewältigung dieser Aufgabe die Physik brauche, durch die er über das nötige Wissen über *Kraft* verfüge.

**Beispiel 9: „Peter dreht sein Haus“ (01:13-01:30)**

19	A:ber zum GLÜCK (.) haha gibt es (.) die phy-	
20	SIK. hm. <u>wenn ich was (.) beWEgen will, (.)</u>	
21	<u>brauch ich erstmal eine KRAFT, (.) ist ja klar,</u>	
22	<u>(.) UND die kraft braucht einen !WEG!, ent-</u>	
23	<u>lang dem sie was ZIEHen oder SCHIEben</u>	
24	<u>kann, nicht? sonst wär's ja keine</u>	
	<u>be!WE!gung.</u>	

Physikalisch entspricht dies der Definition der Kraft  $F$ , die einen unbewegten Körper der Masse  $m$  beschleunigt (Beschleunigung= $a$ ) (vgl. Hammer et al. 2009, 12). Lustig erklärt dies vereinfacht unter Angabe der Bedingung, die nötig sei, um etwas zu bewegen. Das Anheben des Bauwagens, der in Ruhe ist, entspricht einer durch Kraft erzeugten Beschleunigung aus einem unbewegten Zustand heraus, was in der physikalischen Formel  $F=ma$  (Gerthsen/Vogel 1997, 81) ausgedrückt wird. Der Erklärgegenstand *Kraft* wurde für die Rezipienten also als spezifisches Inhaltsmoment herausgegriffen und könnte durch eine W-Frage wie beispielsweise *Was ist Kraft?* erfragt werden. Syntaktisch gesehen erfolgt die Durchführung der Erklärung kataphorisch durch die Versprachlichung der Wirkung von Kraft, also dass sie diejenige ist, die *bewegen* kann, vor der folgenden erstmaligen Verwendung des Begriffes selbst. Diese Erklärung wird durch den Moderator zwar stark vereinfacht durchgeführt, die physikalische Definition dahinter ist allerdings noch erkennbar.

Als textsortenspezifisches Merkmal von Erklärsituationen sind die Verweise zwischen BA und VA dabei selten paarig und wie zu Beginn der Episode „Eine dolle Knolle“ meist als multiple Koreferenz, also als Referenzkette, gestaltet, wenn der Moderator auf seinem Kompost das Bezugsobjekt findet: Dieses wird filmisch gezeigt und zweimal durch Pronomina (Interrogativpronomen *was* und Demonstrativpronomen *das*) situationsdeiktisch aufgenommen. Mit den weiteren Verweisausdrücken *Blume, eine schöne weiße, die, Blume* und *eine* beschreibt Lustig es dann weiter. Dabei fungieren alle Verweisausdrücke VA1-VA8 als Pro-Substantive für den BA *Kartoffelpflanze*:

### Beispiel 10: Multiple Koreferenz in der Episode „Eine tolle Knolle“

(VA1, VA2 und BO) *was* [ . . . ] *das* – (VA3 und VA4) *Blume* [ . . . ] *eine schöne weiße* – (VA5) *die* – (VA6) *Blume* – (VA7) *(es)eine* – (VA8 und VO8) [*da*] [ . . . ] [*BO in N*] – (BA *(es)Kartoffelpflanze*

Parallel dazu wird eine Deixiskette mit den lokaldeiktischen Elementen *auf den Kompost – mitten auf dem Komposthaufen – woanders – hierher – da* hergestellt. Durch das letzte Element *da* wird ein Bezug zum Objekt ‚Kartoffeln‘ hergestellt, das für die Konstitution der Erklärung über die Kartoffelpflanze entscheidend ist. Diese untergeordnete Referenzkette beginnt mit *da* und setzt sich fort mit: – [*et*]*was* . . . *Kartoffel* . . . *alte* . . . *kleine Kartoffeln*. Das auf die untergeordnete Referenzkette folgende Adverb *also* zeigt an, dass es sich bei anschließendem Determinativkompositum *Kartoffelpflanze* um den explikativ hergeleiteten BA handelt. Bezugsausdrücke stehen also im Mittelpunkt von umgebenden Minimalen Textgrammatischen Einheiten, die erklärungspezifische Deiktika und spezifische lexikalische Verweisausdrücke enthalten.<sup>11</sup>

Eine für die Sendung typische Art der anaphorischen Einführung von Begriffen zeigt sich in folgendem Beispiel: Situation 7 der Episode „Peter dreht sein Haus“ beginnt mit dem filmischen Zeigen des Bezugsobjektes und dem unmittelbaren Nennen von dessen Bezeichnung, nämlich *Wagenheber*. Allerdings wird erst durch Paschulkes Frage *Was soll daran interessant sein?* und Lustigs erneutes Nennen des BA in der Aussage *Ein Wagenheber ist eigentlich ne Schraube* (Dialog: PdH, 09:12-09:15) klar, dass der Ausdruck *Wagenheber* nun das Explanandum ist. So beginnt die grammatische Verweiskette erst mit dem erneuten Nennen des Bezugsausdruckes, der anschließend erklärt wird.

Weisen Explananda eine Konstitution in kataphorischer Verweisrichtung auf, fungiert die dem BA vorangestellte Verweiskette als thematische Hinführung ohne Erklärinhalt oder als vorangestellte Erklärung. Auch können dem BA kataphorisch die grammatischen Elemente der klassischen Erklärfrage, nämlich Interrogativ- und Demonstrativpronomen, vorangestellt werden. In der Episode „Peter lässt die Flöhe springen“ wird beispielsweise der Erklärgegenstand *Lesehilfe* durch die klassische Erklärsituation ‚Frage-Antwort‘ kataphorisch eingeführt:

---

<sup>11</sup> Die verwendeten Pro-Formen sind entsprechend der substantivischen Beschaffenheit der Explananda als ERKLÄREN-WAS Pro-Substantive (z. B. *das* als Pro-Substantiv für *Lesehilfe*). Pro-Texte sind sie, wenn sich ein Pronomen auf einen beschriebenen Prozess, also ein ERKLÄREN-WIE, bezieht. Beispielsweise fungiert die Pro-Form *Das* in dem Satz *Das nennt man Hydraulik.* als Pro-Text für die vorangestellte Erklärung des Prinzips der Hydraulik.

Mit Bezug auf das Objekt, das filmisch gezeigt wird, fragt Lustig anhand der Frage *Was ist das hier?* nach dem Erklärgegenstand:

**Beispiel 11: „Peter lässt die Flöhe springen“ (19:18-19:27)**

(VA1, VA2 und BO) *Was [ . . . ] das* – (VA3 und BA) *Das [ . . . ] Lesehilfe*

5	PL: ach und ja, e, (.) <b>was</b> ist <b>DAS</b> hier?	
6	V: <b>DAS</b> ist eine <b>LEsehilfe</b> für das kleine buch da	

Der Verkäufer erwidert: *Das ist eine Lesehilfe für das kleine Buch da.* Dabei verwendet er das Pro-Substantiv *Das* wieder, das an dieser Stelle als Subjekt fungiert. Der Bezugsausdruck ist abschließend die Prädikatsnomenergänzung dieses Satzes, also *eine Lesehilfe für das kleine Buch da.*

Im Bereich der Isotopie zeigt sich in den Sendungen durchgängig die folgende Struktur: Zusätzlich zum ZTG einer Episode, der eine Isotopiekette bildet, ist auch jedem thematisch untergeordneten Explanandum jeweils eine Isotopiekette zugeordnet, deren Elemente situationsspezifisch verwendet werden. Zum Beispiel wird in der Episode „Peter dreht sein Haus“ in Verbindung mit der Isotopieebene ‚Erfindungen‘ auch das nächste Explanandum *Fallgesetze* eingeführt. In der isotopischen Verweiskette *erfunden – physikalischen Gesetze . . . erforscht* wird es zum BA. Verwendet wird dabei das Verhältnis der Hyponymie zwischen dem VA *physikalischen Gesetze* (Oberbegriff) und dem BA *Fallgesetze* (Unterbegriff).

Insbesondere die indirekten, nicht-versprachlichten Erklärgegenstände werden durch diese Vernetzungsweise konstituiert. Zum Beispiel wird der indirekte Erklärgegenstand ‚Recherche‘ durch den Ausdruck *Fachbuch* bzw. *das große Kartoffelbuch* ins Spiel gebracht, in dem Lustig nachliest. Von hier aus erfolgt die isotopische Verkettung mit ‚wissen‘ und mit dem Element ‚Informationen‘, das durch *eine Menge* versprachlicht wird und dann grammatisch durch *das alles, das* und *alles* wiederaufgenommen wird. Ferner verweist das lokaldeiktische Adverb *hier* wiederum auf das Medium zur Informationsbeschaffung, nämlich *das große Kartoffelbuch*. Auch auf die gesuchten ‚Informationen‘ wird lokaldeiktisch verwiesen: Herr Paschulke hält einen Flyer in der Hand, in dem die Menge an gefordertem Wissen zusammengefasst ist. Die Bezugnahme auf den nicht genannten BA ‚Recherche‘ erfolgt somit durch folgende Vernetzungskette:

**Beispiel 12: Vernetzungskette zum indirekten Erklärgegenstand ‚Recherche‘**

*gewusst – eine Menge [ . . . ] wissen – das alles [ . . . ] wissen und können – [elliptisch: das] [ . . . ] alles [ . . . ] hier drin [BO Fachbuch in N] [ . . . ] große Kartoffelbuch – extra besorgt – Geschichte der Kartoffel*

66	PL: ja, ja, ich habe auch nicht <b>gewusst</b> , dass es SO	PL mit Fachbuch über
67	viele verschiedene karTOFFelsorten gibt, nicht. und	Kartoffeln vor dem
68	jede SCHMECKT anders und jede BLÜHT anders.	Bauwagen. Hr. Pas-
69	HP: uns sehen sie mal, so ein richtiger KÖnig wird	schulke besucht ihn.
70	man da.	Kurzer Clip über Hr.
71	PL: [...]ja, ja, karTOFFelkönig für ein jahr, hm.	Paschulke als Kartof-
72	HP: kar!TOF!felkönig (.) und EIN jahr umsonst KNÖ-	felkönig.
73	del,(.) karTOFFelbrei,(.) POMmes,(.) karTOFFelpuf-	
74	fer,(.) so VIEL man will[...]	
75	PL: [...] wir können uns doch zuSAMmen auf die sa-	
76	che vorbereiten. (.) die wollen nämlich <b>eine MENGe</b>	Buch in Großauf-
77	<b>wissen</b> . Lesen sie mal.	nahme.
79	HP: [...] nennen sie FÜNf kartoffelsorten, die ge-	PL öffnet das Buch.
80	SCHICHte der kartoffel, die herstellung von karTOF-	
81	felspeisen, [...]. oh je, woher soll ich denn <b>DAS al-</b>	
82	<b>les wissen und können?</b>	
83	PL: steht <b>alles hier drin</b> , herr paschulke, hm. (.) <b>das</b>	
84	<b>GROße karTOFFelbuch</b> . habe ich mir <b>EXtra be-</b>	
85	<b>besorgt</b> , hm. fangen wir doch mal von VORne an (-)	
86	mit der <b>geSCHICHte der karTOFFel</b> .	

Thematisch getragen wird die Konstitution dieses indirekten Erklärgegenstands durch die parallele Konstitution des direkten Erklärgegenstands *Geschichte der Kartoffel*.

Auf die oben gezeigte Weise konnte die Konstitution direkter und indirekter Erklärgegenstände operationalisiert erfasst und auch quantitativ hinsichtlich der Charakteristika der untersuchten Sendungen beschrieben werden.

**6 Fazit**

Analysen der oben vorgestellten Art können den adressatenseitigen Faktor des Verstehens in der Anlage einer Erklärung und in der konkreten textgrammatischen Struktur von Erklärungen erfassen. Die Mittel zur Konstitution von Explananda und deren textgrammatische Vernetzungen dienen dem „systematischen Wissenstransfer an einen Erklärrezipienten“ (Morek 2012, 39) und konkretisieren damit die Vorstellung von

Erklärprozessen als Sinnübertragung. In den untersuchten Sendungen lässt sich nachweisen, dass der Moderator ein breites Spektrum von Strategien nutzt, um den Verstehensprozess der Zuschauer zu unterstützen. Dies kann als wesentlicher Teil gelungenen Erklärens bewertet werden. Es sind vor allem die Weisen, in denen eine Kommunikation auf gleicher Ebene zwischen dem Erklärenden und den Zuschauern hergestellt wird, die den Prozess des Fragens und Erkundens integriert und damit wertschätzend behandelt, sowie das sprachliche Entwickeln dichter thematischer Begriffsnetze. Durch geschickte grammatische, semantische und lexikalische Vernetzung sowie durch den Einsatz vielfacher deiktischer Koreferenz entsteht eine starke Kohärenzbildung und ein klarer thematischer Fokus auf die jeweiligen Erklärgegenstände.

An der Schnittstelle zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik wäre es lohnend zu ermitteln, wie die beobachteten Erklärstrategien auch in mündlichen didaktischen Erklärungen genutzt werden können. Dazu könnte sie mit unterrichtsspezifischen Erklärsituationen verglichen werden, um Lehrenden anschließend verschiedene sprachliche Strategien gelungenen Erklärens aufzuzeigen.

### **Literaturverzeichnis**

Ammermann, Alice (2003): *Liebling Löwenzahn*. In: Wolfgang Buresch (Hrsg.): *Kinderfernsehen. Vom Hasen Cäsar bis zu Tinky Winky, Dipsy und Co.* Orig.-Aug., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 107-125.

Bartelborth, Thomas (2007): *Erklären*. Berlin: de Gruyter.

Brinker, Klaus u. a. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 2*. Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 7. durchges. Aufl., Berlin: Schmidt.

Burger, Harald (2001): *Gespräche in den Massenmedien*. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), 1492-1505.

Burger, Harald/Luginbühl, Martin (2014): *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: de Gruyter.

Ehlich, Konrad (2016): *Erklären verstehen – Erklären und Verstehen*. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 11-24.

Enzersberger, Anja (2017a): *Erklärgegenstände im Bereich ‚Mündliches Erklären‘. Eine Untersuchung am Beispiel der Kindersendung „Löwenzahn“*. Unveröff. Forschungsarbeit Regensburg.

Enzersberger, Anja (2017b): *Textgrammatische Vernetzungsstrategien bei der Einführung von Erklärgegenständen. Eine Untersuchung am Beispiel der Kindersendung „Löwenzahn“*. Unveröff. Zulassungsarbeit Regensburg.

- Ernst, Peter (2002): Pragmalinguistik. Grundlagen Anwendungen Probleme. Berlin, New York: de Gruyter.
- Gerthsen, Christian/Vogel, Helmut (1997): Physik. 19. Aufl. Berlin: Springer.
- Greule, Albrecht/Reimann, Sandra (2015): Basiswissen Textgrammatik. Tübingen: A. Francke.
- Grimm, Petra/Horstmeyer, Sandra (2003): Kinderfernsehen und Wertekompetenz. Stuttgart: Steiner.
- Hickethier, Knut: Die Welt vom Bauwagen aus. Die Serie „Löwenzahn“ und das deutsche Kinderfernsehen. In: Dirk Ulf Stötzel/Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Kinderfernsehen. Essen: Verl. Die Blaue Eule, 67-88.
- Hoffmann, Ludger (2014): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Kiel, Ewald (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon.
- Klein, Josef (2016): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 25-36.
- Mikos, Lothar/Töpfer, Claudia (2007): Fernsehen und Internet als konvergierende Wissensinstanzen für Kinder. Hrsg. v. Klaus Rummel/Thomas Hermann/Kai-Uwe Hugger/Stefan Iske/Sara Signer/Manuela Pietraß. Zürich (Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis., 13). Online verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/article/view/85>. (zuletzt geprüft am 01.05.2017).
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Selting, Margret/Auer, P. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353–402. Online verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (zuletzt geprüft am 01.05.2017).
- Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spreckels, Janet (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven. In: Janet Spreckels (Hrsg.): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1-12.
- Stukenbrock, Anja (2009): Erklären – Zeigen – Demonstrieren. In: Janet Spreckels (Hrsg.), 160-176.
- Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (2016): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg (erste Aufl. 2009).

## Internetquellen

URL 1: Konzeptinformationen des Senders ZDFtivi. Zweites Deutsches Fernsehen, 2017.

<http://www.tivi.de/tivi/erwachsene/artikel/15780/index.html> (zuletzt geprüft am 19.04.17)

URL 2: Episodenführer des Löwenzahnfanclubs. Löwenzahnfanclub, 2017.

<http://datenbank.loewenzahnfanclub.de/episode.php> (zuletzt geprüft am 19.04.17)

URL 3: Löwenzahnepisode „Eine dolle Knolle“ (Erstausstrahlung: 1995, Regie: WolfgangTeichert) auf Youtube.com: [https://www.youtube.com/watch?v=J\\_MgiNxdT9Y](https://www.youtube.com/watch?v=J_MgiNxdT9Y) (zuletzt geprüft am 04.09.17)

URL 4: Löwenzahnepisode „Peter dreht sein Haus“ (Erstausstrahlung: 2004, Regie: Hannes Spring) auf Youtube.com: [https://www.youtube.com/watch?v=yuqFra3l\\_xk](https://www.youtube.com/watch?v=yuqFra3l_xk) (zuletzt geprüft am 04.09.17)

URL 5: Löwenzahnepisode „Peter lässt die Flöhe springen“ (Erstausstrahlung: 2005, Regie: Gabriele Degener) auf Youtube.com: <https://www.youtube.com>

# Kohäsionsstiftung in mündlichen Erklärsequenzen der universitären Lehre

## 1 Relevanz des Themas

Obwohl „das Erklären in vielen gesellschaftlichen Sphären eine Schlüsselkompetenz darstellt“ (Spreckels 2009: 1), liegen sprachwissenschaftliche Untersuchungen zum mündlichen Erklären bisher nur vereinzelt vor. Durch den großen Einfluss der Sprechakttheorie auf die Linguistik in den späten 1970er und den frühen 1980er Jahren wurde das Erklären „in erster Linie als isolierter Sprechhandlungstyp untersucht“ (ebd.). Die Prozesshaftigkeit des Erklärens wurde dabei nicht berücksichtigt, im Vordergrund stand stattdessen das fertige Produkt des Erklärens, die Erklärung (vgl. Kiel 1999: 16). Die Erklärmodelle, die entwickelt wurden, legten und legen oft einen idealen Erklärtypus zugrunde (vgl. Kiel 1999: 16), ohne anhand von empirischem Material themen- oder kontextspezifische Abweichungen in der Erklärpraxis zu berücksichtigen.

Für die nachfolgend behandelte Fragestellung ist hingegen gerade der Prozess des Erklärens als Interaktion der zentrale Ansatzpunkt. Erklären auf der einen Seite und Verstehen auf der anderen Seite sind also eine Interaktion zwischen dem erklärenden Sprecher und dem verstehenden Hörer (vgl. Ehlich 2009: 16), für die die Aspekte der inhaltlichen Kohärenzbildung und der sprachlichen Kohäsion<sup>12</sup> als Mittel der Verständnissicherung zentral sind. Da die so genannte mentale Kohärenzbildung des Hörers im Verstehensprozess nicht nur von situativen, kontextuellen und individuellen Faktoren abhängt, sondern wesentlich durch die sprachliche Gestalt eines Textes gelenkt wird, werden nachfolgend für den situativen Zusammenhang universitärer Lehre die sprachlichen Mittel der Kohäsionsstiftung in mündlichen Erklärsequenzen genauer betrachtet. In gesprochener Sprache manifestiert sich Kohäsion teilweise anders als in schriftlichen Texten. Was in schriftlicher Kommunikation ausformuliert werden muss, wird im Gespräch oft elliptisch ausgespart und in der mentalen Kohärenzbildung vom Hörer ergänzt (vgl. Rickheit/Schade 2000: 282; Hennig 2011: 245). So kommen manche Kohäsionsmittel im Gespräch selten oder gar nicht vor, andere hingegen sind typisch und in schriftlichen Texten selten.

Der vorliegende Aufsatz beleuchtet an Erklärsequenzen aus Seminaren der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft eine Auswahl von sprachlichen Formen, die verwendet werden, um die mentale Kohärenzbildung der Rezipienten zu erhöhen und

---

<sup>12</sup> Zu diesen Kategorien siehe weiter unten Abschnitt 3.3.

dadurch den Verstehensprozess zu erleichtern. Dabei fasse ich einige wesentliche Ergebnisse einer früheren Detailuntersuchung zusammen<sup>13</sup> und gehe dann ausführlicher auf eine besondere syntaktische Struktur ein, die sich konstruktionsgrammatisch beschreiben und in die Familie der Projektorkonstruktionen (vgl. Günthner 2008: 107) einordnen lässt. Für die untersuchten Erklärsequenzen ist sie auch in prosodischer und pragmatischer Hinsicht charakteristisch. Zunächst soll jedoch eingegrenzt werden, was unter (mündlichem) Erklären verstanden wird und wie die untersuchten Erklärsequenzen im Kommunikationsbereich „Wissenschaft und Hochschule“ kommunikativ eingebettet sind.

## 2 Erklären

Das Verb *erklären* wird im Alltag mit einem sehr breiten Bedeutungsspektrum verwendet. Klein nimmt zunächst eine semantische Klassifizierung in Erklären-WAS, Erklären-WIE und Erklären-WARUM vor (vgl. Klein 2009: 25):

Wenn man z. B. ERKLÄRT, *was* eine Redensart bedeutet, handelt es sich um ERKLÄREN-WAS, wenn man erklärt, *wie* ein Computerprogramm zu benutzen ist, handelt es sich um ERKLÄREN-WIE, und wenn man erklärt, *warum* die Gletscher abschmelzen, handelt es sich um ERKLÄREN-WARUM. (Klein 2009: 25)

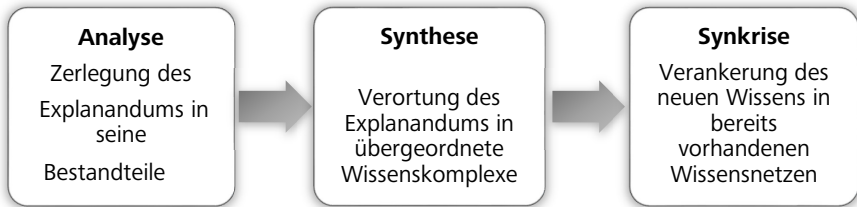
Das gemeinsame Ziel dieser drei Erklärtypen ist die Verständnissicherung. Die WAS-Frage (unter die auch Fragen mit den Fragepronomina *wer* und *welche/r/s* fallen) ist auf die charakteristischen sinngebenden Eigenschaften des Explanandums gerichtet, die WIE-Frage fragt nach der Modalität von Prozessen, und die WARUM-Frage ist kausal (durch Gründe oder Ursachen) zu beantworten (vgl. Klein 2009: 26). Das Erklären erfolgt oft multimodal, wenn mündliche Erklärungen etwa, z. B. in Lehr-Lern-Kontexten, durch Visualisierungen unterstützt werden (vgl. Klein 2009: 29).

Das Verb *erklären* wird häufig auch als Synonym für *erläutern* oder *begründen* verwendet, diese Begriffe lassen sich jedoch nach Morek (2012) semantisch voneinander abgrenzen: Die kommunikative Funktion des Erläuterns besteht im Gegensatz zum Erklären nicht in einem systematischen Wissensaufbau, sondern es wird hier zusätzliches Wissen „in Form eines erläuternden Nachtrags verbalisiert, und zwar nur soweit dies für den jeweiligen Handlungskontext erforderlich [ist]“ (Morek 2012: 31). Erläuterungen sind somit als reparative Sprachhandlungen aufzufassen (vgl. ebd.). Auch das Begründen dient nicht primär dem Wissensaufbau, sondern hierbei werden bereits vorhandene Wissens Elemente aktualisiert und umgeordnet (vgl. Morek 2012: 31). Somit ist auch das Begründen eine zusätzliche Nebensequenz, die eine reparative Funktion in einem übergeordneten Handlungsmuster erfüllt (vgl. Hohenstein 2006: 135). Da andererseits die Herstellung eines Kausalzusammenhangs nach der Klassifizierung von Klein auch ein Erklären-WARUM darstellt, ist eine Grenzziehung hier schwierig.

---

<sup>13</sup> Saller 2016.

Der globale Prozess des Erklärens lässt sich nach Zifonun u. a. (1997) in drei charakteristische kognitive und verbale Prozesse zergliedern, in Analyse, Synthese und Synkrise (Abb. 1):



**Abb. 1: Die drei verbalen und kognitiven Prozesse des Erklärens (vgl. Hohenstein 2006: 87ff.)**

Bei der Analyse wird der Erklärgegenstand zunächst in seine Bestandteile zerlegt, die den Beginn einer Erklärung ausmachen und dann in Relation zueinander gesetzt werden. Bei der darauf folgenden Synthese wird der Erklärgegenstand in einem übergeordneten Funktions- oder Wirkungskomplex verortet. Die Synthese gilt als zentrales Kriterium des Erklärens (vgl. Zifonun u. a. 1997: 13), da sie das Erklären von anderen Sprechhandlungen abgrenzt. Es ist jedoch letztendlich die Synkrise, die für das Gelingen des Erklärprozesses von zentraler Bedeutung ist, da hier der Inhalt der Erklärung im bisherigen Wissensnetz des Rezipienten verankert wird (vgl. Hohenstein 2006: 87). Synkrisen sind in Lehr-Lern-Kontexten zentral, weil sie hier häufig expliziert werden, um bei komplexeren Erklärgegenständen und unterschiedlichen Rezipienten eine fortlaufende Verständnissicherung zu gewährleisten (vgl. Kothoff 2009a: 128).

### 3 Mündliches Erklären in der universitären Lehre

#### 3.1 Kommunikationsbereich und kommunikative Handlungseinbettung

Unter einem Kommunikationsbereich wird hier ein gesellschaftlich determinierter Bereich verstanden, der sich durch spezifische, ebenfalls gesellschaftlich konventionalisierte Ziele auszeichnet (vgl. Heinemann 2000: 702). Die Kommunikation läuft nach weitgehend verbindlichen Handlungs- und Kommunikationsmustern ab (vgl. Ehlich 1986: 68), die im Bereich „Wissenschaft und Hochschule“ im Wesentlichen mit einem hierarchischen Gefälle einhergehen: „Das Kommunizieren verläuft asymmetrisch (mit unterschiedlichem Rede- und Fragerecht), es ist stärker verbindlich und eher thematisch-fachlich als partnerorientiert“ (Heinemann 2000: 702).

Der Kommunikationsbereich „Wissenschaft und Hochschule“ als Institution der Wissensorganisation ist kein homogenes Ganzes, denn die einzelnen Fachwissenschaften bilden relativ heterogene Subsysteme (vgl. Heinemann 2000: 703f.). Gemeinsam ist

ihnen ein grundsätzliches Vorgehen, das Jensen in vier Grundformen wissenschaftlicher Tätigkeit klassifiziert: 1) Auswahl, Spezifizierung und Klassifikation von Daten, 2) empirische Verallgemeinerung durch Experimente, 3) Modellkonstruktionen und 4) Entwicklung von Theorien und Aussagesystemen (vgl. Jensen 1990: 914). Für eine möglichst effiziente Wissensvermittlung haben sich hochschulspezifische Organisationsformen herausgebildet. Man unterscheidet hier Vorlesungen, Seminare und Übungen als die grundlegenden Formen der Lehre (vgl. Heinemann 2000: 706). Während in einer Vorlesung weitestgehend die monologische Darbietung von Wissen dominiert, sind Seminare und Übungen tendenziell interaktiver und auf Beiträge der Studierenden ausgelegt. Inwieweit Interaktion hier tatsächlich stattfindet, hängt jedoch individuell von Lehrpersonen und deren Unterrichtskonzeption ab. Dass das Rede-recht auch in Seminaren und Übungen größtenteils bei der Lehrperson liegt, ist auf die Rollenkonstellation in diesem Kommunikationsbereich zurückzuführen: zum einen mit einem hierarchischen Gefälle zwischen Studierenden und Lehrperson, zum anderen auch mit dem charakteristischen epistemischen Gefälle zwischen Experten und Nicht-Wissenden (vgl. Morek 2012: 37). Daraus ergibt sich eine Verschiebung des Redeanteils auf die Lehrperson:

Das Erklären kann durch jemanden erfolgen, der die epistemische Autorität über ein Explanandum [Erklärgegenstand] hat. Die Erklärung richtet sich dann an jemanden, bei dem (zumindest aus der Sicht des Erklärenden) eine Wissens- oder/und Verstehenslücke des Rezipienten einen Erklärbedarf rechtfertigt. (Harren 2009: 155)

Dadurch, dass fachspezifische Lehrinhalte an der Hochschule häufig von vorherein erklärt werden, wird den Studierenden automatisch Erklärungsbedarf unterstellt, so dass deren Rolle als Rezipienten ebenso definiert ist wie die Rolle der Lehrenden als Erklärperson (vgl. Stukenbrock 2009: 174).

### **3.2 Untersuchtetes Material und Vorgehen**

Für eine Analyse des mündlichen Erklärens in der Hochschule im Bereich Germanistik wurden im Sommersemester 2016 sechs 90-minütige Lehrveranstaltungen an der Universität Regensburg aufgenommen, darunter drei in der Sprachwissenschaft (= SW) und drei in der Literaturwissenschaft (= LW). Aus diesen Audiomitschnitten wurden Erklärsequenzen herausgeschnitten, deren Länge zwischen 4:24 min. und 8:45 min. variiert, da sich die Lehrpersonen in der Redegeschwindigkeit und in der Pausendauer unterscheiden und die Erklärsequenzen jeweils abgeschlossen sein sollten. Die Gesamtlänge der extrahierten Erklärsequenzen beträgt 42:39 min. (davon 24:39 min. SW und 17:58 min. LW). In der Sprachwissenschaft stammen die Aufnahmen aus einem Kurs zu sprachgeschichtlichen Analysen mit Fokus auf die Entstehung der nhd. Diphthonge sowie aus zwei Einführungsübungen in die deutsche Sprachgeschichte, in denen die Erste und die Zweite Lautverschiebung behandelt wurden. In der Literaturwissenschaft entstanden alle drei Aufnahmen in Einführungsseminaren zur Textanalyse, in denen den Studierenden grundlegende Methoden, Theorien, Fachbegriffe und Arbeitstechniken der Literaturwissenschaft nahegebracht werden. In zwei Sitzungen wurde Lyrik (barocke Lyrikformen und Fachtermini zur Beschreibung und Analyse von Gedichten) behandelt, in der dritten Sitzung die Literaturrecherche und

das Bibliographieren als zentrale Arbeitstechniken. Die Transkriptionen der Erkläresequenzen wurden in Anlehnung an die GAT<sup>14</sup>-Konventionen erstellt und mit eigenen Annotationen ergänzt.

Die Untersuchung basierte auf der Fragestellung, wie versucht wird, in mündlichen Erklärungen Kohäsion herzustellen (im Vergleich zu kohäsiven Mitteln im schriftsprachlichen Bereich), und ob es dahingehend Unterschiede zwischen Erklärungen in den Sprach- und Literaturwissenschaften gibt. Dabei wurden v. a. Projektorkonstruktionen und Formen der Bezugnahme auf die Studierenden untersucht. Ferner wurden auch der Zusammenhang ‚uneigentlichen Sprechens‘ mit dem Abstraktionsgrad des Erkläregegenstands betrachtet, syntaktische, lexikalische und intonatorische Rekurrenzen<sup>15</sup>, Konnektoren sowie die Formen der Themenentfaltung<sup>16</sup> im Vergleich der beiden Teilfächer. Besonders fiel bei dieser Untersuchung ins Auge, welche Projektorkonstruktionen eingesetzt werden, um Kohäsion herzustellen und die Aufmerksamkeit der Rezipienten zu lenken, wie diese Konstruktionen formal realisiert sind und wie sie mit intonatorischen, semantischen, pragmatischen und interaktionalen Aspekten zusammenhängen.

### 3.3 Kohärenz und Kohäsion in der gesprochenen Sprache

Die Begriffe Kohärenz und Kohäsion gehen beide auf lateinisch *cohaerere* ‚zusammenhängen‘ zurück (vgl. Adamzik 2010: 295). Sie sind zusammen mit der Gesprächsorganisation zentral für die Verständnissicherung beim Rezipienten (vgl. Bublitz 2001: 1330) und somit inhärente Merkmale einer gelungenen Erkläresequenz. In neueren Definitionen werden sie nicht nur auf den Text selbst bezogen, sondern auch auf die „sprachverarbeitenden kognitiven Prozesse, also die Prozesse der Sprachproduktion und der Sprachrezeption“ (Rickheit/Schade 2000: 275). „Kohärenz“ bezieht sich dabei auf den inhaltlichen Zusammenhang eines Textes, wodurch ein Text oder Diskurs sich von unzusammenhängenden oder isolierten Äußerungen unterscheidet, „Kohäsion“ hingegen auf den sprachlichen, z. B. den grammatischen Zusammenhang zwischen einzelnen Äußerungsteilen (vgl. ebd.). Während sich die Kohäsion eher unproblematisch erfassen lässt, ist eine Abgrenzung des Kohärenzbegriffs schwieriger. Auch Kohärenz bezieht sich auf Texte und Äußerungen und damit auf „sprachliche Entitäten“

---

<sup>14</sup> GAT = Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (vgl. Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit u. a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173 (1998), 91–122). Im Anhang sind zur Veranschaulichung zwei transkribierte Beispiel-Ausschnitte angefügt.

<sup>15</sup> Unter „Rekurrenz“ versteht man die Wiederaufnahme von Formen und Strukturen (vgl. Adamzik 2016: 269). Zur syntaktischen Rekurrenz zählen z. B. Strukturrekurrenz oder grammatische Rekurrenz, bei der lexikalischen Rekurrenz unterscheidet man zwischen lexikalischen Verweisausdrücken mit oder ohne Referenzidentität, und intonatorische Rekurrenzen bezeichnen sich wiederholende Intonationsmuster.

<sup>16</sup> Themenentfaltung bezeichnet „die logisch-semantischen Relationen der [...] Teilinhalte bzw. Teilthemen [eines Textes]“ (Brinker 2010: 54), d. h. wie der Gesamttext durch seine Teilinhalte entfaltet wird.

(Rickheit/Schade 2000: 277). In ihrer inhaltlichen Seite, um die es bei der Kohärenz gehen soll, fließen jedoch sprachliche Formen und außersprachlich Mitzuverstehendes zusammen. Als eine für mündliche Erklärsequenzen verwendbare Bestimmung wird im Folgenden die Formulierung von Rickheit/Schade zugrundegelegt. Ihrzufolge ist ein Text dann kohärent, „wenn sich jede seiner Propositionen unter die Makroproposition, die das Textthema repräsentiert, unterordnen läßt“ (Rickheit/Schade 2000: 278). Aus psycholinguistischer Sicht ist Kohärenz überdies das Ergebnis der kognitiven Prozesse der Sprachproduktion beim Sprecher und der Sprachverarbeitung beim Hörer (vgl. Gernsbacher/Givón 1995: vii), also ein Ergebnis der mentalen Kohärenzbildung beim Sprecher und beim Hörer.

Im Folgenden werden nun die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zu den germanistischen Erklärsequenzen dargestellt, und zwar zunächst in Bezug auf die verwendeten Arten des Erklärens, die Formen der Themenentfaltung und die Verwendung von Konnektoren (3.4.1) sowie anschließend ausführlicher hinsichtlich der Projektorkonstruktionen (3.4.2) und des so genannten Perspektivwechsels (3.4.3). Alle diese sprachlich erkennbar markierten Strukturen stiften Kohäsion und formen die mentale Kohärenzbildung, leisten also insofern einen Beitrag zur Verständnissicherung.

### **3.4 Untersuchte sprachliche Strukturen**

#### **3.4.1 Erklärfragen, Formen der Themenentfaltung und Konnektoren**

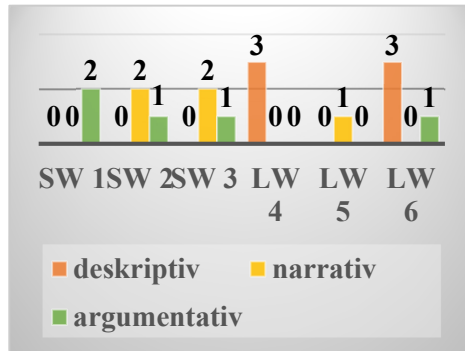
Betrachtet man die Art der zugrundeliegenden Erklärfrage nach Klein 2009<sup>17</sup> im Vergleich von Sprach- und Literaturwissenschaften genauer, so zeigt sich, dass bei allen Erklärsequenzen die Sachverhaltserklärungen dominieren. Daneben finden sich fast in allen Erklärungen auch Worterklärungen. In den sprachwissenschaftlichen Erklärungen ist die Anzahl an sprachlichen Erklärgegenständen insgesamt jedoch mit 15 Worterklärungen mehr als doppelt so groß wie in den literaturwissenschaftlichen Erklärungen. Das Verhältnis von Erklären-WAS, Erklären-WIE und Erklären-WARUM hingegen ist in den Sprach- und Literaturwissenschaften nahezu identisch, Erklärungen-WAS treten in beiden Teilfächern etwa fünf Mal so häufig auf wie Erklärungen-WIE und Erklärungen-WARUM.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Siehe oben Abschnitt 2.

<sup>18</sup> Auf 20 (SW) bzw. 21 (LW) Erklärungen-WAS kommen 2 (SW) bzw. 4 (LW) Erklärungen-WIE und jeweils 3 Erklärungen-WARUM.

Bei der Themenentfaltung<sup>19</sup> lassen sich tendenzielle Unterschiede feststellen. In allen Erklärsequenzen dominiert die explikative Themenentfaltung, jedoch treten bei den sprachwissenschaftlichen Erklärungen auch häufig narrative und argumentative Passagen auf. Während es in den literaturwissenschaftlichen Erklärungen eine klare Tendenz zur Deskription gibt, sind narrative und argumentative Teile auch hier jedoch nicht ausgeschlossen (vgl. Abb. 2).



**Abb. 2: Themenentfaltung**

Ein weiteres wesentliches Verfahren der Kohäsionsstiftung ist der Einsatz von Konnektoren (vgl. Adamzik 2010: 299). Konnektoren umfassen Konjunktionen (z. B. *und*), Subjunktionen (z. B. *weil*), Konjunkionaladverbien (z. B. *deswegen*) sowie bestimmte Diskurspartikeln oder Diskursmarker (z. B. *also*) (vgl. Moeschler 2001: 956). Konnektoren werden eingesetzt, um inhaltliche Beziehungen zwischen Aussagen herzustellen sowie um Aussagen hierarchisch zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Adamzik 2010: 299) und um auf die Gesprächsstruktur hinzuweisen (vgl. Moeschler 2001: 956). Zusammen mit den fünf Konjunktionen *aber*, *und*, *oder*, *sondern* und *denn* wurden die beiden Diskursmarker *also* und *das heißt* bzw. *das bedeutet* in den Erklärungen der Lehrpersonen untersucht, da diese auffällig häufig vorkamen. Deutlich am häufigsten wurde die Konjunktion *und* verwendet, die 45 % (151) der Gesamtvorkommen (336) ausmacht, gefolgt vom Diskursmarker *also* mit 26 % (87). Dies entspricht den bisherigen Feststellungen zur gesprochenen Sprache, dass *und* immer die höchste Vorkommensfrequenz bei den Konnektoren aufweist (vgl. Schwitalla 2012: 141). Dies mag damit zusammenhängen, dass Konjunktionen in der gesprochenen Sprache eine größere Funktions- und Bedeutungsbreite haben (vgl. ebd.). *Und*, *also* und *aber* kommen in allen sprach- und literaturwissenschaftlichen Erklärungen am häufigsten vor, wobei *und* ca. die Hälfte, *also* ca. ein Viertel und *aber*

<sup>19</sup> Brinker (2010) unterscheidet zwischen explikativer (erklärender, vom Allgemeinen zum Konkreten), argumentativer (argumentierend, von Behauptung über Begründung zur Entfaltung/Konsequenz), narrativer (erzählender) und deskriptiver (beschreibender) Themenentfaltung.

immerhin noch 10 % (34) aller Vorkommen an Konjunktionen und Diskursmarkern (336) ausmachen.

