

Noelle Kinalzik

Mündliches Erklären von der Grundschule bis zur Sekundarstufe

Varianzen zwischen Kindern
heterogener Ausgangslagen

Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2024
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
ISBN 978 - 3 - 936656 - 93 - 0

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)
im Fach Germanistik in der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften
der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von Noelle Kinalzik

Erstgutachterin: Prof.in Dr. Vivien Heller
Zweitgutachterin: Prof.in Dr. Miriam Morek

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Göttingen 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist eine leicht angepasste Fassung meiner Dissertationsschrift, die ich im August 2023 an der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal eingereicht und im Oktober 2023 verteidigt habe.

Zunächst möchte ich meiner Erstbetreuerin, Prof.in Dr. Vivien Heller, ganz herzlich danken. Ihre vielfältige Unterstützung, das gelegentliche ‚Anstupsen‘ in Phasen, in denen mein Antrieb ein wenig nachließ, sowie ihre große Leidenschaft für die Forschung haben mich immer wieder motiviert und inspiriert. Ein großer Dank gebührt auch meiner Zweitbetreuerin, Prof.in Dr. Miriam Morek, für ihre wertvollen Hinweise.

Ein besonderer Dank gilt meinen Promotionskolleginnen Nora Schönfelder und Denise Robbins, deren Unterstützung in jeder Phase des Promotionsprozesses für mich von unschätzbarem Wert war. Danken möchte ich auch den Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums von Vivien Heller, die mir in zahlreichen Datensitzungen hilfreiche Rückmeldungen gegeben haben, sowie allen weiteren Kolleg*innen der Sprach- und Literaturdidaktik der Bergischen Universität Wuppertal, insbesondere Alexandra Metz.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie und meinen Freundinnen, ganz besonders Katha und Anna, für ihre Geduld, Unterstützung, Ablenkung und das unermüdliche Zuhören!

Köln, September 2024

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2 Mündliches Erklären	12
2.1 Überblick über die Konzepte des Erklärens und die Erklärforschung	12
2.1.1 Divergierende Konzepte des (mündlichen) Erklärens	12
2.1.2 Überblick über den Forschungsstand zum mündlichen Erklären	14
2.2 Mündliches Erklären als diskursive Praktik	17
2.2.1 Terminologische Klärung einschlägiger Begriffe, Konzepte und Modelle	17
2.2.2 Konzeptklärung: mündliches Erklären	22
2.3 Typen des Erklärens	28
2.3.1 Erklären-Was	29
2.3.2 Erklären-Wie	34
2.3.3 Erklären-Warum	40
2.4 Zusammenfassung und Konsequenzen	44
3 Vertextungsverfahren beim mündlichen Erklären	46
3.1 Überblick über den Forschungsstand zu Vertextungsverfahren	46
3.2 Begriffs- und Konzeptklärung: Vertextungsverfahren	51
3.3 Modi des Vertextens	53
3.3.1 Überblick über den Forschungsstand zu Modi des Vertextens	53
3.3.2 Verfahren im veranschaulichenden Modus	55
3.3.3 Verfahren im abstrahierenden Modus	57
3.4 Zusammenschau explanativer Vertextungsverfahren	58
3.5 Zusammenfassung und Desiderate	67
4 Die Entwicklung diskursiver (Erklär-)Fähigkeiten bei Kindern heterogener Ausgangslagen	69
4.1 Mündliche Erklärfähigkeit als Bestandteil diskursiver Fähigkeiten	69
4.2 Die genreübergreifende Entwicklung der Vertextungskompetenz	70
4.3 Die Entwicklung (mündlicher) Erklärfähigkeit	71
4.3.1 Die Entwicklung des Erklären-Was	72
4.3.2 Die Entwicklung des Erklären-Wie	77
4.3.3 Die Entwicklung des Erklären-Warum	83
4.3.4 Die Entwicklung multimodaler Ressourcen (beim Erklären)	85
4.4 Diskursive Fähigkeiten von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen	86
4.5 Zusammenfassung und Desiderate	89

