

ger zuverlässige Hinweisquellen vor, bspw. Genus, Numerus, die Wahl des sich rückbeziehenden Ausdrucks aus dem Spektrum Nominalphrase, Demonstrativpronomen oder Personalpronomen, syntaktische Positionen, informationsstruktureller Status sowie Weltwissen und inhaltliche Plausibilität. Obwohl Genus eine sehr zuverlässige Rolle spielt bei der Anaphernresolution, können DaZ-Kinder davon nicht unbedingt profitieren, da Genus in der Zweitsprache zu erwerben nicht einfach ist – umso mehr gilt dies, wenn die Kategorie Genus in der Erstsprache nicht vorhanden ist.

3.6 Statement 1: Was sollten Lehrkräfte über referenzielle Kohärenz wissen?

MARIA AVERINTSEVA-KLISCH UND DOREEN BRYANT

In den KMK-Bildungsstandards Deutsch (2022: 27) wird Textkohärenz als ein wichtiges Textmerkmal genannt: „Schülerinnen und Schüler [...] überprüfen eigene und fremde Texte kriteriengeleitet [...] auf Kohärenz und Verständlichkeit“. Was genau dies bedeutet, welche Kriterien der Kohärenz es gibt, bleibt jedoch oft unklar. Im Bereich der relationalen Kohärenz werden insbesondere Subjunktionen und Adverbien als Kohäsionsmittel fokussiert; im Bereich der referenziellen Kohärenz beschränken sich die Empfehlungen i. d. R. auf Varianz der Wiederaufnahmemittel (vgl. auch Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019). Aus den in den vorangehenden Teilkapiteln in diesem Kapitel zu theoretischen Grundlagen und zum Erwerb von referenzieller Kohärenz in DaE- und DaZ-Settings und für verschiedene Textsorten lassen sich aber Kohärenzkriterien ableiten und damit verbunden auch klare Forderungen, was zum entsprechenden Lehrkraftwissen gehören soll.

3.6.1 Klare Unterscheidung zwischen Kohärenz, Kohäsion (und Textsinn)

Sehr sinnvoll anstelle eines diffusen, Inhalt und Form zugleich umfassenden Kohärenzkonzepts ist gerade im schulischen Zusammenhang, wie auch Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1 betonen, die klare Unterscheidung von Kohärenz vs. Kohäsion (und ggf. von Textsinn³⁹, vgl. Consten/Dambeck/Steinäcker 2017; Consten/Kirmse 2022:

39 Schwarz-Friesel (2006: 72–73) fügt (v. a. für literarische Texte) als eine weitere Ebene des Textverstehens neben Kohärenzherstellung den Textsinn hinzu, den sie als „eine der Textstruktur übergeordnete [...] konzeptuelle Auslegungsvariante [...] abhängig von enzyklopädischem Spezial- und Fachwissen, der Berücksichtigung von Textsortenwissen sowie bewusst und kontrolliert eingesetzten kognitiven Interpretationsstrategien“ betrachtet. Auf dieser Ebene kann auch einem schwach kohäsiven und schwach kohärenten Text eine Interpretation zugewiesen werden. Die Textsinn-Zuschreibung erfolgt stets abhängig von dem eigenen Lesezweck im Zusammenspiel mit der erkannten intendierten Textfunktion und nach Maßgabe der eigenen Lesekompetenz i. w. S. Um der intendierten Pluralität der Interpretationen bei literarischen Texten gerecht zu werden, verstehen Averintseva-Klisch und Mühlherr (2020) die Textsinn-Zuschreibung als einen mehrstufigen Vorgang: Zuerst findet eine Textsinn-Sondierung statt, d. h. das Aufstellen der Interpretationsoptionen eines Texts, welches eng an der sprachlichen Form des Texts orientiert ist und dabei bewusst alle ggf. entstehenden Ambiguitäten offenlässt. Im Anschluss können alle so entstandenen Optionen als Lesarten ausbuchstabiert werden (Textsinn-Auffächerung) bzw. bei Bedarf und je nach methodischer Ausrichtung eine bestimmte Option ausgewählt werden (Textsinn-Auswahl).