Im untersuchten Korpus waren insgesamt 336 Konjunktionen (mit den beiden Diskursmarkern) vertreten, im Vergleich dazu aber nur 71 Subjunktionen, 15 Interrogativpronomina und 9 Konjunkionaladverbien. Hinsichtlich der mentalen Kohärenzbildung erscheint dies auch naheliegend, da Konjunktionen und Diskursmarker in Sätzen mit Verbzweitstellung auftreten, deren Rezeption eine geringere kognitive Verarbeitung erfordert als Sätze mit Verbendstellung. Die Anzahl an Konjunkionaladverbien, die ebenfalls  $V_2$ -Sätze einleiten, ist allerdings vergleichsweise sehr gering. Es liegt die Vermutung nahe, dass in spontan gesprochener Sprache eher auf die weniger elaborierten Konjunktionen zurückgegriffen wird, während Konjunkionaladverbien wie *deshalb*, *deswegen*, *dennoch*, *trotzdem* aufgrund ihrer spezifischen inhaltlichen Anbindung an den vorhergehenden Satz eine differenzierte inhaltliche Verarbeitung der Satzzusammenhänge erfordern.

### 3.4.2 Syntaktische Ankündigungen als Teil von Projektorkonstruktionen

Die sprachlichen Strukturen, die in den untersuchten Erklärsequenzen besonders auffallen, sind Konstruktionen mit ‚abhängigen Hauptsätzen‘, die in der neueren Gesprochene-Sprache-Forschung und in der Konstruktionsgrammatik zu den so genannten Projektorkonstruktionen gezählt werden. Hierbei handelt es sich um eine Struktur, in der der erste Teil, der als Projektorphrase fungiert, das, was folgt, semantisch, prosodisch und syntaktisch ankündigt (vgl. Günthner 2008: 86). Dies soll an folgenden Beispielen veranschaulicht werden:

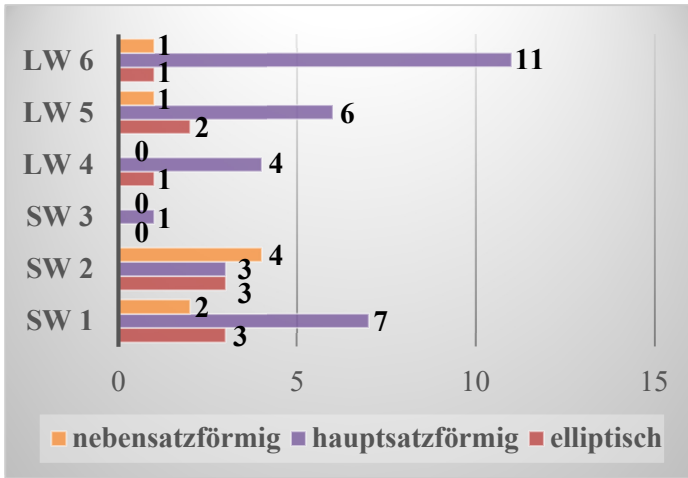
- (1) [A: also, dass sie jetzt NICHT nur sagen:] [gut, ich hab geLERNT:] B: es gibt X (.) LAUte und diese X laute, die ändern sich IRgendwie, und das hab ich AUSwendig gelernt.
- (2) [A: ICH hab noch geLERNT:] B: da gibt es eine SOgenannte AUSlautverHÄrtung=ja.
- (3) [A: und JETZT müssen sie WISSen:] B: wie nennt man diese ZWEI gruppen der mittelhochdeutschen diphTHONge?

Die Projektorphrasen (A-Teil) sind in eckige Klammern gesetzt und kündigen den darauf folgenden Text (B-Teil) an. Die Verben in den Projektorphrasen sind unterstrichen, da sie eine bedeutende Rolle für diese Struktur spielen: In allen Fällen erfordert das unterstrichene Verb eine obligatorische Ergänzung, die durch einen Objektsatz realisiert wird. Für Sätze wie die oben als B-Teile fungierenden findet sich in der älteren Forschung oft die Bezeichnung ‚uneingeleiteter Nebensatz‘ (z. B. schon Behaghel 1928), aber es fehlt nicht nur eine Subjunktion, sondern auch die Verbletzstellung, d. h., es handelt sich um Verbzweitsätze. Tatsächlich trägt der B-Teil der Konstruktion die Hauptinformation, also die zentrale Proposition, und kann auch unabhängig vom syntaktisch scheinbar übergeordneten A-Teil betrachtet werden. Die Projektorphrase hingegen ist syntaktisch, semantisch und prosodisch unabgeschlossen und eröffnet

somit Leerstellen, die gefüllt werden müssen (vgl. Günthner 2008: 107). Projektorphrasen sind „Projektionen“, indem sie den weiteren Verlauf der syntaktischen Struktur ankündigen und damit den Hörer dabei unterstützen, das Gesprochene zu prozessieren.

In den untersuchten sprachwissenschaftlichen Erklärungen traten insgesamt 23, in den literaturwissenschaftlichen Erklärungen 27 Projektorkonstruktionen auf. Die Verteilung ist also ähnlich. Die insgesamt 50 Projektorkonstruktionen ergeben, verteilt auf die sechs Aufnahmen, durchschnittlich 8,33 pro Erkläreinheit. Bei einer durchschnittlichen Aufnahmedauer von 6:35 min. ergibt dies 1,31 solcher Konstruktionen pro Minute. Überdurchschnittlich viele Projektorkonstruktionen pro Minute sind es bei den Lehrpersonen aus SW 1 (1,48), LW 5 (2,12) und LW 6 (1,78). Im Durchschnitt wird in einer Minute Redezeit mindestens einmal eine Projektorkonstruktion verwendet.

Bei der Analyse dieser Struktur in den vorliegenden Transkripten wurde zwischen Ankündigung/Projektorphrase (A-Teil) und Folgetext (B-Teil) unterschieden. Abb. 3 zeigt die Verteilung der A-Teile in den literaturwissenschaftlichen und sprachwissenschaft-



**Abb. 3: Satztypen in den Projektorphrasen (A-Teil)**

lichen Erklärungen: Die Projektorphrasen sind demnach überwiegend hauptsatzförmig (V2), Nebensätze (Vletzt) und Ellipsen<sup>20</sup> treten deutlich seltener auf; Nebensätze mit Vletzt-Stellung können z. B. durch die Subjunktion *wenn* eingeleitet werden<sup>21</sup>:

- (4) [wenn sie jetzt Sagen:] WIE(.)SO schreiben die da ein <u> und sprechen ein [1]? – ja, keine AHnung, das machen wir AUCH.
- (5) [wenn sie IRgendwo sehen:] aHA, da ist ein [p], das beTROFFen ist, dann HEISST das ERSTmal noch !GAR! nichts.

Auffällig ist zudem, dass 8 Mal eine wenn-dann-Konstruktion (die aber als hauptsatzförmig deklariert wurde, da der B-Teil dem dann-Satz folgt) im A-Teil verwendet wird. Nun soll gezeigt werden, mit welchen Bedingungen Projektor Konstruktionen dieser Art typischerweise verknüpft sind und wie die B-Teile geartet sind.

### 3.4.2.1 Lexikalische, syntaktische und pragmatische Bedingungen

Auer (1998) konnte anhand eines Vergleichs des Freiburger Korpus, das für syntaktische Untersuchungszwecke der mündlichen Sprache erstellt wurde, und des BZK

<sup>20</sup> Ellipse wird hier als das Weglassen wichtiger syntaktischer Elemente verstanden (vgl. Adamzik 2010: 204). „Von Ellipsen sollte man nur sprechen, wenn ein Element tatsächlich auf Grund eines regulären Prozesses entfallen kann, anders gesagt, wenn es inhaltlich eindeutig aus der realisierten Struktur erschließbar ist“ (ebd.).

<sup>21</sup> Bei insgesamt 7 Nebensatzförmigen A-Teilen werden jeweils 2 mit *wenn* und dem Relativpronomen *was* eingeleitet, jeweils einer mit *dass* und *weil*. Bei einer abhängigen Struktur liegt eine Infinitivkonstruktion vor.

(Bonn-Kölner-Zeitungskorpus für geschriebene Sprache) nachweisen, dass abhängige Verbzweitsätze, die er ‚abhängige Hauptsätze‘ nennt, im gesprochenen Deutsch wesentlich häufiger vorkommen als im geschriebenen Deutsch und dass sie mit bestimmten semantischen Feldern korrelieren: Sie treten häufig nach *verba sentiendi* und *verba dicendi* (Verben des Meinens und Mitteilens), z. B. *hören, denken, sagen, (das) heißt, auf, während* Verben des Wollens und Verursachens (z.B. *veranlassen, wollen, verhindern*) und des moralischen und emotionalen Urteils (z. B. *bereuen, sich freuen*) mit abhängigen Hauptsätzen i. d. R. nicht kompatibel sind (vgl. Auer 1998: 8). Auch die A-Teile der Projektorkonstruktionen in Erklärungen enthalten Prädikate, die ein Meinen, Denken, Gelernthaben, Sagen bezeichnen, oder andere Ausdrücke einer gedanklichen Verarbeitung.

Hinsichtlich der syntaktischen Bedingungen lässt sich feststellen, dass eine Negation des Verbs im Matrixsatz mit einem abhängigen Hauptsatz nur beschränkt vereinbar ist, so etwa in folgenden konstruierten Beispielen:

- (6) (a) [*ich denke:*] *das wird schon gut gehen.*  
 (b) \*?*[ich denke nicht:] das wird schon gut gehen.*<sup>22</sup>

Es ist aber nicht nur die syntaktische Negation, die abhängige Hauptsätze unwahrscheinlich macht, sondern auch Verben oder Prädikative, die eine negierende semantische Komponente beinhalten, z. B. *bezweifeln* oder *falsch sein* (vgl. Auer 1998: 10):

- (7) (a) *ich hoffe: es gibt ein leben nach dem tod.*  
 (b) \*?*ich bezweifle: es gibt ein leben nach dem tod.*  
 (8) (a) *es ist wahr: in hamburg regnet es viel.*  
 (b) \*?*es ist falsch: hamburg liegt am meer.*

Außer der negativen Semantik des Matrixsatzes könnten ferner auch pragmatische Gründe die Ursache dafür sein, dass nachfolgend abhängige Hauptsätze auftreten. Nach Auer enthalten subjunktional eingeleitete Nebensätze bekannte bzw. vertraute Inhalte und rücken somit in den pragmatischen Hintergrund, während sich das Relevanzzentrum auf den Matrixsatz verlagert (vgl. Auer 1998: 11). Wenn hingegen un-eingeleitete abhängige Hauptsätze verwendet werden, wird die Information eher als neu bzw. unbekannt eingestuft, sodass der Fokus nicht auf dem Matrixsatz, sondern auf dem abhängigen Hauptsatz liegt (ebd.). Dadurch kann einerseits erklärt werden, warum negierte Matrixsätze häufig mit Nebensatzstruktur stehen:

[W]ir negieren nicht beliebige Sachverhalte, die wir für falsch halten, sondern nur solche, von denen wir voraussetzen können, daß sie für unsere Gesprächspartner Relevanz haben [und bekannt sind]. (Auer 1998: 11)

---

<sup>22</sup> Die vorangestellte Markierung mit \* und ? bedeutet, dass das Beispiel entweder als unakzeptabel oder zumindest als begrenzt akzeptabel eingestuft wird.

Auch Verben, die bereits im A-Teil das Wissen des Sprechers implizieren (z. B. *stauen, gut finden, verzeihen, sich wundern*), treten i. d. R. nicht mit abhängigen Hauptsätzen, sondern mit *dass*-Sätzen auf, da die relevante Information bereits im Matrixsatz impliziert wurde und das Relevanzzentrum somit auf diesem und nicht auf dem *dass*-Satz liegt (ebd.). Zudem können abhängige Nebensätze immer auch ins Vorfeld verschoben werden, wo sie die typische Themaposition für bereits Bekanntes einnehmen, während dies für abhängige Hauptsätze nicht möglich zu sein scheint:

- (9) (a) *ich erkenne, dass die zeit reif ist.*  
 (b) *dass die zeit reif ist, erkenne ich.*
- (10) (a) *ich erkenne: die zeit ist reif.*  
 (b) *\*?die zeit ist reif, erkenne ich.*

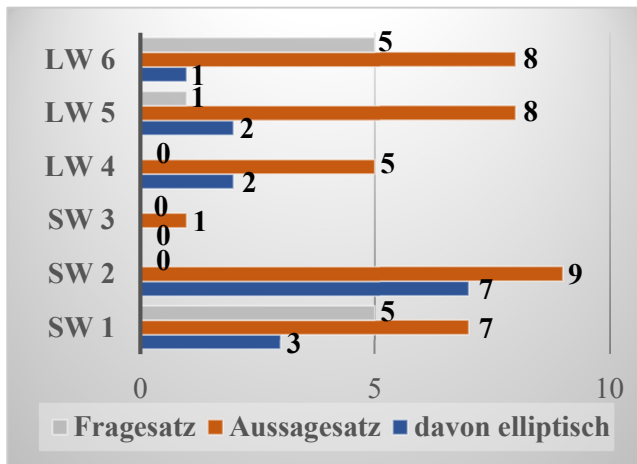
Diese pragmatische Eigenschaft kann somit auch erklären, warum abhängige Hauptsätze in mündlichen Erklärungen so häufig auftreten: Der Fokus wird durch diese Konstruktion vom Matrixsatz im A-Teil auf die eigentliche Proposition im B-Teil gelenkt. Die Gesamtkonstruktion dient also der Aufmerksamkeitslenkung auf die zentralen Inhalte der Proposition. Dies unterstützt die Herstellung der mentalen Kohärenz durch den Rezipienten. Die sprachliche Kohäsion zeigt sich dabei in erster Linie auf phonetischer Ebene, nämlich durch die Prosodie, da der Intonationsbogen nach dem A-Teil noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Günthner 2008: 106) und eine Fortsetzung erwartbar macht. Da die B-Teile aber in der Regel eine wichtige syntaktische Funktion als Komplement für das Prädikat der Projektorphrase erfüllen, werden auch syntaktische und semantische Erwartungen bei den Rezipienten aufgebaut (vgl. Auer 2000: 48).

#### 3.4.2.2 Besonderheiten in den Projektorkonstruktionen der Erkläresequenzen

In den untersuchten Erkläresequenzen der germanistischen Seminare haben nicht alle Projektorkonstruktionen die Form  $[V_2 \text{ [Pers.pron. 1. Pers. Sg. + Verb]} + V_2]$ <sup>23</sup>, sondern es kommen auch andere Verbstellungen und Ellipsen vor, wenn auch die  $V_2$ -Stellung dominiert. Abb. 3 hat bereits gezeigt, dass in 64 % der Projektorphrasen (32 von 50 Fällen)  $V_2$ -Stellung auftritt. Auch in Projektorphrasen können jedoch  $V_{\text{letzt}}$ -Stellungen vorkommen: In den untersuchten Erkläresequenzen sind immerhin 16 % (8 von 50) der A-Teile nebensatzförmig, also ihrerseits von einem übergeordneten Satz abhängig. Auch in den B-Teilen treten nicht ausschließlich  $V_2$ -Sätze auf, sondern es werden auch Fragesätze (z. B. *wie KUCKT das ENde eines VERses aus?* LW 5) und elliptische Strukturen ohne finites Verb (z. B. *BEIDE male denTAL, (-) ERST plosiv, DANN frikativ*. SW 2) verwendet. Der Begriff ‚abhängiger Hauptsatz‘ darf also nicht uneingeschränkt auf Aussagesätze mit Verbzweitstellung bezogen werden. Abb. 4 zeigt die Verteilung der B-Teile im Verhältnis zwischen Frage- und Aussagesätzen. Aussagesätze dominieren,

<sup>23</sup> Tatsächlich kommt die 1. Pers. Sg. hier sogar relativ selten vor: Von 50 Projektorphrasen beinhalten 21 keine Anrede, 17 die Anrede *Sie*, 5 ein inklusives *wir* und jeweils 3 *ich* und *man*.

wobei die orange markierten Balken den Gesamtanteil an Aussagesätzen (V<sub>2</sub> und Ellipsen) demonstrieren, während die blauen Balken die Aussagesätze mit elliptischem Prädikat gesondert erfassen.



**Abb. 4: Satzarten bei den Folgetexten**

Alle Vorkommen an Fragesätzen sind Ergänzungsfragen, die mit einem Interrogativpronomen eingeleitet werden. Entscheidungsfragen und Satzfragen sind hier nicht verwendet. Aus Abb. 4 ließe sich auch ablesen, dass die Struktur „Ankündigung + Fragesatz“ möglicherweise speziell von einzelnen Lehrpersonen verwendet wird, da insbesondere die Transkripte 1 (SW) und 6 (LW) eine Tendenz zu Fragesätzen zeigen.

Auch hinsichtlich der elliptischen Formulierungen fällt bei der Lehrperson in Transkript 2 (SW) eine größere Häufigkeit auf. In solchen Konstruktionen ist die mentale Kohärenzbildung beim Rezipienten besonders hoch, da Ellipsen aufgrund ihrer starken kohäsiven Bindungskraft (vgl. Adamzik 2010: 298) die Anbindung an die vorherige Ankündigung noch verstärken. Die besonders enge Verbindung zur vorhergehenden Projektorphrase veranschaulichen die folgenden Beispiele aus Transkript 2, wobei in der Ankündigung die Referenzelemente unterstrichen sind, auf die sich der elliptische B-Teil bezieht:

- (11) *[MANCHmal werden die auch TEnues genannt, DESwegen die-  
ser beGRIFF hier:] der TEnuesverschiebung.*

- (12) [bei [ts] haben wir die geschichte<sup>24</sup> AUCh:] BEIde male denTAL, (-) ERST plosiv, DANN frikativ.
- (13) [weil das <z> SEHR, sehr LANge keinen festen lautwert !HAT!te (.)und deswegen ENTweder sein konnte: [ts], so wie WIR das hier wollen], !O!der aber [s] !O!der [z].<sup>25</sup>

Es lässt sich festhalten, dass die häufigste Struktur der Projektorkonstruktionen in den untersuchten Erkläresequenzen „V<sub>2</sub> + Aussagesatz“ ist. Nur zwei Lehrpersonen verwenden in den B-Teilen Fragesätze. Ellipsen treten in beiden Teilen relativ häufig auf: im A-Teil in 20 % (10 von 50) und im B-Teil sogar in 30 % (15 von 50) der Fälle. Da fünf von sechs Lehrpersonen sowohl in den A- als auch in den B-Teilen Ellipsen verwenden (mit stärkerer Tendenz bei einer Person), scheint dies keine individuelle Präferenz zu sein.

Adamzik (2010) charakterisiert Effekt und Funktion eines stark elliptischen syntaktischen Stils, der überdies von Projektorkonstruktionen durchzogen ist, als „Schrumpfstil“ und veranschaulicht seine Merkmale durch folgende ironische Beschreibung:

Ziel: deutlich hervorheben: welcher Art ist die Beziehung?

Syntaktischer Effekt: meist Wegfall von finiten Verben.

Wo kommt es heutzutage vor? Merkblätter, Handouts, Packungsbeilagen usw.

Stilwert: grauenhaft.

Daher: in diesem Buch nicht benutzt.

Obwohl: Mitunter würde es einfacher und klarer.

Ein syntaktischer Grund dafür ist: Man kann Haupt- statt Nebensätze verwenden. (Adamzik 2010: 216)

Maßvoller eingesetzt, dienen solche Ausdrucksmittel in mündlichen Erklärungen jedoch der Aufmerksamkeitslenkung der Hörer durch syntaktische, semantische und prosodische Strukturen und unterstützen so die kognitive Kohärenzbildung während des Rezeptionsprozesses. Auch die Tatsache, dass kaum Sätze mit V<sub>letz</sub>-Stellung verwendet werden, sondern hauptsatzförmige, fragesatzförmige oder elliptische Strukturen, trägt wesentlich dazu bei. So müssen nicht großräumige, syntaktisch weitläufige komplexe Strukturen verarbeitet werden, sondern „Kleinstrukturen“, „ohne dass der Leser vollständig den Überblick verliert“ (Adamzik 2010: 2016). Auch die Struktur „Ankündigung/Projektorphrase + Folgetext“ macht es dem Rezipienten einfacher, mentale Kohärenz herzustellen.

---

<sup>24</sup> *Geschichte* bezieht sich hier auf die vorhergehende Erklärung der Affrikate als *Übergangslaut von einem Explosiv zu einem artikulationsverwandten Frikativ*.

<sup>25</sup> Aufgrund der charakteristischen metasprachlichen Semantik der unterstrichenen Wörter der A-Teile (vgl. zur Semantik der Prädikate 3.4.2.1.) werden diese Beispiele hier zu den Projektorkonstruktionen gezählt.

### 3.4.3 Indirekte Perspektivenwechsel und direkte Anreden

Eine weitere Erscheinung, die in den untersuchten Erklärsequenzen auffällt, ist ein gezielt eingesetzter Bezug auf die Hörer durch indirekte Perspektivenwechsel in der Darstellung und durch direkte Anrede der Hörer. Unter Perspektivenwechsel wird hier verstanden, dass die Lehrperson eine Äußerung aus der Perspektive der Studierenden formuliert und damit sprachlich die Rolle des Wissensvermittelnden verlässt und die der Rezipienten einnimmt. Häufig sind solche Perspektivenwechsel zudem der Folgetext einer Projektorphrase. Im folgenden Beispiel erscheint die Projektorphrase (die nicht Teil des Perspektivenwechsels ist) wiederum in eckigen Klammern, und auf sie folgt eine als potenziell angenommene Aussage aus der Studierendenperspektive (indirekter Perspektivenwechsel):

*[also, dass sie jetzt NICHT nur sagen:] gut, ich hab gelernt: es gibt X (.) LAUTE und diese X laute, die ändern sich IRGENDWIE, und das hab ich AUSWENDIG gelernt.*

Das Personalpronomen *ich* referiert hier nicht auf die Lehrperson selbst, sondern auf die Studierenden aus deren Eigenperspektive. Zum indirekten Perspektivenwechsel lassen sich auch direkt formulierte Fragen der Lehrperson zählen, die sich die Studierenden stellen könnten oder sollten, z. B.:

- (14) *WANN genau verschieben sich [p], [t], [k] in diese affriKATEN?*
- (15) *wie KUCKT das !EN!de eines VERses aus?*
- (16) *ist DAS, was ich da ANgebe, ah wahrSCHEINlich was WISsenschaftliches oder ist es das NICHT?*

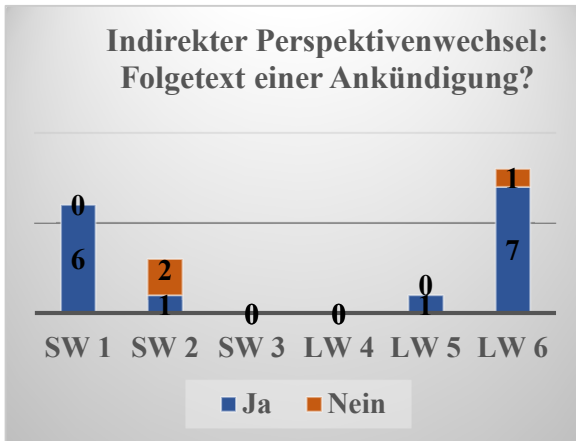
Eine solche Perspektivenübernahme ist eine sprachliche Möglichkeit, die Studierenden in das Gesagte miteinzubeziehen und so den Verarbeitungsprozess in der mentalen Kohärenzbildung zu erleichtern, da potenzielle Gedanken der Studierenden artikuliert werden.

Im Gegensatz zum indirekten Perspektivenwechsel, in dem das Nahebringen der fachlichen Inhalte im Vordergrund steht, wird bei einer direkten Anrede besonders die Beziehung bzw. die Lehrsituation betont. Hierbei kann zwischen inklusiver und exklusiver Anrede unterschieden werden: Bei der inklusiven Anrede bezieht die Lehrperson sich selbst mit ein, z. B. durch ein inklusives *wir* oder *uns*. Bei der exklusiven Anrede spricht die Lehrperson die Studierenden an und schließt sich selbst nicht mit ein. Die Anreden sind nachfolgend fett gesetzt, die exklusiven Anreden zusätzlich grau markiert.

- (17) *wie **sie** aber **ALLE** wissen, haben **wir** in den gerMANischen sprachen !AUCH! [b]-, [d]- und [g]-laute NA:CH wie vor.*
- (18) *für ne literaTURangabe, wenn **sie** dann (.) diese publi-kation in **ihrer** !HAUS!arbeit verwenden, (.) ist das aber zu !WE!nig.*

Bei der Analyse fiel auf, dass der indirekte Perspektivenwechsel häufig im Folgetext einer Projektorphrase auftaucht, während direkte Anreden oft bei den Projektorphrasen selbst verwendet werden. Die folgenden Beispiele aus den Transkripten 1 und 6 verdeutlichen dies:

- (19) *[und JETZT müssen sie WISsen:] wie nennt man diese ZWEI (.) GRUPpen der mittelhochdeutschen diphTHONge?*
- (20) *[weil sie sich verFÜHren lassen von der SCHREIBung [...] und sagen:] IRgendwie sind doch da zwei vokALE.*
- (21) *[WENN sie recherCHIEren, dann sollen sie sich diese ANgaben aber AUCh n=bisschen darauf hin DURCHsehen:] ähm (.) was unterSUChT der wissenschaftler an diesem TEXT eigentlich? was ist denn OFFensichtlich ne interessante FRagestellung, die (-) in JÜNgerer zeit oder vielleicht auch n=paar jahre zuRÜCK äh an diesem text intensiver unterSUChT worden ist?*
- (22) *[[das heißt:] sie müssen WISsen:] WER hat diesen SAMmelband denn heRAUSgegeben? und in welchem verLAG ist er erSCHIEnen? und ist er woMÖglich auch in einer (.) literaTURwissenschaftlichen !REI!he erschienen?*



**Abb. 5: Indirekte Perspektivenwechsel nach Projektorphrasen**

Bei diesen prototypischen Beispielen aus den beiden Transkripten ist der indirekte Perspektivenwechsel immer Folgetext einer Ankündigung, gleichzeitig ist in der Ankündigung selbst aber auch eine direkte Anrede enthalten. Eine genaue Analyse ergab, dass direkte Anreden aber nur in 28 % der Fälle (14 aus 50) in Projektorphrasen auftreten (vgl. Abb. 5).

Lehrpersonen, die sprachlich die Perspektive der Studierenden einnehmen, tun dies allerdings in 15 von 18 Fällen (83,3 %) nach einer Projektorphrase. Dass dies insbesondere auf zwei Lehrpersonen (SW und LW) zutrifft, lässt vermuten, dass auch dies teilweise individuell bedingt ist. Wenn ein indirekter Perspektivenwechsel die Identifikation des Rezipienten mit dem Dargestellten fördern kann, dann verstärkt dies umso mehr die Wirkung von Projektorphrasen und damit die Verarbeitung der jeweiligen Folgetexte, auf denen der zentrale inhaltliche Fokus der Konstruktion liegt (vgl. 3.4.1.1).

#### **4 Fazit und Ausblick**

Beim mündlichen Erklären werden die Zusammenhänge beim Rezipienten anders hergestellt als bei schriftlichen Erklärungen, denn die mentale Kohärenzbildung verläuft hier anders als beim Lesen. Dementsprechend gibt es auch andere sprachliche Strategien, um eine kohärente Erklärung zu erzeugen. Wie besonders die untersuchten Projektorkonstruktionen der Form „Ankündigung + Folgetext“ zeigen, gibt es eine Tendenz hin zu kurzen Hauptsätzen und Ellipsen, um eine größere Nähe zwischen den sprachlichen Konstituenten zu erzeugen. Die Projektionswirkung dieser Struktur führt dazu, dass der folgende Inhalt einfacher verarbeitet und mental eingeordnet werden kann. Die induzierte Erwartungssteuerung an die nachfolgende Struktur wirkt sowohl auf syntaktischer als auch auf semantischer und intonatorischer Ebene. Der indirekte Perspektivenwechsel, bei dem sprachlich die Perspektive der Zuhörer eingenommen wird, verstärkt die Identifikation mit dem Gehörten und folgt zudem häufig einer Projektorphrase. Außer dem indirekten Perspektivenwechsel, in dem das Nahebringen der fachlichen Inhalte im Vordergrund steht, verstärkt die direkte Anrede besonders den situationellen Hörerbezug und damit die Lehr-Lern-Situation.

Insgesamt sind die Unterschiede beim mündlichen Erklären zwischen Sprach- und Literaturwissenschaften gering und teilweise eher persönlich-idiosynkratisch als im Hinblick auf das Fach zu begründen (vgl. Saller 2016). Da sowohl Sprach- als auch Literaturwissenschaften zu den Geisteswissenschaften zählen, wäre noch zu klären, ob es Unterschiede in anderen Fachkulturen an der Hochschule gibt und wie ausgeprägt sich das mündliche Erklären in anderen Kommunikationsbereichen unterscheidet. So wäre u. a. die Annahme zu überprüfen, dass Projektorkonstruktionen in mündlichen Erklärungen an der Hochschule häufiger auftreten als in Alltagserklärungen und in der gesprochenen Sprache generell. Auch die Frage, inwiefern ‚uneigentliches Sprechen‘ (z. B. Ironie, Metaphern, Personifikationen) mit dem Abstraktionsgrad des Erklärgegenstandes zusammenhängt – ein Bereich, der in diesem Aufsatz nicht näher beleuchtet wurde, – birgt noch weiterführendes Forschungspotenzial für die Erklärungsforschung.

#### **Literaturverzeichnis**

Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2., völlig neu bearb. Aufl. Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Adamzik, Kirsten (2010): *Sprache: Wege zum Verstehen*. 3. überarb. Aufl.: Sprachwissenschaften). Tübingen: Francke.

Auer, Peter (2009): *Projection and Minimalistic Syntax in Interaction*. In: *Discourse Processes* 46:2/3, 180-205

Auer, Peter (2007): *Syntax als Prozess*. In: Heiko Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, 95-124.

Auer, Peter (2000): *On-line Syntax – oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen*. In: *Sprache und Literatur* 85, 43-56.

Auer, Peter (1998): *Zwischen Parataxe und Hypotaxe: Abhängige Hauptsätze im gesprochenen und geschriebenen Deutsch*. In: *InLiSt* 2, 1–32.

Bayer, Klaus (1973): *Verteilung und Funktion der sogenannten Parenthese in Texten gesprochener Sprache*. In: *Deutsche Sprache* 1, 64-115.

Behagel, Otto (1928): *Deutsche Syntax*. Band 3. Heidelberg: Winter

Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 7. durchges. Aufl. Berlin: Schmidt.

Brinker, Klaus u. a. (Hrsg.) (2000/2001): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2 Bände, Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Brinker, Klaus/Hagemann, Jörg (2001): *Themenstruktur und Themenentfaltung in Gesprächen*. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 2, 1252-1263.

Bublitz, Wolfgang (2001): *Formen der Verständnissicherung in Gesprächen*. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 2, 1330-1340.

Ehlich, Konrad (2009): *Erkären verstehen – Erklären und Verstehen*. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 11-24.

Ehlich, Konrad (1986): *Die Entwicklung von Kommunikationstypologien und die Formbestimmtheit sprachlichen Handelns*. In: Werner Kallmeyer (Hrsg.), *Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen*. Düsseldorf: Schwann, 47-72.

Fiehler, Reinhard (2015): *Syntaktische Phänomene in der gesprochenen Sprache*. In: Christa Dürscheid/Hans Georg Schneider (Hrsg.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 370-395.

Fiehler, Reinhard u. a. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.

Figge, Udo L. (2000): *Die kognitive Wende in der Textlinguistik*. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 1, 96-112.

- Gernsbacher, Morton Ann/Givón, Talmy (1995): Introduction: Coherence as a mental entity. In: dies. (Hrsg.) (1995), *Coherence in Spontaneous Text*. Amsterdam [u. a.]: Benjamins, vii-x.
- Günthner, Susanne (2008): Projektorkonstruktionen im Gespräch: Pseudoclefts, *die Sache ist*-Konstruktionen und Extrapositionen mit *es*. In: *Gesprächsforschung* 9, 86-114.
- Harren, Inga (2009): Formen von Begriffsarbeit – wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 151-168.
- Heinemann, Margot (2001): Handlungsintention und Handlungsplanung in Gesprächen. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 2, 1187-1195.
- Heinemann, Margot (2000): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 1, 702 -709.
- Hennig, Mathilde (2011): Ellipse und Textverstehen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 39, 239-271.
- Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium.
- Jensen, Uffe Juul (1990): Wissenschaft. In: Hans Jörg Sandkühler (Hrsg.), 911-921.
- Kiel, Ewald (2009): Erklären durch Analogien und Metaphern. In: Janet Spreckels (Hrsg.), 147-159.
- Kiel, Ewald (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon.
- Klein, Josef (2009): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 25-36.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania*. Französisch, Italienisch, Spanisch (= Romanistische Arbeitshefte 31). 2., aktualis. und erw. Aufl. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Kotthoff, Helga (2009a): Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: Janet Spreckels (Hrsg.), 120-146.
- Kotthoff, Helga (2009b): Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Michael Krelle/Carmen Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 41-63.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Müller, Rolf (1971): Die Merkmale für ‚Abhängigkeit‘ bei uneingeleiteten Gliedsätzen in Transkriptionen gesprochener Texte. In: Goethe-Institut (Hrsg.), *Forschungen zur*

gesprochenen Sprache und Möglichkeiten ihrer Didaktisierung. München: o.V., 119-125.

Prokop, Izabela (Hrsg.) (1990): *Gesprochene Sprache I. Materialien des I. wissenschaftlichen Symposiums im Rahmen des Forschungsprojekts „Linguistische Studien zur gesprochenen Sprache“*, Poznań, 23.-29.06.1988, Poznań.

Rickheit, Gerd/Schade, Ulrich (2000): Kohärenz und Kohäsion. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 1, 275-283.

Rupp, Heinz (1965): *Gesprochenes und geschriebenes Deutsch*. In: *Wirkendes Wort* 15, 19-29.

Saller, Anna (2016): *Mündliches Erklären in der Hochschule. Eine Fallanalyse des mündlichen Erklärens im Fachbereich Germanistik*. Unveröff. Forschungsarbeit Regensburg.

Sager, Sven F. (2001): Gesprächssorte – Gesprächstyp – Gesprächsmuster – Gesprächsakt. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), 1464-1471.

Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.) (1990): *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Hamburg: Meiner.

Schnotz, Wolfgang (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: Hardarik Blühdorn u. a. (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 222-238.

Schwitalla, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.

Schwitalla, Johannes (2001): *Gesprochene-Sprache-Forschung und ihre Entwicklung zu einer Gesprächsanalyse*. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 2, 896-903.

Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit u. a. (1998): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. In: *Linguistische Berichte* 173, 91-122.

Selting, Margret (1995): Der ‚mögliche Satz‘ als interaktiv relevante, syntaktische Kategorie. In: *Linguistische Berichte* 158, 198-325.

Spreckels, Janet (2009): Erklären im Kontext – neue Perspektiven. In: Janet Spreckels (Hrsg.), 1-10.

Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Stock, Eberhard (1990): Probleme der Transkription gesprochener Sprache. In: Izabela Prokop (Hrsg.), 23-36.

Strohner, Hans (2000): Kognitive Voraussetzungen: Wissenssysteme – Wissensstrukturen – Gedächtnis. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 1, 261-274.

Stukenbrock, Anja (2009): Erklären – Zeigen – Demonstrieren. In: Janet Spreckels (Hrsg.), 160-176.

Sucharowski, Wolfgang (2001): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 2, 1566-1576.

Vogt, Rüdiger (2009): Die Organisation von Erklärprozessen im Unterricht. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 203-226.

Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (?2016): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg. Erste Auflage: 2009.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band. Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Beispieltranskript Sprachwissenschaft (SW 1)  
 Textthema: Entstehung der nhd. Diphthonge  
 Ausschnitt: 3:12 – 4:45

67D: [...]  
 68 so, JETZT: WO kommen die diphthonge HER?  
 69 es !KANN! sein, (---)  
 70 dass den diphTHONgen im MITtelhochdeutschen (.)  
 71 diph!THON!ge zugrunde liegen,  
 72 darüber REden wir grad=ne, das ist dieser .../ diese  
 73 NUKleussenkung.  
 74 also, ENTweder (.) <ei> (.) AUCH so geschrieben, (-)  
 75 SO: [<ei>] (-) und SO: [<ai>] (-)  
 76 und dafür gibt=s verSCHIEdene schreibungen,  
 77 aber die AUSsprache ist anders als HIER (.) nämlich:  
 78 [eɪ] (-- ) und dann (.) nicht [ɔ],  
 79 SONdern [ɔʊ] (---) und (.) [œɪ].  
 80 (---) wenn sie jetzt SAgen: WIEso schreiben die da ein  
 81 <u> und sprechen ein [ɪ]?  
 82 - ja, keine AHnung, das machen wir AUCH.  
 83 ne=wenn wir [lɔɪ:tə] sprechen, schrei=m wir ein <u>,  
 84 also DARüber müssen sie sich jetzt nicht beim  
 85 MITtelhochdeutschen wundern [...].  
 86 also, viel!LEICHT sind DIEse diphthonge hier aus DIEsen  
 87 hervorgegangen,  
 88 viel!LEICHT! sind sie aber auch nicht Daraus  
 89 hervorgegangen,  
 90 SONdern aus MITTELhochdeutsch (.)  
 91 [i:], (-) lang [u:] (-) und (-) lang [y:] (--)  
 92 und DANN sind sie durch die (-) DIPHthongierung (.) der  
 93 mittelhochdeutschen !LANG!vokale hervorgegangen.  
 94 also, ZWEI (.) MÖgliche quellen.  
 95

Beispieltranskript Literaturwissenschaft (LW 5)

Textthema: Formalia der Gedichtanalyse (Kadenz, Reimschema, Assonanz)

Ausschnitt: 0:43 – 1:24

21 D: [...]  
 22 ah, also HIER könnt ma jetzt natÜRlich wieder so=n  
 23 bisschen GENDertechnisch EINhaken ...//  
 24 äh, ALSo: ah, WENN es U:Nbetont ist ah=äh wie HIER,  
 25 dann liegt ne !WEI!Bliche geSCHICHte vor,  
 26 und wenn=s beTO:NT ist,  
 27 dann liegt ne !MÄNN!liche vor.  
 28 AB und zu sacht ma auch äh KLINGend und STUMPF, (.)  
 29 das wäre jetzt natürlich SCHON inSOfern gaLANT,  
 30 weil man SAgen würde:  
 31 das !KLIN!gende, also diese .../ dieser WEIche ausgang,  
 32 das ist das WEIBliche,  
 33 und das HARte, beTONte ist das MÄNNliche.  
 34 ne=also, ein mühlenRA:D - HÖRT man auch,  
 35 wenn man=s SPRICHT -  
 36 ist natürlich ne deutlich (.) ahm !HÄR!tere (.) Endung  
 37 als dieses weiche GRUNde,  
 38 was so=n bissl verKLINGT=ja.  
 39



# Erklärgegenstand und Erklärfrage: Zu ihrer Wechselwirkung in Texten der Verwaltung und des Rechts

## 1 „Erklären“ in Abhängigkeit von Erklärgegenstand und Erklärfrage

Erklären ist eine Sprech- bzw. Texthandlung, die häufig in Verbindung mit anderen Texthandlungen auftritt. Oft hat sie eine subsidiäre Funktion, d. h., sie unterstützt die jeweils übergeordnete Texthandlung (vgl. Morek 2012: 30-33, Hohenstein 2006: 133-136, Bührig 1996: 179, Gornik 1996: 166). Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse einer Untersuchung von zwei Texten zusammen<sup>26</sup>, die im weiteren Kontext der Verwaltungssprache stehen.<sup>27</sup> Bei Text 1 handelt es sich um einen Bußgeldbescheid, der eine nächtliche Ruhestörung nach dem Ordnungswidrigkeitengesetz sanktioniert. Zu den Vorwürfen wurde im Rahmen des Verfahrens schriftlich Stellung genommen; der Bescheid nimmt darauf deutlich Bezug und versucht zu erklären, warum eine Geldbuße verhängt wurde. Text 2 ist ein Anwaltsschreiben, das im Rahmen eines Rechtsstreits entstanden ist. Streitgegenstand sind Mietschulden, Kläger ist die Vermieterin der Wohnung, Beklagte sind die Bewohner einer Wohngemeinschaft. Eine Besonderheit dieses Textes liegt in der Mehrfachadressierung: Primär ist das Schreiben als Antrag für eine mündliche Verhandlung an das Gericht adressiert, sekundär an die Mandantschaft und an die Gegenseite, die je eine Abschrift zur Kenntnisnahme erhalten. Je nach Adressat ändert sich die Funktion des Textes: Während das Gericht zu einer bestimmten Einstellung gegenüber dem Sachverhalt bewegt werden soll (Appellfunktion), sollen die Gegenseite und die Mandantschaft hauptsächlich informiert werden (Informationsfunktion). Der Bescheid ist eine deklarative Textsorte, d. h., er stellt eine neue rechtliche Realität her. Diese Textfunktion kann er jedoch nur mithilfe einer Erklärung der Umstände und Voraussetzungen erfüllen (vgl. Linhart 1981: 210). Solche Erklärungen referieren dabei auf eine bestimmte auersprachliche Wirklichkeit, die den Gegenstand der Erklärung darstellt (= Erklärgegenstand), und versuchen, bestimmte Fragen bezüglich dieses Gegenstands (= Erklärfrage) zu beantworten. Erklärgegenstand und Erklärfrage stehen dabei in einem Abhängigkeitsverhältnis und beeinflussen im Zusammenspiel miteinander die Mikrostruktur der Erklärung. Die sprachlich-ausdrucksseitige, die inhaltlich-propositionale und die funktional-illokutive Ebene von erklärenden Textteilen spiegeln dieses Zusammenspiel wider. Aufgabe der

---

<sup>26</sup> Zimmermann (2017).

<sup>27</sup> Ein Bußgeldbescheid der Stadt Regensburg von 2017 und ein Rechtsanwaltsschreiben mit einer Klageabweisung von 2016 (beide Privatbesitz).

Textuntersuchung war es, die Beziehungen von Erklärgegenstand, Erklärfrage und Mikrostruktur zueinander zu beschreiben.

## 2 Elemente und Formen von Erklärungen

In der Alltagssprache lässt sich die Bedeutung des Verbs *erklären* nicht trennscharf definieren. Die semantische Bandbreite des Verbs umfasst die Bedeutungen ‚deutlich machen‘, ‚auseinandersetzen‘, ‚begründen‘, ‚offiziell mitteilen‘ und ‚amtlich bezeichnen‘.<sup>28</sup> Für diese Arbeit wird *erklären* auf die Bedeutung beschränkt, die im DUDEN zu finden ist (vgl. u. a. Klein 2009: 25): ‚deutlich machen; [in allen Einzelheiten] auseinandersetzen; so erläutern, dass der bzw. die andere die Zusammenhänge versteht‘.<sup>29</sup> In diesem Sinn bezeichnet *erklären* eine Texthandlung, die darauf gerichtet ist, ein Wissensdefizit bei einem Adressaten durch den Wissensvorsprung der erklärenden Person auszugleichen (vgl. Bayer 1981: 28, Hohenstein 2009: 37, Klein 2009: 27, Wagner/Wörn 2011: 14). Definitionen des Erklärens verweisen dabei häufig auf die interindividuelle Ko-Konstruktion von Wissen (vgl. Neumeister/Vogt 2015: 572).

Die Arten, wie dieser Wissensausgleich vollzogen wird, sind vielfältig; je nach Medium (schriftlich, mündlich, audiovisuell), Kontext (wissenschaftliche vs. Laien-Kommunikation) und Ausgestaltung des Erklärprozesses („nur“ Übertragung von Wissen und/oder Entwickeln von Wissen und/oder Aushandeln von Wissen) unterscheiden sich Erklärungen voneinander (vgl. Wagner/Wörn 2011: 13f). Sprechakttheoretische und textlinguistische Zugangsweisen führen zu folgenden Merkmalen der Eingrenzung dessen, was unter Erklären verstanden werden soll (vgl. Bührig 1996: 179f., Hohenstein 2009: 38-40, Klein 2001: 1309-1316, Brinker 2010: 65, Jahr 2008: 386, Lang 1976: 148-154, Klein 2009: 27):

1. Erklärende Texte bzw. Textteile beziehen sich auf bestimmte Funktionszusammenhänge in der außersprachlichen Wirklichkeit. Bezug genommen wird durch Warum-, Wie- und Was-Verknüpfungen, wobei jede dieser Verknüpfungsarten sprachlich durchaus verschieden realisiert sein kann.<sup>30</sup>
2. Grundbausteine von Erklärungen sind Propositionen, die sich grundsätzlich unterteilen lassen in Explanandum und Explanans; das Explanans besteht aus Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten. Explanandum und Explanans stehen explizit oder implizit rekonstruierbar in bestimmten Relationen zueinander (kausal, konsekutiv, final und/oder teleologisch) und sind daher häufig auf bestimmte Arten miteinander verknüpft (durch syntaktische Konnektoren, deiktische Ausdrücke, Konjunkionaladverbien etc.).
3. Erklärende Passagen sind in eine Gesamtmittteilung eingebettet, die einen Appell an die Einsehbarkeit der Zusammenhänge enthält.

---

<sup>28</sup> Vgl. „erklären“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/erklären>>, abgerufen am 07.08.2019.

<sup>29</sup> Vgl. „erklären“, bereitgestellt durch Duden online, <<https://www.duden.de/recht-schreibung/erklaren>>, abgerufen am 07.08.2019.

<sup>30</sup> Siehe unten Beispiel (2b).

4. Erklärungen dienen (textsortenabhängig) einem übergeordneten Ziel.
5. Erklärende Zusammenhänge spiegeln sich häufig auf der Ebene der makrostrukturellen Gliederung wider (z. B. in Form von Zwischenüberschriften oder als prototypisch erkennbaren Textbausteinen).

Diese Eingrenzung des Erklärens ist eng gefasst und beruht fast ausschließlich auf sprachlichen Kriterien. In anderen Kontexten kann jedes durch die Erklärbedürftigkeit eines Gegenstandes initiierte Sprachhandeln als Erklären aufgefasst werden.

Häufig wird aber in neueren Untersuchungen (vor allem zum mündlichen Erklären) von einer „harten“ Definition des Erklärens abgesehen (vgl. Morek 2012: 39f). Weniger die sprachlichen Spezifika des Erklärens als vielmehr interaktionale bzw. den Kontext betreffende Kriterien spielen bei der Identifikation von Erklärungen innerhalb der diskursiven Praktiken eine Rolle. Dies könnte auch für schriftliches Erklären sinnvoll sein.

Die Grundbausteine von Erklärungen, Explanandum (EXPM) und Explanans (EXPS), können auf verschiedene Arten aufeinander folgen (Zimmermann 2016):

**Linearer Erklärzusammenhang:** Ein Explanandum EXPM<sub>1</sub> wird durch ein Explanans EXPS<sub>1</sub> erklärt.

**EXPM<sub>1</sub>**                    *Der Himmel ist strahlend blau.*

**EXPS<sub>1</sub>**                    *Das liegt daran, dass kein Wölkchen zu sehen ist.*

**Linearer Erklärzusammenhang mit Explanandum-Explanans-Wechsel:** Ein Explanandum EXPM<sub>1</sub> wird durch ein Explanans EXPS<sub>1</sub> erklärt; dieses Explanans EXPS<sub>1</sub> wird substituiert durch ein Explanandum EXPM<sub>2</sub>, welches durch ein weiteres Explanans EXPS<sub>2</sub> erklärt wird.

**EXPM<sub>1</sub>**                    *Der Himmel ist strahlend blau.*

**EXPS<sub>1</sub>**                    *Das liegt daran, dass kein Wölkchen zu sehen ist.*

**EXPS<sub>1</sub> > EXPM<sub>2</sub>**            *Es ist kein Wölkchen zu sehen,*

**EXPS<sub>2</sub>**                    *weil trockene Wüstenwinde derzeit Tiefdruckgebiete fernhalten.*

**Gefächerter Erklärzusammenhang:** Ein Explanandum EXPM<sub>1</sub> wird durch mehrere Explanantien EXPS<sub>1</sub> bis EXPS<sub>n</sub> erklärt.

**EXPM<sub>1</sub>**                    *Der Himmel ist strahlend blau.*

**EXPS<sub>1.1</sub>**                    *Das liegt daran, dass kein Wölkchen zu sehen ist.*

**EXPS<sub>1.2</sub>**                    *Außerdem bricht sich das Sonnenlicht beim Eindringen in die Erdatmosphäre in einem bestimmten Winkel, was zur bläulichen Färbung des Himmels führt.*

**EXPS<sub>1.3</sub>** *Ein weiterer Grund dafür ist, dass größere Gewässer weit entfernt sind und somit keine größeren Wassermengen verdampfen können.*

So ergibt sich innerhalb von Erklärtexten ein jeweils unterschiedlicher Aufbau.

### **3 Das Verhältnis von Erkläregegenstand und Erklärfrage im Kontext der Textfunktion**

Die untersuchten Texte sind dem Kommunikationsbereich der Verwaltung und des Rechts zuzuordnen, behandeln aber unterschiedliche Gegenstandstypen und repräsentieren verschiedene Textsorten. Die Texte wurden für die Untersuchung so ausgewählt, dass aufgrund der unterschiedlichen Erkläregegenstände und -fragen gegebenenfalls Auffälligkeiten und Wechselwirkungen auf der Ebene der Mikrostruktur erkennbar werden. Wie solche aussehen könnten, wird nun zunächst an Beispielen veranschaulicht, die nicht aus den untersuchten Texten stammen.

Im Kern behandelt eine Erklärung mindestens einen bestimmten, abgegrenzten und rekonstruierbaren Erkläregegenstand (= p) eines außersprachlichen Wirklichkeitsbereichs (vgl. Ehlich 2009: 18, Hohenstein 2006: 122). Erkläregegenstand und Erklärung sind in der Regel eng miteinander verknüpft: Zum Beispiel unterscheiden sich im schulischen Mathematikunterricht Erklärungen zu Brüchen deutlich von Erklärungen zu Funktionen, und „[i]nnerhalb eines Inhaltsbereiches gibt es zudem unterschiedliche Zugänge, die für Erklärungen verwendet werden können“ (Wagner/Wörn 2011: 21). Weiterhin zeichnen sich mündlich-dialogische Erklärsituationen dadurch aus, dass die Adressaten aufgrund einer Frage in Bezug auf den entsprechenden Wirklichkeitsbereich selbst die Versprachlichung beginnen, an der die erklärende Person anknüpfen kann. Bei monologischen Erklärungen wie auch in schriftlichen Erklärungen werden die Erkläregegenstände und -fragen dagegen nicht hörerseitig vorstrukturiert, sondern von der erklärenden Person selbst eingeführt und versprachlicht (Hohenstein 2006: 132).

#### **3.1 Aufbau verschiedener Arten von Erklärungen**

Komplexere schriftliche Erklärungen können ferner mehrere Erkläregegenstände umfassen und entsprechend mehrere Erklärfragen beantworten, die den Lesern nicht bereits vorab als Erklärfragen bewusst sind. Dabei hängt in der Regel der untergeordnete Erkläregegenstand mit dem jeweiligen übergeordneten Explanandum zusammen, so etwa im folgenden Beispiel mit dem Erkläregegenstand ‚Siebenjähriger Krieg‘:<sup>31</sup>

- (1a) *Im Siebenjährigen Krieg (1756–1763) kämpften mit Preußen und Großbritannien/Kurhannover auf der einen und der Habsburgermonarchie, Frankreich und Russland sowie dem Heiligen Römischen Reich auf der anderen Seite alle europäischen Großmächte jener Zeit.*

---

<sup>31</sup> Im nachfolgenden Beispiel wird die inhaltliche Struktur durch die Unterteilung in (1a) und (1b) sichtbar gemacht.

- (1b) *Während Preußen, Habsburg und Russland primär um die Vorherrschaft in Mitteleuropa kämpften, ging es für Großbritannien und Frankreich auch um die Vorherrschaft in Nordamerika und Indien. Aus globaler Sicht ging es um das geo- und machtpolitische Gleichgewicht in Europa und um die ihm zugeordneten Kolonien; um die Einflussnahme auf die transatlantischen Seewege; um die Vorherrschaft über die außereuropäischen Stützpunkte etwa in Afrika oder Indien sowie um Handelsvorteile.*<sup>32</sup>

Das übergeordnete Explanandum *Siebenjähriger Krieg* ist die versprachlichte Entität, die dem außersprachlichen Erkläregegenstand ‚Siebenjähriger Krieg‘ entspricht, auf den die Erklärung referiert. Die Erklärung ist strukturell gut durchschaubar aufgebaut und beantwortet zwei Erklärfragen (= EF). EF 1 kann rekonstruiert werden als „Was geschah im Siebenjährigen Krieg?“, EF 2 als „Worum ging es im Siebenjährigen Krieg?“:

- (2a) **EXPM** [EF 1 *Was geschah*] im [EG *Siebenjährigen Krieg*]<sup>33</sup>

**EXPS** *Preußen, Großbritannien/Kurhannover kämpfen gegen Habsburgermonarchie, Frankreich, Russland, Hl. Röm. Reich*

**EXPS** *Preußen, Großbritannien/Kurhannover, Habsburgermonarchie, Frankreich, Russland, Hl. Röm. Reich sind Großmächte*

- (2b) **EXPM** [EF 2 *Worum ging es*] im [EG *Siebenjährigen Krieg*]

**EXPS** *Vorherrschaft in Europa*

**EXPS** *Vorherrschaft in Nordamerika*

**EXPS** *geo-machtpolitisches Gleichgewicht*

**EXPS** *Einfluss auf transatlantische Seewege*

**EXPS** *Vorherrschaft über Stützpunkte*

Sprachlich realisiert wird nur ein Explanandum, das aber in einer gefächerten Struktur mit der Beantwortung von zwei Erklärfragen erklärt wird. Strukturell tritt dies durch das implizite, aber rekonstruierbare Explanandum in (2b) zutage. Der Abschnitt (1a) kann dem Typ Erklären-was zugeordnet werden. Dem Teil (1b) mit der Beantwortung der Erklärfrage *Worum ging es?* liegt der Typ Erklären-warum zugrunde („Warum führten die Großmächte diesen Krieg?“):

- (3) **EG** *Siebenjähriger Krieg*

**EF1** *Was geschah?*

**EXPM** (2a) – 2 Explanantien

---

<sup>32</sup> Vgl. Wikipedia.org, Eintrag zum Siebenjährigen Krieg, <[https://de.wikipedia.org/wiki/Siebenj%C3%A4hriger\\_Krieg](https://de.wikipedia.org/wiki/Siebenj%C3%A4hriger_Krieg)>, abgerufen am 07.08.2019.

<sup>33</sup> EXPM = Explanandum; EF = Erklärfrage; EG = Erkläregegenstand.

**EF2 Warum geschah?****EXPM (2b) – 5 Explanantien**

Erklärungen werden häufig nach ihren Gegenständen kategorisiert (vgl. z. B. Neumeister/Vogt 2015, Wagner/Wörn 2011: 22). Die Erkläregegenstände werden in der bekannten Typologie von Neumeister/Vogt 2015 durch die Fragewörter WAS, WIE und WARUM repräsentiert. Dies ist jedoch problematisch, da, wie oben gezeigt, Erkläregegenstand und Erklärfrage nicht zwangsläufig auf eine einzige Weise zusammenhängen. So verbindet sich im Beispiel *Siebenjähriger Krieg* der eine Erkläregegenstand mit zwei Erklärfragen und jeweils zwei verschiedenen Erklärtypen, nämlich einer Was- und einer Warum-Erklärung (sprachlich auch mit „worum“ zu formulieren. Dennoch sind Frage und Gegenstand einer Erklärung offenbar miteinander verbunden. In der Forschung wird häufig z. B. ein Zusammenhang zwischen der Erklärung eines Begriffs und dem Typ Erklären-was gesehen: „Was-Erklärungen fokussieren (Fach-)Begriffe. Beispiele: Was ist ein allgemeines Viereck? Was ist ein Subtrahend? Was ist das Distributivgesetz?“ (Wagner/Wörn 2011: 22). Vollständige Kategorisierungen dessen, welche Erkläregegenstände welchem Erklärtyp zuzuweisen sind, liegen aber aufgrund der Vielfalt der Phänomene nicht vor und könnten auch nicht kontextunabhängig aufgezählt werden.

**3.2 Erklären im Dienste einer Textfunktion**

Grundsätzlich unterscheidet man folgende textuelle Grundfunktionen: Informationsfunktion, Appellfunktion, die Obligationsfunktion, die Kontaktfunktion und Deklarationsfunktion (vgl. Brinker 2010: 98, Heinemann/Viehweger 1991: 149, Searle 1982: 17-50). Welche Textfunktion in einem Text realisiert ist, lässt sich an bestimmten Indikatoren der Textfunktion, den so genannten Illokutionsindikatoren, ablesen; Brinker nennt in diesem Zusammenhang die sog. explizit performative Formel, den Satztyp, Abtönungspartikeln, Modalwörter und den propositionalen Gehalt (vgl. Brinker 2010: 83, Rolf 2000: 425-429, Große 1976: 45). Je nach dem Kommunikationsbereich, den ein Text gehört, ist seine Grundfunktion mit speziellen Funktionen und Textsortenmerkmalen verbunden. Texte im Kontext der Verwaltung werden unterteilt in (1) Texte mit regulierender Funktion, (2) Texte mit wissenserhebender bzw. -vermittelnder Funktion, (3) Texte mit wissensbearbeitender Funktion und (4) Texte mit handlungsschließender Funktion (vgl. Becker-Mrotzek/Scherner, 2000: 634). Je nachdem, um welche Textsorte es sich dabei handelt, treten im Allgemeinen auch bestimmte charakteristische Typen des Erklärens auf: Nach Klein 2009: 28 sind etwa Lexika, juristische Kommentare oder Interaktionsformate wie der Literaturunterricht eine Domäne des Erklären-was, Gebrauchsanweisungen oder Interaktionsformate wie Trainingskurse eine Domäne des Erklären-wie und wissenschaftliche Publikationen sowie mündliche Interaktionsformate eine Domäne des Erklären-warum. Da die Klassifikation solcher Textsorten und (mündlichen) Interaktionsformate selbst jedoch primär nach Merkmalen ihrer Textfunktion vorgenommen wird, bedeutet dies, dass auch ein Zusammenhang zwischen den textfunktionalen Merkmalen solcher Texte und dem jeweiligen Erklärtyp mit seinen spezifischen sprachlichen Charakteristika besteht. Dies ist auch für die hier untersuchten Textsorten des Bescheids und des Rechtsanwaltschreibens zur Klageabweisung zu erwarten.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Ergebnisse die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Erklärgegenstand, Erklärfrage und Textfunktion in den zugrundegelegten Texten sichtbar gemacht hat.

#### 4 Quantitative Analyse und Interpretation

Quantifiziert und klassifiziert wurden die Satzlänge und Satzformen, die funktionellen Einheiten einer Erklärung auf Ebene der Mikrostruktur (Explanandum, Explanans), die Relationsindikatoren und die Wiederaufnahme im Text. Schließlich wurden die Ergebnisse dieser Untersuchung mit der Analyse der Erklärgegenstände und -fragen in Verbindung gebracht.

Text 1, ein Bußgeldbescheid, hat eine deklarative Textfunktion. Er schließt einen Verwaltungsakt rechtlich bindend ab und schafft damit eine neue (rechtliche) Realität. Typisch ist (vor allem in den versatzstückartig eingesetzten rechtlichen Hinweisen) eine verdichtete Syntax mit komplexen Nominalgruppen:

- (4a) *die Bitte der Beamten um Reduzierung der Lautstärke*
- (4b) *in einem unzulässigen oder nach den Umständen vermeidbaren Ausmaß*

Text 2, dem Anwaltsschreiben, wird hier primär eine Informationsfunktion zugeordnet.<sup>34</sup> In seiner verdichteten Syntax übertrifft es den Bußgeldbescheid noch. Z. B.:

- (5a) *einen in der Regel von den verbleibenden Mietern ausgewählten Nachmieter*
- (5b) *aufgrund der Guthaben aus den Betriebskostenabrechnungen im streitgegenständlichen Zeitraum*

#### 4.1 Zur Wechselwirkung von Textinhalt, Textfunktion und Textaufbau der Erklärungen

Obwohl die untersuchten Texte in einem völlig unterschiedlichen Kontext produziert wurden und handeln, sind sie sich funktional dennoch ähnlich: In Text 1 ist die Deklarationsfunktion dominant und die Informationsfunktion subsidiär, bei Text 2 ist die Informationsfunktion dominant, die Appellfunktion (Überzeugen) und die Deklarationsfunktion (Abweisen der Klage) sind subsidiär. Beide Texte sind wissensvermittelnd, der Bescheid zusätzlich handlungsabschließend. Hinsichtlich ihrer Art der Themententfaltung sind in beiden Texten Formen der narrativen, explikativen und argumentativen Themententfaltung zu identifizieren, beide Texte haben narrativ-berichtende und argumentierende Teile. Nach Rolf ist der Bußgeldbescheid direktiv, bindend mit Zahlungspflicht auf Seiten des Adressaten und reaktiv, d. h. als Reaktion des Emittenten auf eine in seinen Augen bestehende Zahlungspflicht produziert. Das Anwaltsschreiben ist in Rolfs Klassifikation schwieriger einzuordnen: Seine Klasse ASS 18 umfasst

---

<sup>34</sup> Der Text 1 ist mehrfachadressiert: Der Text soll einerseits das Gericht, also fachinterne Adressaten, überzeugen, andererseits aber auch die Mandantschaft, als Laien ohne fachinternes und fachsprachliches Wissen, informieren. In der Untersuchung wurde der Text so analysiert, wie er aus der Laienperspektive der Mandantschaft interpretierbar war.

Texte, die assertiv, darstellend und registrierend sind, die Klasse ASS 19 Texte, die assertiv, darstellend und judizierend sind, also Sachverhalte interpretieren und einordnen, und beide Klassen berühren sich (Rolf 1993: 188).

Beide Texte verfügen über erklärende Textteile. Überprüft wurde, ob die fünf grundlegenden Eigenschaften erklärender Texte (vgl. oben Abschnitt 2) realisiert sind, nicht jedoch in welchem Ausmaß, da die Zuweisung erklärender Eigenschaften nur nach subjektiver Einschätzung und zum Teil nach rein semantischen Kriterien erfolgen kann, die nicht quantifiziert werden können. Es zeigt sich: Beide Texte stehen in bestimmten Funktionszusammenhängen zur außersprachlichen Wirklichkeit, die sich durch Was-, Warum- und Wie-Verknüpfungen äußern, die propositionalen Strukturen in den Texten lassen sich funktionell gliedern in Explanandum und Explanans, und es sind Beziehungen zwischen Explanandum und Explanans explizit oder implizit nachweisbar. Appelle an die Einsehbarkeit der Zusammenhänge sind ebenso vorhanden wie jeweils ein übergeordnetes Ziel des Textes. Erklärende Zusammenhänge haben sich auf makrostruktureller Ebene nicht niedergeschlagen. Eine makrostrukturelle Gliederung der Texte wurde kaum realisiert: So sind weder Zwischenüberschriften, die die erklärende Struktur unterstützen würden, zu finden, noch Absätze, die den Text hinsichtlich der Erklärstruktur gliedern. Zum Teil werden sogar einzelne Sätze von sinnzusammenhängenden Abschnitten durch Absätze abgetrennt. Ein Ausschnitt aus dem Bußgeldbescheid verdeutlicht die nicht nachvollziehbare Absatzformatierung gut:

(6) ...

Bemühungen an, die Feierlichkeit aufzulösen. Für die gesamte Dauer des Gespräches stellten Sie sich mit den Beamten vor die Wohnungstüre, fanden Diskussionsansätze über den Polizeieinsatz und zeigten sich in den Gesprächen wenig einsichtig.

Außerdem gaben Sie selbst gegenüber der Polizeibeamtin an, dass die Musik nach Abrücken der ersten Streife erneut lauter gedreht wurde.

Nach endloser Diskussion ohne nennenswerte Fortschritte wurde von einer Belehrung sowie einer Anhörung als Betroffene im Ordnungswidrigkeitenverfahren vor Ort abgesehen. Da Sie

...

#### **4.2 Erklärende Zusammenhänge auf der Ebene der Mikrostruktur**

Die inhaltliche Struktur der Erklärungen wurde durch die Analyse der Explananda und Explanantien auf der Ebene der Mikrostruktur innerhalb der Propositionen des Textes erfasst und quantifiziert. Außerdem wurde quantitativ erfasst, ob Explanandum und Explanans jeweils linear, gefächert oder im EXPM-EXPS-Wechsel miteinander verknüpft sind (vgl. oben Abschnitt 2). Die anschließende quantitative Gegenüberstellung der Ergebnisse für die beiden Untersuchungstexte ergab, dass die Erklärung(en)

im Bußgeldbescheid (Text 1) etwas dichter sind als im Anwaltsschreiben (Text 2). So kommen im Bußgeldbescheid durchschnittlich 1,88 Explanantien auf ein Explanandum, im Anwaltsschreiben etwas weniger, nämlich 1,77 Explanantien je Explanandum. Beide Texte enthalten allerdings Abschnitte, die nicht zweifelsfrei und eindeutig als erklärende Teile bestimmt werden können, zum Beispiel folgende Passage aus Text 1:

- (7a) *Gegen 01:37 Uhr ging erneut ein Anruf bei der Polizeieinsatzzentrale ein.*  
(7b) *Bei diesem Anruf teilte die Nachbarschaft mit, dass die überlaute Musik noch immer anhalten würde.*

Auf den ersten Blick liegt es nahe, hier eine (sehr kurze) Erklärung zu erkennen, da „erklärt“ wird, was die Nachbarschaft beim Anruf um 01:37 Uhr mitteilte. Es gibt jedoch keinen Hinweis darauf, dass zwischen den beiden durch (7a) und (7b) realisierten Propositionen ein allgemeingültiger erklärender Zusammenhang besteht. Eher handelt es sich hier deshalb um eine deskriptive oder narrative Passage. Diese könnte aber auch folgendermaßen umformuliert werden:

- (8) *Gegen 01:37 Uhr riefen die Nachbarn erneut bei der Polizeieinsatzzentrale an, weil sie mitteilen wollten, dass die überlaute Musik noch immer anhalten würde.*

Die Verwendung des Relationsindikators *weil* stellt die beiden Propositionen in ein kausales – und damit explikatives – Verhältnis. Ob ein Adressat dieses (sprachlich hier nun explizit vorliegende) Verhältnis bereits aus der Verbindung von (7a) und (7b) herausliest, kann allerdings auch nicht ausgeschlossen werden.

- (9a) *Während dem [sic!] Zeitraum des zweiten Einsatzes, 01:41 Uhr bis gegen 02:28 Uhr, zeigten Sie keine ersichtlichen Bemühungen, die Feierlichkeit aufzulösen.*  
(9b) *Sie zeigten sich gegenüber den Beamten wenig einsichtig.*  
(9c) *Die Anzeigenerstattung wurde Ihnen mehrfach angedroht.*

Auch hier sind zwischen den realisierten Propositionen keine erklärenden Zusammenhänge zu identifizieren, weder explizit noch implizit rekonstruierbar. Im Kontext ist dieser Abschnitt aber erklärungsunktional, weil er erstens die Argumentation stützt und sie damit verständlicher macht, und zweitens, weil hier ein impliziter Appell an die Einsehbarkeit der Zusammenhänge (hier: des Bußgeldes) zu sehen ist (vgl. dazu oben Abschnitt 2). Teile dieses Abschnittes werden fast im gleichen Wortlaut später wiederholt.

Auffällig ist, dass beide Texte ihren jeweiligen übergeordneten Gegenstand der Erklärung(en) und das Ergebnis des Erklärprozesses am Ende kurz zusammenfassen:

- (10a) *Eine [EG:] Geldbuße in Höhe von 150,00 Euro ist der Schwere der Ordnungswidrigkeit angemessen und zur Ahndung in dieser Höhe auch erforderlich.*  
(10b) *Sie bewegt sich damit an der unteren Grenze des gesetzlichen Bußgeldrahmens von bis zu 5.000 Euro.*

Dies kann man als Indiz für eine argumentative Themenentfaltung werten, die von einer strittigen Behauptung ausgeht und häufig auf eine Konklusion am Ende des Argumentationsprozesses zurückgreift, um das Ergebnis zu stützen. Auch das Anwaltsschreiben fasst das Ergebnis zusammen (vgl. Brinker 2015: 69-75):

- (11) *Nachdem [EG: der klägerseits geltend gemachte Mietrückstand] aufgrund der Unwirksamkeit der Mieterhöhung nicht besteht und darüber hinaus etwaige Zahlungsunregelmäßigkeiten ab April 2016 aufgrund der Guthaben aus den Betriebskostenabrechnungen im streitgegenständlichen Zeitraum vollständig abgedeckt waren, ist die Klage kostenpflichtig abzuweisen.*

Die Analyse ergab folgende wesentliche Punkte:

a) Quantitativ kann bei den untersuchten Texten kein Zusammenhang zwischen der jeweiligen dominanten Textfunktion und einer bestimmten Mikrostruktur der Erklärung festgestellt werden.

b) Die ähnlich häufig auftretenden verbalisierten Erklärzusammenhänge weisen außerdem darauf hin, dass zwischen dem Gegenstand und der sprachlichen Entfaltung der Erklärung kaum Zusammenhänge bestehen. Viel eher ist anzunehmen, dass kontextabhängige Variablen wie Kommunikationsbereich, Adressat u. a. eine Rolle spielen.

c) Die erklärenden Textpassagen verfügen über Teile, die nicht im engeren Sinne erklärend sind, wie bereits durch die Beispiele in (7a) und (7b) gezeigt wird. Trotzdem tragen diese Teile zum Funktionieren des Erklärprozesses bei, indem sie an den Adressaten appellieren, die argumentative Struktur stützen oder den Text bzw. den Erklärprozess selbst strukturieren. So stellt der nachfolgende Ausschnitt fest, dass die Behauptung der Klägerin „zu bestreiten“ ist, und leitet zu der nachfolgenden ihre Sicht korrigierenden Darlegung über:

- (12) *Soweit die Klägerin behauptet, für den streitgegenständlichen Zeitraum ab dem 01.05.2015 wäre eine Kaltmiete von 802.05 € bzw. eine Grundmiete von 1071,56 € vereinbart gewesen, ist dies zu bestreiten. Die Klägerin legt zum Nachweis der Mietforderung die Forderungsaufstellung Anlage K3 vor. Zu deren Erläuterung ist Folgendes auszuführen: ...*

d) Die Erklärungen entfalten sich nicht allein rein explikativ, sondern je nach Textfunktion und Zweck auch in anderen Formen, z. B. in Formen der argumentativen Entfaltung, beispielsweise wenn durch die Beschreibung eines Sachverhaltes ein Gericht überzeugt werden soll, die Rechtsauffassung der betreffenden Seite anzuerkennen.

### **4.3 Erkläregegenstände, Erklärfragen und Textfunktion**

Im Folgenden wird dargestellt, wie Erkläregegenstand und Erklärfrage semantisch-strukturell zusammenhängen und häufig durch bestimmte lexikalische Mittel als solche markiert sind:

- (13a) *Am Samstag, den 26.11.2016, gegen 00:24 Uhr bis gegen 02:28 Uhr, wurden Polizeibeamte der Polizeiinspektion Regensburg Süd, zwei Mal zu Ihrer Wohnung in die XYZ, in XYZ gerufen.*
- (13b) *Grund dafür war, dass die Nachbarschaft wegen einer lauten Feier in der Nachtruhe gestört wurde.*

Die Wortgruppe *Grund dafür* im Hauptsatz und die Präposition *wegen im Nebensatz* weisen den Rezipienten auf dreierlei hin: 1. Sie trennen zwischen dem Explanandum *Polizeieinsatz* und seinem Explanans *Störung der Nachtruhe* bzw. dann zwischen dem Explanandum *Störung der Nachtruhe* und Explanans *eine laute Feier*; 2. sie signalisieren, dass in beiden Fällen ein Erklären-warum vorliegt; 3. sie markieren für den Rezipienten den *Polizeieinsatz* als ersten Erklärgegenstand und die *Störung der Nachtruhe* als den zweiten. Die Erklärfrage kann somit jeweils als *Warum geschah dies?* erschlossen werden.

Die zugrundeliegende Struktur von Erklärfragen kann man so modellieren, dass sie sich aus einem w-Wort (Interrogativadverb oder -pronomen) sowie einem Prädikat mit Verben *geschehen*, *folgen* und *sein* zusammensetzen. Damit bilden die explizit gemachten Erklärfragen drei Informationen ab, nämlich 1. welcher Erklärtyp (*was*, *wie*, *warum*) wahrscheinlich intendiert ist, 2. ob ein Zustand (*sein*), eine Folge (*folgen*) oder ein zeitlich zurückliegender Vorgang (*geschehen*) erklärt wird sowie 3. eine zeitliche Komponente durch das Tempus des Prädikats (z. B. *geschieht* vs. *geschah*):

- (14) **EG** *keinerlei Mietrückstand*

**EF** *Warum ist?* // Erklären-warum, aktueller Zustand

- (15) **EG** *Zahlungsrückstand*

**EF** *Warum geschah?* // Erklären-warum, vergangener Zeitraum

Der Erklärtyp ist aber nicht immer eindeutig am Interrogativadverb der explizit gemachten Erklärfrage abzulesen, sondern kann auch inhaltlich unbestimmt bleiben. Deshalb wird einerseits zwischen Erklären-wie, Erklären-warum und Erklären-was und andererseits zwischen Sachverhaltserklärungen, Worterklärungen, Gegenstandserklärungen, Handlungserklärungen und Strukturserklärungen unterschieden. Die Erklärtypen nach Neumeister/Vogt (2015), Erklären-was, Erklären-wie und Erklären-warum können in diesem System aber nicht trennscharf unterschieden werden:

- (16) **EG** *Zahlungsrückstand*

**EF** *Wie geschah?*

Eine Erklärung der **Erklärfrage** *Wie geschah?* zum **Erklärgegenstand** *Zahlungsrückstand* in (16) wird der Erklärung zur **Erklärfrage** *Warum geschah?* in Bezug auf denselben Erklärgegenstand in (15) in den Teilen recht ähnlich sein, die das Nacheinander innerhalb des erklärten Geschehens beschreiben.

Text 1 enthält insgesamt acht Erklärgegenstände und zehn Erklärfragen, wobei diesen in vier Fällen ein Erklären-was, in vier Fällen ein Erklären-warum und in einem Fall ein

Erklären-wie zugrundeliegt. Sachverhalte werden sechs Mal und Wörter bzw. Begriffe zwei Mal erklärt (*Ordnungswidrigkeit* und *Ordnungswidrigkeit im Rausch*). Text 2 unterscheidet sich von Text 1 vor allem in Bezug auf das anteilige Verhältnis der Erklärtypen: Bei 16 Erklärgegenständen und 16 Erklärfragen liegt nur einmal ein Erklären-wie und nur zweimal ein Erklären-was zugrunde, während das Erklären-wa- rum 13 Mal identifiziert werden kann. Wie auch bei Text 1 werden Sachverhalte am häufigsten (15 Mal) erklärt, außerdem aber in einem Falle eine Handlung.

Die Zuweisung von Erklärgegenstand und Erklärfrage zu einem Textsegment soll an einem Beispiel gezeigt werden:

(17a) **EG** *Abwicklung des Mieterwechsels*

**EF** *Wie geschah?*

(17b) *Die Mieterwechsel wurden in der Vergangenheit häufig dergestalt abgewickelt, dass der ausscheidende Mieter der Vermieterin bzw. der zuständigen Hausverwaltung seinen Auszug mitteilte und um Entlassung aus dem Mietverhältnis bat, hierbei aber gleichzeitig auch einen in der Regel von den verbleibenden Mietern ausgewählten Nachmieter benannte, der stattdessen in das Mietverhältnis eintreten wollte. Auf der Grundlage dieser Angaben wurde dann [...] ein entsprechender Teilaufhebungsvertrag bezüglich des ausscheidenden Mieters und ein Nachtrag für den neu eintretenden Mieter übersandt, der ...*

Aus (17a) ist abzulesen, dass es sich bei der zugrundeliegenden Erklärung um ein Erklären-wie in Bezug auf einen vergangenen Zeitraum handelt. Der Erklärgegenstand ist *Abwicklung des Mieterwechsels* und deckungsgleich mit dem Explanandum des Abschnittes. Die Erklärfrage ist bestimmbar durch die Tempora der Prädikate, ferner dadurch, dass Handlungen beschrieben werden, die über einen Zeitraum hinweg andauern, weiterhin aufgrund von bestimmten Indikatoren temporaler, konditionaler und kausaler Relationen wie *in der Vergangenheit*, *häufig*, *hierbei*, *auf der Grundlage* etc.

Die häufigsten wiederaufgenommenen Bezugsausdrücke spiegeln die Gegenstände der Erklärungen kaum wider. In Text 1 wurde *Wohnungsinhaberin* – der Adressat des Textes – 20 Mal, *Polizeibeamte* elf Mal, *Partymusik* und *Wohnung* je sechs Mal und *Ordnungswidrigkeiten* und *Geldbuße* je fünf Mal wiederaufgenommen. Nur *Ordnungswidrigkeit* und *Geldbuße* wurden aber auch als Erklärgegenstände identifiziert. Ein Zusammenhang zwischen der Struktur der Wiederaufnahme und den Erklärgegenständen kann nicht nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis ist nicht nachvollziehbar, da anzunehmen gewesen wäre, dass die häufigsten wiederaufgenommenen Ausdrücke die Erklärgegenstände sind, also *Ordnungswidrigkeit* und *Geldbuße*, da genau diese Begriffe, als Benennung der getroffenen Entscheidung, ja erklärbedürftig sind.