5 Datengrundlage und analytisches Vorgehen.....	92
5.1 Vorüberlegungen und übergeordnete Forschungsfragen.....	92
5.2 Methodische Grundlagen	93
5.3 Überblick über das Datenkorpus	95
5.4 Datenerhebung und -aufbereitung	98
5.5 Analytisches Vorgehen.....	105
6 Vertextungsverfahren beim Erklären-Was, -Wie und -Warum: Linguistische Beschreibung.....	112
6.1 Linguistische Beschreibung der Vertextungsverfahren unter Berücksichtigung multimodaler Ressourcen.....	112
6.1.1 Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke.....	113
6.1.2 Paraphrasieren	115
6.1.3 Etablieren eines Szenarios.....	119
6.1.4 Geben eines Beispiels.....	129
6.1.5 Kategorisieren	131
6.1.6 Nennen wesentlicher Merkmale	135
6.1.7 Anführen eines Wortverwendungskontextes.....	136
6.1.8 Ostensives Definieren.....	138
6.1.9 Nennen eines Synonyms.....	140
6.1.10 Explizieren der Wort-/Namensherkunft	141
6.1.11 Explizieren einer Deutung.....	143
6.1.12 Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen.....	144
6.1.13 Nennen einer Handlungsoption/-obligation.....	147
6.1.14 Formulieren einer Regel	148
6.1.15 Formulieren einer Gewinnbedingung.....	150
6.1.16 Beschreiben eines Gegenstands.....	152
6.1.17 Demonstrieren eines Vorgangs.....	158
6.1.18 Beschreiben eines Vorgangs.....	161
6.1.19 Begründen	163
6.1.20 Ziehen eines Vergleichs	165
6.2 Vertextungsverfahren(sgruppen) und ihre konstitutiven Merkmale.....	166
6.2.1 Konstitutive Merkmale von Vertextungsverfahren	166
6.2.2 Gruppen von Vertextungsverfahren	168
6.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit	173
7 Vertextungsverfahren beim Erklären-Was, -Wie und -Warum: Repertoire und Varianzen von Kindern unterschiedlicher Lernausgangslagen.....	175
7.1 Repertoire von Vertextungsverfahren in Abhängigkeit vom Erklärtyp und -gegenstand	176

7.2 Quantitative Varianzen: Häufigkeitsverteilung der VV beim Erklären-Was und Erklären-Warum im Gruppenvergleich.....	186
7.2.1 Häufigkeitsverteilung der VV beim Erklären-Was im Gruppenvergleich	187
7.2.2 Häufigkeitsverteilung der VV beim Erklären-Warum im Gruppenvergleich	197
7.2.3 Zusammenfassung	203
7.3 Qualitative Varianzen: Realisierungsvarianten ausgewählter Vertextungsverfahren	205
7.3.1 Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke	208
7.3.2 Kategorisieren	224
7.3.3 Etablieren eines Szenarios	241
7.3.4 Beschreiben eines abwesenden Gegenstandes	267
7.3.5 Zusammenfassung und Vergleich	286
8 Fazit und sprachdidaktischer Ausblick.....	291
8.1 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde.....	291
8.2 Sprachdidaktischer Ausblick.....	295
9 Literaturverzeichnis.....	298
10 Anhang	317
10.1 Abbildungsverzeichnis	317
10.2 Tabellenverzeichnis	320
10.3 Transkriptionskonventionen	322

1 Einleitung

Ausgehend von dem nachfolgenden exemplarischen Transkriptbeispiel, das dem Datenkorpus dieser Studie entnommen ist, soll einleitend der zentrale Gegenstand dieser Arbeit umrissen werden.