Kap. 3).⁴⁰ Nur durch diese Unterscheidung kann überhaupt erfasst werden, weshalb der Textausschnitt in (20) nicht gelungen ist:

20. Die Kurzgeschichte „Unverhofftes Wiedersehen“ des Autors Johann Peter Hebel (1760–1826) handelt von einer Frau, deren Geliebter am Tag ihrer Hochzeit verstorben ist. Im Folgenden wird **diese** anhand der Kategorie „Zeit“ nach Martinez und Scheffel analysiert und interpretiert. (Beleg aus einer studentischen Arbeit)

Hier wird auf der Kohäsionsebene ein nicht passendes Mittel der referenziellen Aufnahme gewählt: Das Demonstrativpronomen *diese* ist für nicht im Vorfeld stehende (und damit nähere), nicht topikale, nicht als Subjekt fungierende Antezedenten prädestiniert (s. Bryant/Noschka (2015) und Klages in Teilkapitel 3.4); semantisch gesehen passt aber *die Kurzgeschichte ...* (also gerade der im Vorfeld stehende Subjekt-Antezedent) gut – nicht nur besser als die morphologisch konkurrierende *einer Frau* und *ihre Hochzeit*. Die Kohärenz ist also gegeben, aber nicht optimal kohäsiv unterstützt. Eine von den Lehrkräften gut reflektierte und klar vermittelte Unterscheidung zwischen Kohärenz und Kohäsion ist sehr hilfreich sowohl bei der Rezeption (z. B. schwach kohäsiver und/oder schwach kohärenter literarischer Texte) als auch bei der Textproduktion (s. Statement 2 unten zu den geeigneten Übungen).

3.6.2 Explizites systematisches Wissen über referenzielle Kohärenz und Kohäsion

Eine solche Unterscheidung ist aber nur möglich mit einem differenzierten und explizit reflektierten Wissen über referenzielle Kohärenz und Kohäsion. Was für Lehrkräfte unbedingt dazugehören sollte, wird im Folgenden dargestellt.

Deiktische vs. anaphorische Referenz

Für die Thematik dieses Bandes sind v. a. schriftliche Texte relevant und deshalb der Fall einer sprachlichen Einführung und anaphorischen Wiederaufnahme eines Referenten. Sprachliches Referieren kann aber auch deiktisch erfolgen, in einer konkreten Kommunikationssituation von der Sprechinstanz und ihrer örtlichen und zeitlichen Perspektive ausgehend. Der prototypische Bereich der deiktischen Referenz ist mündliche Face-to-Face-Kommunikation. Aber gerade im Zusammenhang mit Bildern (z. B. mit Illustrationen bei einer Bastelanleitung: *Nun drückst du den Rand an der oberen Kante der Befestigung ...*) oder aber mithilfe von Ausdrücken, die den Ort oder die Zeit, zu der ein Text verfasst wurde (*am heutigen Sonntag, hierzulande*) bezeichnen, kommt deiktische Referenz auch schriftlich vor. Anders als bei rein textueller Referenz ist ein Referent bei der Deixis durch die Äußerungssituation gegeben und kann deshalb gleich mit einer definiten (definiten i. e. S. oder demonstrativen) Nominalgruppe eingeführt werden, z. B. *Siehst du das/dieses gelbe Haus?* Eine definite Einführung bei rein

⁴⁰ Becker, Musan und Westermeyer in Teilkapitel 3.2 stellen fest, dass DaE- vs. DaZ-Beobachtungen zu Textkohärenz auch die Unterscheidung zwischen Kohäsion und Kohärenz stützen, da Erwerbsdaten einen Unterschied zwischen dem Nutzen semantischer Informationen vs. bestimmter formal-sprachlicher Formen bei Referenzketten zeigen.

textueller Referenz ist aber, wie oben gezeigt wurde, untypisch bis abweichend. Dieser Unterschied macht es notwendig, dass Lehrkräfte beide Referenzarten voneinander klar unterscheiden und nicht unbedacht vermischen (s. kritische Analysen von Schulbuchabschnitten in Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019: 29–31). Für die schulische Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Texten eignen sich narrative und deskriptive Texte mit ausschließlich textuell erfolgreicher Referenz (s. u.).