In Bezug auf ihre Textfunktion unterscheiden sich die untersuchten Texte, wie in 3.2 bereits dargelegt, vor allem darin, dass der Bußgeldbescheid dominant deklarativ (damit auch handlungsabschließend) und subsidiär informierend, das Anwaltsschreiben

dagegen dominant informierend und subsidiär deklarativ ist, also über keinen handlungsabschließenden Charakter verfügt. Der dominant informierende Text 2, der einen bestimmten Sachverhalt einordnen, d. h. judizieren möchte, greift vor allem auf Erklären-warum zurück, um seiner Funktion gerecht zu werden, während der stark normierte, dominant deklarative Text 1 viel mehr als Text 2 das Erklären-was von Begriffen verwendet, damit seine notwendige rechtliche Fundierung vollzogen werden kann. Dies weist darauf hin, dass Textfunktion und Zweck Einfluss darauf haben, welche Erklärtypen verwendet werden.

Es lässt sich festhalten: Die Strukturierung eines Textes nach seinen Erkläregegenständen und den zugrundeliegenden Erklärfragen erlaubt somit Rückschlüsse auf den Aufbau der Erklärung. Bestimmte Hinweise gliedern den erklärenden Text nach seinen Gegenständen und seinen Erklärfragen. Insbesondere die explizit gemachte Erklärfrage enthält wichtige Informationen über die Erklärung. Die untersuchten Texte realisieren dabei ihre Erklärungen durch unterschiedliche Erklärtypen in sehr spezifischer Weise. Die Gegenstände einer Erklärung finden ihre Entsprechungen in den Explananda der Realisierung einer Erklärung. Zwischen den wiederaufnehmend verwendeten Ausdrücken im Text und den Erkläregegenständen konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Je nach Textfunktion und (rechtlichen) Vorgaben, die ein Text zu erfüllen hat, scheinen bestimmte Erklärtypen gehäuft aufzutreten und gefordert zu sein.

## 5 Fazit und Ausblick

Es wurde untersucht, ob Wechselwirkungen zwischen der Art des Erkläregegenstands, der Art der Erklärfrage und der Art der Realisierung einer Erklärung bestehen. Die durchgeführten Analysen der Mikrostruktur von Erklärungen und bestimmter sprachlicher Mittel (Satzformen, Relationsindikatoren) und textueller Verfahren (Wiederaufnahme von Bezugsausdrücken im Text) sowie die textlinguistische Einordnung (Textsorte, Textfunktion) ergaben für die untersuchten Texte, dass die Verwendung bestimmter Erklärtypen an die Textfunktion und/oder die zu realisierende Sprechhandlung sowie bestimmte textuelle Rahmenvorgaben geknüpft ist. Die Textsorte (Text 1), deren erklärende Abschnitte das Überzeugen unterstützen sollen, setzt auf ein Erklären-warum. Dagegen bindet die deklarative Textsorte (Text 2), die rechtlichen Rahmenvorgaben genügen muss, das Erklären-was in Bezug auf maßgebende rechtliche Begriffe mit ein. Die Paraphrase der Erkläregegenstände und die Bildung von Erklärfragen sind zur Offenlegung der „semantischen Struktur“ einer Erklärung sinnvoll, wenn diese unter bestimmten Maßgaben vorgenommen werden; dann trägt die Erklärfrage wichtige Informationen über inhaltliche Zusammenhänge. Ob das lexikalische Instrumentarium (*sein, folgen, geschehen*) ausreicht, um eine größere Bandbreite an erklärenden Texten erfassen zu können, ist nicht zu sagen; die untersuchten Texte konnten damit aber gut abgebildet werden.

Im Hinblick auf zukünftige Forschung ergab die Untersuchung der beiden Texte folgende weiterführende Gedanken: Für die beiden untersuchten Texte und ihre Textfunktionen ist das Gelingen der Erklärungen sehr wichtig, d. h., die Adressaten sollen

die Erklärungen als solche einordnen und die intendierten Schlussfolgerungen daraus ableiten können. Zum einen ist dafür die Ebene einer nachvollziehbar gestalteten Textkohärenz zentral. Fallen Teile einer Erklärung durch sprachliche und stilistische Schwierigkeiten oder unklare Verweisstrukturen im Text aus dem Zusammenhang heraus – dies ist z. B. bei den in Text 1 verwendeten textuellen Versatzstücken der Fall –, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Adressaten dem intendierten Sinn der Erklärung nicht vollständig folgen können und damit der Text seine Textfunktion nicht vollständig umsetzen kann. Vor der Initiation einer Erklärung müssen die Emittenten das Sprach- und Weltwissen der Adressaten berücksichtigen, in das die Erklärung eingebettet werden muss, sowie auch verständlich machen, warum die Erklärung an dieser Textstelle initiiert wird und auf welche Erklärgegenstände sie sich genau bezieht.

Hinsichtlich des Bußgeldbescheids (Text 2) entstand ferner der Eindruck, dass erklärbedürftige Zusammenhänge zum Teil nicht erklärt werden, beispielsweise bezüglich der Frage, ob die Ordnungswidrigkeit vorsätzlich begangen wurde, während andere Informationen ohne erkennbaren Grund wiederholt werden (z. B. die mangelnde Einsichtigkeit). Solche Untersuchungen könnten künftig dazu dienen, die Textproduzenten darin zu schulen, die Gegenstände ihrer Erklärungen und die Erklärfragen, die sie beantworten möchten, selbst klarer zu erfassen und anschließend die sprachliche Struktur der erklärenden Teile ihrer Texte zu verbessern.

## Literaturverzeichnis

Bartelborth, Thomas (2007): Erklären. Berlin u. a.: de Gruyter.

Bayer, Klaus (1981): Einige Aspekte des Sprachhandelns ‚Erklären‘. In: Deutsche Sprache, 9, 25-43.

Becker-Mrotzek, Michael; Scherner, Maximilian (2000): Textsorten der Verwaltung. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 1. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 628-641.

Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.) (2006): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus, Berlin u. a.: de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache).

Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (2006): Syndese vs. Asyndese. Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation semantischer Relationen in Texten. In: Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich H. Waßner (Hrsg.), 46-70.

Brinker, Klaus u. a. (Hrsg.) (2000/2001): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 1 und 2. Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 7. durchges. Aufl., Berlin: Schmidt.

- Bührig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (2009): *Erklären verstehen – Erklären und Verstehen*. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 11-24.
- Erath, Kirstin (2017): Mathematisch diskursive Praktiken. Rekonstruktion von Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Mikroulturen. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Erath, Kirstin/Prediger, Susanne (2014): Mathematical practices as underdetermined learning goals: the case of explaining diagrams in different classroom microcultures. In: Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA 36, Band 3, 17-24.
- Frohning, Dagmar (2005): Das universelle *weil*: korpusbasierte Evidenzen. In: Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich H. Waßner (Hrsg.), 365-368.
- Gornik, Hildegard (1996): Das Erklärstück – ein Spezifikum von Fernsehnachrichten für Kinder. In: Ernest Hess-Lüttich/Werner Holly/Ulrich Püschel (Hrsg.): Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt am Main: Lang, 161-180.
- Große, Ernst Ulrich (1976): Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Hemforth, Barbara (2005): Psycholinguistische Methoden zur Untersuchung des Satz- und Textverstehens. In: Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich H. Waßner (Hrsg.), 205-221.
- Hempel, Carl G. (1977): Aspekte wissenschaftlicher Erklärung. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium.
- Hohenstein, Christiane (2009): Interkulturelle Aspekte des Erklärens. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 37-55.
- Jahr, Silke (2000): Vertextungsmuster Explikation. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 1, 385-394.
- Kiel, Ewald (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon.
- Klein, Josef (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Klaus Brinker (Hrsg.), Band 2, 1309-1329.
- Klein, Josef (2009): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 25-36.
- Lang, Ewald (1976): Erklärungstexte. In: František Daneš/Dieter Viehweger (Hrsg.): Probleme der Textgrammatik. Berlin: Akademie, 147-182.

Linhart, Helmut (1981): Form, Aufbau und Inhalt von Schreiben, Bescheiden und Rechtsnormen in der Verwaltung. München (Studienschriften für die öffentliche Verwaltung, 1).

Meibauer, Jörg (2011): Pragmatik. Tübingen: Stauffenburg.

Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.

Neumeister, Nicole (2009): „Wissen, wie der Hase läuft“. Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter. In: Janet Spreckels (Hrsg.), 13-32.

Neumeister, Nicole/Vogt, Rüdiger (2015): Erklären im Unterricht. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 562-583.

Prediger, Susanne; Erath, Kirstin (2014): Content, Interaction, or Both? Synthesizing Two German Traditions in a Video Study on Learning to Explain in Mathematics Classroom Microcultures. In: Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education 10 (4), 313-327.

Rolf, Eckard (2000): Textuelle Grundfunktionen. In: Klaus Brinker (Hrsg.), Band 1, 422-435.

Schnepf, Robert (2011): Geschichte erklären. Grundprobleme und Grundbegriffe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Searle, John R. (1982): Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechaktheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Stukenbrock, Anja (2009): Erklären – Zeigen – Demonstrieren. In: Janet Spreckels (Hrsg.), 160-176.

Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (2009): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg.

Vogt, Rüdiger (2009): Die Organisation von Erklärprozessen im Unterricht. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), 203-225.

Wagner, Anke/Wörn, Claudia (2011): Erklären lernen – Mathematik verstehen. Ein Praxisbuch mit Lernangeboten. Seelze: Kallmeyer.

Zimmermann, Simon (2016): Erklären und erklärende Texte. Die Veränderung von Texten der Verwaltung durch Optimierung ihrer Textverständlichkeit, Regensburg, unveröff. Forschungsarbeit.

Zimmermann, Simon (2017): Erklärende Texte der Verwaltung und des Rechts. Wechselwirkungen zwischen Erklärgegenstand, Erklärfrage und ihrer sprachlichen Realisierung, unveröff. Zulassungsarbeit Regensburg.

## **Behördentexte und Textverständlichkeit**

### **1 Zwischen Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit**

Nahezu jede Bürgerin, jeder Bürger war schon einmal mit schwer verständlichen Verwaltungstexten konfrontiert. Typische Ausdrucksweisen, die für die Rezipienten von verwaltungssprachlichen Texten Verständlichkeitsprobleme verursachen, bergen aber insbesondere für Personen, die die deutsche Sprache als Sprache ihres Alltags erst erlernen müssen, besondere sprachliche Hürden. Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse von zwei Arbeiten zusammen (Thaler 2016a, 2016b), die in drei Verwaltungstexten unterschiedlicher Textsorten verständlichkeitserschwerende sprachliche Mittel auf der Wortebene (Fachwörter, Nominalisierungen und Abkürzungen) untersuchen und dabei insbesondere die Zielgruppe von nach Deutschland geflüchteten Personen in den Mittelpunkt stellen. Nicht nur für diese Zielgruppe gilt jedoch, dass die Kommunikation zwischen Bürgern und Behörden durchaus verbesserungsfähig ist. So zeigen beispielsweise die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach aus dem Jahr 2009, dass 61 % der deutschen Bevölkerung „häufig“ oder „ab und zu“ Probleme haben, Schreiben von Behörden, Gerichten und Anwaltskanzleien zu verstehen, dass nur jeder Achte rechts- und verwaltungssprachliche Texte als gut verständlich einstuft und dass eine bessere Verständlichkeit ein wichtiges Anliegen von 84 % der Bevölkerung ist (vgl. Eichhoff-Cyrus [u. a.] 2009: 6-8). Verwaltungssprachliche Texte werden seit Jahrhunderten wegen ihrer häufig für den Laien schwerverständlichen Ausdrucksweise kritisiert. Es existieren daher bereits zahlreiche Publikationen, die verständlichkeitserschwerende Merkmale der Verwaltungssprache beschreiben und Verbesserungsvorschläge anbieten (vgl. Blaha 2011: 9; ferner Diederich 1977, Daum <sup>10</sup>1980, Bundesverwaltungsamt <sup>4</sup>2002, Ebert 2006/2011, Blaha 2008, Fluck: 2008, Fisch/Margies 2014 u. a.). Auch in diesem Beitrag wird die Frage verfolgt, wie in Verwaltungstexten Verständlichkeitsprobleme für den Laien und insbesondere für die Zielgruppe Geflüchtete reduziert werden können. Hierfür ist es zunächst wichtig, die theoretischen Grundlagen der Analyse zu klären: das der Analyse zugrunde liegende Textverständlichkeitsmodell und die in der Forschungs- und Ratgeberliteratur beschriebenen Verständlichkeitsbarrieren der Verwaltungssprache auf Wortebene. Im zweiten Teil des Beitrags werden zunächst die Adressaten der Texte näher charakterisiert, um ihre besonderen Voraussetzungen bei der Textrezeption zu erfassen. Anschließend erfolgt die Auswertung der ausgewählten Verwaltungstexte hinsichtlich der typischen Verständlichkeitsbarrieren auf der Wortebene.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Das Karlsruher Modell zur Textverständlichkeit

Als theoretische Grundlage für eine adressatenorientierte Verständlichkeitsanalyse eignet sich besonders das Karlsruher Modell von Susanne Göpferich (vgl. Göpferich 2008: 296). Um die Qualität eines Textes und damit auch seine Verständlichkeit untersuchen zu können, ist es nach Göpferich zunächst zentral, die kommunikative Funktion eines Textes zu bestimmen: „Die Textqualität [kann] geradezu definiert werden als der Grad, in dem der Text seine kommunikative Funktion erfüllt“ (ebd., 296). Die kommunikative Funktion eines Textes wird im Karlsruher Modell durch die Bestimmung des Verwendungszwecks eines Textes sowie durch die Beschreibung der Adressaten und der Sender eines Textes erfasst. Der Verwendungszweck eines Textes muss nach Göpferich mit einem Mindestmaß an Präzision angegeben werden (vgl. ebd.). Dieser Mindestpräzisionsgrad ist textübergreifend schwer bestimmbar, daher sollen einige Beispiele der Verdeutlichung dienen: „Adressaten dazu befähigen, mit einem Handy anrufen zu können“ (ebd.), „Adressaten über die Therapiemöglichkeiten aufklären, die es für AIDS-Infizierte gibt“ (ebd.), „Adressaten befähigen, die Werkstattrechnung zu ihrer Kupplungsreparatur zu verstehen“ (ebd. 296 f.). Wie ein Text beschaffen sein muss, damit er seinen spezifischen Verwendungszweck erfüllen kann, hängt von den Adressaten des Textes und ihren Merkmalen ab: Alter, Geschlecht, soziale Schicht, Schulbildung, Berufsausbildung, Vorwissen, Vorurteile zur behandelten Thematik, regionale Herkunft/Kultur, Rezeptionssituation sowie Homogenität oder Heterogenität der Adressatengruppe (vgl. Göpferich 2006: 156). Auch der Sender beeinflusst die Textbeschaffenheit durch seine gesellschaftliche Position bei der Produktion des Textes (Individuum, Institution, Unternehmen) sowie durch die soziale Relation zum Empfänger (vgl. Göpferich 2008: 298). Schließlich sind auch die sog. Textproduktionsdaten für die Verständlichkeit eines Textes relevant. Diese umfassen nach Göpferich ein mentales Denotatsmodell der im Text behandelten Gegenstände, ferner das mentale Modell der zu wählenden Textsorte, das Medium sowie gegebenenfalls zu beachtende juristische und redaktionelle Richtlinien (vgl. Göpferich 2008: 298-302). Das mentale Denotatsmodell ist das mentale Modell der Gegenstände und Sachverhalte des Textes, das bei der Rezeption des Textes vor dem geistigen Auge des Rezipienten durch die im Text verwendeten Zeichen entstehen soll (vgl. ebd. 298). Bei dem Entwurf des mentalen Denotatsmodells sind die Textproduzenten an die Konventionen der jeweils geeigneten Textsorte gebunden. Göpferich spricht in diesem Fall von mentalen Konventionsmodellen. (vgl. Göpferich 2008: 300). Für die Beurteilung der Textqualität der in 3. untersuchten Verwaltungstexte werden die Bedürfnisse der Adressaten, hier Geflüchtete, und ihre spezifischen Voraussetzungen bei der Textrezeption als Teil der kommunikativen Funktion ins Zentrum der Betrachtung gerückt (3.2). Neben der Bestimmung der kommunikativen Funktion zieht Göpferich zur Beurteilung der Textverständlichkeit eines Textes zudem sechs Verständlichkeitsdimen-

sionen heran: Prägnanz, Korrektheit, Motivation, Struktur, Simplizität und Perzipierbarkeit.<sup>35</sup> Angelehnt an die Kategorie Simplizität (lexikalische Einfachheit, grammatische Einfachheit etc.) werden in der in 3. durchgeführten Analyse exemplarisch die fachsprachlichen Verständlichkeitsbarrieren der Wortebene für die ausgewählten Verwaltungstexte untersucht, die im Folgenden näher beschrieben werden.

## 2.2 Verständlichkeitsbarrieren auf der Wortebene

### 2.2.1 Fachlexik

Ein Merkmal der Verwaltungssprache, das von den Lesern häufig als erste Verständlichkeitsschwierigkeit wahrgenommen wird, ist die Fachlexik (vgl. Ebert 2011: 17; Lambertz 1990: 287-298; Fluck <sup>5</sup>1996: 72 f.). Als Fachwort kann nach Thorsten Roelcke systematisch-pragmatisch „die kleinste bedeutungstragende und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheit eines fachlichen Sprachsystems, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs im Rahmen geäußelter Texte gebraucht wird“ (Roelcke <sup>3</sup>2010: 56), definiert werden. Zu den wichtigsten Merkmalen eines Fachwortes zählt die Exaktheit, die in der Regel durch Definition gewährleistet wird. Auch wenn die Definition als bedeutendes Charakteristikum der Fachlexik gilt, sind nicht alle fachlexikalischen Einheiten durch metasprachliche Bedeutungsfestlegung bestimmt. So erwähnt Roelcke beispielsweise, dass die Bedeutung von intra- oder interfachlichen Wortschatzeinheiten wie *Struktur* oder *Operation* allein durch eine charakteristische Gebrauchsweise im konkreten Fach festgelegt wird. Roelcke spricht in diesen Fällen von kontextueller Definition (vgl. ebd. 68 f.).

In Verwaltungstexten finden sich neben verwaltungssprachlichen Fachwörtern wie *Antrag*, *Vorgang* oder *Vordruck* häufig auch Fachwörter aus dem juristischen Bereich (vgl. Wagner 1970: 77). Die enge Verbindung von Verwaltungssprache und juristischer Fachsprache ist darauf zurückzuführen, dass sich die Verwaltung als Exekutive auf die Gesetze bezieht, deren Umsetzung sie gewährleisten muss (vgl. Becker-Mrotzek/Scherner 2000: 632). In der sprachlichen Gestaltung zeigt sich die Nähe zwischen den beiden Kommunikationsbereichen vor allem in wörtlichen Übernahmen und der Paraphrasierung von Gesetzestexten (vgl. Ebert 2011: 17). Problematisch am Fachwortschatz der juristischen Fachsprache sind für den Laien insbesondere die den Fachwörtern zugrundeliegenden Legaldefinitionen, die die Bedeutung des Lexems juristisch festlegen. Für den Laien sind Legaldefinitionen vor allem deswegen schwer zu verstehen, weil sie häufig neue juristische Fachwörter oder Kontexte miteinbeziehen (vgl. ebd.). Neben den als Fachwort leicht zu identifizierenden Bildungen erschweren im Verwaltungs- und Rechtskontext auch der Form nach allgemeinsprachliche Wörter mit fachsprachlicher Bedeutung, wie beispielsweise *Vermerk* oder *Bescheid*, die Verständlichkeit für den fachfremden Rezipienten (vgl. Fluck <sup>5</sup>1996: 72).

---

<sup>35</sup> Ausführlicher siehe Göpferich 2008: 302.

Neben juristischer Fachlexik kann auch der so genannte Fachausdruckswechsel die Verständlichkeit von Verwaltungstexten erschweren, also wenn gleiche fachsprachliche Gegenstände oder Sachverhalte im Textverlauf mit verschiedenen Fachwörtern bezeichnet werden. Daher sollten fachsprachliche Benennungen auch aus stilistischen Gründen nicht variiert werden (vgl. Bundesverwaltungsamt 2002: 26; Diederich 1977: 17 f.).<sup>36</sup>

Ganz allgemein wird für die Verwendung von Fachlexik in der Ratgeberliteratur empfohlen, Fachwörter sparsam zu verwenden, auf so genannte Scheintermini, Fachwörter, die juristisch nicht notwendig sind, zu verzichten und für den Rezipienten besonders relevante Fachwörter verständlich zu erläutern (vgl. Ebert 2006: 19).

Wird in Texten allgemein ein Gegenstand, ein Sachverhalt, der Umgang mit oder die Funktionen von einem Gegenstand oder Sachverhalt etc. erklärt, können nach Josef Klein drei sprachliche Handlungen des Erklärens unterschieden werden: Erklären-WAS, Erklären-WIE und Erklären-WARUM (vgl. Klein 2009: 25 f.). Bei der Erklärung eines für die Rezipienten voraussichtlich unbekanntes Fachwortes handelt es sich in der Terminologie Kleins meist um die sprachliche Handlung Erklären-WAS: „A erklärt B, was/wer x ist/was x bedeutet“ (ebd.). Bezeichnet ein Fachwort einen technischen Gegenstand, kann die Bedeutung des Lexems auch durch eine Mischung aus Erklären-WAS und Erklären-WIE (A erklärt B, wie y funktioniert/wie man y durchführt) erläutert werden (vgl. ebd. 26). Georg Diederich schlägt für die Erklärung von Fachwörtern im fachexternen Wissenstransfer in einer älteren Publikation drei konkrete Methoden vor: Die Beschreibung der charakteristischen Eigenschaften des Fachwortes und seiner Funktion, das Aufzählen von zu dem Fachwort gehörigen Gegenständen oder Sachverhalten und das Vergleichen des Fachwortes mit ähnlichen Gegenständen (Diederich 1977: 36). Fachwörter der Verwaltungssprache erschweren die Verständlichkeit für die Leser häufig auch durch die für sie charakteristischen Wortbildungsmuster. So ist zum Beispiel eine starke Tendenz zur Komposition festzustellen (vgl. Wagner 1970: 75). Komposita ermöglichen es dem Textproduzenten, ganze Inhaltsbereiche, die sonst nur durch syntaktische Fügungen wiedergegeben werden könnten, in einem Wort zu verdichten. Teilweise werden zwei jeweils stark verzweigende Gliedteile zu einem Wort kombiniert (*Umsatzsteuerdurchführungsverordnung, Eheunbedenklichkeitsbescheinigung*), auch wenn zweigliedrige Fachwörter nach Wagner die Regel sind (vgl. ebd. 77). In Untersuchungen zur Lesbarkeitsforschung wurde festgestellt, dass Wörter mit einer durchschnittlichen Buchstabenzahl von zehn und mehr Buchstaben die Lesegeschwindigkeit der Rezipienten deutlich reduzieren (vgl. Dietrich/Kühn 2000: 77f.). Die Verlangsamung des Lesetempos wird durch die längere Wortfixation, die Notwendigkeit der phonologischen Recodierung und einen aufwendigeren, weil nicht automatisierten Zugriff auf das mentale Lexikon verursacht (vgl. Iluk 2008: 142). Für den Umgang mit vielgliedrigen Substantivkomposita existieren in der Ratgeberliteratur zur Verwaltungssprache verschiedene Ansätze. So empfiehlt

---

<sup>36</sup> So ist es beispielsweise für den Rezipienten verständniserschwerend, wenn ein bestimmter Vordruck im Textverlauf als *Formblatt, Formular, Durchschreibsatz* etc. bezeichnet wird (vgl. Diederich 1977: 17).

beispielsweise der Leitfaden „Fingerzeige für die Gesetzes- und Amtssprache“, Komposita mit mehr als drei Gliedteilen in präpositionale Fügungen, Genitivverbindungen oder Nebensätze aufzulösen (vgl. Daum 1980: 58-60). Wagner wendet diesbezüglich allerdings ein, dass bei der Auflösung von Substantivkomposita der „sichtbare Ausdrucksdruck einer Begriffseinheit“ (Wagner 1970: 76 f.) verloren geht und sich zudem die syntaktische Komplexität erhöht (vgl. ebd.). Neuere Ratgeber wie das Arbeitshandbuch für bürgernahe Verwaltungssprache der Bundesstelle für Büroorganisation und Bürotechnik (BBB-Arbeitshandbuch) und das Handbuch Bürgerkommunikation schlagen daher vor, die so genannten „Bandwurmwörter“ (Ebert 2006: 32) durch Bindestrich-Schreibung (*Kostenzusage-Übernahmeerklärung*) für den Rezipienten übersichtlicher und damit verständlicher zu gestalten oder sie durch kürzere allgemesprachliche Wörter zu ersetzen, wenn dies juristisch möglich ist (vgl. ebd., ferner Bundesverwaltungsamt 2002: 15). Neben der Länge kann insbesondere für Fremdsprachenlernende die unklare Motiviertheit von Substantivkomposita zu Verständlichkeitsproblemen führen. Zwar lassen sich in vielen Fällen der Determinativkomposition Grundwort und Bestimmungswort leicht erkennen, damit ist aber noch nichts über die genaue Beziehung der Gliedteile ausgesagt.<sup>37</sup> Für das Verständnis von Komposita ist es daher häufig unverzichtbar, den Geschehenszusammenhang, der der Wortbildung zugrunde liegt, zu kennen. Bei Fremdsprachenlernenden kann, besonders am Anfang ihrer sprachlichen Ausbildung, das jeweilige Tatsachenwissen fehlen, das erst in langjähriger, kulturspezifisch-gesellschaftlicher Sozialisation erworben wird. So können auch allgemesprachliche Substantivkomposita bereits zu Verständlichkeitsproblemen führen (vgl. Möhn 1986: 117). Die Bezugswelt fachsprachlicher Substantivkomposita und das damit verbundene Wissen über fachinterne Sachverhalte, Diskurse, Abläufe etc. sind aber auch für Rezipienten mit Deutsch als Erstsprache nicht alltäglich. Zum Beispiel finden sich in Verwaltungstexten häufig zweigliedrige Substantivkomposita, deren Bestimmungswort das Thema eines Gesetzes und deren Grundwort ein verwaltungssprachliches Fachwort enthält (*Ausgleichsgesetz, -bewilligung, -antrag, -abgaben, -forderungen*). Durch diese Kombination werden die einzelnen Stufen des Verwaltungsablaufs auf das zugrundeliegende Gesetz bezogen und so die rechtlichen Grundlagen sichtbar gemacht. Der Zusammenhang zwischen Gesetz und Verwaltungsvorgang ist für fachfremde Rezipienten nicht offensichtlich und kann nur aus dem fachinternen Geschehenszusammenhang erklärt werden (vgl. Wagner 1970: 73 f.).

Neben fachsprachlichen Komposita finden sich in verwaltungssprachlichen Texten auch aus mehreren orthographisch getrennten Wörtern bestehende Wortgruppen, die als fachsprachliche Benennungseinheiten fungieren (z. B. *gebundene Entscheidung, außerordentliche Kündigung, informelles Verwaltungshandeln*) (vgl. Möhn

---

<sup>37</sup> Vgl. etwa allgemesprachlich *Butterbrot, Butterkeks* und *Buttermilch*, bei denen das Bestimmungswort *Butter* in jeweils unterschiedlichen Bedeutungsbeziehungen zum Grundwort steht: ‚Brot mit Butter‘, ‚Keks mit der Zutat Butter‘, ‚Milch, der die Butter entzogen ist‘.

1986: 117 f., Dettmer/Hausmann 2004: 19, 62). Die Beziehung zwischen den einzelnen Bestandteilen der Mehrwortbenennung ist für den fachunkundigen Rezipienten fachsprachlicher Texte durch die Getrennschreibung weniger eindeutig als bei fachsprachlichen Komposita, kann aber ebenso missverständlich sein und erfordert ein ebensolches Maß an Wissen über die fachsprachlichen Zusammenhänge etc. (vgl. Möhn 1986: 117-128).

## 2.2.2 Schreibabkürzungen, Kurzwörter und Nominalisierungen

Eine weitere Besonderheit der Lexik verwaltungssprachlicher Texte ist der häufige Gebrauch von Schreibabkürzungen (vgl. Duden Grammatik 2016: 744) und Kurzwörtern, beispielsweise bei Verweisen auf Gesetzestexte (vgl. Fluck 2008: 119/Ebert 2006: 31). Der Gebrauch von Abkürzungen<sup>38</sup> erhöht die Komplexität eines Textes für die Rezipienten, da das ursprüngliche Wort gedanklich rekonstruiert werden muss (vgl. Ebert 2006: 31). Über die Verwendung von Abkürzungen wird in der Forschung kontrovers diskutiert. So führt beispielsweise Diederich eine Liste von allgemeinsprachlichen Abkürzungen an, die seiner Ansicht nach auch bei erstmaliger Verwendung nicht erklärt werden müssen, wie zum Beispiel *Abs.*, *Abschn.*, *Nr.*, *d. h.*, *ggf.*, *v. H.*, *ö. L.*, *LKW*, *DIN* etc. (vgl. Diederich 1977: 19). Lambertz hingegen stuft Abkürzungen in Verwaltungstexten als generell problematisch ein, da sich die Vorkenntnisse bei den Rezipienten seiner Meinung nach stark unterscheiden und daher jede Abkürzung als potentielle Verständlichkeitshürde eingestuft werden muss (vgl. Lambertz 1990: 298). In Bezug auf die in Verwaltungsschreiben verwendeten Schreibabkürzungen ist Lambertz' Ansatz durchaus nachvollziehbar, da insbesondere Fremdsprachenlernenden durch das Ausschreiben der abgekürzten Ausdrücke mühevollere Rekonstruktionsarbeit erspart bleibt. Im Hinblick auf bestimmte sehr gebräuchliche Initialkurzwörter wie beispielsweise *PKW* ist es allerdings fraglich, ob die aufgelöste Variante *Personenkraftwagen* das Textverstehen erleichtert. Die Verfasser des BBB-Arbeitshandbuchs empfehlen bei der erstmaligen Verwendung von ungebräuchlichen Abkürzungen, die Schreibabkürzung oder das Kurzwort in Klammern hinter den ausgeschriebenen Ausdruck zu setzen. Zudem sollte ein Abkürzungsverzeichnis am Ende des Textes abgedruckt werden (vgl. Bundesverwaltungsamt 2002: 17).

Neben den beschriebenen Spezifika verwaltungssprachlicher Lexik wird in der einschlägigen Forschungs- und Ratgeberliteratur auch der sog. „Hauptwortstil“ kritisiert (vgl. Ebert 2011: 15, Heinrich 1994: 67, Margies 2008: 261, Fluck 2008: 119, Wagner 1970: 67). Bereits 1892 vermerkt der Landgerichtsrat Karl Bruns in seiner Abhandlung „Gutes Amtsdeutsch“, „dass es eine Unsitte ist, statt des einfachen Zeitworts ein daraus gebildetes Hauptwort zu setzen“ (Bruns 1892: 11). Auch neuere Veröffentlichungen, wie Peter Bergers Stilfibel „Flotte Schreiben vom Amt“ oder das BBB-Arbeitshandbuch, empfehlen zur besseren Verständlichkeit, Verben nicht durch Nominalisie-

---

<sup>38</sup> *Abkürzung* wird im Folgenden als Überbegriff für Kurzwörter und Schreibabkürzungen verwendet.

rungen zu verdrängen (vgl. Berger 2004: 21; Bundesverwaltungsamt 2002: 20). Besonders typisch für verwaltungssprachliche Texte sind Nominalisierungen mit dem Ableitungssuffix *-ung* als Mittel der textuellen Verdichtung:

Die Ableitung mit *-ung* isoliert ein Geschehen in substantivischer Gestalt nicht vom Satzzusammenhang, sondern lässt ihm den verbalen Bezug auf andere Größenglieder. Daher ermöglichen *-ung*-Ableitungen sehr leicht die Substantivierung ganzer Satzinhalte. Sie kommen so dem Bestreben der Verwaltungssprache nach knapper und begrifflicher Formulierung entgegen (Wagner 1970: 79).

Eine gehäufte Verwendung von Nominalisierungen auf *-ung* erhöht die Entschlüsselungsleistung für die Rezipienten. Sie treten besonders häufig in der Verbindung mit Präpositionalgruppen auf (vgl. Lambertz 1990: 300).

- (1) *Bei Verhinderung* (Wagner 1970, 71)
- (2) *Trotz wiederholter Mahnung* (ebd.)
- (3) *Nach Überprüfung* (ebd.)

Viele textuelle Nominalisierungen gelangen über sogenannte Durchführungsverordnungen in verwaltungssprachliche Texte. Vergleiche zwischen Gesetzestexten und Durchführungsverordnungen zeigen, dass es keineswegs das durchgängige Stilmittel von Gesetzestexten ist, auf verbale Umschreibungen zu verzichten. Erst bei wiederholter Aufnahme eines einmal beschriebenen oder definierten Sachverhaltes wird die nominalisierte Form verwendet. Durchführungsverordnungen regeln die im Gesetz getroffenen Bestimmungen näher und erwähnen Ausnahmen und Anwendungsvorschriften. Sprachliche Verkürzung spielt in diesen Texten eine große Rolle. Insbesondere bei Rechtsbehelfsbelehrungen in Formularen, Bescheiden etc. wird der Wortlaut der Durchführungsverordnung häufig unverändert übernommen (vgl. Lambertz 1990: 302).

Um die Verständlichkeit von verwaltungssprachlichen Texten zu verbessern, ist es allerdings nicht zu empfehlen, alle textuellen Nominalisierungen in verbale Konstruktionen aufzulösen, da auch in diesem Fall die Übersichtlichkeit und somit die Verständlichkeit leiden würde. Vielmehr zeigen Überarbeitungen, dass Nominalisierungen oftmals ohne Informationsverlust weggelassen oder durch alltagssprachliche Äußerungen ersetzt werden können. Textverdichtende Nominalisierungen sind nach Wagner so genannte „Augenblicks-substantivierungen“ (Wagner 1970: 78) und zählen daher nicht zur Fachlexik der Verwaltungssprache (vgl. ebd.). Auch Dieter Bütter und Hans-Jürgen Schimke behandeln Fachwörter und textuelle Nominalisierungen getrennt (vgl. Bütter/Schimke 1991: 57).

### **3 Untersuchungsgegenstand**

#### **3.1. Kommunikationsbereich und kommunikative Handlungseinbettung**

Die nachfolgend untersuchten Texte sind in den Kommunikationsbereich Verwaltung einzuordnen. In diesem Beitrag bezieht sich der Terminus *Verwaltung* ausschließlich auf die öffentlichen Verwaltungseinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland (vgl.

Becker-Mrotzek/Scherner 2000: 632).<sup>39</sup> Öffentliches Verwaltungshandeln ist in weiten Teilen sprachliches Handeln. Verwaltungsangestellte sprechen mit Bürgerinnen und Bürgern, schreiben ihnen, erheben Daten, erhalten Briefe etc. (Büter/Schimke 1991: 21).

Bei den Handelnden institutionellen Sprechens können nach Konrad Ehlich und Joachim Rehbein zwei Hauptgruppen unterschieden werden: die Agenten der Institution und deren Klienten. Die Handlungsmöglichkeiten der Agenten öffentlicher Verwaltungen, i. e. S. die Verwaltungsbeamten und Angestellten, werden durch den Zweck der Institution (z. B. Gesundheitsamt, Ausländerbehörde, Standesamt) bestimmt und sind durch Gesetze und verwaltungsinterne Erlasse der übergeordneten sowie Vorschriften der eigenen Behörde beschränkt (vgl. Rehbein 1998: 660 f.).

Die Klienten öffentlicher Verwaltungen werden nach Rehbein in zwei Gruppen unterteilt: zum einen Personen, die aus eigenem Interesse mit der Verwaltung in Kontakt treten, um etwa Leistungen oder Genehmigungen zu beantragen, und zum anderen Bürger, die zum Kontakt mit der Verwaltung aufgrund von Gesetzen etc. verpflichtet sind, z. B. um der Behörde Auskunft über meldepflichtige Sachverhalte zu geben (vgl. ebd. sowie Becker-Mrotzek, Scherner 2000: 632). Bei den in diesem Beitrag untersuchten Verwaltungstexten treten die Agenten (Sachbearbeiter des Amtes für Integration und Migration der Stadt Regensburg) mit den Klienten (Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte, Personen mit Abschiebeverbot) in Kontakt, um über die ausgewählten Texte ausländerrechtliche Belange zu klären.

### **3.2 Beschreibung des Textkorpus und der Methodik**

Das Korpus der Untersuchung besteht aus drei Verwaltungstexten, die vom Amt für Integration und Migration der Stadt Regensburg an die Klienten im Kontext von Asyl und Flüchtlingsschutz ausgegeben werden. Die Auswahl der Texte wurde unter Einbezug von Herrn Rimpler, im Jahr 2016 Abteilungsleiter des Amtes für Integration und Migration der Stadt Regensburg, getroffen. Es sollten Texte untersucht werden, die typischerweise im Bereich Asyl und Flüchtlingsschutz an die Klienten ausgegeben oder verschickt werden und entweder informierende oder datenerhebende Funktion haben. Nach der Feststellung der Textfunktion und der Beschreibung und Beurteilung der spezifischen Rezeptionsvoraussetzung der Adressaten werden die ausgewählten Verwaltungstexte quantitativ und qualitativ auf fachsprachliche Verständlichkeitsbarrieren der Wortebene untersucht. Zunächst wird der Anteil der untersuchten Fachwörter an der Gesamtzahl der autosemantischen Lexeme und die Anzahl expliziter Fachworterklärungen dargestellt. Anschließend erfolgt eine qualitative Beurteilung der festgestellten Verständlichkeitsbarrieren auf der Wortebene (z. B. Häufigkeit des Fachausdruckwechsels, Terminologisierungen etc.). Neben der Analyse der Fachlexik

---

<sup>39</sup> *Verwaltung* wird in der Soziologie als überwachende und disponierende Tätigkeit mit Gütern, Handlungen und Leistungen definiert, die nach vorgefassten Regeln geplant und durchgeführt wird (vgl. Fuchs-Heinritz [u. a.] 1978: 838). Nach soziologischer Definition umfasst *Verwaltung* daher alle Formen verwaltender Tätigkeiten im Produktions-, Handels- und Dienstleistungssektor (vgl. Becker-Mrotzek 1998: 1391).

werden zudem der Umgang mit und die Verwendung von Abkürzungen (Schreibabkürzungen und Abkürzungswörter) sowie die Häufigkeit von textverdichtenden Nominalisierungen und ihrer verständlichkeitserschwerenden Wirkung ermittelt und beschrieben.<sup>40</sup>

### 3.3 Verwendungszweck

Für die Beurteilung der Textverständlichkeit muss nach Göpferich zunächst der konkrete Verwendungszweck der untersuchten Texte bestimmt werden: Das Formular „Antrag auf Erteilung einer befristeten Aufenthaltserlaubnis“ ist ein Fragevordruck der Stadt Regensburg, der den Zweck hat, die erforderlichen Daten für die Erteilung einer befristeten Aufenthaltserlaubnis zu erheben. Die Informationsbroschüre hingegen fungiert als Medium des fachexternen Wissenstransfers (im Sinne von Möhns (2000)), das eine auf fachspezifischem Wissen beruhende Wissensdifferenz zwischen Textproduzent und Rezipient vermindern soll. Ziel der Broschüre ist es, die Antragsteller grundlegend über die Einsatzmöglichkeiten des elektronischen Aufenthaltstitels zu informieren, um eine sichere Nutzung des Ausweisdokumentes zu gewährleisten (vgl. BAMF: 2010, 21). Das Hinweisschreiben hat den Zweck, die Klienten über den baldigen Ablauf ihres Aufenthaltstitels zu informieren. Es wird als reine Serviceleistung in beiderseitigem Interesse an die Klienten verschickt.<sup>41</sup>

### 3.4 Adressaten

Um die Textqualität und somit die Textverständlichkeit der ausgewählten Texte beurteilen zu können, ist es nach Göpferich notwendig, die Adressaten mit ihren Bedürfnissen und Rezeptionsvoraussetzungen näher zu beschreiben: Im Kontext von Asyl und Flüchtlingsschutz werden zwei der untersuchten Texte, das Antragsformular auf Erteilung einer befristeten Aufenthaltserlaubnis und die Informationsbroschüre zum elektronischen Aufenthaltstitel, an Personen ausgegeben, die als Asylberechtigte oder subsidiär Schutzberechtigte anerkannt werden, denen das Prädikat Flüchtlingsschutz zugesprochen wird oder die sich aufgrund eines Abschiebeverbots in Deutschland aufhalten dürfen. Der dritte untersuchte Text, das Hinweisschreiben, wird versandt, um über den baldigen Ablauf eines Aufenthaltstitels zu informieren. Dieses Schreiben verschickt die Stadt Regensburg an subsidiär Schutzberechtigte und Personen, die aufgrund eines Abschiebeverbots in Deutschland leben (vgl. Thaler 2016a: 78 f.). Um

---

<sup>40</sup> Für die Informationsbroschüre wurde außerdem ein Glossar mit Erläuterungen zu Fachwörtern und Ausdrücken erstellt, auf das hier nicht ausführlich eingegangen wird (vgl. Thaler 2016b).