EW_67km_FB; LEN: Lennard (Klasse: 6, Alter: 12;0), VKI: Videokind

049 VKI was bedeutet geRECHtigkeit,
 050 (2.8)
 051 LEN <<len> gerechtigkeit bedeutet äh:m> (2.6) <<len> dass hal:t
 ah::> etwas geRECHT aufgeteilt is;
 052 <<len> zum beispiel ähm> (---) wenn: (.) man (1.4) zwei (-)
 ZWEI bonbons hat;
 053 und EIner nimmt (.) BEIde? (.)
 054 und der andere kriegt GAR keins;=
 055 =dann is das UNgerecht;
 056 und wenn der EIne dann selber nur eins isst,=
 057 =und den andern AUCH eins gibt==
 058 =dann is das geRECHT;

Der Transkriptausschnitt zeigt, wie der Sechstklässler Lennard auf die Frage hin, was Gerechtigkeit sei (Z. 49), – wir sprechen hier von einem *globalen Zugzwang* (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 115, 123) – dieses Abstraktum erwartungsgemäß mit einem größeren Beitrag (Z. 51-58), einem sogenannten *Äußerungspaket*¹ (vgl. Morek et al. 2017: 18), erklärt. Seiner *Was-Erklärung* (vgl. Klein 2016) legt er ein Konzept von Verteilungsgerechtigkeit zugrunde. Bei genauerer Betrachtung des sequenziellen Aufbaus seiner Erklärung fällt Weiteres auf: Er wählt zunächst einen allgemeingültigen Einstieg in seine Erklärung, indem er in komprimierter Form sein Verständnis von Gerechtigkeit (*dass etwas gerecht aufgeteilt ist* (Z. 51)) paraphrasiert. Um diese abstrakte *Paraphrase* (vgl. Gülich/Kotschi 1987) zu veranschaulichen, schließt er nun noch ein zweiteiliges *Szenario* (vgl. Brünner/Gülich 2002), also eine fiktive Situationsschilderung, an (Z. 52-28). Dass es sich hierbei um eine exemplarische Situation handelt, markiert Lennard für seine Zuhörer*innen kataphorisch durch „zum beispiel“ (Z. 52), wodurch er das exemplarische Szenario metakommunikativ in Relation zu der sequenziell vorangegangenen allgemeingültigen Äußerung setzt (vgl. Rettig 2012: 284f.). Er verdeutlicht zuerst durch das Schildern einer von ihm als ungerecht empfundenen Verteilung von Bonbons (Z. 52-54) und der expliziten Bewertung als „UNgerecht“ (Z. 55), was Gerechtigkeit eben *nicht* ist. Kontrastierend dazu entfaltet er anschließend eine exemplarische, aus seiner Sicht *gerechte* Verteilungssituation (Z. 56f.) und bewertet diese abschließend in Zeile 58 – syntaktisch parallel aufgebaut zu der vorherigen Evaluation in Z. 55 – als „geRECHT“. Lennard verwendet beim Erklären-Was also zwei unterschiedliche Verfahren: ein formelhaftes abstrahierendes Verfahren (*Paraphrasieren*) und ein komplexeres veranschaulichendes Verfahren (*Etablieren eines Szenarios*), um seinen größeren Erklärbeitrag hierarchisch zu organisieren (vgl. Quasthoff et al. 2019: 214f.) und kohärent vom Allgemeinen zum Konkreten aufzubauen (vgl. Spreckels 2008: 132). Er greift mit dem *Paraphrasieren* und dem *Etablieren eines Szenarios* auf zwei sogenannte *Vertexungsverfahren* zurück, die mit Heller (2021: 303) als „sozial etablierte und kulturell sedimentierte Praktiken

¹ Der Begriff *Äußerungspaket* ist u. a. von Morek et al. (2017: 18) in Anlehnung an Sacks' (1995: 354f.) „big packages“ gewählt und bezieht sich auf äußerungsübergreifende Redezüge, wie sie beispielsweise beim Erklären, Begründen oder Erzählen gefordert sind.

aufgefasst [werden können], mit denen komplexe Sachverhalte unter Bedingungen der Interaktivität sukzessive in geordneter Weise her- und dargestellt werden“. Das Konzept der Vertextungsverfahren zielt damit auf die Beschreibung i. d. R. äußerungsübergreifender Strukturen, die unterhalb von kommunikativen Gattungen (z. B. Erklären, Argumentieren, Erzählen) anzusiedeln sind (vgl. Heller 2021: 309).