Funktionale Unterschiede bei anaphorischen Mitteln

Bei der textuellen Referenz sollten, wie Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1 herausstellen, verschiedene Formen zur Einführung und Wiederaufnahme der Referenz – Nominalgruppen mit indefinitem und definitem oder demonstrativem Artikel, Personal- und Demonstrativpronomen – betrachtet werden, und zwar in ihren jeweiligen funktionalen Besonderheiten und stets bezogen auf einen konkreten Text(abschnitt). Bisher wird, wenn referenzielle Kohärenz überhaupt schulisch thematisiert wird, pauschal für eine Variation der verwendeten Mittel und gegen Wiederholungen plädiert (s. Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019: 35). Eine gewisse Variationsvielfalt ist aber lediglich in deskriptiven Texten bestimmter Textsorten angemessen, in denen Informationen zum Referenten knapp und nebenbei vermittelt werden sollen (Kurzberichte in Zeitungen, aber auch informierende Schulbuchtexte), vgl. (21) und (22):

21. Nachruf: **Horst Bosetzky**, 80

Allein unter dem Pseudonym „-ky“ veröffentlichte **der Berliner Bestsellerautor** über 30 Krimis. (...) (...). **Der promovierte Soziologe** lehrte bis ins Jahr 2000 an der Berliner Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege. Anlässlich der Premiere des Films „Kein Reihenhaushaus für Robin Hood“ nach seinem gleichnamigen Roman gab **das langjährige SPD-Mitglied** 1981 sein Pseudonym preis. (...)

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

22. Unter den deutschen Großstädten ist **Dresden** der Aufsteiger der letzten Jahre. **Die Elbstadt** erlebte die dynamischste Wirtschaftsentwicklung der fünfzig größten deutschen Städte. [...] Auch eine Studie der Wirtschaftsforscher von Prognos bescheinigt **der sächsischen Landeshauptstadt** die höchste Wirtschaftskraft und die beste Lebensqualität in den neuen Bundesländern.

(Terra GWG 5/6, Kl. 9/10, Geographie-Wirtschaft für Gymnasien; Klett, S. 41)

Der Default in narrativen Text(abschnitt)en mit klaren Protagonisten ist eine Ersteinführung mit einer informativen indefiniten Nominalgruppe und eine Wiederaufnahme mit Personalpronomen der 3. Person (und Possessivartikelwörtern), vgl. (23)⁴¹:

41 Interessanterweise sagt Maiwald in Teilkapitel 3.3, dass bei Bildergeschichten ab 10 Jahren eine zunehmende Ein- und Fortführung der Referenz mit Eigennamen beobachtet wurde, die mit einer Reduktion der Pronomenzahl einhergeht; vermutet wird hierbei eine Ausrichtung auf normative Vorgaben der Schule. Solche Vorgaben missachten den referenziellen Default für narrative Texte.

23. Jetzt sehe ich beim Ofen **einen kleinen dünnen Mann**. Er trägt einen alten abgenutzten Mantel. **Sein** Haar ist grau. Aber **er** hat noch wache Augen. Ein stolzes Lächeln gleitet über **sein** feines Gesicht.

(Kuttner, D. 2020. *Der Schimmelreiter* in Einfacher Sprache, Passanten Verlag 2020, 6–7)

Maiwald in Teilkapitel 3.3 geht darauf ein, dass junge Schreibende oft zuerst eine wenig ausdifferenzierte, globale Referenzstrategie verfolgen, bei der zwischen Hauptprotagonisten und anderen Figuren unterschieden wird. Erst später bilden sich ein lokaler Protagonisten- bzw. Diskurstopik-Konzept und damit auch lokale referenzielle Strategien aus, die die funktionalen Besonderheiten der Referenzmittel nutzen. Dass dieser Prozess nicht automatisch erfolgreich verläuft und nicht bei allen erwachsenen Schreiber:innen abgeschlossen ist, zeigen bspw. Bryant (2020) und (2024). Umso wichtiger ist es, den Gebrauch verschiedener Formen textsortenbezogen zu reflektieren. Als eine erste Annäherung kann Tabelle 8 dienen:

Tabelle 8: Typische Funktionen und Verwendungskontexte der Referenzmittel

Anapher-Art	Funktion
Personalpronomen	Diskurstopik wird konstant gehalten (insbesondere in narrativen Texten): <i>die alte Frau – sie – sie</i>
definite Nominalgruppen	
a) mit Wiederholung des Nomens	Vermeidung einer Mehrdeutigkeit bei längerer Entfernung zum Antezedenten oder beim Topik-Wechsel (narrative und deskriptive Texte): <i>seine Mutter [seine Tante] ... – ... die Mutter</i>
b) mit Komposita sowie Synonymen und Hyperonymen	stilistische Variation eines konstanten Topiks (bei Komposita = Kopf des Kompositums); insbesondere in narrativen Texten: <i>ein Brief – der Liebesbrief; eine alte Frau – die Alte</i>
c) definite Nominalgruppen mit Attributen	neue Information (insbesondere in deskriptiven Texten): <i>eine ältere Frau – die 70-Jährige – die mittellose Rentnerin</i>
d) demonstrative Pronomen und Nominalgruppen	1. Disambiguierung bei zwei potenziellen Referenten (insbesondere in narrativen Texten; s. Klages (oben)): <i>Der Anwalt₁ hat sich mit einem Klienten₂ getroffen. Dieser₂ hat ihm₁ erzählt...</i> 2. Komplexanapher (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1 in deskriptiven und narrativen Texten): zusammenfassende und textstrukturierende Funktion; ggf. + neue Information und/oder Wertung (<i>dies/diese dreiste Lüge</i>)

Für eine linguistisch fundierte Darstellung der referenziellen Kohärenz und didaktischer Implikationen nehmen Averintseva-Klisch, Bryant und Peschel (2019) formale und funktionale Perspektiven auf Referenzmittel ein, wobei sie sich zunächst die Funktionen anschauen, die referenzielle Mittel haben können, um im Anschluss daran noch einmal die einzelnen Mittel und die für sie typischen Funktionen zusammenzustellen.

Diese Vorgehensweise ist auch Lehrkräften bei der Erschließung der referenziellen Kohärenz in ihrer Komplexität und für Überlegungen zur Didaktisierung zu emp-

fehlen. Darüber hinaus bedarf es einer Sensitivität für Faktoren wie Subjekt vs. Objekt und belebt vs. unbelebt bei der Wahl der Referenzmittel. So gibt es zwischen Personal- und Demonstrativpronomen (s. o.) eine ‚Arbeitsteilung‘ dahin gehend, dass das Personalpronomen für das Subjekt im Vorfeld (zugleich Topik und erstgenannt) und das Demonstrativpronomen für das Objekt im Mittelfeld (zugleich Nicht-Topik und letztgenannt) bevorzugt wird. Studien von Bader, Torregrossa und Rinke (2023) und Bryant, Averintseva-Klisch und Hörnig (2024) zeigen für Produktion und Rezeption bei Erwachsenen, dass diese ‚Arbeitsteilung‘ besonders konsequent ist, wenn beide Referenten belebt sind: *Die Mutter₁ nahm ihre Tochter₂ zum Konzert mit. Sie₁ hatte großen Spaß. vs. Diese₂ hatte großen Spaß.* Bei unbelebtem Subjekt und belebtem Objekt (vgl. *Die Erzählung₁ hat die Leserin₂ beeindruckt*), ist das Personalpronomen gleichermaßen für das Subjekt (*Die Erzählung₁ hat die Leserin₂ beeindruckt. Sie₁ war sehr gut geschrieben*) oder für das Objekt (*Die Erzählung₁ hat die Leserin₂ beeindruckt. Sie₂ wollte mehr von der Autorin lesen*) möglich. Gibt es hingegen nur einen möglichen Antezedenten und ist dieser unbelebt (*Eine Jacke₁ hängt draußen auf dem Wäscheständer. Im Wind trocknet sie/diese schnell*), dann wird das Demonstrativpronomen als gleichwertige Alternative zum Personalpronomen angesehen (Bryant/Averintseva-Klisch/Hörnig 2024). Dieses nachgewiesene implizite Wissen sollte bei Lehrkräften explizit vorhanden sein.