<sup>41</sup> Auskunft von Herrn Rimpler, im Jahr 2016 Abteilungsleiter des Amtes für Integration und Migration der Stadt Regensburg. – Ein fast identisches Schreiben wurde zwischen 2005 und 2015 als rechtliche Vorladung an Jugendliche bis 16 Jahren versandt. Aus dieser Vorladung entwickelte sich das Hinweisschreiben als Service der Behörde, das seit ca. fünf Jahren an alle betroffenen Klienten acht Wochen vor Ablauf ihrer Aufenthaltserlaubnis versandt wird (vgl. Thaler 2016: 78).

nachvollziehen zu können, mit welchen besonderen Voraussetzungen diese Personengruppen an die ausgewählten Verwaltungstexte herantreten, werden die Adressaten exemplarisch am Beispiel der Asylersantragssteller des Jahres 2015 anhand folgender Merkmale charakterisiert: Herkunftsland, Alter, Schulbildung und vorhandene Deutschkenntnisse, wobei das Hinweisschreiben an Personen versandt wird, die sich bereits länger in Deutschland aufhalten als die Adressaten der Informationsbroschüre und des Antragsformulars.

Im Jahr 2015 wurde in Deutschland insgesamt über 282.726 Erst- und Folgeanträge auf Asyl entschieden: Die Herkunftsländer der Geflüchteten waren Syrien und Arabische Republik (101.419 Personen), Irak (14880 Personen), Eritrea (9300 Personen), Afghanistan (2842 Personen), Pakistan (197 Personen), Kosovo (132 Personen), Albanien (76 Personen), Mazedonien (44 Personen) und Serbien (26 Personen) (vgl. URL 1). Somit kann hinsichtlich der Sprachkenntnisse und der schulischen und kulturellen Prägung von einer heterogenen Zielgruppe der Texte ausgegangen werden. Da auch frühere negative Erfahrungen mit Verwaltungsinstitutionen in den jeweiligen Herkunftsländern die Einstellung der Geflüchteten zu den deutschen Behörden belasten können, wurden die Herkunftsländer im sog. Korruptionswahrnehmungsindex überprüft. In diesem hält die Organisation *Transparency International* seit 1995 fest, wie Menschen das Ausmaß der Korruption bei Amtsträgern und Politikern in ihren Heimatländern wahrnehmen. Je niedriger der Index-Rang, desto weniger Korruption wird von den Befragten wahrgenommen. Im Jahr 2015 belegten die Migrationsländer Syrien und Eritrea bei 168 untersuchten Ländern Platz 154, der Irak Platz 161 und Afghanistan Platz 166 (vgl. URL 2). Aus der Perspektive der Textproduzenten sollten daher mögliche negative Einstellungen oder Erfahrungen der Adressaten mit staatlichen Institutionen berücksichtigt werden, indem Ausdrucksweisen vermieden werden, die Willkür und Bevormundung vermuten lassen.

Hinsichtlich der Altersstruktur der Zielgruppe der Texte ist festzuhalten, dass im Jahr 2015 71, 1 % (314.409) der Asylbewerber jünger als 30 Jahre 31,1 % (137479) und 55,9 % jünger als 25 Jahre waren. Der Anteil der Kinder (0-15 Jahre) betrug 26,5%. (vgl. URL 3). Mehr als die Hälfte der Asylbewerber befand sich also nach deutschem Maßstab entweder im Schulalter oder gehörte zu einer Altersgruppe, die sich noch in der Berufsausbildung befindet (vgl. URL 1).

Bezüglich des Adressatenmerkmals Schulbildung ist zu berücksichtigen, dass rund ein Fünftel der vom BAMF befragten Asylersantragssteller aller Herkunftsländer im Jahr 2015 im Heimatland eine Hochschule, ein weiteres Fünftel ein Gymnasium und 32 % eine Mittelschule als höchste Bildungseinrichtung besucht hat. Ein weiteres Fünftel verbrachte maximal vier Jahre an einer Schule. Asylersantragssteller aus dem Iran und Syrien haben überdurchschnittlich oft eine universitäre oder sekundäre Bildung. Über ein durchschnittlich geringeres Bildungsniveau verfügen Asylersantragssteller aus Mazedonien und Serbien. Nur 7 % der Befragten haben keine formale Schulbildung<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Anteile unter 4 % werden in der BAMF-Kurzanalyse nicht dargestellt.

(URL 3). Zudem sind die Bildungssysteme und -inhalte der Herkunftsländer unterschiedlich. So wurden beispielsweise in Syrien nach Angaben des Auswärtigen Amtes vor Kriegsausbruch 99 Prozent der Kinder regulär im Alter von sechs Jahren eingeschult und mussten die Schule bis zur 9. Klasse besuchen, während beispielsweise in Eritrea und Afghanistan nur 60-70 % aller schulpflichtigen Kinder eine elementare Ausbildung erhalten (vgl. URL 4/5). Bei der sprachlichen Konzeption von Verwaltungstexten muss daher auch bei Übersetzungsaufgaben in die Sprachen der Herkunftsländer, um allen Adressaten gerecht werden zu können, grundsätzlich von einer geringen Schulbildung ausgegangen werden (vgl. Göpferich 2008: 298).

Neben den bereits angeführten Adressatenmerkmalen sind für das Verständnis eines deutschen Verwaltungstextes auch die Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache entscheidend. Im Jahr 2015 wurden die Deutsch- und Englischkenntnisse volljähriger Asyltragssteller vom BAMF erhoben. 28 % der Asyltragssteller aller Herkunftsländer gaben an, Englisch zu sprechen, nur 2 % gaben deutsche Sprachkenntnisse an. Lediglich im Fall des Kosovo verfügte ein höherer Prozentsatz (20 %) über Deutschkenntnisse (vgl. URL 3). Da Asylbewerber in Deutschland während des Asylverfahrens nicht zum Besuch eines Integrationskurses und des damit verbundenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts verpflichtet sind (vgl. URL 6), kann nicht mit einem wesentlichen Zuwachs an Sprachkenntnissen gerechnet werden. Zur Förderung der schnelleren Integration wurden im November 2015 allerdings die Integrationskurse auch für Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive geöffnet (Herkunftsländer Iran, Irak, Syrien, Eritrea und Somalia) (vgl. ebd.). Rechtlich gebunden sind Asylbewerber an die Teilnahme des Integrationskurses nach § 44a Aufenthaltsgesetz Absatz 1 Satz 1 jedoch erst mit Erteilung eines Aufenthaltstitels, also beispielsweise der befristeten Aufenthaltserlaubnis (vgl. URL 7). Ehrenamtlich organisierte Sprachkurse von Lehrer/-innen ohne und mit Deutsch-als-Fremdsprache-Ausbildung geben den Geflüchteten die Möglichkeit, zumindest rudimentäre Deutsch-Kenntnisse für die alltägliche Verständigung zu erlangen. Da also kein einheitliches Sprachniveau bei den Adressaten der Texte erwartet werden kann, muss bei der Konzeption von Verwaltungstexten, die an diese Klientengruppe versandt oder ausgegeben werden, auf eine angemessene Textlänge und Einfachheit in Satzbau und Wortwahl geachtet werden. Fachsprachliche Wendungen sollten vermieden oder in Allgemeinsprache erläutert werden (vgl. Göpferich 2008: 298).

Bei Empfang des Hinweisschreibens müssen die Adressaten bereits an einem Integrationskurs teilgenommen haben. Auf dem nachzuweisenden Sprachniveau B1 (vgl. URL 7) sind folgende sprachliche Fertigkeiten zu erwarten:<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Unterstreichung durch die Verfasserin.

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben (URL 8).

Auch auf dieser Spracherwerbsstufe sollte bei der sprachlichen Gestaltung des Hinweisschreibens also auf fachsprachliche Lexik noch möglichst verzichtet werden.

#### **4 Ergebnisse**

Die quantitative und qualitative Untersuchung der Texte schloss alle Substantive in Formular, Infobroschüre und Hinweisschreiben mit ein, die als fachlexikalische Einheiten der Kommunikationsbereiche Verwaltung und Recht identifiziert werden konnten.<sup>44</sup>

Bei Wörtern, die durch ihre charakteristische Gebrauchsweise als Fachwörter kategorisiert werden konnten, wurde mangels definitorischer Bedeutungsfestlegung der fachsprachliche Gebrauchskontext umschrieben.<sup>45</sup> Bei der Auswertung der Informationsbroschüre wurden zudem alle fachlexikalischen Einheiten mitaufgenommen, die im Zusammenhang mit dem Ausweisdokument elektronischer Aufenthaltstitel verwendet werden, aber neben der verwaltungssprachlichen Bedeutung zudem eine technische Bedeutung tragen, zum Beispiel *Wohnortverifikation* (Infob., 16: 286).<sup>46</sup>

##### **4.1 Quantitative Auswertung zu den Fachwörtern**

Die quantitative Untersuchung ging von folgenden Annahmen aus:

- Texte mit rein informativer Funktion (Informationsbroschüre und Hinweisschreiben) enthalten im Verhältnis zum Antragsformular deutlich weniger Fachwörter.

---

<sup>44</sup> Die zugrundeliegenden Definitionen stammen aus verschiedenen Quellen: Fachwörterbuch „Fachbegriffe der Verwaltung“ (Dettmer/Hausmann 2004), Gabler Wirtschaftslexikon, Deutsch auf dem Amt (Cherubini 2018), Aufenthaltsgesetz, Verwaltungsverfahrensgesetz, offizielle Internetseiten und amtliche Publikation von Behörden und Ämtern etc. Ein Glossar aller dieser Untersuchung zugrundeliegenden Definitionen kann in der Arbeit „Zwischen Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit. Eine Analyse ausgewählter Verwaltungstexte im Kontext des Ausländerrechts“ (Thaler 2016) eingesehen werden.

<sup>45</sup> Es handelt sich um die folgenden drei Wörter: *Anwenderstaat*, *ausländerrechtliches Verfahren*, *eAT-Inhaber*.

<sup>46</sup> Angaben von Fachwörtern in der Informationsbroschüre mit (Infob., Seite: Zeile).

- In den informierenden Texten werden Fachwörter häufiger durch explizite Worterklärungen erklärt.
- In den informierenden Texten werden Fachwörter, die besonders relevante Sachverhalte oder Gegenstände bezeichnen, im Textverlauf wiederholt aufgegriffen.

Abbildung 1 zeigt die Gesamtwortzahl<sup>47</sup> der Texte, die Anzahl der Fachwörter in Tokens und Types im Text sowie die identifizierten Worterklärungen. Bei der Gesamtwortzahl wird in Klammern angegeben, wie viele Mehrwortbenennungen im Text auftreten.

<b>Anzahl der Fachwörter (FW)</b>				
	<b>Gesamtwortzahl</b>	<b>FW (Tokens)</b>	<b>FW (Types)</b>	<b>Erklärungen von FW</b>
<b>Formular</b>	<b>341 (15)</b>	<b>68</b>	<b>53</b>	-
<b>Informationsbroschüre</b>	<b>1556 (22)</b>	<b>239</b>	<b>87</b>	<b>17</b>
<b>Hinweisschreiben</b>	<b>235 (7)</b>	<b>43</b>	<b>38</b>	-

**Abb. 1: Anzahl der Fachwörter in den Texten**

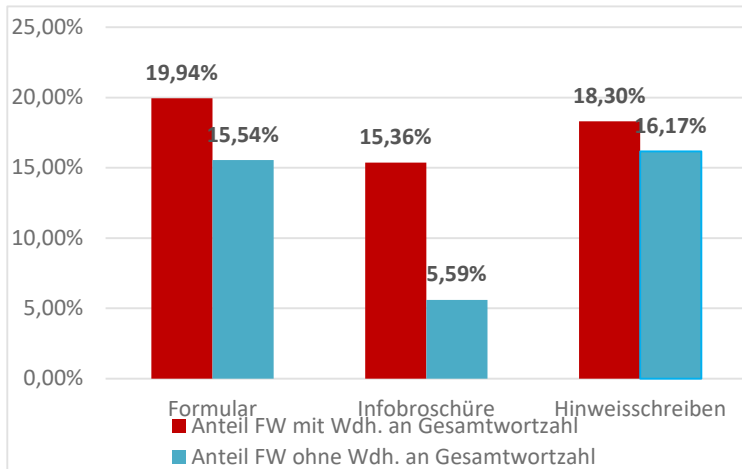
Bereits bei der ersten Auszählung fällt auf, dass nur in der Informationsbroschüre Worterklärungen von Fachwörtern vorhanden sind, z. B.:

- (7) *Ausländer, die nicht Staatsbürger der Europäischen Union sind (=Drittstaatsangehörige) (Infob., 5: 50)*

---

<sup>47</sup> Bei der Bestimmung der Gesamtwortzahl der Texte des Textkorpus wurde jedes autosemantische Lexem (Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien) als Wort gezählt (vgl. Bußmann 2008, 76). Die einzige Ausnahme bildeten Mehrwortbenennungen, die in ihrer Funktion als fachsprachliche Benennungseinheiten ebenfalls als ein Wort gezählt wurden.

Die Textproduzenten von Hinweisschreiben und Antragsformular verzichten hingegen völlig auf explizite Worterklärungen. Insbesondere für das Hinweisschreiben ist dieses Ergebnis überraschend, da angesichts der im Vordergrund stehenden Servicefunktion des Schreibens Erklärungen von Fachwörtern durchaus plausibel wären.



**Abb. 2: Anteil der Fachwörter an der Gesamtwortzahl in Prozent**

Die nachfolgende Abbildung 3 erfasst die wiederholte Aufnahme von Fachwörtern der Informationsbroschüre, die bis zu dreimal wiederholt werden.

<b>Fachwort/Fachausdruck</b>	<b>Nennung</b>	<b>Worterklärung</b>
<i>elektronischer Aufenthaltstitel</i> oder <i>eAT</i>	55	X
<i>Online-Ausweisfunktion</i>	22	X
<i>Aufenthaltstitel</i>	13	X
<i>Ausländerbehörde</i>	13	
<i>Unterschriftsfunktion</i>	10	X
<i>Lichtbild</i>	9	
<i>Nebenbestimmungen</i>	9	
<i>Auflage</i>	6	
<i>Signaturzertifikat</i>	5	
<i>hoheitliche Stellen</i>	4	X
<i>Elektronische Signatur</i>	4	
<i>Pseudonym</i>	4	X
<i>Sperkennwort</i>	4	X
<i>persönliche Daten</i>	4	
<i>Drittstaatsangehöriger</i>	3	X
<i>Bescheinigungen über ein Aufenthaltsrecht</i>	3	
<i>Altersverifikation</i>	3	X
<i>Reisepass</i>	3	
<i>Komfortlesegerät</i>	3	X
<i>Missbrauch</i>	3	
<i>Signaturanbieter</i>	3	
<i>Signatur-PIN</i>	3	

**Abb. 3: Wiederholt auftretende FW in der Informationsbroschüre**

Es zeigt sich, dass das Fachwort *elektronischer Aufenthaltstitel (eAT)*<sup>48</sup> in der Infobroschüre mit 55 Nennungen am häufigsten verwendet wird. Das ist wenig überraschend, da das mit *elektronischer Aufenthaltstitel* bezeichnete Ausweisdokument das Haupt-Explanandum der Infobroschüre ist (vgl. Infob., 1). Das Fachwort wird daher in den verschiedenen Kapiteln zu Funktionen und Verwendung des Ausweisdokuments wiederholt aufgegriffen (Infob., 1: 5/2: 9/4: 27/10: 157f./11: 171, 176, 178, 182, 193 etc.). Auch die häufige Nennung von *Online-Ausweisfunktion* und *Unterschriftsfunktion* verwundert nicht, da beide Fachwörter zwei zentrale Funktionen des elektronischen Aufenthaltstitels bezeichnen (vgl. Infob., 13-19). Dass die *Unterschriftsfunktion* (10x) weniger häufig erwähnt wird als die *Online-Ausweisfunktion* (20x), ist auf den Fachausdruckwechsel zurückzuführen, der in der qualitativen Analyse genauer erläu-

<sup>48</sup> ‚Dokument im Kreditkartenformat mit zertifiziertem Chip, das den bis 2011 üblichen Aufenthaltstitel als Klebeetikett und die Aufenthalts- und Daueraufenthaltskarte und den Ausweisersatz in Papierform ablöst‘.

tert wird. Insgesamt ist festzuhalten, dass nur zehn der 22 Wörter, die in der Informationsbroschüre bis zu dreimal wiederholt werden, explizit erklärt werden. Wie verständlich diese Erklärungen sind, ist fraglich.

## 4.2 Qualitative Auswertung der Fachwörter

Die als Fachwörter identifizierten Einheiten wurden anschließend hinsichtlich ihrer Verständlichkeit erschwerenden Merkmale ausgewertet.

Bei allen drei Texten sind mehr als die Hälfte der wiederholt auftretenden Fachwörter Substantivkomposita (im Formular 58 %, in der Informationsbroschüre 70 % und im Hinweisschreiben 83,78 %). Dies bestätigt, dass Substantivkomposita zu den wichtigsten Bildungsweisen des verwaltungssprachlichen Wortschatzes gehören (vgl. etwa Wagner 1970: 75 f.). Nur wenige der fachsprachlichen Substantivkomposita bestehen aus mehr als zwei Gliedteilen (im Formular 1 von 31, in der Informationsbroschüre 10 von 56 und im Hinweisschreiben 2 von 31):

(8) *Passersatzpapiere (Infob., 6: 76)*

Da für die Adressatengruppe nur geringe Sprachkenntnisse vorausgesetzt werden können, ist aber anzunehmen, dass auch zweigliedrige fachsprachliche Substantivkomposita die Verständlichkeit der Texte erschweren können.

Daneben erschweren semantische Besonderheiten von Fachwörtern das Verständnis der Texte. So ist beispielsweise die Bedeutung von elf Fachwörtern des Antragsformulars nachweislich durch eine Legaldefinition im Aufenthaltsgesetz festgelegt, wie z. B. für die Formulierung *Aufenthalt aus familiären Gründen*. Deren Verständnis ist aus folgendem Grund für die Antragsteller entscheidend: Die Beantragung einer Aufenthaltserlaubnis ist in Deutschland immer an einen bestimmten Aufenthaltswort gebunden (z. B. Zweck der Ausbildung, Zweck der Erwerbstätigkeit, aus familiären Gründen). Zu Beginn des Antragsformulars müssen die Antragsteller den Aufenthaltswort ankreuzen, der auf ihre Situation zutrifft (F., 6-10). Unter *Aufenthalt aus familiären Gründen* fasst das Aufenthaltsgesetz die verschiedenen Varianten des Familiennachzugs. Familiennachzug beantragen können nur der Ehegatte, minderjährige Kinder und in besonderen Fällen Eltern eines minderjährigen Ausländers. Anderen Familienangehörigen wie etwa Tanten, Onkeln, Cousinen, Neffen, Nichten etc. kann eine Aufenthaltserlaubnis aus *familiären Gründen* nur unter sehr spezifischen Voraussetzungen erteilt werden (vgl. URL 9). Das Wissen hierüber kann bei den Antragstellern nicht vorausgesetzt werden. Den Klienten müsste die Legaldefinition also kurz erläutert werden, so dass ihnen klar wird, welche Bedingungen sie erfüllen müssen, damit sie aus *familiären Gründen* eine Aufenthaltserlaubnis beantragen können (weitere Beispiele siehe Thaler 2016a: 50-52).

Eine weitere Schwierigkeit ist der schon erwähnte Fachausdruckwechsel in der Informationsbroschüre. So sind bei 22 Fachwörtern der Informationsbroschüre Bedeutungsüberschneidungen festzustellen. Für *Unterschriftsfunktion* werden beispiels-

weise synonym auch die Bezeichnungen *elektronische Unterschrift*, *digitale Unterschrift*, *elektronische Signatur* und *Signaturfunktion* verwendet. Für die Rezipienten wäre ein einheitlicher Ausdruck leichter.

Darüber hinaus fallen in den Texten Terminologisierungen auf, d. h. Lexeme, die neben einer bekannten alltagssprachlichen Bedeutung eine fachsprachliche Bedeutung tragen (z. B. *Ehegatte*)<sup>49</sup> (F., 28/H., 39, 40, 42, 51). DUDEN online führt für *Ehegatte* an erster Stelle die Bedeutung ‚(gehoben) Ehemann‘ und erst an zweiter Stelle ‚(Rechtssprache) einer der beiden Partner einer Ehe‘ an (vgl. URL 10). Die Adressaten von Formular und Hinweisschreiben können diese Bedeutungsunterschiede nicht kennen. Eine bessere Variante wäre daher *Ehefrau und Ehemann*, um für Personen mit geringen Sprachkenntnissen deutlich zu machen, dass beide Eheleute als *Ehegatte* bezeichnet werden.

### 4.3 Auswertung der Nominalisierungen und Abkürzungen

Textverdichtende deverbale Nominalisierungen treten in allen drei Texten ähnlich häufig auf (im Formular 1,9 %, in der Informationsbroschüre 1,11 % und im Hinweisschreiben 1,63 %), sind aber insgesamt im Verhältnis zur Gesamtwortzahl mit unter zwei Prozent selten. Auch vereinzelte textuelle Nominalisierungen können allerdings das Textverstehen stark beeinträchtigen:

- (9) *Wir bitten Sie daher, in den nächsten Tagen während der oben genannten Öffnungszeiten zur rechtzeitigen Verlängerung Ihres Aufenthaltstitels bei der Ausländerbehörde der Stadt Regensburg vorzusprechen. (H., 22-25)*

versus

- (10) *Bitte sprechen Sie in den nächsten Tagen während der oben genannten Öffnungszeiten in der Ausländerbehörde der Stadt Regensburg vor, damit wir Ihren Aufenthaltstitel rechtzeitig verlängern können.<sup>50</sup>*

Schreibabkürzungen wie *Abs.*, *lfd.*, *ggf.*, *bzw.*, *Mo.*, *Fr.*, *Ri* sind für die Zielgruppe Geflüchtete nicht verständlich. In der Informationsbroschüre werden zudem die Kurzwörter *EU*, *eAT*, *EG*, *PIN*, *PUK*, *QES* und *VfB* verwendet. Bis auf *EU* und *EG* werden zwar alle Abkürzungswörter im Abkürzungsverzeichnis aufgelöst (vgl. Infob., 27: 535-541), aber auch das kann nicht verhindern, dass das fortlaufende Textverstehen nachhaltig gestört wird.<sup>51</sup> In der Informationsbroschüre ist sinnvollerweise die thematische zentrale Abkürzung *eAT* zunächst zweimal hinter der ausgeschriebenen Formulierung abgedruckt (Infob., 1:6/4:28), bevor diese Abkürzung, die auch in den mündlichen

---

<sup>49</sup> ‚(gehoben) Ehemann‘ und ‚(Rechtssprache) einer der beiden Partner einer Ehe‘ (vgl. URL 10)

<sup>50</sup> Dabei wäre letztlich auch das stilistisch stark gehobene Verb *vorsprechen* zu vermeiden; Formulierung der Verfasserin.

Sprachgebrauch eingehen sollte, selbstständig verwendet wird. Nicht sinnvoll dagegen ist es, dass die Abkürzungen PIN und PUK in Klammern hinter den Ausdrücken *Geheimnummer* und *Entsperrnummer* genannt werden (vgl. Infob., 14), obwohl es sich bei ihnen nicht um Abkürzungen dieser Fachwörter handelt.

## 5 Fazit

Erfüllen nun die drei untersuchten Verwaltungstexte ihren Verwendungszweck unter Einbezug der spezifischen Rezeptionsvoraussetzungen der Adressaten? Die Analyse der Texte macht deutlich, dass die in Forschungs- und Ratgeberliteratur beschriebenen Verständlichkeitsbarrieren auf Wortebene (Fachwörter, Nominalisierungen und Abkürzungen) auch bei den ausgewählten Verwaltungstexten bestehen und für die Zielgruppe dieser Texte als besonders gravierend gelten müssen. Bei allen drei Verwaltungstexten besteht daher Handlungsbedarf, um das Textverstehen der Klienten gewährleisten zu können. Bei Textüberarbeitungen sind Linguisten häufig mit der Schwierigkeit der juristischen Notwendigkeit von Fachwörtern konfrontiert. Abhilfe lässt sich hier beispielsweise durch ein Glossar schaffen, in dem nicht weglassbare Fachwörter ausführlich erklärt werden. Solche Maßnahmen schaffen nicht nur für die Rezipienten Erleichterung, sondern auch für die Produzenten und Bearbeitenden, da so Verständnisschwierigkeiten im Vorfeld ausgeräumt werden können.

## Literaturverzeichnis

Becker-Mrotzek, Michael (1998): Die Sprache der Verwaltung als Institutionssprache. In: Lothar Hoffmann (Hrsg.), 1391-1402.

Becker-Mrotzek, Michael/Scherner, Maximilian (2000): Textsorten der Verwaltung. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), 628-641.

Berger, Peter (2004): Flotte Schreiben vom Amt – Eine Stilfibel. Köln [u. a.]: Carl Heymanns.

Berger, Peter (2008): Post vom Amt – mal verständlich. Bürgerfreundliche Amts- und Verwaltungssprache. In: Karin M. Eichhoff-Cyrus/Gerd Antos (Hrsg.), 295-300.

Blaha, Michaela (2008): Moderne Verwaltung – moderne Sprachen? Erfahrungen aus Projekten zu verständlicher Sprache in der Verwaltung. In: Karin M. Eichhoff-Cyrus/Gerd Antos (Hrsg.), 284-294.

Blaha, Michaela/Wilhelm, Herrmann (Hrsg.) (2011): Verständliche Sprache in Recht und Verwaltung. Herausforderungen und Chancen (= Hochschule – Wissenschaft – Praxis). Frankfurt am Main.

Brinker, Klaus u. a. (Hrsg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Band 1. Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2010): Der elektronische Aufenthaltstitel. Handbuch für Ausländerbehörden. Paderborn.

Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

Büter, Dieter/Schimke, Hans-Jürgen (1991): Anleitung zur Bescheidtechnik. Wie Verwaltungsakte verständlich geschrieben werden. Eine Lern- und Arbeitshilfe. Regensburg [u. a.]: Walhalla.

Bundesverwaltungsamt (2002) (Hrsg.): BBB-Arbeitshandbuch. Bürgernahe Verwaltungssprache. Köln.

Bruns, Karl (1892): Die Amtssprache. Verdeutschung der hauptsächlichsten im Verkehre der Gericht- und Verwaltungsbehörden sowie Rechts- und Staatswissenschaftlich gebrauchten Fremdwörter. Berlin: Allg. deutscher Sprachverein.

Daum, Ulrich (1980): Fingerzeige für die Gesetzes- und Amtssprache. Wiesbaden: Verl. für Deutsche Sprache.

Dettmer, Harald/Hausmann, Thomas (Hrsg.) (2004): Fachbegriffe Verwaltung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Diederich, Georg (1977): Textgestaltung in Wirtschaft und Verwaltung. Texte leicht verständlich und arbeitsgerecht verfassen. München: Verl. Moderne Industrie.

Dietrich, Rainer/Kühn, Katja (2000): Transparent oder verständlich oder wie was verstanden wird. Eine empirische Untersuchung zum Verstehen eines juristischen Textes. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 118, 67-95.

Duden (2016): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Mannheim: Dudenverlag.

Ebert, Helmut (2006): Handbuch Bürgerkommunikation. Moderne Schreibkultur in der Verwaltung – der Arnberger Weg. Münster [u. a.]: LIT.

Ebert, Helmut (2011): Verwaltungssprache aus Sicht der Sprachwissenschaft. In: Michaela Blaha/Hermann Wilhelm (Hrsg.): Verständliche Sprache in Recht und Verwaltung. Herausforderungen und Chancen. Frankfurt a. M.: Verlag für Verwaltungswissenschaft, 13-24.

Eichhoff-Cyrus, Karin M./Antos, Gerd (Hrsg.) (2008): Verständlichkeit als Bürgerrecht? Die Rechts- und Verwaltungssprache in der öffentlichen Diskussion. Mannheim: Dudenverlag.

Eichhoff-Cyrus, Karin M./Antos, Gerd/Schulz, Rüdiger (2009): Wie denken die Deutschen über die Rechts- und Verwaltungssprache. Eine repräsentative Umfrage der Gesellschaft für deutsche Sprache. Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache.

Fisch, Rudolf/Margies, Burkhard (Hrsg.) (2014): Bessere Verwaltungssprache: Grundlagen, Empirie, Handlungsmöglichkeiten. Berlin: Duncker & Humblot.

Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen/Basel: Francke.

Fluck, Hans-Rüdiger (2008): Verwaltungssprache unter dem Einfluss der Gesetzes-sprache. In: Karin M. Eichhoff-Cyrus/Gerd Antos (Hrsg.), 117-135.

Fuchs-Heinritz, Werner/Klima, Rolf [u. a.] (Hrsg.) (<sup>2</sup>1978): Lexikon zur Soziologie. Op-laden: Westdt. Verl.

Göpferich, Susanne (2006): Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwick-lung einer Didaktik des Wissenstransfers. Tübingen: Stauffenburg.

Göpferich, Susanne (2008): Textverstehen und Textverständlichkeit. In: Nina Janich (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, 291-312.

Heinrich, Peter (1994): Sprache als Instrument des Verwaltungshandelns. Eine Einfüh-rung in die Sprachwissenschaft für Angehörige der öffentlichen Verwaltung. Berlin: Hitit.

Hoffmann, Lothar u. a. (Hrsg.) (1998): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Iluk, Jan (2008): Die Verständlichkeit der deutschen, österreichischen, schweizeri-schen und polnischen Verfassung. Versuch einer komparatistischen Analyse. In: Karin M. Eichhoff-Cyrus/Gerd Antos (Hrsg.), 136-154.

Klein, Josef (2009): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Rüdiger Vogt, (Hrsg.): Er-klären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffen-burg, 8-25.

Lambertz, Thomas (1990): Bürgernahe Schriftsprache in der Verwaltung. Reform-bemühungen und öffentliche Rezeption seit Bestehen der Bundesrepublik Deutsch-land mit einer Dokumentation für die Großstädte, unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Fassung von Vordrucken aus den Städten Duisburg und Münster. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn.

Margies, Burkhard (2008): Warum Amtsdeutsch so beharrlich ist – und wie man es verändern kann. In: Karin M. Eichhoff-Cyrus/Gerd Antos (Hrsg.), 257-267.

Möhn, Dieter (1986): Determinativkomposita und Mehrwortbenennungen im deut-schen Fachwortschatz. In: Alois Wierlacher [u. a.] (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 12. München: Iudicium, 111-133.

Möhn, Dieter (2000): Textsorten und Wissenstransfer. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), 574-587.

Rehbein, Jochen (1998): Die Verwendung von Institutionensprachen in Ämtern und Behörden. In: Lothar Hoffmann (Hrsg.), 660-675.

Roelcke, Thorsten (<sup>3</sup>2010): Fachsprachen. Berlin: Schmidt.

Thaler, Anna-Maria (2016a): Zwischen Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit. Eine Analyse ausgewählter Verwaltungstexte im Kontext des Ausländerrechts. Unveröff. Forschungsarbeit Regensburg.

Thaler, Anna-Maria (2016b): Behördentexte und ihre Verständlichkeit. Analyse und Überarbeitung ausgewählter Verwaltungstexte der Ausländerbehörde Regensburg. Unveröff. Zulassungsarbeit Regensburg.

Wagner, Hildegard (1970): Die deutsche Verwaltungssprache der Gegenwart. Eine Untersuchung der sprachlichen Sonderform und ihrer Leistung. Düsseldorf: Schwann.

### Internetquellen

URL 1: file:///C:/Users/LOCALA~1/AppData/Local/Temp/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf (zuletzt eingesehen am 18.03.2018).

URL 2: <http://www.transparency.org/cpi2015#results-table> (zuletzt eingesehen am 18.03.2018).

URL 3: file:///C:/Users/LOCALA~1/AppData/Local/Temp/kurzanalyse3\_sozial-komponenten.pdf (zuletzt eingesehen am 18.03.2018).

URL 4: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/syrien-node/kultur-undbildungspolitik/204322> (zuletzt eingesehen am 18.03.2018).

URL 5: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/eritrea-node/kultur-bildung/226212> (zuletzt eingesehen am 18.03.2018).

URL 6: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurseasylbewerber-node.html> (zuletzt eingesehen am 18.03.2018).

URL 7: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/RechtePflichten/rechtepflichten-node.html> (zuletzt eingesehen am 18.03.2018).

URL 8: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (zuletzt eingesehen am 18.03.2018).

URL 9: <https://dejure.org/gesetze/AufenthG/27.html> (zuletzt eingesehen am 18.03.2018).

URL 10: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ehegatte> (zuletzt eingesehen am 18.03.2018)



# Verständlichkeit in technischen Vorgabedokumenten

## 1 Gegenstand und Fragestellung

*Verschafft man sich einen Überblick über die Forschungsliteratur zum Thema Verständlichkeit*, könnte man laut Lutz vermuten, „dieses Forschungsparadigma sei *ausgeforscht*“ (Lutz 2015: 15). Seit den 1920er Jahren und den ersten Bestrebungen der *readability*-Forschung, adressatenspezifische Texte produzieren bzw. Texte hinsichtlich ihrer Lesbarkeit für eine spezifische Adressatengruppe fachgerecht bewerten zu können (vgl. Bredel/Maaß 2016: 60), wurden zahlreiche Ansätze entwickelt, die unterschiedliche Wege zur Verbesserung der Textverständlichkeit aufzeigten.<sup>52</sup> Die Forschungsergebnisse richteten sich aufgrund ihrer Fachsprachlichkeit und ihrer mangelnden Didaktisierung jedoch vorrangig an Fachpublikum und verstanden sich nicht als praktische Anleitung für Linguistik-Laien.

Der vorliegende Aufsatz hingegen fasst die wichtigsten Ergebnisse einer Untersuchung zusammen, die das Ziel hatte, Nicht-Linguisten für die Verstehensvoraussetzungen verschiedener Adressatengruppen zu sensibilisieren und zu zeigen, was bei einer adressatengerechten sprachlichen Formulierung komplexer fachlicher Sachverhalte beachtet werden kann (Adler 2017). Die zentrale Fragestellung ist dabei, welche sprachlichen Phänomene die Verständlichkeit von Texten beeinflussen, mit welchen sprachlichen Mitteln die Textverständlichkeit optimiert werden kann und wie Texte sprachlich gestaltet sein müssen, um von ihren Adressaten möglichst gut verstanden zu werden. Die Untersuchung richtete sich speziell auf technische Vorgabedokumente<sup>53</sup> eines international tätigen Automobilzulieferers und darin besonders auf die lexikalische und die syntaktische Ebene. Im Folgenden werden zuerst die theoretischen Grundlagen anhand einiger wesentlicher Ergebnisse und Erkenntnisse der durchgeführten Detailuntersuchung veranschaulicht.

## 2 Theoretische Grundlagen

---

<sup>52</sup> Einen umfangreichen Überblick über die Verständlichkeitsforschung in der Linguistik liefert Lutz 2015: 43-261.

<sup>53</sup> Ein Vorgabedokument beinhaltet Vorgaben, also Anweisungen, über die Durchführung bestimmter Tätigkeiten oder Prozesse und wird i. d. R. von der Qualitätssicherung eines Unternehmens erstellt. Ein Vorgabedokument ist nach funktioneller Textsortenklassifikation vergleichbar mit einer Arbeitsanweisung.

## 2.1 Fachwortschatz verständlich machen

Eine einheitliche sprachwissenschaftliche Begriffsdefinition von „Fachwort“ bzw. „Fachwortschatz“ gibt es nicht. Nach Roelcke sollte jedoch in folgenden systematisch-pragmatischen Aspekten weitgehend bestehen:

Ein Fachwort ist [...] die kleinste bedeutungstragende und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheit eines fachlichen Sprachsystems, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs im Rahmen geäußelter Texte gebraucht wird, [...] ein Fachwortschatz ist die Menge solcher [...] Einheiten. (Roelcke 2010: 55f.).

Man geht davon aus, dass der Fachwortschatz einzelner Sprachsysteme umfangreicher ist als der Allgemeinwortschatz (vgl. Bußmann 2008: 186f.). Ein vollständiges Verstehen eines Fachtexts setzt – abhängig vom Grad seiner Fachlichkeit<sup>54</sup> – mehr oder weniger fachsprachliches Wissen voraus und macht Fachtexte für Rezipienten mit geringen Fachkenntnissen oftmals schwer verständlich. Die Fachsprache der Technik<sup>55</sup> baut auf Wissen auf, „das sich aus praktischen und alltäglichen Erfahrungen herleitet und [...] Regeln für die alltägliche Lebensbewältigung enthält“ (Jakob 1991: 144). Dadurch ist sie im Vergleich zu anderen Fachsprachen lexikalisch eng mit der Alltagssprache verbunden. Allerdings kann sich die Bedeutung eines Wortes in Alltags- und Fachsprache unterscheiden, ohne dass es den Nichtfachleuten auffällt (vgl. Jakob 1991: 144f.).