Würde man weitere, ältere und jüngere, Sprecher*innen nach der Wortbedeutung von *Gerechtigkeit* fragen, so ist anzunehmen, dass sie verschiedene Möglichkeiten der Vertextung wählen. Kompetente Sprecher*innen könnten ggf. zunächst darum bemüht sein, einen Oberbegriff bzw. ein *genus proximum* (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 108) zu finden, indem sie beispielsweise angeben, dass es sich bei *Gerechtigkeit* um einen abstrakten Begriff oder eine menschliche Verhaltensweise handelt. Jüngere Kinder würden vielleicht ebenso wie der Sechstklässler Lennard ein ähnliches Szenario etablieren, das allerdings alleinstehend – ohne eine sequenziell vorangestellte Paraphrase – das Äußerungspaket konstituiert und nicht derartig ausgebaut ist. Durch diese, hier als Gedankenspiel gerahmten, Überlegungen, die aber – um an dieser Stelle bereits Befunde dieser Arbeit vorwegzugreifen – ein empirisches Fundament haben, offenbart sich hinsichtlich der Vertextungsverfahren beim Erklären das Folgende: Sprecher*innen müssen ihre Erklärungen nicht immer wieder von Grund auf neu planen, sondern können auf ein Repertoire an (mehr oder weniger verfestigten) Vertextungsverfahren zurückgreifen, mit denen sie ihr explanatives Äußerungspaket aufbauen (vgl. Heller 2021: 314). Das Erklären kann dabei über *verschiedene* Vertextungsverfahren (und deren Kombination) bewerkstelligt werden. Es ist davon auszugehen, dass Sprecher*innen aus einer „Bandbreite explanativer [...] Vertextungsmöglichkeiten schöpfen können“ (Heller 2021: 308). Damit erweisen sich Vertextungsverfahren als eine aus analytischer Perspektive hochgradig interessante und vielversprechende linguistische Ebene für die Beschreibung mündlicher Erklärdaten. Diese Beschreibungsebene wird sich in dieser sprachdidaktischen Arbeit zunutze gemacht, um Erklärungen verschiedenen Typs von Kindern unterschiedlichen Alters mit und ohne Förderschwerpunkt Lernen (FSP LE) unter Berücksichtigung von Multimodalität zu untersuchen.

Bei dem Vorhaben, das Erklären und dessen Erwerb zu untersuchen, sehen sich Wissenschaftler*innen mit einer ausgeprägten gegenstands-, kontext- und adressatenabhängigen Vielfältigkeit konfrontiert, die, wie Morek (2013b: 73) feststellt, darin mündet, dass sich „für Erklärungen per se kein einheitliches, typisches Aufbauprinzip festmachen [lässt]“, sondern allenfalls für sehr konkrete Typen wie beispielsweise Spielerklärungen. Zur Systematisierung der vielfältigen Erklärgegenstände wird häufig der Unterteilung in drei semantische Typen des Erklärens nach Klein (2001, 2016) gefolgt: Erklären-Was (*Was ist X?*), Erklären-Wie (*Wie funktioniert Y?*) und Erklären-Warum (*Warum ist Z der Fall?*) (vgl. Klein 2016: 26). Gemeinsam ist diesen Erklärtypen ihr übergeordneter kommunikativer Zweck: Sie dienen der Vermittlung von Wissen zur Beseitigung einer Wissenslücke auf Seiten eines*einer Interaktionsbeteiligten oder auch der Demonstration von Wissen (vgl. Kotthoff 2009: 120; Morek et al. 2017: 20). Während zwar für das Erklären-Was einige (größtenteils ältere) Untersuchungen zu Vertextungsverfahren – unter Verwendung abweichender Bezeichnungen und von verschiedenen theoretischen Ausrichtungen ausgehend – vorliegen (vgl. u. a. Quasthoff/Hartmann 1982; Wagner/Wiese 1989; McGhee-Bidlack 1991; Flowerdew 1992; Brüner/Gülich 2002; Deppermann 2020), ist eine systematische Untersuchung der Vertextungsverfahren beim Erklären-Wie und -Warum bislang noch so gut wie gar nicht erfolgt (vgl. aber zu Vertextungsverfahren im Unterricht erklärtypenübergreifend Heller 2021). Die Rolle, die multimodalen Ressourcen in Verbindung mit Vertextungsverfahren beim Erklären zukommt, wurde ebenfalls noch kaum in den Blick genommen (vgl. Heller 2016: 256). Auch Erwerbsfragen wurde im