Unterschiedliche Anapherentypen: direkte, indirekte, Komplexanaphern

Becker, Musan und Westermeyer in Teilkapitel 3.2 gehen auf den Erwerb unterschiedlicher Anapherentypen ein. Unterschieden wird zwischen

- I) direkten Anaphern mit Koreferenz zwischen der Antezedent-Nominalgruppe und der Anapher (z. B. *ein kleines Mädchen – die Kleine – sie*);
- II) indirekten Anaphern, bei denen der Antezedent-Ausdruck und die Anapher nicht koreferent sind, sondern z. B. in einer Teil-Ganzes-Beziehung zueinander stehen (*ein Auto – der Motor*);
- III) Komplexanaphern, bei denen ein Satz oder ein Textabschnitt mit *das/dies* oder mit einer geeigneten Nominalgruppe aufgenommen wird; s. a. Consten und Schwarz-Friesel (2007).

Die beiden Letzteren sind kognitiv gesehen anspruchsvoller und werden erst im Laufe der Grundschulzeit erworben. Lohmann (2024) geht detailliert auf deren Erwerb ein. Indirekte Anaphern und Komplexanaphern werden kaum explizit schulisch thematisiert, obwohl einerseits in informierenden Schulbuchtexten diese Anapherentypen sehr häufig vorkommen und andererseits Komplexanaphern sich z. B. bei der Betrachtung der Funktionen von Demonstrativpronomen (s. Tabelle 8) anbieten würden.⁴²

⁴² Vereinzelt ist bei der Definition von Demonstrativpronomen von Bezug auf Personen, Objekte und Sachverhalte die Rede, aber es gibt kaum explizite Beispiele für Letztere. Auch kann natürlich eine direkte Anapher dem Sachverhaltsbezug dienen, vgl. *die Eroberung Roms – dieses Ereignis*. Da Komplexanapher dadurch, dass hier der Inhalt eines ganzen Satzes oder gar mehrerer Sätze zu einem Referenten ‚kondensiert‘ wird, besonders anspruchsvoll sind, wäre es notwendig, auf diesen Fall explizit einzugehen.

3.6.3 Wissen über Textsortenspezifik der Referenz

Musan in Teilkapitel 3.5 stellt fest: „[W]ichtig für die Konzeption des Deutschunterrichts ist die Beobachtung, dass unterschiedliche Textsorten und Schreibaufgaben Konsequenzen für referenzielle Kohärenz und deren Entwicklung haben.“ Dies ist bisher viel zu wenig im Blick. Ebenso fehlt noch ein integriertes Konzept von Textsorten, bei dem die einzelnen in der Schule thematisierten Textsorten wie „Bericht, Protokoll, Nachricht“ (KMK 2022: 25) usw. nicht jeweils für sich betrachtet und eingeübt werden, sondern als konkrete, funktional bedingte Ausprägungen der vier großen „Vertextungsmuster“ (Gansel/Jürgens 2007: Kap. 5) bzw. „Grundformen der Themenentfaltung“ (Brinker/Pappert/Cölfen 2024: Kap. 3) Narration, Deskription, Explikation und Argumentation. Auch Referenz sollte für diese vier Muster spezifisch thematisiert werden.⁴³ So enthalten bspw. deskriptive Texte mehr Wiederholungen des Nomens bei der Referenz sowie mehr Nominalwortgruppen ((21) und (22)), während Erzählungen mehr Personalpronomen in neutralen Referenzketten enthalten (23).

Vorteile und Schwierigkeiten der Bildstimuli kennen

Zum Wissen über Textsortenspezifik gehört insbesondere, die kognitive und textuelle Komplexität der Nutzung von Bilderreihen und einzelnen Bildern als Erzählstimuli zu reflektieren und beim Nutzen zu berücksichtigen (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1; Maiwald in Teilkapitel 3.3). Denn, wie Maiwald in Teilkapitel 3.3 zeigt, hat eine Bilderreihe die Spezifik, dass zum einen die Erzählenden zugleich auch die Wahrnehmenden sind und beide Rollen den Erzählprozess beeinflussen, zum anderen visuelles Plot-Nachvollziehen und sprachliches Erzählen sich konzeptuell unterscheiden und nicht ohne Weiteres aufeinander übertragbar sind. Hinzu kommt, dass die Personen und Objekte nicht rein textuell konstruiert werden, sondern auch visuell den Erzähler:innen und oft auch den Adressat:innen präsent sind, was auch deiktisches Verweisen erlaubt. Diese Besonderheiten führen zu „systematische[n] Defekte[n] in den Erzählprodukten“ (Maiwald in Teilkapitel 3.3), sodass Maiwald resümiert: „Für didaktische Zwecke ist die Bildergeschichte [...] sowohl im Hinblick auf die narrative Entwicklung im Allgemeinen als auch hinsichtlich des Auf- und Ausbaus referenzieller Kohärenz im Spezifischen als völlig ungeeignet zu bewerten.“