Im Hinblick auf eine effektive Verwendung von Fachwortschatz spielt das Hintergrundwissen der Rezipienten eine entscheidende Rolle: Da fachliche Kenntnisse zu meist an eine fachliche Ausbildung oder Berufstätigkeit gebunden sind (vgl. Brünner 1991: 636), ist bei der Verwendung von Fachwortschatz eine Differenzierung zwischen einzelnen Adressatengruppen sinnvoll.<sup>56</sup> Fachwortschatz sollte nicht grundsätz-

---

<sup>54</sup> Heinemann nimmt bei Fachtexten eine graduelle Abstufung der Wissenschaftlichkeit an und unterscheidet zwischen der Kommunikation unter Experten (fachintern), Experten und Personen mit differenzierten Fachkenntnissen (interfachlich) sowie Experten und Laien (fachextern) (vgl. Heinemann 2000: 704f.); eine ähnliche Unterteilung, die sich konkret auf die Fachkommunikation in einem Betrieb bezieht, findet sich bei Brünner (vgl. Brünner 1991: 636).

<sup>55</sup> Der Begriff Technik umfasst hier: 1) technische Artefakte, 2) ihre Herstellung und 3) ihre Verwendung (vgl. Jakob 1991: 143).

<sup>56</sup> Interessant sind hierzu die Untersuchungen von Kintsch, die sich mit dem Erinnern und Verstehen von Textinhalten bei Rezipienten mit differenziertem Hintergrundwissen auseinandersetzen: Während die Erinnerungsleistungen der Probanden mit großem Hintergrundwissen nur gering höher waren als die der Probanden mit geringen Vorkenntnissen, zeigte die erste Gruppe im Vergleich zur zweiten bei der Überprüfung des Verstehensgrades um 200 % bessere Leistungen (vgl. Kintsch 1994).

lich vermieden, sondern funktional angemessen eingesetzt werden, sodass die jeweiligen primären Textrezipienten weder über- noch unterfordert werden. Überdies sollten die verwendeten Fachwörter dem im Kommunikationsbereich des Adressaten etablierten Fachwortschatz entsprechen bzw. sich aus diesem ableiten lassen und so eine reibungslose Aufnahme und Verarbeitung der Textinhalte sicherstellen (vgl. Dreuer/Ziegler 2011: 119; Schlenkhoff 2012: 90). Eine effektive Verwendung von fachsprachlichen Anglizismen folgt dem gleichen Prinzip: Unproblematisch sind fremdsprachliche Fachwörter, die dem Adressatenkreis geläufig bzw. in der jeweiligen Fachwelt etabliert sind (vgl. Schlenkhoff 2012: 126f.; Prevenzanos 2013: 125-128), bei unbekanntem Fachwörtern empfiehlt sich, eine deutsche Entsprechung zu verwenden oder den Begriff „vor Ort“ zu explizieren, da Rezipienten vorrangig direkt vermittelte Informationen nutzen – Nachschlagewerke o. Ä. werden in der Regel selten herangezogen (vgl. Prevenzanos 2013: 129).

Fachwortschatz weist hinsichtlich seiner morphologischen Struktur oftmals zwei gegenläufige Tendenzen auf: die Komposition auf der einen und die Kurzwortbildung auf der anderen Seite (vgl. Fraas 1991: 435). Aus der steigenden „Tendenz zur Univerbierung und semantischen Kondensierung“ (Reinart 1993: 81) resultieren Wortkürzungen, die die fachsprachliche Kommunikation nach den Prinzipien einer hohen Sprachökonomie und leichten Handhabbarkeit gestalten; positiv zu bewerten ist die Verwendung von Kurzwörtern jedoch nur dann, wenn die Wortkürzung im Wortschatz der Rezipienten bereits verankert ist und daher als bekannt vorausgesetzt werden kann (vgl. Fraas 1991: 436). Im technischen Bereich sind Abkürzungen der Zielgruppe oftmals vertrauter als ihre Vollformen und stellen daher nur selten ein Verständlichkeitsproblem dar (vgl. Schlenkhoff 2012: 129). Ist dies nicht der Fall, ist eine einmalige Nennung der Vollform bei erster Verwendung des Kurzwortes unumgänglich, um die Textverständlichkeit nicht zu beeinträchtigen; im weiteren Textverlauf sollte die Verwendung der Kurzform beibehalten werden und nicht mit der Vollform abwechseln (vgl. Drozd/Seibicke 1973: 123).

Das Verständnis des Fachausdrucks als „Terminus“ ist in der Sprachwissenschaft bis heute nicht einheitlich. Zu den Funktionen und Kennzeichen (vgl. Reinart 1993: 13)<sup>57</sup> zählen insbesondere Exaktheit, Eindeutigkeit, Kontextunabhängigkeit und „evaluative Neutralität“ (Auer/Baßler 2007: 13), so dass die klare Definition keinen Raum für Spekulationen lässt (vgl. Auer/Baßler 2007: 13f).<sup>58</sup> Termini treten also in ihrem Bedeutungssystem nicht polysem auf, die Ausdrucksseite bildet stets nur einen Inhalt ab, ein Begriff referiert auf nur eine Benennung und eine Benennung auf nur einen Begriff; Voraussetzung dafür ist dabei ihre Systemgebundenheit (vgl. Drozd/Seibicke 1973: 52f.; Reinart 1993: 15; 75). Innerhalb eines Systems benötigt ein Terminus

---

<sup>57</sup> Vgl. dazu auch Fluck 1996: 47f.

<sup>58</sup> Diese Charakteristika werden oftmals nicht als absolute, sondern eher als tendenzielle Größen betrachtet (vgl. Roelcke 2010: 68-74).

keinen Kontext, sondern repräsentiert autonom und ohne „ästhetische, expressive und modale Komponenten“ eine Bedeutung (vgl. Reinart 1993: 15).

Lexikalisch-semantischen Untersuchungen zur Eindeutigkeit von Fachtermini zufolge können Fachwörter jedoch sowohl innerhalb eines fachsprachlichen Systems als auch eines Fachtextes uneindeutig und semantisch vage sein (vgl. Baumann 1991: 174). Ebenfalls problematisch ist die Verwendung synonyme Termini in den Fachsprachen (vgl. Reinart 1993: 80), da so die Ein(ein)deutigkeit eines Fachterminus beeinträchtigt wird (vgl. Reinart 1993: 75). Schwierigkeiten bereiten Synonyme in der Fachkommunikation vor allem Laien oder Personen mit geringen fachlichen Kenntnissen, da diese gewöhnlich davon ausgehen, dass verschiedene Benennungen auch auf verschiedene Begriffe referieren (vgl. Wüster 1970: 70). Aber selbst Fachleute können nicht immer mit Sicherheit sagen, ob zwei Termini synonym sind oder nur verwandte Sprachgegenstände benennen (vgl. Reinart 1993: 75). Besonders problematisch ist die Verwendung von Synonymen in Fachtexten, die in eine andere Sprache übersetzt werden.<sup>59</sup>

Für den Fall, dass sich Synonyme bereits im Sprachgebrauch etabliert haben, ist zu überlegen, ob diese tatsächlich ohne Bedeutungsveränderung austauschbar sind oder sich doch durch Bedeutungsnuancen unterscheiden; eine Überlegung hierbei wäre, eine Benennung als Standard festzulegen und für weitere spezifische Benennungsoptionen anzubieten (vgl. Reinart 1993: 77).<sup>60</sup> Auf diese Weise wird weitgehend eine einheitliche sprachliche Gestaltung etwa von (technischen) Dokumenten garantiert, da alle Kommunikationsteilnehmer auf dasselbe Wortschatzinventar zugreifen. Andererseits unterstützt eine standardisierte (Fach-)Lexik die Rezeption von Texten. Ausschlaggebend für ein reibungsloses Textverstehen sind „die für den Textzusammenhang relevanten syntaktisch-semantischen Beziehungen“ (Brinker 2010: 21). Diese werden durch explizite und implizite Wiederaufnahme sowie weitere Relationsindikatoren hergestellt (vgl. Bredel/Maaß 2016: 485). Ziel eines Textes – und insbesondere das Ziel einer Arbeitsanweisung – ist ja eine gelungene Kommunikation zwischen Sender und Empfänger, Textverfasser und Textrezipient (vgl. Schnotz 2001: 497). Wird ein sprachliches Zeichen jedoch durch 1+x referenzidentische Zeichen im Text wieder aufgenommen, beansprucht dies vor allem bei ungeübten oder fachfremden Textrezipienten eine höhere Gedächtnisleistung und stört den Lesefluss (vgl. Jahr 1996:

---

<sup>59</sup> Hier liegt die Schwierigkeit nicht etwa in der erhöhten Gedächtnisleistung, mehrere Benennungen in der Zielsprache zu erlernen, sondern 1) sie demselben Gegenstand oder Sachverhalt in der außersprachlichen Wirklichkeit zuzuordnen, 2) ggf. ihre spezifischen Bedeutungen zu kennen 3) zu überprüfen, ob in der Zielsprache entsprechende Synonyme existieren, 4) zu wissen, ob die unterschiedlichen Benennungen betriebsspezifisch und daher in der Zielsprache durch eine einheitliche Benennung zu substituieren sind, 5) abzuwägen, ob eine einheitliche Benennung aufgrund einer im Vergleich deutlich höheren Verwendungshäufigkeit eines Synonyms in der Zielsprache effektiver wäre usw. (vgl. Reinart 1993: 77).

<sup>60</sup> Einen Überblick über *Standardisierungsmethoden für die Technische Dokumentation* liefert Muthig (2014).

168f.). Neben der Verwendung von Fachwortschatz wirkt sich auch die Verwendung ungeläufiger Wörter negativ auf die Verständlichkeit eines Textes aus (vgl. Langer u.a. 2015: 22). Diese Annahme wird durch sprachwissenschaftliche Untersuchungen gestützt, die einen Zusammenhang zwischen der Verwendungshäufigkeit von Wörtern und ihrer Verständlichkeit sowie der Verstehens- und Behaltensleistung der Rezipienten feststellen (vgl. Groeben 1982: 224; Teigeler 1968: 37). Ein dem Rezipienten geläufiges Wort wird beim Lesen schneller erkannt und verarbeitet. Je ungeläufiger ein Wort ist, desto aufwendiger ist seine kognitive Verarbeitung und seine Vernetzung im Kontext.

## 2.2 Syntaktische Strukturen verständlich gestalten

Die Verständlichkeit von Wörtern bildet die Basis für die Verständlichkeit eines Satzes. Was versteht man aber unter einem Satz? Diese Frage brachte bis heute circa 200 Versuche zur Satzdefinition hervor (vgl. Zifonun u. a. 1997: 86). Vor dem theoretischen Einstieg in die Verständlichkeitsproblematiken auf syntaktischer Ebene gilt es daher zu klären, was in diesem Artikel unter einem *Satz* verstanden wird. Bei den Satzdefinitionen von Zifonun (1997: 86; 91) und Bußmann (2008: 601f.) ist das finite Verb konstitutiver Bestandteil eines Satzes bzw. einer Redeeinheit. Schwierigkeiten entstehen hierbei bei der Einordnung syntaktischer Äußerungen, die zwar ein Verb enthalten, das jedoch nicht finit ist. Wöllstein hingegen definiert alle Äußerungen als *Satz* bzw. *Satz-Äußerung*, vorausgesetzt, sie sind „verbhaltig“ (Wöllstein 2010: 3). Das bedeutet, sie beinhalten eine finite, wie in (1) und (2), oder infinite Verbform, wie in (3) und (4):

- (1) *Die Karte errechnet dann automatisch aus den 10 eingetragenen Messwerten: [...] (Text 1, 41)*
- (2) *Am Bildschirm wird durch schematische Darstellung der Status von jedem Knoten angezeigt (Text 1, 204f.)*
- (3) *Knoten entnehmen und Sichtkontrolle unterziehen (Text 1, 202)*
- (4) *Durchgangsverbinder: [...] bei unterschiedlicher Leitungszahl in Richtung der Seite mit den meisten Leitungen positioniert (Text 2, 234-237)*

Stellt man weitere syntaktische Überlegungen an, wird deutlich, dass Redeeinheiten nicht immer an ein Verb gebunden sind und trotzdem eine Sprachhandlung ausdrücken können; diese Redeeinheiten nennt Wöllstein „Nicht-Satz-Äußerung“ (Wöllstein 2010: 3; 6-10), zum Beispiel:

- (5) *Entnahme und Prüfung des Knoten (Text 1, 201)*
- (6) *Jede Schicht: visuelle Prüfung 3x5 Teile [...] (Text 2, 5)*

Diese Unterscheidung wird im Folgenden zugrunde gelegt, da sich das Textkorpus aus verschiedenen Arbeitsanweisungen zusammensetzt, die ausnahmslos instruierende Textfunktion haben. Neben syntaktischen Äußerungen mit finitem Verb kommen auch solche mit infiniten Verbkonstruktionen, wie beispielsweise imperativischen Infinitiven sowie Satzeinheiten ohne Verb vor.

Die Forderung nach kurzen, einfachen Sätzen findet sich durchwegs in der Literatur zur Verbesserung der Textverständlichkeit wieder und deckt sich mit kognitionspsychologischen Überlegungen zur Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses. Bereits Miller (1956) ging in seinem Aufsatz zur Informationsverarbeitung davon aus, dass das menschliche Kurzzeitgedächtnis in seiner Kapazität auf wenige Einheiten beschränkt ist: *The magical number seven plus or minus two*.<sup>61</sup> Obgleich die numerische Angabe Millers von  $7 \pm 2$  heute durch weitaus umfassendere Ansätze abgelöst wurde (vgl. Baddeley 2012), sind die Auswirkungen der „unbestreitbar geringe[n] Kapazität des Arbeitsgedächtnisses“ (Lutz 2015: 108) auf das Textverständnis unbedingt zu berücksichtigen: Empirische Befunde zum Leistungsvermögen des menschlichen Arbeitsgedächtnisses zeigen, dass komplexe syntaktische Strukturen einen Großteil seiner Kapazität erschöpfen; so steht für weitere Verarbeitungsprozesse nur noch wenig Kapazität zur Verfügung, was kognitive Überbelastungen provoziert (vgl. Lutz 2015: 108). Diese gilt es durch „kapazitätsschonende[n] Einsatz syntaktischer Strukturen“ (Lutz 2015: 108) zu vermeiden.

In der Sprachwissenschaft wird zwischen kurzen Sätzen, Sätzen mittlerer Länge und langen Sätzen unterschieden (vgl. Sowinski 1999: 90f.).<sup>62</sup> Sprachwissenschaftlichen Untersuchungen zufolge sind kurze Sätze am leserfreundlichsten und mit hoher Wahrscheinlichkeit am besten zu verstehen; bei Sätzen mittlerer Länge ist die Verständlichkeit bereits geringer, während lange Sätze nur noch von wenigen Rezipienten beim ersten Lesen verstanden werden (vgl. Stadler 2009: 133). Sätze können unter anderem auch dadurch länger sein, dass innerhalb der Satzglieder mehrere Attribute auftreten oder das Prädikat ein Funktionsverbgefüge ist. Durch die Attribuierung von Substantiven, insbesondere in Nominalisierungen, wird nicht nur der Satz länger, sondern auch die Fülle an Informationen dichter und damit die Verstehensanforderung erhöht (vgl. Fix u. a. 2001: 77f.).

Tests zufolge ist die Verständlichkeit immer in Relation zur Satzlänge, aber auch zur Komplexität und zur Topologie der Satzstruktur zu sehen, die vornehmlich durch das Prädikat eines Satzes bestimmt wird (vgl. Göttert/Jungen 2004: 28). Insbesondere die Wortstellung spielt hierbei eine wichtige Rolle; sie ist innerhalb eines Satzes nicht beliebig, aber unter Berücksichtigung syntaktischer bzw. informationsstruktureller Erfordernisse dennoch variabel (vgl. Bredel/Maaß 2016: 416). Eine systematische Beschreibung der Wortstellung bietet das topologische Satzmodell. Dieses umfasst drei Stellungsfelder, die durch das Prädikat eines Satzes bestimmt werden (vgl. Dürscheid 2010: 88). Untersuchungen haben gezeigt, dass in 50 Prozent aller Fälle das Subjekt

---

<sup>61</sup> Bedeutsam können dabei Buchstaben, Zahlen und ganze Sätze sein. Durch den sogenannten Prozess des *recoding* werden kleinere Einheiten zu größeren zusammengefügt, wodurch die Anzahl an abrufbaren Informationen im Kurzzeitgedächtnis erhöht wird.

<sup>62</sup> Kurze Sätze haben i.d.R. drei bis fünf Satzglieder und bis zu zehn Wörtern, Sätze mittlerer Länge vier bis sieben Satzglieder und etwa zehn bis 20 Wörter, lange Sätze können sich über mehr als 7 Satzglieder und 20 Wörter erstrecken.

im Vorfeld steht (vgl. Dürscheid 2010: 95). Das Vorfeld kann jedoch auch durch andere Satzglieder besetzt werden, die 1. etwas schon Bekanntes bezeichnen, 2. der Textkohärenz dienen oder 3. etwas besonders Wichtiges oder Neues beinhalten; in diesem Fall wird die Vorfeldbesetzung als *markiert* bezeichnet (vgl. Lutz 2015: 296; Lötscher 1984: 143). Im Mittelfeld befinden sich alle Elemente, die keinem der beiden anderen Felder zugeordnet werden können, im Nachfeld stehen zumeist ergänzende Informationen (vgl. Bredel/Maaß 2016: 417; Dürscheid 2010: 95). Bei der inneren Strukturierung eines Satzes ist darauf zu achten, dass die für die Anknüpfung an den Kontext oder die Situation wichtigen Satzteile nach Möglichkeit am Satzanfang stehen, also das Vorfeld besetzen (vgl. Lutz 2015: 290). Bei einer Arbeitsanweisung ist zuerst einmal wichtig, *was* gemacht werden darf bzw. soll und dann ggf., *warum* dies geschehen soll. Im folgenden Satz wird deutlich, dass die Hauptaussage und wichtigste Information des Satzes am Ende steht:

- (7) *Immer wenn ein Knoten abgespeichert wird, z. B. nach Parameteränderung oder Neuerstellung, muss für diesen Knoten eine „MFU“ durchgeführt werden (Text 1, 19f.).*

Geht man vom (diskontinuierlichen) Prädikat als zentralem Orientierungspunkt eines Satzes aus, ist allerdings anzunehmen, dass sich eine Überladung des Vorfelds negativ auf das Textverständnis auswirkt wie z. B. in (7). Ein langes Vorfeld konfrontiert den Leser erst nach der Verarbeitung der vorausgehenden Informationen mit dem finiten Verb (hier: *muss*). Ein überdurchschnittlich dicht besetztes Mittelfeld zwischen den beiden Prädikatsteilen lässt bei einem diskontinuierlichen Prädikat die Satzaussage außerdem bis zum Satzende offen und kann zu voreiligen und/oder falschen Schlussfolgerungen führen – vor allem, wenn das finite Verb nicht das Vollverb ist, wie das folgende Beispiel zeigt (die beiden Prädikatsteile sind unterstrichen):<sup>63</sup>

- (8) *Für die Freigabe von Niederquerschnittsleitungen müssen jeweils 10 Leitungen mit:  
dem max. Einzelleitungsquerschnitt, der für diese Anwendung verwendet wird und  
dem größten in dieser Anwendung auftretenden Gesamtleitungsquerschnitt  
geschweißt werden (Text 1, 59-64).*

---

<sup>63</sup> Die hier dargestellten Rückschlüsse sind mit Erkenntnissen der Kognitions- und Lernpsychologie vereinbar, vgl. dazu vor allem die Befunde zur funktionellen Zwei- bzw. Dreiteilung des Gedächtnisses, zum Aufbau und zur Funktion des Arbeitsgedächtnisses, zur Repräsentation von Wissen und zur Rolle des Vorwissens bei der Informationsverarbeitung. Einen Überblick liefert Lukesch (2001).

Um dem Rezipienten das Textverständnis zu erleichtern, sollten deshalb insbesondere Vor- und Mittelfeld nicht überladen werden (Göttert/Jungen 2004: 130)<sup>64</sup> sein:

Die Form der Prädikate selbst kann der Verständlichkeit eines Satzes und eines Textes unterschiedlich förderlich sein. Insbesondere die Verwendung von Passivkonstruktionen gerät in den unterschiedlichen Modellen zur Verständlichkeitsoptimierung von Texten immer wieder in den Fokus. Passivische Konstruktionen gelten als anspruchsvoller in der Dekodierung, da sie immer diskontinuierlich angeordnete Prädikate bilden und eine Umstrukturierung der semantischen Rollen von Agens, Patiens und Rezipiens im Satz bewirken, wie z. B. die Umformungen von (9) in die passivischen Varianten (10), (11) und (12) zeigen: (vgl. Bredel/Maaß 2016: 314-316.).

- (9) *Der Arbeiter an der Schweißmaschine prüft für die Freigabe alle produzierten Teile.*
- (10) *Alle produzierten Teile werden für die Freigabe geprüft.*
- (11) *Für die Freigabe sind alle produzierten Teile zu prüfen.*
- (12) *Alle produzierten Teile sind für die Freigabe geprüft.*

In (10), (11) und (12) rückt das Agens (*der Arbeiter an der Schweißmaschine*) in den Hintergrund, das Hauptaugenmerk liegt auf dem Patiens (in (10) und (12) *alle produzierten Teile*) und Rezipiens (in (11) *Für die Freigabe*), und der Textrezipient muss ggf. nicht explizit genannte Informationen bzw. Implikationen entweder durch den Kontext oder den Rückgriff auf Vorwissen ergänzen. Sollte in einer Arbeitsanweisung nicht klar sein, wer eine Arbeit ausführen soll, ist allerdings das Agens gerade besonders wichtig und sollte deshalb nicht weggelassen werden.

Auch die Verwendung von Modalverben hat eine besondere Funktion in einem instruierenden Text: Die Modalverben *dürfen, können, mögen, müssen, sollen* und *wollen* „eröffnen Räume mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit“ (Bredel/Maaß 2016: 449) und geben auf diese Weise Informationen über Notwendigkeiten, die für das Eintreten eines bestimmten Vorgehens oder Geschehens ausschlaggebend sind. Jedes Modalverb ist dabei mit einem prototypischen Voraussetzungstyp (Erlaubnis, Wunsch, Möglichkeit, Notwendigkeit, Auftrag) verknüpft (vgl. Bredel/Maaß 2016: 449). Bei der Formulierung eines instruierenden Textes scheint es besonders wichtig, sich diese Voraussetzungen bewusst zu machen, um sie auch bewusst einsetzen zu können. Auf diese Weise werden Handlungsanweisungen präziser und verbindlicher.

### **3 Verständlichkeit in technischen Vorgabedokumenten**

#### **3.1 Kommunikationsbereich und kommunikative Handlungseinbettung**

Alle analysierten Texte sind Teile von Kommunikationsbereichen, die der (elektro-) technischen Produktion zuzuordnen oder mit dieser organisatorisch verbunden sind,

---

<sup>64</sup> Zum Vergleich: In der gesprochenen Sprache werden im Mittelfeld durchschnittlich in Abhängigkeit vom Klammertyp 1,8 bis 3,9 Wörter gesprochen; extreme Werte liegen bei 20 Wörtern (vgl. Thurmair 1991: 188).

und beziehen sich auf unterschiedliche Gegenstandstypen, z. B. aus dem kaufmännischen Bereich, aus dem Qualitätsmanagement, der Logistik oder, wie die hier im Detail analysierten Texte, der Fertigung. In den analysierten Texten geht es um einzelne Produktionsschritte, nämlich das Ultraschallschweißen (Text 1) und den Schrumpfpfprozess (Text 2).

Die Kommunikationssituation, in der diese Texte ihre Funktion erfüllen, ist in dem Unternehmen durch folgende Bedingungen gekennzeichnet: 1. Die Arbeitsanweisungen dienen nicht nur dem Anlernen von Arbeitern, sondern als Regulativ bei aufgetretenen Defiziten im Produktionsprozess; sie stellen also eine Mischform zwischen Arbeitsanweisung, Nachschlagewerk und Bedienungsanleitung dar, auf die der Adressat ggf. zurückgreifen kann. 2. Die Textproduzenten sind hauptsächlich Ingenieure (also Beteiligte einer spezifischen Fachkommunikation), Adressaten sind meist ungelernete Arbeiter, die über kein vertieftes Fachwissen verfügen. 3. Die Produktion des Unternehmens erfolgt größtenteils im Ausland. Die Arbeitsanweisungen müssen aufgrund der unterschiedlichen Landessprache im jeweiligen Produktionsland in eine Fremdsprache übersetzt werden. 4. Inwieweit die Arbeiter die Arbeitsanweisungen im alltäglichen Produktionsprozess heranziehen, ist schon aufgrund der zeitlichen Abläufe fraglich.

### 3.2 Adressaten

Die Arbeitsanweisungen wurden nur in denjenigen Teilen analysiert, die explizit für den Arbeiter im Fertigungsprozess notwendig sind. Solche Arbeitsanweisungen nehmen im Unternehmen eine wichtige normierende, qualitätssichernde Funktion ein; sie steuern Produktionsprozesse und stellen eine Art Scharnier zwischen Theorie (Entwicklung) und Praxis (Produktion) dar.<sup>65</sup> Aufseiten der Emittenten besteht daher das dezidierte Interesse, dass ihre Texte durch die Adressaten in der Produktion verstanden werden.

### 3.3 Vorgehensweise und untersuchte sprachliche Strukturen

Zunächst wurden in den untersuchten Texten mögliche sprachliche bzw. textuelle Problemfelder identifiziert. Vor allem auf den Ebenen der Syntax und der Lexik lassen sich Texte oft optimieren. Untersucht wurden folgende sechs Parameter: 1. Fachwortschatz, z. B. *Litze* (Text 1 und 2), 2. Wortkürzungen, z. B. *MFU* (Text 1 und 2), 3. uneindeutige Wörter, z. B. *visuelle Prüfung vs. optischer Eindruck* (Text 2), 4. verdichtete Satzstrukturen (z. B. in (8) *dem größten in dieser Anwendung auftretenden Gesamtleitungsquerschnitt*), 5. Besetzung der Stellungsfelder (z. B. das Vorfeld in (7) und das Mittelfeld in (8)) und 6. schwierige Verbformen wie z. B. das Passiv. Für jeden Parameter wurden auf der Grundlage vorliegender Erkenntnisse der Verständlichkeitsforschung Untersuchungshypothesen aufgestellt.

---

<sup>65</sup> Vgl. dazu die Typologie bei Göpferich 1995: 124. Hier wurden die ‚Anleitung‘ bzw. das ‚Werkstatthandbuch‘ explizit in den Kontext einer Experten-Laien-Kommunikation gestellt.

Um empirisch untersuchen zu können, wie sich die Parameter je nach ihrer Ausprägung auf die Textverständlichkeit auswirken, wurden bestimmte Items analysiert, die solche Schlussfolgerungen erlauben. Grundsätzlich wurde so vorgegangen, dass alle ausgewählten untersuchten Merkmale im Text identifiziert und quantifiziert wurden, um zu ermitteln, wo die Textverständlichkeit eingeschränkt war.

### 3.4 Probleme

Da kein unternehmensinternes Glossar für den Fachwortschatz aus deren technischen Kommunikationsbereich vorliegt, war die Erhebung der Fachtermini in den Texten zuerst einmal subjektiv. Die Analyseergebnisse wurden zwar stets mit Ansprechpartnern vor Ort diskutiert, aber deren Erläuterungen führten nicht immer zu einem eindeutigen Ergebnis. Um ein Fachwort als solches zu bestimmen, wurden drei Nachschlagewerke verwendet: das Duden-Bedeutungswörterbuch<sup>66</sup>, das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache<sup>67</sup> und der Brockhaus Naturwissenschaft und Technik (2003).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Problematik von Fachwortschatz

Bei der quantitativen Auswertung des Fachwortschatzes wurde zwischen Type (der Gesamtheit der vorkommenden Wortformen eines Lexems) und Token (jeder einzeln vorkommenden Wortform) unterschieden. Die quantitative Type-Token-Relation lässt Rückschlüsse auf die durchschnittliche Verwendungshäufigkeit der Wortformen im analysierten Text zu. Außerdem wurden die einzelnen Wortformen hinsichtlich ihrer Auftretenshäufigkeit<sup>68</sup> bzw. Verständlichkeit gruppiert und quantifiziert. Im Folgenden beziehen sich die Zahlenangaben jeweils zuerst auf Text 1 und anschließend, in Klammern, auf Text 2.

In Text 1 wurden insgesamt 156 (119) Types und 385 (241) Token als *fachsprachlich* klassifiziert. Die Berechnung der Type-Token-Relation ergibt hier einen Wert von 2,47 (2,03), d.h. ein Lexem wird im Durchschnitt 2,47 (2,03) Mal durch die gleiche Wortform wiederaufgenommen. Betrachtet man diese Wortformen in Relation zum Ge-

---

<sup>66</sup> <https://www.duden.de/>

<sup>67</sup> <https://www.dwds.de/>

<sup>68</sup> Sowohl bei Duden online als auch dem DWDS werden die Worthäufigkeiten durch eine fünf- (Duden) bzw. siebenstufige Skala (DWDS) abgebildet. Der Duden online unterscheidet hierbei fünf Klassen von „hoch“ bis zu „gering“ (vgl. <http://www.duden.de/hilfe/haeufigkeit>), die Worthäufigkeit des DWDS unterscheidet sieben Stufen von „selten“ bis „häufig“ und berechnet sich wie folgt: Wenn x die jeweilige Stufe ist, gilt: Häufigkeit >  $(10^x)/10^9$ , beispielsweise ist Stufe 7  $(10^7)/10^9 = 0,01$ , also mehr als jedes hundertste Wort im Korpus (vgl. <https://www.dwds.de/d/api#frequency>).

samtwortschatz des Textes, sind von 2236 (1736) Wörtern 385 (241) potentielle Fachwörter, anteilig sind das 17,22% (13,88%). Dabei handelt es sich um unterschiedlich geläufige Wörter:

	Text 1		Text 2	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
<b>DWDS</b>				
<b>5</b>	5	3,21	8	6,72
<b>4</b>	9	5,77	8	6,72
<b>3</b>	25	16,03	18	15,13
<b>2</b>	11	7,05	9	7,56
<b>1</b>	19	12,18	13	10,92
<b>Duden</b>				
<b>&lt; 1.000</b>	2	1,28	2	1,68
<b>&lt; 10.000</b>	15	9,62	13	10,92
<b>&lt; 100.000</b>	32	20,51	22	18,49
<b>&gt; 100.000</b>	2	1,28	4	3,36
<b>Brockhaus</b>	57	36,54	36	30,25
<b>kein Eintrag</b>	87	55,77	57	47,90
<b>Summe</b>	156	100,00	119	100,00

**Tabelle 1: Fachwortschatz**

Während bei einigen dieser Wörter, wie z.B. *Kundenvorgabe* oder *Zusatzkleber*, anzunehmen ist, dass die Gesamtbedeutung aus den Konstituenten erschlossen werden kann, scheint dies bei anderen Wörtern, wie *Schälkraft* oder *Schrumpfmaul*, ohne spezifische Fachkenntnisse nahezu unmöglich. Deshalb sollte hier eine Worterklärung im Text erfolgen.

Die Auswertung der Daten zeigt, dass in beiden Texten etwa 50% der als *fachsprachlich* klassifizierten Wörter in keinem der drei Nachschlagewerke als solche gekennzeichnet bzw. überhaupt verzeichnet sind. Die übrige Verteilung der Wortformen in den unteren Häufigkeitsbereichen des Duden Wörterbuchs und des DWDS und der

im Vergleich mit den nicht verzeichneten Lemmata eher niedriger Anteil der Fachwörter, die im Brockhaus Naturwissenschaft und Technik einer Fachsprache zugeordnet sind, lassen vermuten, dass 1. der in den Untersuchungstexten verwendete Fachwortschatz einen hohen Grad an Fachlichkeit besitzt, wie beispielsweise *Schälwert* (Text 1, 56), *Schrumpfmaul* oder *Dichtset* (Text 2, 205 und 254), 2. der Fachwortschatz einem relativ unabhängigen Kommunikationsbereich mit geringer Vernetzung mit anderen Fachbereichen entspringt oder 3. der Wortschatz sehr stark durch firmenspezifische Normen geprägt ist. Ist ein Wort im Duden oder DWDS nicht als *fachsprachlich* gekennzeichnet, taucht aber dort als Lemma auf, könnte es auch Teil der Allgemeinsprache und eben kein Fachwort sein. Eine klare Deklaration dieser Wörter als *Fachwörter* konnte auch durch Fachpersonal nicht geleistet werden und wäre wiederum gewissermaßen subjektiv.

## 4.2 Problematik von Wortkürzungen

Die in den Texten verwendeten Abkürzungen sollten daraufhin untersucht werden, wie häufig sie vorkommen und wie häufig daneben auch die ihnen zugrundeliegende Vollform, z. B. *MFU* und *Maschinenfähigkeitsuntersuchung* (Text 1 und 2) auftritt.

Der den eigentlichen Arbeitsanweisungen vorangehende Teil „Begriffe (und) Abkürzungen“ enthält für sieben Wörter in Text 1 und sechs Wortformen in Text 2 sowohl die Kurz- als auch die Vollform. In den Texten finden sich jedoch insgesamt 31 (Text 1) bzw. 27 (Text 2) unterschiedliche Kurzwörter, die bei Wiederaufnahme insgesamt 67 (60) Mal im Text vorkommen, d. h. durchschnittlich wird jede Abkürzung 2,16 (2,22) Mal im Text wiederaufgenommen. 19 (16) dieser Abkürzungen (= 61,29 % bzw. 59,26 %), z.B. *FÜW* (= *Fertigungsüberwachung*; Text 2, 2 u.a.) oder *KFB* (= *Kabelformbrett*; Text 1, 192 u.a.) konnten dem Kommunikationsbereich der Fachsprache zugeordnet werden und sollten vorab oder bei ihrer ersten Verwendung im Text verständlich gemacht werden. Zwölf (elf) davon (= 38,71 % bzw. 40,38 %), u. a. *Pkt.* (Text 1, 280) und *gem.* (Text 2, 49) gehören zur Allgemeinsprache und sollten daher auch ohne Erklärung problemlos verstanden werden. Im Abschnitt „Begriffe und Abkürzungen“ sind nur zwei dieser 67 (bzw. drei von 60) (= 6,45 % bzw. 11,11 %) verzeichnet, alle anderen jedoch gar nicht.

Um die Verständlichkeit der Abkürzungen zu optimieren, sollten bei erstmaliger Verwendung eines Wortes die Vollform und die Kurzform angeführt werden. Im weiteren Textverlauf sollte ausnahmslos die Verwendung der Kurzform beibehalten werden. Ist allerdings zu erwarten, dass nur bestimmte Textteile gelesen werden, um beispielsweise Unklarheiten bei einem einzelnen Arbeitsschritt zu beseitigen, sollte gewährleistet sein, dass die Leser weniger häufig verwendete Abkürzungen im Abkürzungsverzeichnis erläutert finden. Bei Abkürzungen, die in der Kommunikation eines Unternehmens etabliert und daher im lexikalischen Wissensspeicher der Adressaten verankert sind, reicht eine einmalige Nennung von Voll- und Kurzform aus.

### 4.3 Problematik uneindeutiger Wörter

Weiterhin wurden die wiederaufnehmenden Ausdrücke im Text untersucht, um synonyme Benennungen, insbesondere in der Wortart Substantiv, zu ermitteln. Solche synonymen Ausdrucksweisen, wie z. B. *Freigabeprozess* und *MFU* (= *Maschinenfertigungsuntersuchung*) in Text 1 (8; 21), können eine Verständnishürde darstellen, da ihre äußere Unterschiedlichkeit ihre Referenzidentität weniger augenfällig macht bzw. – abhängig vom Verstehenshorizont der Adressaten – möglicherweise sogar verdeckt. Wie bei der Analyse des Fachwortschatzes wurde zur quantitativen Auswertung der synonym gebrauchten Wortformen zwischen Type und Token unterschieden. Die Types sind die jeweiligen individuellen Wortformen, die als Synonym zu einem Anfangsausdruck verwendet werden (z. B. wird in Text 2 *visuelle Prüfung* (5) dreimal im Text wiederaufgenommen: einmal durch Repetition, also *visuelle Prüfung* (48), zweimal durch Synonyme, nämlich *Visual Test* (29) und *optischer Eindruck* (36)). Tokens sind dann die Wiederverwendungen des jeweiligen Synonyms im Text. Setzt man Types und Tokens in Relation zueinander, zeigt dies die durchschnittliche Zahl von Wiederaufnahmen pro erster Benennung, z.B. konnten in Text 1 bei den synonym gebrauchten Wörtern *Freigabekarte* (32), *Karte* (41), *Regelkarte* (52; 53; 56; 82; 130) und *Matrix* (84; 85) 4 Types und 9 Tokens identifiziert werden, in Text 2 drei Types und vier Tokens, die sich auf ein gemeinsames außersprachliches Referenzobjekt beziehen, nämlich *Leitungsisolierung* (53; 60), *Isolierung* (62) und *Leiterisolierung* (196).

Die Analyse der Wiederaufnahme im Text lieferte insgesamt folgende Ergebnisse: Text 1 beinhaltet 214 (Text 2: 270) Bezugsausdrücke (= Types), die insgesamt durch 252 (Text 2: 431) Verweisausdrücke (= Tokens) wiederaufgenommen werden. Die Berechnung der Type-Token-Relation ergibt einen Wert von 2,58 (Text 2: 1,60). Das bedeutet, dass ein Bezugsausdruck im Durchschnitt durch zwei Verweisausdrücke wiederaufgenommen wird. Geht man davon aus, dass bei der Analyse aller aktuell verwendeten Arbeitsanweisungen eines Unternehmens hinsichtlich der Verwendungshäufigkeit synonyme Lexik ähnliche Ergebnisse erzielt werden, greift das Unternehmen auf ein sehr umfangreiches Synonyminventar zurück. Eine klare begriffliche Unterscheidung zwischen einzelnen synonym gebrauchten Wörtern ist zwar nicht immer zwingend nötig, kann jedoch vor allem bei Laien oder Personen mit geringen fachlichen Kenntnissen wichtig sein, da diese leicht davon ausgehen, dass sich verschiedene Benennungen auch auf verschiedene Begriffe beziehen (vgl. Wüster 1970: 70). Sogar Fachpersonal fällt es teilweise schwer zu entscheiden, ob zwei Termini synonym sind oder lediglich verwandte Sprachgegenstände bezeichnen (vgl. Reinart 1993: 75). Der Bezugsausdruck *Produkt* z. B. wird in der Arbeitsanweisung zum Schrumpfen mit Innenkleber 23 Mal wiederaufgenommen (dreimal davon durch Repetition, 19 Mal durch ein anderes Wort und einmal durch ein Pronomen) sowie durch neun verschiedene „Synonyme“, nämlich *Teil*, *Knoten*, *Verbinder*, *Material*, *Schweißknoten*, *Baugruppe*, *Schrumpfung* und *geschrumpftes Dichtset* wiedergegeben. Dieses Beispiel zeigt, dass es in einem solchen Fall fast unmöglich ist, alle Verweisausdrücke dem richtigen Bezugsausdruck zuzuordnen. Hierzu müsste eine terminologische Datenbank angelegt werden, die für jedes Bezugsobjekt eine Vorzugsbenennung definiert,

gleichsam aber alle weiteren Benennungen aufführt, um diese nach und nach zu vereinheitlichen. Ziel ist, den Wortschatz auf diese Weise zu standardisieren und eine Art „Corporate Language“ zu generieren.

#### 4.4 Problematik verdichteter Satzstrukturen

Unter verdichteten Satzstrukturen werden Sätze verstanden, die aufgrund ihrer Konstruktion viele Informationen dicht beieinander enthalten, z. B.