Zusammenhang mit explanativen Vertextungsverfahren bisher wenig Berücksichtigung geschenkt (allenfalls für Wortbedeutungserklärungen, vgl. u. a. Rehbein 1982). Um an dieser Stelle auf das Eingangsbeispiel zurückzukommen: Ob beispielsweise auch jüngere Kinder – ebenso wie der Sechstklässler Leonard – beim Erklären (eines abstrakten Begriffs) ebenfalls ein ausgebautes Szenario etablieren und dieses in Kombination mit weiteren Vertextungsverfahren zu einem hierarchisch organisierten, kohärenten Äußerungspaket organisieren, ist noch gänzlich unbekannt. Bisherige Erwerbsstudien zum Erklären haben sich vermehrt auf inhaltliche Vollständigkeit (vgl. u. a. Klann-Delius et al. 1985; Stude 2003), formale Merkmale des Erklärens wie z. B. Satzlänge oder Einsatz von Konnektoren (vgl. u. a. Nippold et al. 2008; Ward-Lonergan 2010) oder Vertextungsmuster auf übergeordneter Ebene (vgl. u. a. Kern 2003a; Quasthoff/Kern 2003) konzentriert. Dabei haben sich die Studien – vermutlich aufgrund der bereits angesprochenen Vielgestaltigkeit des Erklärens – jeweils ausschließlich *einem* Erklärertyp (insbesondere: Spielerklärungen oder Wortbedeutungserklärungen) gewidmet; eine *erklärertypenübergreifende* Erwerbsstudie mit dem Fokus auf die Vertextung existiert bislang nicht. Darüber hinaus wurden auch heterogene Ausgangslagen von Kindern im Sinne sonderpädagogischer Förderschwerpunkte bislang nicht berücksichtigt.

Vertextungsverfahren bieten vor diesem Hintergrund ein bislang unausgeschöpftes Potenzial des Zugriffs auf mündliche Erklärdaten, und zwar:

- a. um die Vielgestaltigkeit des Erklärens ‚in den Griff zu bekommen‘ und erklärertypenübergreifende Untersuchungen anstellen zu können und
- b. um einen neuen und differenzierteren Blick auf Erwerbslinien beim Erklären zu eröffnen und damit einen Beitrag zur Erwerbsforschung des Erklärens zu leisten.

Dass die (weitergehende) Untersuchung des Erklärererwerbs eine zentrale Aufgabe (nicht nur) der Sprachdidaktik ist, kann mittlerweile als unbestritten gelten. Beim Erklären handelt es sich um eine zentrale diskursive Praktik, die als Schlüsselkompetenz gesehen wird und für schulische und gesellschaftliche Partizipation grundlegend ist (vgl. Beals 1993: 492; Spreckels 2009b: 1). Das liegt u. a. daran, dass es sich um eine der am häufigsten eingeforderten Gattungen im Unterricht handelt. Es sind nicht nur Lehrer*innen, die häufig zum Zweck der Wissensvermittlung erklären, sondern auch Schüler*innen werden, und zwar fächer- und erklärertypübergreifend, frequent zum Erklären aufgefordert (vgl. u. a. Morek 2012: 265; Redder et al. 2013: 58; Quasthoff/Morek 2015: 8; Heller et al. 2017: 140f.; Prediger 2021: 350). Beherrschen Kinder das Erklären also nicht, sind sie von zentralen Teilen des Unterrichtsgesprächs ausgeschlossen und verpassen damit vielfältige Lernchancen. Denn wie Morek et al. (2017: 11) herausstellen, ist das Erklären – neben dem Argumentieren – sowohl für fachliches als auch sprachliches Lernen wichtig: Das Erklären dient dem Wissensauf- und -ausbau und den Beteiligten als „ein Vehikel beim (analytischen) Durchdringen von Gesprächs- und Lerngegenständen“ (Morek et al. 2017: 11). Gleichzeitig erweitern Schüler*innen beim Erklären ihre sprachlichen Fähigkeiten, da sie – unter Einsatz von Vertextungsverfahren – komplexe Zusammenhänge unterschiedlicher Art versprachlichen und dafür Aussagen verknüpfen müssen (vgl. Heller 2021: 305). So stellt auch bereits Beals (1993: 492) fest: „Explanatory talk is a potentially rich source of both cognitive and linguistic stimulation for the child“. Dass sich das Erklären als eine mündliche Fähigkeit, wie vielleicht gemeinhin (und früher sogar auch verstärkt in der Deutschdidaktik) angenommen, vor- und außerschulisch in ausreichendem Maße entwickelt und deshalb vor allem die Förderung der Schriftsprachlichkeit unterrichtliche Aufgabe ist (vgl. u. a. Fritzsche 1994: 58), kann damit als überholt gelten – zumal verschiedene Studien (vgl. u. a. Morek 2012: 155; Morek 2021: 199; Quasthoff et al. 2021a: 14, 20) zeigen, dass das Erklären eben nicht in