Die letzte Herausforderung für die Referenz, d. h. visuelle Zugänglichkeit (auch für Adressat:innen) und dadurch eine unscharfe Unterscheidung zwischen deiktischer und anaphorischer Referentenkonstruktion, gilt auch für einzelne Bilder als Stimuli und damit für Bildbeschreibungen. Diese sind auch nicht narrativ, sondern deskriptiv gestaltet, was zu weiteren Referenzspezifika führt (s. o.).

Becker, Musan und Westermeyer in Teilkapitel 3.2 stellen als übereinstimmendes Ergebnis mehrerer Studien fest, dass „es die Fantasiegeschichte ist, bei welcher zuerst eine erwachsenensprachliche Kompetenz [bei der Referenteneinführung] erreicht

43 Diese Betrachtungsweise ist durchaus in KMK (2022: 25) als „Schreibfunktionen“ angelegt: „Die Schülerinnen und Schüler [...] realisieren mit unterschiedlichen Textsorten grundlegende kommunikative und personale Schreibfunktionen: [...] Darstellen: Informieren (Beschreiben, Berichten), Erklären, Instruieren, Erörtern, z. B. in den Textsorten: Orts-, Funktions- oder Bildbeschreibung, Bericht, Protokoll, Nachricht, (Online)Lexikon-Eintrag, Artikel für Schülerzeitung“. Das Konzept bedarf aber klar noch einer Präzisierung und linguistischer Fundierung.

wird“. Es wäre gut, mit dem zur Verfügung stehenden differenzierten linguistischen Wissen auch aus didaktischer Perspektive verschiedene Textsorten miteinander zu vergleichen und die Auswahl für einen bestimmten Lernzweck und eine bestimmte Klassenstufe genau zu reflektieren.

Funktionales Default vs. markierte Referenz reflektieren und gezielt nutzen

Anstelle der üblichen normativen pauschalen Vorstellung, dass Variation bei der Referenz immer gut sei, plädieren wir für eine funktionale und textsortenbezogene Auswahl der Referenzmittel. Dies beinhaltet auch das Wissen über die Unterscheidung zwischen dem Default-Fall, bei dem ein Referenzmittel möglichst nur der Einführung bzw. der Wiederaufnahme dient und deshalb ein möglichst ökonomisches Referenzmittel ausgewählt wird, und der markierten Referenz. Das Default in narrativen Texten ist, wie Peschel und Becker in Teilkapitel 3.1 zeigen, eine Neueinführung und Wiederaufnahme, die eindeutige referenzielle Bezüge sichern, d. h. eine Einführung mit informativer indefiniter (oder, bei indirekten Anaphern, mit definiter) Nominalgruppe und Wiederaufnahme mit Personalpronomen in Textabschnitten mit klaren Protagonisten (und kurze definite Nominalgruppen bei potenzieller Ambiguität). Häufig aber kommen zur Ein- bzw. Fortführung der Referenz noch weitere referenzielle Funktionen hinzu, wie z. B. Ausdruck einer Emotion gegenüber dem Referenten, komprimiertes Mitteilen der relevanten Informationen zum Referenten (s. (2) oben) oder die insbesondere in literarischen Texten vorkommenden Spannungssteigerungen, De-Individualisierungen usw. In diesem Fall werden andere referierende Ausdrücke gewählt, die Referenz gilt als markiert. Was genau der markierte Fall vs. der Default-Fall ist (s. o.) und in welchen Kontexten beide jeweils als angemessen gelten, sollte zum expliziten Lehrkraftwissen gehören und auch in einer adäquaten Weise unterrichtlich thematisiert werden.