- (13) *Sollten seitens des Herstellers keine anderslautenden Forderungen bezüglich des Alters von teilverarbeiteten Leitungen bestehen, dürfen, um den Prozess abzusichern und die Sonotrode nicht zu verunreinigen, für den Ultraschallschweißprozess nur Leitungen verwendet werden, die nicht älter als 8 Wochen sind (Text 1, 172-175).*

Sätze mit hoher Informationsdichte können vereinfacht werden, indem die Informationen auf mehrere Sätze verteilt werden. In Arbeitsanweisungen bietet sich außerdem an, den Textrezipienten direkt anzusprechen:

- (14) *Verwenden Sie für den Ultraschallschweißprozess nur maximal 8 Wochen alte Leitungen. Achten Sie außerdem immer auf die Vorgaben des Herstellers – sie können abweichen und müssen berücksichtigt werden! So sichern Sie den Prozess ab und schützen die Sonotrode vor Verunreinigungen.*

Die syntaktische Analyse bezieht Satz-Äußerungen mit finitem (15) und infinitem Verb (16) mit ein, zum Beispiel

- (15) *Die Kontrolle und Neueinstellung erfolgt einmal pro Schicht mittels Kalibrierung des Gerätes, wenn diese nicht bereits über eine aktive Parameterüberwachung mit Signalausgabe verfügt (Text 2, 39-41).*
- (16) *Tätigkeit während der Produktion[:]*  
- *KSK-Nummer von Montageanweisung oder vom Label am KFB scannen.*  
- *Knoten in vorgegebener Sequenz abarbeiten (Text 1, 192-194).*

Dabei zeigt die Analyse, dass über die Hälfte der Satz-Äußerungen kurz ist und durchschnittlich ein Satz nicht mehr als 10 Wörter enthält. Die Verständlichkeit der Texte dürfte durch die Satzlänge also nicht eingeschränkt sein.

	Text 1		Text 2	
	abso-	in Pro-	abso-	in Pro-
<b>Satzlänge</b>				
<b>kurz</b>	142	63,11	121	68,75
<b>mittellang</b>	68	30,22	48	27,27
<b>lang</b>	15	6,67	7	3,98
<b>gesamt</b>	225	100,00	176	100,00
<b>Satzformen</b>				
<b>Nicht-Sätze</b>	52	23,11	58	32,95
<b>einfache Sätze</b>	123	54,67	81	46,02
<b>komplexe Sätze</b>	50	22,22	37	21,02
<b>davon parataktisch</b>	28	12,44	17	9,66
<b>davon hypotaktisch</b>	22	9,78	20	11,36
<b>Summe</b>	225	100,00	176	100,00

**Tabelle 2a: Satzlänge und Satzformen**

	Text 1	Text 2
<b>Satzeinheiten</b>	225	176
<b>Satzglieder</b>	733	408
<b>Wörter</b>	2236	1736
<b>Silben</b>	5043	3938
<b>Satzglieder pro Satzeinheit</b>	3,26	2,32
<b>Wörter pro Satzeinheit</b>	9,94	9,86
<b>Silben pro Wort</b>	2,26	2,27

**Tabelle 2b: Satzkomplexität**

Allerdings gibt es weitere syntaktische Charakteristika, die die Textverständlichkeit beeinträchtigen können: In den analysierten Texten treten in beträchtlichem Maße Sätze ohne Verb oder ohne finites Verb auf (Text 1: 71-78):

- (17) *Für die Überwachung des Prozesses und der Sicherstellung fehlerfreier Produkte sind folgende Prüfungen bei Schichtbeginn an drei unterschiedlichen Knoten durchzuführen:*
- (18) *1. Eine visuelle Prüfung nach 5.4.3.2 durchzuführen*
- (19) *2. Der Biegetest nach 5.4.2 durchzuführen*
- (20) *3. Die Schälkräfte nach 5.4.1*
- (21) *4. Nach erfolgter Wartung: Überprüfung der Querschnittsabweichungserkennung gem. 5.4.4*

Die Satzeinheiten (18) bis (21) verfügen tendenziell über wenige Wörter und werden als kurz klassifiziert; die erhobenen Daten vermitteln daher den Eindruck einer einfach gehaltenen syntaktischen Struktur. Jedoch ist der Text durch die verwendeten Strukturen schwerer zu verstehen. Außerdem werden in den Beispielsätzen (18) bis (21) die Satzgrenzen aufgeweicht, die verwendeten Satzstrukturen sind durch das Fehlen finiter Verben grammatisch nicht korrekt. Nicht-Sätze entstehen wie in (18) und (19) hauptsächlich durch Satzabbrüche und durch Aufzählungen, an anderen Stellen im Text zum Teil auch ohne Aufzählungszeichen und ohne im gesamten Textkorpus einheitliche Interpunktion.

Des Weiteren ist anzunehmen, dass die auftretenden Probleme bei der Textverständlichkeit auch auf eine Überfrachtung von Satzgliedern zurückzuführen sind, zum Beispiel (Satzglieder bzw. das Prädikat sind in den Hauptsätzen durch senkrechte Striche abgetrennt):

- (22) *Sollten alle Leitungen den gleichen Querschnitt aufweisen, | so | ist | die Leitung, welche während des Schweißprozesses den Amboss berührte | in die bewegliche Klaue | einzuspannen | und | auf der Gegenseite | sind | wenn möglich | mindestens zwei Leitungen | einzulegen (Text 1, 121-124).*

Um eine Einschätzung der Satzdichte der Texte treffen zu können, wurden attribuierte Satzglieder und ihre Konstituenten identifiziert und quantifiziert.

	<b>Text 1</b>	<b>Text 2</b>
<b>Satzeinheiten</b>	225	176
<b>erweiterte Kerne</b>	364	257
<b>abhängige Konstituenten</b>	903	646
<b>erweiterte Kerne pro Satz</b>	1,62	1,46
<b>abhängige Konstituenten pro erweitertem Kern</b>	2,48	2,51
<b>abhängige Konstituenten pro Satz</b>	4,01	3,67

**Tabelle 3: Satzgliedkerne**

Ein Beispiel für die Verdichtung eines Satzes liefert folgender Satz (Kerne wurden durch Verf. fett markiert, ihre abhängigen Konstituenten stehen jeweils in eckigen Klammern):

- (23) Auf **Basis** [dieser Daten] kann die Qualität die **Übersicht** [der [zu prüfenden] **Knoten** [an den Arbeitsplätzen]], durch **Filterung und Sortierung** [der **Daten** [in der Excel-Tabelle]], erstellen (Text 2: 27f.).

Für die analysierten Texte zeigt die Analyse: Die Syntax ist in beiden Arbeitsanweisungen ähnlich dicht, was sich negativ auf die Lesbarkeit der Texte auswirkt; möglicherweise ist dies ein stilistisches Charakteristikum dieser Textsorte. Es finden sich kaum satzförmige Attribute (24), sondern hauptsächlich Präpositional- und Partizipialattribute wie in (25) sowie Adjektive wie in (26):

- (24) Der Median [...] ist der Wert, **der an der mittleren Stelle steht**, wenn man die Werte der Größe nach sortiert (Text 1, 44-46, Hervorhebung durch Verf.).
- (25) Für die Freigabe [...] müssen jeweils 10 Leitungen mit dem größten **in dieser Anwendung auftretenden** Gesamtleitungsquerschnitt geschweißt werden (Text 1, 61), Hervorhebung durch Verf.)
- (26) Die Anleitung hierfür befindet sich **in der jeweiligen betriebsmittelspezifischen** Anweisung (Text 2, 43; Hervorhebung durch Verf.).

Die syntaktische Verdichtung mit durchschnittlich ca. 2,5 Wörtern je erweitertem Kern scheint im Durchschnitt nicht beträchtlich, bedeutet aber einen relativ hohen Anteil von Satzgliedern mit 4 und mehr Wörtern. Dies schränkt die leichte Textverständlichkeit deutlich ein. Dagegen wären die Sätze leichter zu verarbeiten, wenn die verdichtete Attributstruktur aufgelockert wird, indem weitere Sätze angefügt werden:

- (27) Die Zusammensetzung der zu prüfenden Knoten richtet sich nach den am Arbeitsplatz genutzten Schrumpfschlauchgrößen und ergibt sich aus dem Formblatt 4.12.44.00 (Text 2, 17-19).

Der Beispielsatz (27) könnte auch adressatenfreundlicher formuliert werden:

- (28) Welche Knoten müssen geprüft werden? Die Zusammensetzung der Knoten (1) ist abhängig von den Schrumpfschlauchgrößen, die am Arbeitsplatz genutzt werden und (2) ergibt sich aus dem Formblatt 4.12.44.00.

#### 4.5 Problematik der Stellungsfelder

Zur Untersuchung der Feldbesetzung wurden die Stellungsfelder identifiziert, ihre Elemente quantifiziert und anschließend ein Durchschnittswert für die Wort- bzw. Satzgliedanzahl pro Stellungsfeld im Satz gebildet. Erfasst wurde hierzu, 1. wie viele Wörter je Feld vorzufinden sind, 2. wie viele Satzglieder jedes Feld umfasst und 3. in welchem Feld das Subjekt im Satz positioniert ist.

Die Analyse der Feldbesetzung beschränkt sich auf 161 bzw. 116 Satzeinheiten, Nicht-Sätze ohne Verb finden hier keine Berücksichtigung.

	Text 1	Text 2
<b>Sätze</b>	161	116
<b>Wörter pro Satz</b>		
im Vorfeld	3,83	3,31
im Mittelfeld	5,56	7,10
im Nachfeld	0,29	0,07
<b>Satzglieder pro Satz</b>		
im Vorfeld	0,96	0,93
im Mittelfeld	1,66	1,92
im Nachfeld	0,04	0,01
<b>Subjekte</b>		
im Vorfeld	74	73
im Mittelfeld	76	50

**Tabelle 4: Satzglieder und Stellungsfelder**

Die Analyseergebnisse zeigen deutlich, dass die Informationsdichte im Mittelfeld in beiden Texten sehr hoch ist. Obwohl der Anteil der Wörter, die im Vorfeld realisiert sind, deutlich unter dem des Mittelfeldes liegt, weist vor allem die Anzahl der Wörter pro Satz auch im Vorfeld auf eine dichte Satzstruktur hin. Dies spricht für eine Entlastung des Vorfeldes, die jedoch wiederum nicht zuungunsten des Mittelfeldes erfolgen sollte. Insbesondere bei einer hohen Anzahl an diskontinuierlichen Prädikaten, die in fachsprachlichen Texten oftmals durch die Verwendung von Passivformen, Passiverzsetzformen und Modalverben entsteht, sollte bedacht werden, dass durch den infiniten Prädikatsteil in der rechten Satzklammer zentrale Informationen transportiert werden und die Informationen des Mittelfeldes daher noch nicht vollständig verarbeitet werden können, bis das infinite Verb erscheint:

- (29) *Desweiteren muss die Leitung mit dem*  
 - *in der Leitungssatzzeichnung festgelegtem Abstand zwischen Kontakt-Splice,*  
 - *mit vorgegebenen Serienschweißparametern freigegeben werden (Text 1, 65-67, Markierung durch Verf.).*

Die Subjekte sind auf Vor- und Mittelfeld wie folgt verteilt: In 74 (in Text 2: 73) Fällen steht das Subjekt vor und in 76 (50) Fällen nach der linken Satzklammer, z. B.:

- (30) **Die Position des Leitungsbündels ausserhalb (sic!) des Verarbeitungsbereichs** muss sichergestellt werden (Text 4, 153-155, Markierung durch Verf.).

- (31) *Werden die Leitungen an der Einlegehilfe zu hoch oder werden zu viele Leitungen eingelegt, können beim Schließen der Werkzeuge **Litzen** zwischen Amboss und Seitenschieber eingeklemmt werden (Text 1, 241-243, Markierung durch Verf.).*

Aus Sicht der Textverständlichkeit ist es sinnvoll, dann vom Satzbauplan Subjekt – Prädikat – Objekt abzuweichen, wenn bestimmte Elemente markiert oder kommunikativ gewichtet werden sollen (vgl. BMAS 2013: 45; Bredel/Maaß 2016: 416). Dies kann der Textverständlichkeit zuträglich sein, wenn der Rezipient so auf wichtige Informationen im Satz aufmerksam gemacht wird. In Text 1 verteilen sich die Subjekte je zur Hälfte auf die Vor- und Mittelfelder, in Text 2 zu etwa 60 % auf die Vor- und zu 40 % auf die Mittelfelder. In folgenden Beispielen kann diskutiert werden, ob diese Abweichungen vom S-P-O-Schema bewusst gewählt wurden, um wichtige Informationen im Satz herauszustellen.<sup>69</sup> In (32) wird das S-P-O-Schema eingehalten, (33) und (34) weichen davon ab (Text 2, 9-12):

- (32) *Dieser Prüfrhythmus ist als Mindestanforderung zu verfolgen.*  
 (33) *Bei wiederholten Problemen, sind Ursachen zu ermitteln, Maßnahmen einzuleiten und die Prüffrequenz ggfs. zu erhöhen.*  
 (34) *Je nach Forderung im Lastenheft, ist eine 100 % serienbegleitende Prüfung auf Wasserdichtigkeit durchzuführen.*

Zunächst wird der Rezipient in (32) dazu angewiesen, einen bestimmten Prüfrhythmus einzuhalten; diese Information wird nach dem S-P-O-Schema und ihre Elemente damit informationsstrukturell neutral dargeboten. In (33) wird expliziert, welche Schritte im Falle wiederholter Probleme eingeleitet werden sollen; die Abweichung vom S-P-O-Schema repräsentiert hier sinnvoll die Wenn-dann-Relation und markiert informationsstrukturell *Bei wiederholten Problemen*. Auch in (34) scheint die Abweichung vom S-P-O-Schema sinnvoll zu sein; der Rezipient wird darauf hingewiesen, dass eine bestimmte Prüfung durchzuführen ist und zwar unter der spezifischen Bedingung *Je nach Forderung im Lastenheft*. Textausschnitt (35) lässt hingegen vermuten, dass die Markierung hier nicht bewusst vorgenommen wurde, da die Satzstrukturen die Verständlichkeit eher mindern.

- (35) *Nach der Programmierung der Schweißverbinder und der Aktivierung der Einlegehilfe muss der Knoten angelernt werden. Ebenso kann bei einem Chargenwechsel bei den Leitungen ein erneutes Anlernen des Knotens notwendig werden. Ein Anlernen eines Knotens darf nicht bei verschlissenen oder verunreinigten Maschinen geschehen. Beim Anlernen eines Knotens müssen die Parameter des Knotens optimiert werden (Text 1, 3-7).*

---

<sup>69</sup> Dabei muss berücksichtigt werden, dass auch Sätze mit mehr als einem Subjekt Teil der Analyse sind und quantitativ alle Subjekte eines Satzes einzeln in die Ergebnisse miteingehen.

#### 4.6 Problematik schwieriger Verbkonstruktionen

Um die Verständlichkeit der verwendeten Verbformen in den Texten beurteilen zu können, wurden im analytischen Teil dieser Arbeit alle Verbformen aufgelistet, hinsichtlich ihrer Form bestimmt und quantifiziert.

	Text 1		Text 2	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
<b>Aktiv (ohne Modalverb)</b>	20	10,64	38	25,68
<b>Aktiv (mit Modalverb)</b>	14	7,45	25	16,89
<b>Passiv (ohne Modalverb)</b>	34	18,09	16	10,81
<b>Passiv (mit Modalverb)</b>	47	25,00	29	19,59
<b>Passiversatz: <i>sein</i> + Infinitiv</b>	46	24,47	34	22,97
<b>Imperativ</b>	6	3,19	4	2,70
<b>Imperativischer Infinitiv</b>	21	11,17	2	1,35
<b>Summe</b>	188	100,00	148	100,00

**Tabelle 5: Prädikate**

Diese Ergebnisse zeigen deutlich einen sehr geringen Gebrauch einfacher Aktivformen ohne modales Hilfsverb wie

- (36) *Die Karte errechnet dann automatisch aus den 10 eingetragenen Messwerten: [...] (Text 1, 41)*

sowie ein eher häufiges Auftreten von Passivkonstruktionen. Arbeitsanweisungen, die zum Ziel haben, ihre Adressaten instruierend in Arbeitsabläufe einzuweisen und anzuleiten, sind auf eine direkte Rezeption am Arbeitsplatz ausgerichtet. Gerade im Hinblick auf die Kommunikationssituation und Textfunktion wäre daher eine besonders leserfreundliche Textgestaltung zu erwarten, die eine schnelle Informationsverarbeitung gewährleistet. Wenig adressatenfreundlich sind folgende Merkmale:

1. Sätze im Passiv, da sie den Handelnden einer Aktion nicht nennen, also gerade die Rolle aussparen, die die Adressaten im Fertigungsprozess ausüben (37). Informationsstrukturell kann das sogar dazu führen, dass die Bezüge im Satz unklar werden (38).

- (37) *Immer wenn ein Knoten abgespeichert wird, [...] muss für diesen Knoten eine „MFU“ durchgeführt werden (Text 1, 19f.).*
- (38) *In diesem Reparaturplatz wird X erneut gescannt und die nicht i.O. Knoten auf ihre Fehlerursache überprüft und erneut geschweißt (Text 1, 215f., X durch Verf. geändert).*

2. Die Arbeitsanweisungen enthalten neben passivischen Konstruktionen sehr oft zusätzlich Modalverben wie *sollen* oder *müssen*, die im Kontext kaum mehr bedeutungstragend sind.

(39) *Die spezifischen Abkühlzeiten können, wenn sie genauer definiert sind, in den Arbeitsanweisungen/ Visualisierungen am Arbeitsplatz nachgesehen werden (Text 2, 222-224).*

In (39) ist nicht klar, ob es sich bei *können* um eine Möglichkeit (der Arbeiter *kann* nachsehen, wenn er das möchte oder nur, wenn die Abkühlzeit genauer definiert ist?), eine Empfehlung (der Arbeiter *sollte* nachsehen, da er spezifische Abkühlzeiten kennen sollte?) oder auch eine Notwendigkeit (*muss* nachsehen, weil die Möglichkeit besteht, dass die Abkühlzeit von der Norm abweicht?) handeln. Modalverben sollten also nur dort verwendet werden, wo sie unbedingt nötig sind und einen Mehrwert für den Adressaten haben.

## 5 Fazit und Ausblick

Wenn bereits auf Wortebene Verständlichkeitsmängel bestehen, ist anzunehmen, dass diese sich im weiteren Verarbeitungsprozess auf das Verstehen einzelner Sätze und im Weiteren auf das gesamte Textverstehen auswirken. Um die Textproduzenten für den sprachlichen Bedarf ihrer Textadressaten zu sensibilisieren und um potenzielle Wissensunterschiede zwischen Textproduzenten und -rezipienten bereits auf Wortebene zu vermeiden, müsste ein gründlicher Informationsaustausch zwischen Textproduzenten und -rezipienten vorgeschaltet werden, der den Verstehenshorizont der Adressaten herausarbeitet.

Zentraler Ansatzpunkt zur Verbesserung einer firmeninternen Kommunikation und der Textverständlichkeit in allen Bereichen wäre weiterhin eine sprachliche Standardisierung sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene. In einem zweiten Schritt könnte diese nicht nur auf der Mikroebene der sprachlichen Ausdrucksweise, sondern auch auf der Makroebene der Textstrukturen erfolgen. Als Fernziel wäre hier eine Vereinheitlichung und Standardisierung auf allen Ebenen denkbar, also die Generierung einer auf *language awareness* basierenden Corporate Language.

## Literaturverzeichnis

Adler, Stefanie (2017): Verständlichkeit in technischen Vorgabedokumenten, unveröff. Masterarbeit Regensburg.

Auer, Peter/Baßler, Harald (2007): Der Stil der Wissenschaften. In: dies. (Hrsg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a. M.: Campus, 9-30.

Baddeley, Alan (2012): Working Memory. Theories, Models and Controversies. In: Annual Review of Psychology 63, 1-29.

Baumann, Klaus-Dieter (1998): Das Postulat der Exaktheit für den Fachsprachengebrauch. Leipzig. In: Lothar Hoffmann et al. (Hrsg.), 373-377.

Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2016): *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis.* Berlin: Bibliographisches Institut.

Brinker, Klaus u. a. (Hrsg.) (2000/2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Zwei Bände.* Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 7. durchges. Aufl.,* Berlin: Schmidt.

Brockhaus-Verlag (2003): *Der Brockhaus Naturwissenschaft und Technik. Band. 1-3.* Mannheim: Spektrum.

Brünner, Gisela (1998): *Fachkommunikation im Betrieb – am Beispiel der Stadtwerke einer Großstadt.* In: Lothar Hoffmann u. a. (Hrsg.), 636-648.

Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Krömer.

Dürscheid, Christa (2010): *Syntax. Grundlagen und Theorien.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Drewer, Petra (2003): *Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. (= Forum für Fachsprachen-Forschung 62).* Tübingen: Narr.

Drewer, Petra/Ziegler, Wolfgang (2011): *Technische Dokumentation. Eine Einführung in die übersetzungsgerechte Texterstellung und in das Content-Management.* Würzburg: Vogel.

Drozd, Lubomir/Seibicke, Wilfried (1973): *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte.* Wiesbaden: Brandstetter.

Fix, Ulla/Poethe, Hannelore/Yos, Gabriele (2001): *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Frankfurt a. M.: Lang.

Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie.* Tübingen/Basel: Francke.

Fraas, Claudia (1998): *Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen.* In: Lothar Hoffmann u. a. (Hrsg.), 428-438.

Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation.* Tübingen: Francke.

Göttert, Karl-Heinz/Jungen, Oliver (2004): *Einführung in die Stilistik.* München: Fink.

Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit.* Münster: Aschendorff.

Heinemann, Margot (2000): *Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft.* In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), Band 1, 702-708.

Hoffmann, Lothar u. a. (Hrsg.) (1998): Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Band 1, Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Jahr, Silke (1996): Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption – Kognition – Applikation. Tübingen: Narr.

Jakob, Karlheinz (1998): Techniksprache als Fachsprache. In: Lothar Hoffmann u. a. (Hrsg.), 142-150.

Langer, Inghard u.a. (<sup>10</sup>2015): Sich verständlich ausdrücken. München/Basel: Reinhardt.

Lötscher, Andreas (1984): Satzgliedstellung und funktionale Satzperspektive. In: Stielckel, Gerhard (Hrsg.): Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 118-151.

Lukesch, Helmut (2001): Psychologie des Lernens und Lehrens. Regensburg: Roderer.

Lutz, Benedikt (2015): Verständlichkeitsforschung transdisziplinär. Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft. Göttingen: Vienna University Press.

Miller, George A. (1956): The Magical Number Seven Plus or Minus Two. Some Limits on Our Capacity for Processing Information. In: Psychological Review 63, 81-97.

Muthig, Jürgen (Hrsg.) (<sup>2</sup>2014): Standardisierungsmethoden für die Technische Dokumentation. (= tekom Hochschulschriften. Bd. 16). Stuttgart: Schmidt Römhild.

Prevenzanos, Christoph (2013): Technisches Schreiben. Für Informatiker, Akademiker, Techniker und den Berufsalltag. München: Hanser.

Reinart, Silvia (1993): Terminologie und Einzelsprache. Vergleichende Untersuchung zu einzelsprachlichen Besonderheiten der fachsprachlichen Lexik mit Schwerpunkt auf dem Sprachenpaar Deutsch-Französisch. Frankfurt a. M.: Lang.

Roelcke, Thorsten (<sup>3</sup>2010): Fachsprachen. Berlin: Schmidt.

Schlenkhoff, Andreas (2012): Technische Dokumentation. Beschreibende und anleitende Texte erstellen. Mannheim/Zürich: Duden.

Schnotz, Wolfgang (2001): Das Verstehen schriftlicher Texte als Prozess. In: Klaus Brinker u. a.: (Hrsg.), Band 2, 497-506.

Sowinski, Bernhard (<sup>2</sup>1999): Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen. Stuttgart: Metzler.

Stadler, Martin (2009): Verständliche Gestaltung allgemeiner Versicherungsbedingungen am Beispiel der AKB. Karlsruhe: VVW GmbH.

Teigeler, Peter (1968): Verständlichkeit und Wirksamkeit von Sprache und Text. Stuttgart: Nadolski.

Wöllstein, Angelika (2010): Topologisches Satzmodell. Heidelberg: Winter.

Wüster, Eugen (1970): Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik. Bonn: Bouvier.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno u. a. (1997): Grammatik der deutschen Sprache (Band 1-3). Berlin/New York.

### **Internetquellen**

BMAS (2013): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Abdruck der „Regeln für Leichte Sprache“ des Netzwerks Leichte Sprache e.V.: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?\\_\\_blob=publication-file](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?__blob=publication-file) (aufgerufen am 02.02.2020).

Duden online: <http://www.duden.de/> (aufgerufen am 02.02.2020).

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/> (aufgerufen am 02.02.2020).

# Fachlexik im Ausbilderhandbuch Schwimmen: Verständlichkeit in Erklärungen für Laien und Experten

## 1 Relevanz des Themas

Bereits seit dem Ende der 70er Jahre setzt sich die Linguistik mit dem Thema *Verständlichkeit* in Kommunikationsbereichen der Öffentlichkeit auseinander (vgl. Biere 1991: 2). Vor allem die Medizin zählt aufgrund der gängigen Begegnung zwischen Experten und Laien in mündlicher (Arzt-Patienten-Gespräch) sowie schriftlicher (Packungsbeilage) medizinischer Praxis zu jenen Bereichen des Wissenstransfers, die „charakteristischerweise praktische Verständigungs- und Verständlichkeitsprobleme“ (ebd.) aufweisen und deshalb besondere Beachtung seitens der Linguistik erfahren.<sup>70</sup> Im Gegensatz dazu sind Untersuchungen zur Verständlichkeit im Kommunikationsbereich *Sport* bislang unterrepräsentiert geblieben. Die fehlende Aufmerksamkeit für diesen Fachbereich steht immer noch im Widerspruch zum Stellenwert, den der Sport im öffentlichen Raum einnimmt (vgl. Schierholz 2001: 121) und der anhand „einer gesteigerten Kommerzialisierung, einer vehementen Zunahme der Sportberichterstattung sowie in vermehrten Aktivitäten im Freizeitsport“ (ebd.) gemessen werden kann.<sup>71</sup> Abseits dieser Untersuchungen im kommerziell-medialen Sektor der Wissensvermittlung behandelt der folgende Beitrag das Thema Verständlichkeit im Bereich der Lehre und Ausbildung sportlicher Praxis.<sup>72</sup> Es handelt sich hierbei um eine Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse einer Untersuchung der Lexik im „Ausbilderhandbuch Schwimmen“ der Deutschen-Lebens-Rettungs-Gesellschaft (DLRG) auf ihren Fachlichkeitsgrad. Dabei ging es darum, zu beurteilen, ob die enthaltenen schwimmspezifischen Instruktionen und Erklärungen an die Verstehensmöglichkeiten der Leser angepasst wurden.<sup>73</sup> Als maßgebliches Kriterium für Verständlichkeit diente

---

<sup>70</sup> Für einen Überblick über die Textsorten des Bereichs *Medizin* und *Gesundheit* siehe Wiese 2000.

<sup>71</sup> Beiträge zur Sportberichterstattung finden sich bei Dankert 1969; Schneider 1974; Schierholz 2001.

<sup>72</sup> Den Anstoß hierfür gab das Seminar mit dem Titel „Experten-Laien-Kommunikation“ im Wintersemester 2016/17 an der Universität Regensburg unter der Leitung von PD Dr. Sandra Reimann. In diesem Seminar wurde der Wissenstransfer in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen, darunter auch dem Sport, behandelt.

<sup>73</sup> Mayr 2018.

hierbei die Frequenz, mit der Fachlexik im Text auftritt. Diese gilt als Indikator für den Fachlichkeitsgrad in mündlicher sowie schriftlicher Kommunikation (vgl. Gläser 1990: 16). Deshalb kann ein zu großer Anteil an (unerklärten) Fachwörtern Rezeptionsschwierigkeiten verursachen, sodass potentielle Interessenten unzureichend instruiert werden oder sogar von der Ausbildung zum Schwimmlehrer abgeschreckt werden. Um aus den Einzelanalysen eine Aussage in Bezug auf die Verständlichkeit ableiten zu können, muss der untersuchte Text funktional in den fachsprachlichen Diskurs zum Thema Sport eingeordnet werden. Zu klären ist vor allem, was unter dem Terminus Fachwort zu verstehen ist, wo Experten und Laien im Sport aufeinandertreffen und wie diese Kommunikationssituationen sprachlich gestaltet sind.

## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1 Fachlexik

Zunächst ist der Begriff „Fachlexik“, speziell der Begriff „Fachwort“, zu definieren und von benachbarten Termini abzugrenzen. Roelcke definiert Fachwort wie folgt:

Ein Fachwort [...] ist die kleinste bedeutungstragende und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheit eines fachlichen Sprachsystems, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs im Rahmen geäußelter Texte gebraucht wird (Roelcke 2010: 55).

In diesem Ansatz werden vier Kategorien von Fachwörtern<sup>74</sup> unterschieden, wobei der Grad der Fachlichkeit stetig abnimmt: intrafachliche, interfachliche, extrafachliche und nichtfachliche Fachsprachwörter. Bei ersteren handelt es sich um Fachwörter, die tatsächlich nur in einem einzigen Fachbereich verwendet werden, während interfachliche Fachsprachwörter zur Fachlexik mehrerer Fächer gehören. Das Lexem *Genom* ordnet Roelcke zum Beispiel dem intrafachlichen Wortschatz der Biologie zu. Die Lexeme *Struktur* und *Analyse* tragen im Vergleich dazu auch in verwandten Fächern eine ähnlich spezifische Bedeutung. Sie werden also in der interfachlichen Kommunikation verwendet. Neben dieser Differenzierung ist es eines der wichtigsten Merkmale der Fachlexik, dass die Lexeme durch eine metasprachliche Bedeutungsfestlegung definiert sind (vgl. Roelcke 2010: 60f.).<sup>75</sup> Mit der Unterscheidung von intra- bzw. interfachlichem Wortschatz geht zugleich eine Unterscheidung der Art ihrer Definiertheit einher. Nicht alle Fachwörter sind nämlich zwangsläufig metasprachlich, also durch aristotelische, explikative oder exemplarische Definition, bestimmt. Vielmehr gibt es

---

<sup>74</sup> Eine weitergehende terminologische Unterscheidung von „Fachwörtern“ in „Fachsprachwörter“ und „Fachtextwörter“ bezieht sich auf die jeweilige Sichtweise, unter der Fachwörter beschrieben werden sollen: Als „Fachsprachwörter“ sind sie systemlinguistisch betrachtet Teil einer Varietät, einer „Fachsprache“, als „Fachtextwörter“ sind sie pragmatisch als Teil von Fachtexten definiert. In diesem Sinn wird im Folgenden der Begriff „Fachwort“ verwendet (vgl. Roelcke 2010: 55-57).

<sup>75</sup> Zu den verschiedenen Definitionsarten siehe Roelcke 2010: 60f.

auch eine kontextuelle Definition, wenn zum Beispiel interfachlich gebrauchte Lexeme wie *Struktur* oder *Operation* durch ihre „charakteristische Gebrauchsweise innerhalb der betreffenden Fachkommunikation“ bestimmt sind (ebd.: 68). Dies ist auch im Bereich des (Schwimm-)Sports häufig, während aufgrund der Verwandtschaft zu benachbarten Sportarten und anderen Fächern nur ein geringer Anteil an speziell intrafachlicher Lexik, deren Bedeutung durch metasprachliche Äußerungen festgelegt ist, zu erwarten ist. Im Sport führt u. a. die Wortbildung zur Ausbildung eines sport-spezifischen Fachwortschatzes, wie etwa bei der Konversion des Infinitivs *turnen* zu *Turnen*, die im Kontext der Sportwissenschaft eine abstraktere Bedeutung hat. Weiterhin bilden Personenbezeichnungen nach einer Tätigkeit in einem speziellen Fach (Nomina agentis wie *Gießer*, *Lackierer*) sowie Bezeichnungen für Werkzeuge oder Geräte, die nach ihrer Funktion benannt werden (Nomina instrumenti wie *Bohrer*), typischerweise zum Fachwortschatz (vgl. Roelcke 2010: 81, Möhn/Pelka 1984: 14f.). So könnte das Lexem *Schwimmer* ein Fachwort sein, da es zwar nicht metasprachlich definiert ist, aber im spezifischen Verwendungskontext des Schwimmsports immer gleich gebraucht wird. *Nichtschwimmer* (ebd.: 15) dagegen bezeichnet aus fachlicher Sicht eher den Träger einer Eigenschaft („Person, die nicht schwimmen kann“). Nach Janich muss das fragliche Lexem in einer „zweckgerichteten und effektiven, dabei weitgehend emotionsfreien Kommunikation zwischen Fachleuten über die Gegenstände ihres Faches“ in Gebrauch sein (Janich 2010: 216). In der Auswertung der Lexeme des Untersuchungstextes wurden sport- oder schwimmspezifische Fachlexika herangezogen. Fand sich dort kein Eintrag, wurde das betreffende Lexem nicht als Fachwort eingestuft. Dies musste für jeden Einzelfall geprüft werden.

## 2.2 Der Bereich *Sport* und seine Sprache

Der Begriff „Sportsprache“ bezeichnet zum einen die Sprache, „die (aktive und passive) Sportanhänger beim Ausüben von Sport oder in Gesprächen, Texten etc. über den Sport verwenden“ (Born 2009: 15), ist aber zum anderen auch ein Sammelbegriff für die jeweiligen Terminologien und Jargons der einzelnen sportlichen Disziplinen<sup>76</sup> (vgl. ebd.; Schierholz 2001: 125). Im Hinblick auf das Verhältnis von Sport und seiner Sprache lässt sich somit festhalten:

Eine einheitliche Fachsprache des Sports existiert nicht (vgl. ebd.), weshalb sich eine Untersuchung auf eine Sportart, in diesem Fall den Schwimmsport, beschränken muss.

Die zu untersuchende Kommunikationssituation erfährt durch ihre Kommunikationsteilnehmer (hier: Sportanhänger), den Code (mündliche bzw. schriftliche Texte) und das Medium eine zusätzliche Ausdifferenzierung.

Des Weiteren muss zwischen dem Sprechen über sportliche Themen und der Sprache, die z. B. während des Sporttreibens verwendet wird, unterschieden werden (vgl. ebd.:

---

<sup>76</sup> Im Folgenden wird der Terminus *Sportsprache* als Oberbegriff für alle Sportarten verwendet.

128). Hierbei ist außerdem die Unterscheidung von Fachsprache und Fachjargon nötig.

Als Fachwortschatz des Sports werden „Wörter, Syntagmen und Redewendungen angesehen, die Personen, Sachen oder Vorgänge des Sports in adäquater Weise mit einer eigenständig geprägten, sondersprachlichen Terminologie“ (Schneider 1974: 162) bezeichnen.<sup>77</sup> Wörter, Begriffe oder Redewendungen werden als fachsprachlich eingestuft, wenn sie in von Sportverbänden veröffentlichten Regelwerken bzw. Lexika der entsprechenden Sportart aufgeführt sind (vgl. ebd. 162f.; Janich 2010: 216). Eine Abgrenzung des Fachjargons von der fachlichen Umgangssprache ist jedoch schwierig.<sup>78</sup> Untersuchungen zur Sportberichterstattung zeigen u. a., dass sowohl Umgangssprache als auch Sportjargon durch metaphorische bzw. „bildliche Umschreibungen bereits vorhandener Ausdrücke“ (Fingerhut 1991:58f.) charakterisiert sind und in der mündlichen Kommunikation während des Sporttreibens verwendet werden (vgl. Schierholz 2001: 127f.).

Die verschiedenen für die Verständlichkeit der Lexik relevanten Aspekte können in einem Vertikalitätsmodell zusammengeführt werden. Dieser Zugang berücksichtigt, dass das Verhältnis von Sport und Sprache jeweils von verschiedenen Textsorten geprägt ist, die innerhalb des sportlichen Kommunikationsbereichs existieren. Ferner berücksichtigt es, dass der sprachliche Stil, der in mündlichen oder schriftlichen Texten bzw. Gesprächen im oder über den Sport herrscht, auch von den Kommunikationsteilnehmern (bzw. ihrer Position innerhalb des kommunikativen Bereichs) maßgeblich abhängt. In Anlehnung an das vertikale Fachsprachenmodell für die Medizin (vgl. Lippert 1979: 84; Löning 1985: 1278; Wiese 1998: 1278) wurde für die Untersuchung folgendes Schichtenmodell zu Grunde gelegt:

---

<sup>77</sup> Schneider teilt fachsprachliche Begriffe ihrer Herkunft entsprechend ein. So setzt sich die Fachsprache des Sports u. a. aus Fremdwörtern, hybriden Zusammensetzungen oder Lehnübersetzungen zusammen (vgl. Schneider 1974: 162-180).

<sup>78</sup> Die Untersuchung zielte nicht darauf ab, Jargon und Umgangssprache strikt voneinander abzugrenzen. Vielmehr standen die konkreten sprachlichen Äußerungen im „Ausbilderhandbuch Schwimmen“ im Zentrum des Interesses. Sie wurden daher nicht dem Jargon bzw. der Umgangssprache zugeordnet, sondern ihrer Erscheinungsform entsprechend benannt. Eine ähnliche Methodik findet sich bei Schneider, der Begriffe, die sprachwissenschaftlich betrachtet eigentlich dem Jargon entstammen würden, dem Fachwortschatz zuordnet, sofern diese Begriffe von Sportverbänden als Fachtermini benannt werden (vgl. Schneider 1974: 162f.).



**Abb. 1: Vertikales Fachsprachenmodell des Sports**

Die sportliche Kommunikation kann vertikal in vier Ebenen unterteilt werden: (1) Wissenschafts-, (2) Praxis-, (3) Vermittlungs- und (4) außerfachliche Ebene. In diesen Vertikalitätsdimensionen wird die Sportsprache zusätzlich durch das Medium sowie den Code der Kommunikationssituation ausdifferenziert. So kann die sportliche Kommunikation je nach Textsorte sprachlich sehr unterschiedlich ausfallen.

Im Bereich der Wissenschaft (1) denkt man zum Beispiel an Sportwissenschaftler und professionelle Trainer, aber auch Spitzensportler (Experten-Experten)<sup>79</sup>, deren kommunikativer Austausch auf einem fachsprachlichen Niveau stattfindet. Dies bedeutet, dass die Kommunikation untereinander von Effektivität und Emotionsfreiheit geprägt ist, da ein bestimmtes Kommunikationsziel erreicht werden soll. Eine Textsorte, die somit dieser Ebene zugeordnet werden kann, ist die sportwissenschaftliche Fachliteratur. Des Weiteren zählen u. a. Lehr- und Handbücher oder Regeltexte zu den Textsorten der Wissenschaftsebene. Ihr Ziel ist es, dass die beschriebenen Methoden und Techniken von den Rezipienten in die Praxis umgesetzt werden (vgl. Schierholz 2001: 130). Aus diesem Grund dominiert im Sektor der Regelformulierungen, Methoden- und Technikbeschreibungen ebenfalls die Fachterminologie (vgl. ebd.: 128). Laut Simmler weist vor allem die Textsorte *Lehrbuch*<sup>80</sup> einen hohen Grad an Fachlichkeit auf (vgl. Simmler 2000: 729). Die Sprache, die z. B. Vereinssportler (Quasi-Experten) während des Sporttreibens verwenden, weist hingegen andere sprachliche Marker auf. Funktional betrachtet, geht es bei Gesprächen auf der Praxisebene (2) um das

<sup>79</sup> Die in Klammern angegebenen Bezeichnungen kennzeichnen die Positionen bzw. das Verhältnis der Kommunikationsteilnehmer zueinander. Sie wurden von Schierholz übernommen (vgl. Schierholz 2001: 126f.).