allen Familien Bestandteil der alltäglichen Interaktion ist und Kinder dementsprechend mit sehr heterogenen Ausgangslagen hinsichtlich ihrer Erklärfähigkeiten in die Schule kommen. Vor diesem Hintergrund gilt es insbesondere, heterogene Erwerbsbedingungen unterrichtlich zu kompensieren und Kindern unterrichtliche Erwerbskontexte für das mündliche Erklären zu bieten. Inwiefern Vertextungsverfahren und die Ergebnisse dieser Studie dazu einen Beitrag leisten können, soll im abschließenden Kapitel (vgl. Kap. 8.2) im Rahmen eines sprachdidaktischen Ausblicks diskutiert werden.

Die Datengrundlage der hier vorliegenden Studie stellen – in einem eigens dafür entwickelten mehrteiligen Aufgabensetting erhobene – mündliche Was-, Wie- und Warum-Erklärungen von 64 Kindern unterschiedlicher Ausgangslagen dar. 16 der 64 Kinder haben einen diagnostizierten FSP LE. Es handelt sich um sechs- bis dreizehnjährige Kinder der Jahrgangsstufen 1, 3, 4 und 6 von sieben inklusiven Grundschulen und einer inklusiven Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Von diesen Schüler*innen wurden im Rahmen der ersten monologisch ausgerichteten Erkläraufgabe im Kontext eines gefilmten Kinderwörterbuchs für nach Deutschland neu hinzugezogene Kinder insgesamt fünf Wortbedeutungserklärungen (Erklären-Was) zu Abstrakta (*Hammer, Kühlschranks*), Konkreta (*arbeiten, Gerechtigkeit*) sowie zu einem metaphorischen Begriff (*Angsthase*) elizitiert, videografiert und transkribiert. Im Rahmen dieser Aufgabe wurde auch die Warum-Erklärung zu folgender Frage erhoben: *Warum macht man in Deutschland einen Fahrradführerschein?* In der zweiten interaktiv eingebetteten Erkläraufgabe wurden die Kinder von einem Erwachsenen, der vorgibt, ein bestimmtes Spiel nicht zu kennen, gebeten, *Mensch ärgere dich nicht* zu erklären, also eine Wie-Erklärung zu produzieren. Diese komplexe Datengrundlage erlaubt folgende verschiedene Vergleiche in Bezug auf die Vertextungsverfahren und deren Vorkommen:

- Vergleiche zwischen den Erklärtypen (Erklären-Was, -Warum, -Wie) und Erklärgegenständen beim Erklären-Was (abstrakte, konkrete, metaphorische Wortstimuli)
- Vergleiche zwischen den Altersgruppen
- Vergleiche zwischen den Kindern mit und ohne FSP LE