3.6.4 Geteiltes Wissen und Adressatenperspektive

Wichtig für eine adäquate textuelle Referenz ist es, die Adressatenperspektive einzubeziehen: Was wissen Adressat:innen über die Referenten (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1)? Genauer betrachtet, ist bei schriftlichen Texten relevant, was je nach Textsorte typischerweise als voraussetzbar angesehen wird und was nicht. Maiwald in Teilkapitel 3.3 referiert Beobachtungen zum zunehmenden Generalisieren der indefiniten Einführung unabhängig vom gemeinsamen Wissen bei Bildergeschichten. Dies entspricht der Konvention, dass ein schriftlicher Text für sich verständlich sein soll und damit kein spezifisches, sondern nur allgemeines, konsensuales Weltwissen voraussetzen darf. Steinäcker (2014) zeigt am Beispiel (schulischen) textbezogenen Schreibens, bei dem der eigene Text systematisch in einer Beziehung zum besprochenen Text steht und die Lehrkraft genauso wie Schüler:innen den besprochenen Text kennen, dass diese Konvention auch von Abiturient:innen nicht immer befolgt wird. Wie stark „geteiltes Wissen“ (Maiwald in Teilkapitel 3.3 für Bildergeschichten) berücksichtigt werden darf und wann es zwar möglich ist, dass der Referent den Adressat:innen bekannt ist, er dennoch aber textuell nicht mit einem Pronomen oder einer definiten Nominalgruppe eingeführt werden kann, sollte bewusst reflektiert werden. So kann in einem Abituraufsatz

zu *Effi Briest* das Duell zwischen Innstetten und Crampas nicht als *das* oder *es* textuell eingeführt werden, obwohl die Schülerin, die den Aufsatz schreibt, und die Lehrerin, die ihn liest, *Effi Briest* gelesen haben und die Handlung kennen, sodass beide die Referenz nachvollziehen könnten.

3.6.5 Differenzierung nach Alter und DaE vs. DaZ/DaF

Wie Becker, Musan und Westermeyer in Teilkapitel 3.3, Klages in Teilkapitel 3.4 und die Studien, die jeweils referiert werden, zeigen, gibt es klare Erwerbsverläufe bei DaE und DaZ, was die referenzielle Kompetenz betrifft. Diese sollen Lehrkräften bekannt sein. Hier hilft auch die Unterscheidung zwischen Kohärenz und Kohäsion (s. o.), denn die spezifische Nutzung bestimmter Kohäsionsmittel mit bestimmter Funktion scheint sprachspezifisch zu sein, während allgemeine Kohärenzherstellung via Einführung und Wiederaufnahme von Referenten sprachunspezifisch ist.

Ein besonderes Augenmerk sollte auf die referenzielle Funktion von Genus gelegt werden. Wie Binanzer (2015) für das Grundschulalter und Bryant (2024) für das Sekundarschulalter zeigen, gelingt es einigen Schüler:innen mit DaZ trotz frühem Deutschkontakt nicht ohne Weiteres, das referenzielle pronominale System zielsprachlich zu entwickeln. Ihre Strategie erinnert an das englische Referenzsystem, das im pronominalen Bereich lediglich Belebtheit (und Sexus) und Unbelebtheit markiert. Dieser semantischen Strategie folgend verwenden sie bei belebten Referenten die richtigen Pronomen (z. B. *der Mann* – *er*, *die Frau* – *sie*), bei unbelebten Referenten kommt es hingegen – unabhängig vom grammatischen Geschlecht des Bezugsnomens – zur Übergeneralisierung des neutralen Pronomens: z. B. *das Tuch* – *es*, *die Tasche* – **es*, *der Stift* – **es* (Bryant 2024: 492). Vermutlich verfestigt sich diese referenzielle Fehlstrategie bei einigen Kindern, weil sie nahezu ausschließlich personenbezogene pronominale Bezüge hören und lesen. Sowohl die Vorschule als auch der Deutschunterricht sind hier in der Verantwortung, in den sprachbildenden Input stärker referenzielle Bezüge auf Unbelebtes zu integrieren (s. unten). Auch bei einigen Sekundarschüler:innen mit DaE, die bei unbelebten Referenten (im Vergleich zu belebten Referenten) systematisch Pronomen vermeiden und im Text stattdessen lieber die vollständige Nominalphrase mehrfach wiederholen (Bryant 2024: 500–501), gibt es hinsichtlich unbelebter referenzieller Bezüge Unterstützungsbedarf. Im Hinblick auf die Entwicklung der Bildungssprache und die steigenden Anforderungen, verschiedene Fachtextsorten bedienen zu können, in denen pronominal auf Unbelebtes Bezug genommen wird, profitieren also alle Kinder von ihnen schon frühzeitig und regelmäßig begegnenden sach-/objektbezogenen pronominalen Referenzen.