<sup>80</sup> Zum Fachlichkeitsgrad von Lehrbüchern siehe Kapitel 3.

soziale Kriterium der Geselligkeit. Eine genaue fachspezifische Benennung von Gegenständen oder Spielabläufen der Sportart ist hier nicht notwendig, da das Funktionalisieren der Sportart im Vordergrund steht. Jedoch müssen die Sportler zumindest grundsätzlich mit Bezeichnungen oder Redewendungen, die während der Sportausübung gebraucht werden, vertraut sein, damit die praktische Umsetzung gelingt (vgl. Schierholz 2001: 128). In der mündlichen Sportkommunikation kann demzufolge auf exakte Benennungen verzichtet werden. Wahrscheinlicher sind dagegen Ersatzbezeichnungen (Substitutionen) des Fachvokabulars<sup>81</sup>. Im Fußballsport beispielsweise sind *Begegnung* und *Elf* Substitutionen für die Fachbegriffe *Spiel* und *Mannschaft*. Obwohl diese Substitute nicht in Fachlexika der entsprechenden Sportart aufgeführt sind, werden sie häufig und immer gleichartig gebraucht. Sie sind also, ebenso wie Fachwörter, konventionalisierte Zeichen, die diese fachsprachlichen Begriffe vergleichend oder metaphorisch benennen (vgl. Schneider 1974: 180). Weitere sprachliche Erscheinungsformen sind – am Beispiel des Fußballsports – in den Sportjargon übergegangene ursprüngliche Fachwörter (z. B. *Keeper*, *kicken*)<sup>82</sup>, Wortkürzungen wie *Rekordler*, die den Zusatz *Spieler* einsparen und die Kurzwörter *Schiri* sowie *Ecke* und *Schnitt*, die auf den Zusatz *Ball* verzichten (ebd.: 184f.). Da der Code die Verwendung des Vokabulars mitbestimmt, finden sich die Ersatzbezeichnungen hauptsächlich in der mündlichen Kommunikation, z. B. in Gesprächen von Sportlern während des Sporttreibens, in der Berichterstattung oder bei Kommentaren zu Sportereignissen (vgl. Schierholz 2001: 127). Bei den beiden letztgenannten handelt es sich um Textsorten der Vermittlungsebene (3).

### 3 Erklären und Verstehen in Lehrwerken

#### 3.1 Kommunikative Handlungseinbettung

Wie bereits anfänglich erläutert, handelt es sich bei „Sport und Freizeitgestaltung“ um einen eigenen Kommunikationsbereich (vgl. Fleischer 1987: 32), der durch Ministerien, Sportverbände, aber auch durch mediale Organe wie Rundfunk und Fernsehen (vgl. Simmler 2000: 63) institutionalisiert ist. Innerhalb dieses Bereichs findet ein kommunikativer Austausch über Fachspezifisches in verschiedenen mündlichen sowie schriftlichen Textsorten statt.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Eine Auflistung der Herkunftsbereiche der Substitutionen findet sich bei Schneider 1974: 180f.).

<sup>82</sup> Dass diese Jargonismen als „umgangssprachlich empfunden“ (Schneider 1974: 185) werden, weist erneut auf die zwischen Jargon und Umgangssprache bestehende Abgrenzungsproblematik hin, die im vorliegenden Beitrag keiner Klärung zugeführt wird (vgl. Anm. 7).

<sup>83</sup> Untersuchungen zu Textsorten im Bereich „Sport und Freizeitgestaltung“ existieren nicht zu allen Sportarten oder konzentrieren sich hauptsächlich auf den Mannschaftssport (vgl. Simmler 2000: 63).

Das untersuchte Ausbilderhandbuch gehört zur Textsorte Lehrbuch, die wie folgt definiert werden kann:

Das Lehrbuch [...] ist eine Textsorte, durch die sich extern Dozenten, Lehrer, Ausbilder und Trainer vor allem an Sportlehrer, Trainer und Übungsleiter in Schulen und Vereinen [...], aber auch an weitere Interessenten wenden, um intern durch spezifische sinnkonstituierende Merkmalbündel aus Makrostrukturen, Satztypen und Lexik die zentralen leistungsbestimmenden Faktoren Kondition, Technik, Taktik systematisch aufzubereiten (Simmler 1991: 300f.).

Simmlers Definition impliziert die im Fachbereich Sport bestehende personale Hierarchie, die insbesondere in Textsorten der Lehre und Ausbildung hervortritt. Sportlehrer oder Ausbilder wenden sich als Experten an andere Sportlehrer oder sportliche Laien, die ein geringeres Fachwissen besitzen, um ihre weitreichenderen Kenntnisse zu vermitteln. Texte der sportlichen Lehre weisen aufgrund ihrer Experten-Laien-Konstellation, der Wissensvermittlung als Hauptfunktion und den damit verbundenen sprachlichen Handlungen Überschneidungen mit Textsorten des Bereichs „Schule“ (vgl. Becker-Mrotzek 2000: 697) auf.

Didaktisch betrachtet zeichnet sich die Textsorte Lehrbuch<sup>84</sup> durch einen geringen Fachlichkeitsgrad aus, der sich nicht nur in der Vermittlung von Fachwissen, sondern auch in der Vermittlung des dazugehörigen Fachwortschatzes niederschlägt und an das Vorwissen der Leser angepasst sind (vgl. Gläser 1990: 148f.). Dies erfordert allerdings eine laiengerechte Aufbereitung des Expertenwissens, „die sich durch Ausführlichkeit, Explizitheit sowie das Bemühen um Verständlichkeit auszeichnet“ (Becker-Mrotzek 2000: 697). Die sportlichen Gegenstände Training, Technik und Taktik spiegeln sich in den Überschriften des Textes wider und erscheinen auch bei der Beschreibung von Bewegungsabläufen und Übungsformen (vgl. Simmler 2000: 723), wobei nach Simmler Affixoid- und Präfixbildungen sowie Komposita häufig sind und einen hohen Fachlichkeitsgrad anzeigen (ebd., 729f.).

Des Weiteren sind Erklärungen in Lehrwerktexten der sportlichen Ausbildung für die Wissensvermittlung unverzichtbar. Deshalb werden Fachbegriffe durch Erklärungen eingeführt (Schulbuch) oder, wo schon Vorkenntnisse bestehen, präzisiert und sachlich differenziert (Hochschullehrbuch). Von Sportstudierenden wird erwartet, sich unklare Termini im Selbststudium unter Zuhilfenahme von Nachschlagewerken selbst anzueignen (vgl. Gläser 1990: 150-160). In solch einem Zusammenhang stehen die Lehrwerke in einer dynamischen Kommunikationssituation, da die Leserschaft ihr Wissen in einer bestimmten Sportart erweitert, ihren Laienstatus aufgibt und schließlich die nächsthöhere Stufe im Vertikalitätsmodell erreicht (vgl. Mayr 2018: 18).

---

<sup>84</sup> Gläser verwendet den Begriff Lehrbuch als Oberbegriff für unterschiedliche didaktisierende Textsorten und unterscheidet die Textsorten Schulbuch und Hochschullehrbuch nach ihrem Komplexitätsgrad.

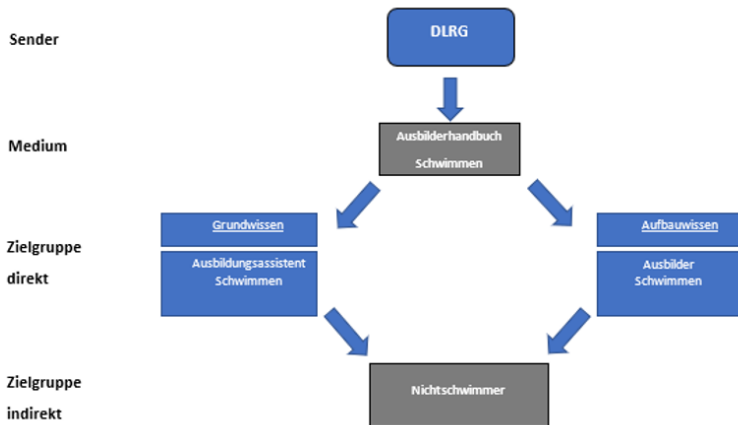
Erklärungen haben die kommunikative Funktion, den Wissensstand der Rezipienten zu verändern (vgl. Klein 2009: 7). Dies kann mittels unterschiedlicher Erklärtypen erreicht werden:

Wenn man z. B. ERKLÄRT, was eine Redensart bedeutet, handelt es sich um ERKLÄREN-WAS, wenn man erklärt, wie ein Computerprogramm zu benutzen ist, handelt es sich um ERKLÄREN-WIE, und wenn man erklärt, warum die Gletscher abschmelzen, handelt es sich um ERKLÄREN-WARUM (Klein 2009: 25).

Alle drei Erklärtypen reduzieren Wissensdefizite bei den Rezipienten, aber sie tun das auf unterschiedliche Weise. Während Erklären-Was die konstitutiven Merkmale des Erklärgegenstands erläutert, beschreibt Erklären-Wie die Modalität von Prozessen. Erklären-Warum erörtert hingegen Ursachen und kausale Zusammenhänge (vgl. Klein 2009: 26). Da das Format Trainingskurs oder sogenannte praktische Übungen nach Klein einen hohen Anteil am Erklärtyp ERKLÄREN-WIE aufweisen (vgl. ebd.: 28), war zu erwarten, dass das untersuchte Ausbilderhandbuch, das „AHB Schwimmen“, aufgrund der praktischen Ausrichtung überwiegend diesen Erklärtyp nutzt.

### 3.2 Adressaten

Auf der Basis der einleitenden Kapitel, Seite drei bis fünf des insgesamt 136 Seiten umfassenden Handbuchs „AHB Schwimmen“, wurde von folgendem Kommunikationsmodell ausgegangen:



**Abb. 2: Kommunikationssituation im „AHB Schwimmen“ (vereinfachte Darstellung)**

Aus der Darstellung geht hervor, dass in den untersuchten Textabschnitten eine Mehrfachadressierung vorliegt, wie bereits aus der Kapitelstruktur hervorgeht. So richtet sich der Abschnitt „Grundwissen“ an so genannte *Ausbildungsassistenten* (Vorstufenqualifikation für den Ausbilder) und der Abschnitt „Aufbauwissen“ an Personen, die bereits den Status des *Ausbilders* erreicht haben oder erreichen wollen und mit diesem zur Leitung eines Anfängerschwimmkurses berechtigt werden. Zwischen Ausbildern (Experten) und ihren Assistenten (Quasi-Experten) besteht somit neben dem Kompetenz- auch ein Wissensgefälle. Des Weiteren wendet sich das Lehrbuch auch an all diejenigen, die an der Lehre bzw. der Ausbildung des Schwimmens Interesse zeigen. Konkret handelt es sich hierbei um Sportstudierende und Vereinssportler, die bereits im institutionellen Rahmen ausreichend praktische Kenntnisse im Schwimmen gesammelt haben (vgl. Schierholz 2001: 126f.), die durchaus mit denen der *Ausbildungsassistenten* (der Quasi-Experten) vergleichbar sind. Schwierig einzuordnen sind allgemein schwimmaffine Personen, deren schwimmerische Expertise auf einem „niedrigen bis mittleren Fertigniveau“ (ebd.: 127) angesiedelt ist. Hierzu zählen sichere Schwimmer, Schüler oder Freizeitsportler (informierte Laien), deren Hobby das Schwimmen ist und die bereits Grundkenntnisse in verschiedenen Schwimmtechniken haben (vgl. Mayr 2018: 25).

Das Unterkapitel „Wassersicherheit und Schwimmtechniken“ gehört dem Teil „Grundwissen“ an und weist eine dynamische Kommunikationssituation auf. Leser, die noch den informierten Laien angehören, sollen nach Möglichkeit den Status des Quasi-Experten (Ausbildungsassistent) erreichen. Aus diesem Grund ist zu vermuten, dass durchaus schwimmspezifischer Fachwortschatz vorhanden ist, der allerdings an das begrenzte Vorwissen der Leser angepasst sein könnte und durch Erklärungen eingeführt wird, um die Zielgruppe(n) nicht zu überfordern.<sup>85</sup>

### 3.3 Analyse der Fachlexik

Das hier untersuchte und ausgewertete Kapitel „Wassersicherheit und Schwimmtechniken“ gehört inhaltlich zum Grundwissenteil und umfasst insgesamt 7.498 Wörter. Es behandelt die Schwimmtechniken Brust-, Kraul- und Rückenkraultschwimmen, wobei diese nach folgendem Schema erläutert werden: allgemeiner Bewegungsablauf, Beinbewegung, Armbewegung, Gesamtbewegung ohne Atmung und Gesamtbewegung mit Atmung. Zusätzlich wird in methodischen Reihen beschrieben, wie Ausbilder (Experten) bzw. Ausbildungsassistenten (Quasi-Experten) die technischen Elemente der drei Schwimmarten an Nichtschwimmer bzw. unsichere Schwimmer (Laien) vermitteln sollen. Als potentielle Fachwörter wurden dabei lediglich Substantive herangezogen. Überprüft wurden von den insgesamt 406 verschiedenen Substantiven die-

---

<sup>85</sup> Eine ausführlichere Analyse der Kommunikationssituation findet sich bei Mayr 2018: 23-26.

jenigen, die inhaltlich mit dem Thema des Kapitels, Wassersicherheit sowie die Techniken Brust-, Kraul- und Rückenkraultschwimmen, in Verbindung stehen.<sup>86</sup> Folgende Wörter wurden demzufolge einbezogen:

die Begriffe *Brust-, Rücken- und Rückenkraultschwimmen* sowie Wortbildungen, aus dem Grundwort {-schwimmen} und den einzelnen Bestimmungswörtern {*Brust-*}, {*Rücken-*} und {*Rückenkrault-*} bzw. {*Kraul-*}, ferner Begriffe wie *Anstellwinkel* und *Sechserschlag*, die in enger Verbindung zu den Schwimmtechniken selbst bzw. ihrer korrekten Ausführung stehen

Begriffe, die im Inhaltsverzeichnis des Kapitels „Grundwissen“ genannt werden und somit von hoher Relevanz für die informierteren Laien sind, darunter beispielsweise deverbale Substantive wie *Gleiten* und *Auftrieb* oder auch Komposita wie *Wasserwiderstand* bzw. oder solche mit wiederkehrenden Konstituenten, wie z. B. *Gleitschlag*, *Gleitphase* und *Gleitlage*

Komposita mit dem Grundwort *Bewegung-*, da die drei Schwimmarten jeweils anhand der verschiedenen Bewegungsabläufe eingeführt werden, z. B. *Bewegungsumfang*, *Bewegungsaufgabe*, *Bewegungsmuster* oder *Bewegungsvorstellung*

Begriffe wie *Finnenrinne*, *Überlaufrinne* oder *Frankfurter Rinne*, die fachtypische Gegenstände bezeichnen.

Durch eine Überprüfung ihrer Lemmatisierung in einschlägigen Fachlexika<sup>87</sup> konnte zweifelsfrei beurteilt werden, ob es sich bei den Termini tatsächlich um Fachwörter handelt. Fand sich ein Eintrag im „Spolex“, dem allgemeinen Sportlexikon, wurde eine zusätzliche Unterteilung in „Fachwortschatz Schwimmen“ und „Fachwortschatz Sport“ vorgenommen. Zur ersten Gruppe gehörten diejenigen Termini, die einen klaren Bezug zum Fachbereich „Schwimmen“ aufwiesen. Termini, die zwar im „Spolex“ lemmatisiert sind, sich aber auf andere Sportarten beziehen und somit nicht schwimmspezifisch gebraucht werden, wurden dem allgemeineren Fachgebiet „Sport“ zugeordnet. Da Experten den Laien die Schwimmtechniken in der Praxis

---

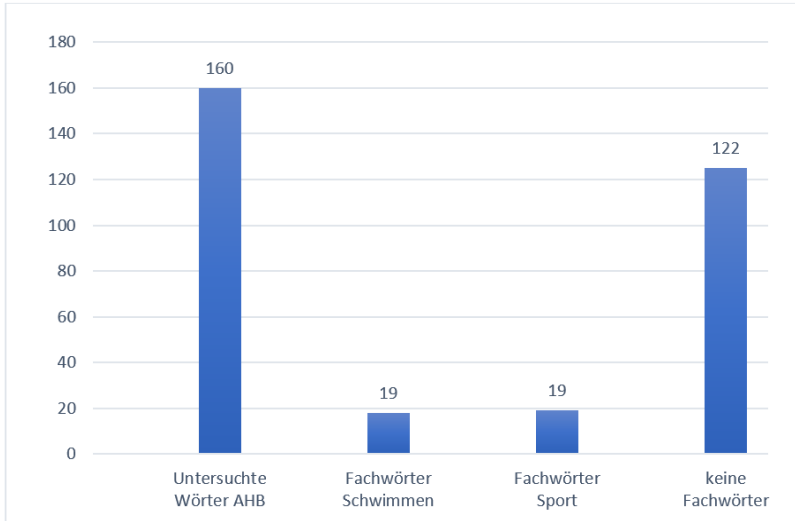
<sup>86</sup> Die insgesamt 171 verschiedenen Verben und insgesamt 130 verschiedenen Adjektive des Kapitels (z. B. *peitschenartig*, Lorke u. a. 2007: 33) wurden hier nicht untersucht.

<sup>87</sup> Da zum Untersuchungszeitpunkt kein aktuelles, gedrucktes Lexikon zum Schwimmsport vorlag, wurde auf das Online-Lexikon sportwissenschaftlicher Begriffe („Spolex“) zurückgegriffen (<http://spolex.de/>). Das „Spolex“ ist ein vom Institut für Trainingswissenschaften erstelltes, sportartenübergreifendes Online-Lexikon, weshalb darin enthaltene Bedeutungsangaben als zuverlässig eingestuft wurden. Den fachsprachlichen Grundstock hierfür bildete das von *Thieß* und *Schnabel* im Jahr 1993 herausgegebene „Lexikon der Sportwissenschaft“. Fand sich darin kein Eintrag, wurde das Online-Lexikon „Swimlex“ herangezogen. Da es sich hierbei um eine private Initiative von Dr. Klaus Rudolph handelt, wurde dieses Nachschlagewerk lediglich als Alternative verwendet (<https://schwimmlexikon.de/>).

mündlich erklären, wurde im Vorfeld der Analyse vermutet, dass insbesondere in den Erläuterungen der methodischen Übungsreihen bildliche Umschreibungen, die das korrekte Ausführen der Schwimmtechniken beschreiben sollen, vorhanden sind und somit nicht in der Fachliteratur vorkommen.

#### 4 Ergebnisse

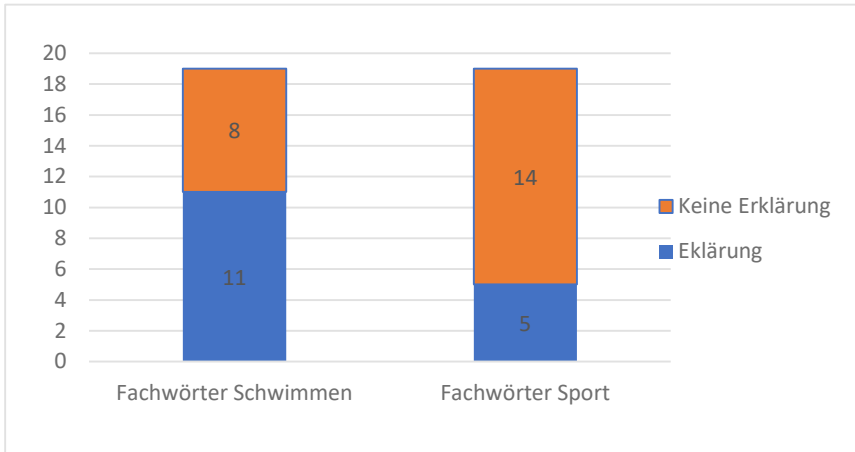
Die Überprüfung der insgesamt 160 Wörter in den genannten Online-Lexika ergab folgende Verteilung:



**Abb. 3: Einteilung der thematisch relevanten Substantive in „Wassersicherheit und Schwimmtechniken“**

Bei je 19 der 160 überprüften Wörter konnte im Spolex eine schwimmspezifische (Fachwörter Schwimmen) bzw. eine allgemeinere, auch auf andere Sportarten bezogene (Fachwörter Sport) Lemmatisierung gefunden werden. Besonders hoch war der Anteil der nichtfachlichen Wörter.

Weiterhin wurde erfasst, ob die Fachwörter der Bereiche *Sport* und *Schwimmen* lehrbuchtypisch mit Erklärungen verbunden eingeführt werden. Dabei ergaben sich folgende Anteile:



**Abb. 4: Anteile von Fachwörtern mit und ohne Erklärungen**

#### 4.1 Der Fachwortschatz des Schwimmens

Zu den Fachwörtern der Sportart *Schwimmen* zählt beispielsweise *Sechsserschlag*. Dieses Wort bezeichnet einen spezifischen Bewegungsablauf, der beim Kraul- und Rückenkraultschwimmen angewendet wird und eine bestimmte Koordination von Arm- und Beinbewegung erfordert.<sup>88</sup> Das Wort wird in der Variante *Sechser-Beinschlag* erstmalig auf Seite 37 im Kapitel „Wassersicherheit und Schwimmtechniken“ erwähnt und erklärt:

- (1) *Beim Kraulschwimmen schlagen die Beine während der Bewegung beider Arme zumeist gleichmäßig (Sechser-Beinschlag). Dies bedeutet, dass auf eine Bewegung beider Arme sechs Beinschläge kommen (Lorke u. a. 2007: 37).*

Auf Seite 38 des Handbuchs wird die Beinbewegung auch als *Sechserrhythmus* bezeichnet, erneut erklärt und spezifiziert:

- (2) *Im Kraulschwimmen [...] wird häufig der Sechserrhythmus geschwommen, d. h. während eines Armzyklus erfolgen sechs Beinschläge (Lorke u. a. 2007: 38).*
- (3) *Abwärtsschläge mit anfangs leicht gebeugtem Knie bis zur Streckung des Beines und des Fußes (Lorke u. a. 2007: 38).*

Erst auf Seite 41 taucht das Wort in der Schreibung *6er Schlag* erneut auf, wobei auch hier erneut erklärt wird, dass es sich um „3 Beinbewegungen je Bein in einem Zyklus“ (Lorke u. a. 2007: 41) handelt.

<sup>88</sup> Die Termini werden als Stichwort, unter dem sie im Spolex eingetragen sind, im Fußnotenapparat aufgelistet. Hier: *Sechsserschlag*.

Da der Sechschersschlag bzw. Sechserhythmus ein spezifisches Element der Kraultechnik darstellt, wird den Lesern ausführlich und wiederholt erklärt, wie diese Bewegung korrekt auszuführen ist. Mithilfe dieser Wie-Erklärung wird an die Verstehensmöglichkeiten der informierteren Laien angeknüpft, also z. B. Freizeitsportler oder Studierende, die bereits praktische Erfahrungen im Schwimmsport oder anderen Sportarten gesammelt haben. Der Bewegungsablauf des Kraulens ist eventuell bereits geläufig, die korrekte Ausführung wird in diesem Kapitel allerdings nochmals sehr detailliert beschrieben, um Fehlern in der Ausführung und bei der Vermittlung dieser Schwimmtechnik an Dritte vorzubeugen (vgl. Mayr 2018: 27f.).

Auch *Gleiten* wurde der Kategorie gut erklärter Fachwörter zugeordnet. Der Terminus *Gleiten* bezeichnet laut Spolex die „Fortbewegung des Schwimmers in Strecklage ohne gleichzeitige Antriebsbewegungen bei optimalem (minimalem) Wasserwiderstand infolge geringsten in Vortriebsrichtung projizierten Körperquerschnitts“<sup>89</sup> und bildet die Grundvoraussetzung für das erfolgreiche Erlernen einer Schwimmtechnik. Zudem ist das Gleiten eine Kompetenz, die dem Ausbilder anzeigt, dass sein Schwimmanfänger die Angst vor dem Wasser verloren hat (vgl. Lorke u. a. 2007: 23). Obwohl der Terminus rein äußerlich seine allgemeinsprachliche Form behält, hat er folglich in der Sportart *Schwimmen* eine abstrakte und speziellere Bedeutung. Diese wird bereits im Kapitel „Zur Wasserbewältigung“ mittels des Erklärtyps ERKLÄREN-WAS eingeführt:

(4) *Gleiten ist Schweben in Fortbewegung.*

Gleiten bedeutet zudem das Zurücklegen einer Strecke im Wasser ohne Zuhilfenahme von Armen und Beinen.

Auffällig ist hierbei, dass das Ausbilderhandbuch beim Erklären, was *Gleiten* bedeutet, im Gegensatz zur Definition im Online-Lexikon auf weitere Fachwörter, die den Gegenstand verkomplizieren könnten, verzichtet und stattdessen einen Vergleich heranzieht (*Schweben*). Der Fachlichkeitsgrad wird also durch eine gezielte Reduktion an das Verstehensniveau der informierten Laien angepasst, die bereits praktische Erfahrungen mit dem Gleiten gemacht haben. Dies zeigt, dass bei der Vermittlung von Inhalten durchaus ein fachlicher Anspruch verfolgt wird. Die Zielgruppe soll ein fundiertes Fachwissen aufbauen, der Fokus liegt aber stets auch auf einer gelingenden Ausführung der Sportart, wobei die Exaktheit eine untergeordnete Rolle spielt.

Des Weiteren wird die Bedeutung des richtigen Gleitvorgangs für das Schwimmenlernen erläutert (ERKLÄREN-WARUM):

(5) *Merke: Je besser das Gleiten beherrscht wird, desto schneller kann ein Schwimmanfänger eine Schwimmstrecke zurücklegen (Lorke u. a. 2007: 23).*

Erst danach wird ausführlich beschrieben, wie die Technik des Gleitens umzusetzen ist (ERKLÄREN-WIE).

---

<sup>89</sup> Stichwort: *Gleiten*.

## 4.2 Erläuterungen zum nicht-fachlichen Wortschatz

Die 122 Wörter des Textes „Wassersicherheit und Schwimmtechniken“, die nicht im Spolex aufzufinden sind, wurden weiter kategorisiert, um eine Erklärung für ihren hohen Anteil an dem Text zu finden. Hierbei ließen sich einige leicht nachvollziehbare Gründe, aber auch Problemfälle erkennen.

### 4.2.1 Komposita

Der hohe Anteil an nicht-fachlichen Wörtern ergibt sich zum einen durch Determinativkomposita, die durch die Bildung einer Paraphrase auf jeden Fall für die Zielgruppe der schwimmaffinen Sportstudierenden und Freizeitschwimmer (informierte Laien), aber auch für weniger Interessierte gut verständlich sein dürften (vgl. Mayr 2018: 30). Beispielsweise beschreibt das Determinativkompositum *Bewegungsmuster* (Lorke u. a. 2007: 29) das ‚*Muster der Bewegung*‘, während die *Antriebsquelle* (Lorke u. a. 2007: 33) die ‚*Quelle des Antriebs*‘ ist. Personen, die an der Ausbildung zum Schwimmlehrer interessiert sind, sollten hierbei keine Verständnisschwierigkeiten haben.

### 4.2.2 Bildliche Umschreibungen

Da die Inhalte des Grundwissens nicht nur für informierte Laien gedacht sind, die den Status des Ausbildungsassistenten erlangen wollen, sondern letztendlich auch an die Nichtschwimmer weitergegeben werden sollen, finden sich im Handbuch zahlreiche „Methodische Übungsreihen“ beschrieben. Diese enthalten praktische Übungen, die die Ausbildungsassistenten mit ihren Schwimmschülern (Laien) durchführen können, verbunden mit dazu passenden Ausdrucksweisen. Zum Beispiel bezeichnet „*Entenschlagschwimmen*“ (ebd.: 36) eine vorbereitende Übung, die das Erlernen des Kraulschwimmens unterstützen soll:

- (6) „*Entenschlagschwimmen*“: mit gestreckten Armen vom Wasser abdrücken, die Arme dürfen das Wasser nicht verlassen.

Ähnlich wird auch die beim Rückenkraulschwimmen notwendige Armbewegung bildlich beschrieben, bei der der „gestreckte Arm parallel zur Körperlängsachse aus dem Wasser genommen [...] und nach vorn zum Eintauchen geführt [wird]“ (ebd.). Um die Abstraktheit dieses Vorgangs zu vermindern, wird dies mit einer Bewegung illustriert, die dem „*Hand-aus-der-Hosentasche-ziehen*“ (ebd.) ähnlich ist. Aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen sind den informierten Laien diese Übungen, eventuell unter anderen Bezeichnungen, bereits bekannt. Ähnlich verhält es sich bei den Bezeichnungen „*Hühnchenflügelschwimmen*“ (ebd.: 37) und „*Kick-Bewegung*“ (ebd.: 39). Solche bildlichen Umschreibungen bzw. Analogien helfen den Nichtschwimmern, Bewegungsvorstellungen zu entwickeln, Fachterminologie wäre für den praktischen Lernprozess eher hinderlich. Insofern sind solche Ausdrücke didaktische Hilfestellungen für die zukünftigen Ausbilder.

Bei Wörtern wie *Y-Stellung*, als Bezeichnung der korrekten Haltung des Körpers beim Brustschwimmen (Lorke u. a. 2007: 31), oder *hoher Ellbogen* für die richtige Haltung des Ellbogens, der beim Brustschwimmen etwa 90 Grad haben soll (ebd.: 30) könnte

diskutiert werden, ob diese eventuell als umgangssprachliche Fachlexik gelten können. Sie beziehen sich auf Teilbewegungen oder Körperhaltungen bei Schwimmtechniken, die exakt ausgeführt werden müssen. Umso problematischer ist es, dass eine Markierung nichtfachlicher bildhafter Wörter im untersuchten Text nicht durchgängig vorgenommen wird. Eine entsprechende Kenntlichmachung fehlt beispielsweise bei dem Lexem *Peitschenbewegung* (ebd.: 32). Informierte Laien können so fälschlicherweise den Eindruck haben, dass es sich hierbei um ein Fachwort handle, obwohl dieses nicht in den Fachlexika zu finden ist.

### 4.2.3 Problemfelder

Problematisch sind Wörter, die zwar keine offiziell nachgewiesenen Fachwörter sind, aber dennoch bezogen auf die vertikale Fachspracheneinstufung eventuell die Verständlichkeit des Korpus beeinträchtigen könnten.

Dies betrifft beispielsweise die Substantivierungen *Ziehen* und *Drücken* bzw. die zum selben Verbstamm gehörenden Komposita *Zug- und Druckphase*, die im Sportswimmen spezifische Bewegungen der Arme beim Kraulschwimmen bezeichnen (vgl. ebd.: 34). Dass die speziellen Bedeutungen im Ausbilderhandbuch erklärt werden, spricht dafür, dass es sich hierbei um Fachwortschatz handelt, da, wie auch beim *Gleiten*, Teilbewegungen von Schwimmtechniken bezeichnet werden. Ähnlich verhält es sich bei den Wörtern *Nachschlagen* (ebd.: 35) oder *Anschwimmen* (ebd.: 33). Ein Problem ergibt sich für den informierten Laien insofern, als er diese Fachwörter aufgrund ihrer äußeren Form nicht von allgemeinsprachlichen Konversionen wie beispielsweise *Abstoßen* (ebd.: 32) unterscheiden kann. Da ein Ausbildungsassistent (als Quasi-Experte) diese Fachwörter allerdings kennen und gebrauchen sollte, wäre hier eine entsprechende Markierung und eine Aufnahme in das Spolex angebracht.

Im Sport bzw. im Schwimmen spielt die Motorik eine zentrale Rolle. Auch im Korpus wird deutlich, dass das Gelingen der Schwimmtechniken mit der korrekten Ausrichtung des Körpers bzw. einzelner Körperteile einhergeht. Als Beispiel kann an dieser Stelle das Kompositum *Körperlängsachse* (Lorke u. a. 2007: 34) dienen, die der Schwimmer beim Kraulschwimmen um 50 Prozent drehen muss (vgl. ebd.). In der Abbildung, die den Bewegungsablauf illustriert, ist diese nicht eingezeichnet. Daher ist es fraglich, ob der informierte Laie diesen Terminus sogleich verstehen kann. Eine entsprechende Abbildung könnte die Verständigung zwischen Handbuch und informierten Laien an dieser Stelle verbessern.

## 5 Fazit

Bei der Auswertung der Ergebnisse wurde festgestellt, dass 11 der insgesamt 19 Fachwörter des Bereichs *Schwimmen* innerhalb des Korpus ausreichend erklärt wurden. Wie anhand des Wortes *Gleiten* deutlich wurde, handelt es sich hierbei offensichtlich um Fachwörter, die für die Qualifizierung zum Ausbildungsassistenten Schwimmen (also für Quasi-Experten) grundlegend sind. Deshalb ist es verwunderlich, dass dennoch einige dieser im Spolex eingetragenen Fachwörter, wie *Abwärtsschlag* oder *An-*

*schwingen*, im Handbuch unerklärt bleiben. Die Textverständlichkeit ist hier nur eingeschränkt gewährleistet. Schwimmspezifische Fachwörter sollten deshalb explizit eingeführt werden. Dass im Bereich der Fachwörter *Sport* ein wesentlicher Teil unerklärt bleibt, wirkt sich auf den Fachlichkeitsgrad des Textes weniger gravierend aus. Es wurde angenommen, dass schwimmaffine Leser gängige Begriffe wie *Kraftausdauer* verstehen können. Auffällig war hingegen der Bereich des nichtfachlichen Wortschatzes. Bei genauerer Betrachtung zeigte sich, dass sich die Funktionen dieser Wörter aus der Funktion des ausgewerteten Textabschnitts erklärt.

Insgesamt setzt die tatsächliche Kommunikation im untersuchten Text „Wassersicherheit und Schwimmtechniken“ nur teilweise die Anforderungen der Vermittlungsebene im vertikalen Fachsprachenmodells des Sports um. Zunächst ist festzuhalten, dass neben den Wie-Erklärungen auch Was-Erklärungen eine wichtige Rolle spielen, nämlich im Hinblick auf die Einführung von Fachwörtern. Da aber nicht alle Fachwörter des Schwimmens rezipientenorientiert eingeführt werden, können Wissensbarrieren entstehen, die dem angestrebten Ziel der Qualifizierung zum Ausbildungsassistenten hinderlich sind. Methodisch zeigte sich, dass die Zugehörigkeit der Lexeme zum Fachwortschatz nicht vollständig überprüft werden kann, da einige Fachwörter, wie *Ziehen* und *Drücken*, nicht in die offiziellen Lexika aufgenommen sind. Dieses Ergebnis legt die Schlussfolgerung nahe, dass ein vollständiges schwimmspezifisches Lexikon nötig ist, in dem Fachwörter erklärt werden. Somit hätten auch informierte Laien oder andere an der Ausbildung interessierte Personen die Möglichkeit, unbekannte Fachwörter selbst nachzuschlagen. Eventuell könnte auch ein Glossar mit den wichtigsten Fachwörtern das Ausbilderhandbuch Schwimmen sinnvoll ergänzen (vgl. Mayr 2018: 33f.).

## Literaturverzeichnis

Becker-Mrotzek, Michael (2000): Textsorten des Bereichs Schule. In: Klaus Brinker u. a. (Hrsg.), 690-701.

Biere, Bernd Ulrich (1991): Textverstehen und Textverständlichkeit. In: Studienbibliographien Sprachwissenschaft 2. Heidelberg: Julius Groos.

Born, Joachim (2009): Vom Stufenbarren in die Halfpipe. Die deutsche Sportsprache im historischen Wandel. In: Burkhardt, Armin/Schlobinski, Peter (Hrsg.): Flickflack, Foul und Tsukahara. Der Sport und seine Sprache. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 11-33.

Brinker, Klaus u. a. (Hrsg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Band 1. Berlin [u. a.]: de Gruyter.

Danker, Harald (1969): Sportsprache und Kommunikation. Untersuchungen zur Struktur der Fußballsprache und zum Stil der Sportberichterstattung. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.

Fingerhut, Monika (1991): Fußballberichterstattung in Ost und West. Eine diachrone Sprachanalyse. Frankfurt a.M. u. a.: Lang.

Fleischer, Wolfgang (1987): Wortschatz der deutschen Sprache in der DDR. Frage seines Aufbaus und seiner Verwendungsweise. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen: Narr.

Hoffmann, Lothar u. a. (Hrsg.) (1998/1999): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Zwei Bände. Berlin/New York: de Gruyter.

Janich, Nina (2010): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.

Klein, Josef (2009): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 25-36.

Lippert, Herbert (1999): Die Fachlexikographie der Medizin: eine Übersicht. In: Lothar Hoffmann u. a. (Hrsg.), Band 2, 1966-1975.

Löning, Petra (1985): Das Arzt-Patienten-Gespräch. Gesprächsanalyse eines Fachkommunikationstyps. Bern u. a. Lang.

Mayr, Anna Maria (2018): Experten-Laien-Kommunikation. Eine angemessene Verwendung des Fachwortschatzes im „Ausbilderhandbuch Schwimmen“?, unveröff. Zulassungsarbeit Regensburg.

Möhn, Dieter/Pelka, Roland (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. Berlin: Schmidt.

Schierholz, Stefan (2001): Wissenstransfer im Bereich der Sportberichterstattung. Informationsmöglichkeiten für Laien. In: Sigurd Wichter, Gerd Antos (Hrsg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 121-144.

Schneider, Peter (1974): Die Sprache des Sports. Terminologie und Präsentation in Massenmedien. Düsseldorf: Schwann.

Wiese, Ingrid (1998): Die neuere Fachsprache der Medizin seit der Mitte des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Inneren Medizin. In: Lothar Hoffmann u. a. (Hrsg.), Band 1, 1278-1285.

Simmler, Franz (1991): Die Textsorten ‚Regelwerk‘ und ‚Lehrbuch‘ aus dem Kommunikationsbereich des Sports bei Mannschaftsspielen und ihre Funktionen. In: Sprachwissenschaft 16, 251-301.

Simmler, Franz (2000): Textsorten im Bereich des Sports. In: Klaus Brinker u. a., 718-731.

Wiese, Ingrid (2000): Textsorten des Bereichs Medizin und Gesundheit. In: Klaus Brinker u. a., 710-718.

### **Nachschlagewerke**

Institut für Angewandte Trainingswissenschaft (Hrsg.): Lexikon sportwissenschaftlicher Begriffe. Projekt Sportlexikon (<http://spolex.de/>, Stand 06.09.2019).

Rudolph, Klaus (Inhaltlich Verantwortlicher): Schwimmllexikon (<https://schwimmllexikon.de/>, Stand 06.09.2019).

### **Quelle**

Lorke, Monika/Passek, Barbara/Rehn, Harald/Rehn, Ulrike/Rühl, Wolfgang (2007): Ausbilderhandbuch Schwimmen. Deutsche-Lebens-Rettungs-Gesellschaft e. V. (Hrsg.): Bad Nenndorf.