Dadurch können zum einen Erkenntnisse über das Repertoire an Vertextungsverfahren der Kinder in Abhängigkeit vom Erklärtyp und Erklärgegenstand gewonnen werden. Zum anderen können durch die Gruppenvergleiche gruppenspezifische Entwicklungslinien bei der Vertextung von Erklärungen beschrieben werden, die wiederum Rückschlüsse auf mögliche Erwerbstendenzen beim Erklären zulassen. Für dieses Vorhaben wird methodisch ein qualitativer gesprächsanalytisch-rekonstruktiver mit einem quantitativen Zugang kombiniert: Die Vertextungsverfahren werden zunächst aus den mündlichen Erklärdaten gesprächsanalytisch rekonstruiert und die jeweiligen Prototypen und Varianten linguistisch unter Berücksichtigung verbaler und körperlich-visueller Ressourcen beschrieben. Basierend auf diesen rekonstruierten Vertextungsverfahren im Sinne von „gesprächsanalytischen Kategorien“ (Mundwiler et al. 2019: 323) werden dann Kodierungen und Quantifizierungen vorgenommen, um Aussagen über gruppenspezifische Entwicklungsverläufe treffen zu können (vgl. zu einem ähnlichen Vorgehen: Mundwiler et al. 2019).

Die folgenden übergeordneten Fragestellungen sind leitend für das skizzierte Forschungsvorhaben:

- *Welches Repertoire von Vertextungsverfahren weisen die Kinder auf und inwiefern erweist es sich als erklärtypen- und gegenstandsspezifisch?*
- *Inwiefern lassen sich quantitativ und qualitativ Varianzen zwischen den und innerhalb der Altersgruppen in Bezug auf die Vertextungsverfahren beim Erklären-Was, -Warum und -Wie feststellen?*

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen gliedert sich der Aufbau dieser Arbeit in einen literaturbasierten theoretischen und einen empirischen Teil: Zunächst gilt es, den für diese Fragestellungen relevanten (empirischen) Forschungsstand aufzuarbeiten. Da das Untersuchungsinteresse in dieser Arbeit auf die Realisierung des mündlichen Erklärens durch Vertextungsverfahren und deren Erwerb gerichtet ist, widmet sich das erste Kapitel des Theorieteils zunächst dem mündlichen Erklären unter besonderer Berücksichtigung der drei für diese Arbeit zentralen Erklärtypen. Mit Kapitel 3 wird anschließend eine Konzeptklärung von Vertextungsverfahren vorgenommen und ein Überblick über bis dato rekonstruierte (Gruppen von) Vertextungsverfahren gegeben. In Kapitel 4 wird auf die Befunde bisheriger Studien zur Erklärfähigkeit und deren Entwicklung unter Berücksichtigung von Vertextungsverfahren und Kindern mit FSP LE eingegangen, um die eigenen Befunde an späterer Stelle in den Forschungsstand einbetten zu können. Auf Basis dieser empirischen und theoretischen Ausgangslage können mit Kapitel 4.5 Forschungsdesiderate genauer umrissen werden, an die die bereits aufgeworfenen Fragestellungen der hier vorliegenden Untersuchung anknüpfen (vgl. Kap. 5.1). Wie diese Fragestellungen methodisch-analytisch bearbeitet werden und auf welcher Datenbasis die Untersuchung erfolgt, wird mit Kapitel 5 ausführlich dargestellt und begründet. Die Ergebnisdarstellung der Studie erfolgt dann in den Kapiteln 6 und 7: Zunächst werden die in den mündlichen Erklärdaten rekonstruierten Vertextungsverfahren linguistisch beschrieben (vgl. Kap. 6). Vor diesem Hintergrund werden dann qualitative und quantitative Varianzen erfasst (vgl. Kap. 7): Zum einen wird das gezeigte Repertoire (vgl. Kap. 7.1) unter Berücksichtigung der Erklärtypen (Erklären-Was-, -Warum und -Wie) und Erklärgegenstände beim Erklären-Was quantitativ untersucht, um die erste der beiden übergeordneten Fragestellungen zu beantworten. Zum anderen werden quantitative (vgl. Kap. 7.2) und qualitative Varianzen (vgl. Kap. 7.3), die sich im Gruppenvergleich zeigen, dargestellt, um damit die zweite Fragestellung zu bearbeiten. Kapitel 8 führt die Ergebnisse der Analysen zusammen und bietet einen sprachdidaktischen Ausblick.