3.6.6 Fazit

Als Fazit lässt sich eine deutlich explizitere Beschäftigung mit referenzieller Kohärenz im Deutschstudium auf Lehramt fordern. Denn, wie oben gezeigt, sind zu starke Generalisierungen wie „Wiederholungen vermeiden“ schlicht nicht adäquat. Wichtig ist ein Bewusstsein für Unterschiede zwischen Textsorten und Vertextungsmuster einerseits und der unmarkierten Referenz vs. markierten, mehr sprachliche Bedeutung mit

sich tragenden, Referenz andererseits. Da für viele Schüler:innen Deutsch nicht die (alleinige) Erstsprache ist und aus der Forschungsliteratur hinlänglich bekannt ist, dass die Genuskategorie Deutschlerner:innen oftmals Schwierigkeiten bereitet, sollten Lehrkräfte immer auch das auf Genuskongruenz basierende pronominale Referenztracking im Blick haben und entsprechende Aufgaben integrieren.

3.7 Statement 2: Welche Schreibaufgaben eignen sich zur Förderung referenzieller Kohärenz?

DOREEN BRYANT UND MARIA AVERINTSEVA-KLISCH

Zur Förderung der referenziellen Kohärenz muss sowohl die textrezipierende als auch die textproduzierende Perspektive eingenommen werden. Einen Text eines bestimmten Genres den Konventionen entsprechend verfassen zu können, setzt voraus, dass zuvor hinreichend Gelegenheiten des Textrezipierens bestanden, um die entsprechenden Muster und referenziellen Mittel wahrzunehmen, die es ins eigene Ausdrucksrepertoire zu inkorporieren gilt. Da die Schüler:innen in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren (u. a. Erzähl-/Vorlesepraktiken der Eltern, Literalitätserziehung in der Vorschule, literale Anregungen im Umfeld, eigenes Leseinteresse) über ganz unterschiedliche Texterfahrungen verfügen, kann der Deutschunterricht nicht von einem annähernd gleich entwickelten impliziten Wissen bzw. textbezogenen Sprachgefühl ausgehen. Vielmehr müssen die referenziellen Kompetenzen vom Fundament her systematisch aufgebaut werden, wobei über die Schuljahre hinweg unterschiedliche Textsorten und unterschiedliche referenzielle Phänomene in den Fokus gerückt werden. Für die Entwicklung der referenziellen Kohärenz eignen sich in den ersten Schuljahren insbesondere Erlebniserzählungen und Fantasieerzählungen (vgl. Becker/Musan/Westermeyer in Teilkapitel 3.2), Bildbeschreibungen hingegen weniger (Bredel 2001; Maiwald in Teilkapitel 3.3). Die Referenten sind in den Texten der ersten Schuljahre typischerweise belebt – so auch im Ereignisbericht, der meist am Anfang der Sekundarstufe behandelt wird. Mit Blick auf den Ausbau bildungssprachlicher Strukturen und der im Dienste einer durchgängigen Sprachbildung (Gogolin/Lange 2011) unterstützenden Vorbereitung auf den Umgang mit textuellen Anforderungen in Sachfächern sollte bereits am Ende der Grundschule damit begonnen werden, auch Sachtexte mit unbelebten Referenten in Bezug auf ihre referenziellen Merkmale zu untersuchen und auf der Basis von Mustertexten mit Hilfsgerüsten verfassen zu lassen.

3.7.1 Zu vermittelnde Aspekte

Zu den übergeordneten Vermittlungsaufgaben gehören die Einführung zentraler Referenten, die sprachliche Fortführung der Referenten und die Textstrukturierung (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1 für die Konkretisierung der Aufgaben am Beispiel des Erzählens). Dabei sind Textsortenspezifika berücksichtigend (i) bestimmte Konventionen, (ii) funktionsspezifische Formspektren, (iii) formspezifische funktionale Ar-