2 Mündliches Erklären

Da „eine einheitliche Auffassung davon, was Erklären ist und ob und wie es von verwandten Praktiken (z. B. Beschreiben [...], Instruieren, [...] Argumentieren) abzugrenzen ist, [...] aufgrund divergierender theoretischer Ausrichtungen nicht [existiert]“ (Morek 2013b: 72), gilt es zunächst, den empirischen und theoretischen Forschungsstand zum Erklären unter Berücksichtigung divergierender Erklärkonzepte aufzuarbeiten (vgl. Kap. 2.1). Vor dem Hintergrund dieser Folie kann dann das für diese Arbeit einschlägige Konzept des Erklärens abgeleitet werden (vgl. Kap. 2.2), das für die Ausrichtung dieser Untersuchung eine maßgebliche Rolle spielt, wie an späterer Stelle ausführlich erläutert werden soll (vgl. Kap. 2.4 und Kap. 5). Abschließend werden die drei Erklärtypen vorgestellt, die in dieser Studie – wie einleitend erwähnt (vgl. Kap. 1) – fokussiert werden (vgl. Kap. 2.3). Das Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse.

2.1 Überblick über die Konzepte des Erklärens und die Erklärforschung

Mit dem nachfolgenden Kapitel (2.1.1) wird zunächst ein Überblick darüber gegeben, wie das Erklären vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Ausrichtungen bislang konzeptualisiert wurde. Daran anschließend (vgl. Kap. 2.1.2) wird systematisierend ein Überblick über einschlägige Studien zum mündlichen Erklären mit je unterschiedlichen Untersuchungsschwerpunkten gegeben, auf die an verschiedener Stelle in dieser Arbeit Bezug genommen wird.

2.1.1 Divergierende Konzepte des (mündlichen) Erklärens

Beim mündlichen Erklären handelt es sich um eine frequent in Alltagskommunikationen auftretende sprachliche Aktivität (vgl. Stukenbrock 2009: 160; Kotthoff 2010: 189), die laut Barbieri et al. (1989: 131) intuitiv von Beteiligten oder Beobachter*innen auch als solche identifiziert werden kann. Im alltagssprachlichen Verwendungsgebrauch kommt der Begriff sehr breit und teilweise auch für andere sprachliche Handlungen zum Einsatz (vgl. Klein 2016: 25). Wendet man sich der Begriffsbestimmung des Erklärens in der wissenschaftlichen Literatur zu, stößt man auf Uneinheitlichkeit: Aufgrund diverser theoretischer Ausrichtungen finden sich Diskrepanzen sowohl in Bezug auf die Begriffsdefinition, Gegenstände des Erklärens, deren Typologisierung als auch bezüglich der Abgrenzung zu verwandten Praktiken wie beispielsweise dem *Beschreiben* und *Instruieren* (vgl. Barbieri et al. 1989: 130; Ehlich 2016: 11; Stukenbrock 2009: 160; Morek 2013b: 72f.). Resultierend aus der uneinheitlichen Begriffsbestimmung und in Anlehnung an Ehlichs (1983) Differenzierung in Erzählen 1 (Erzählen als Oberbegriff) und Erzählen 2 (Erzählen im engeren Sinne) wird in der Erklärforschung wie folgt unterschieden (vgl. Alber/Neumeister 2009: 142): Unter das *Erklären 1* als alltägliches Erklären bzw. Erklären im weiteren Sinne fallen verschiedene und teilweise recht unterschiedliche wissensvermittelnde Sprachhandlungen wie z. B. das Erläutern, Instruieren, Begründen und das Erzählen (vgl. dazu auch Klein 2016: 25). Das *Erklären 2* als Erklären im engeren bzw. fachsprachlichen Sinne bezieht sich auf das Herstellen komplexer Zusammenhänge, das über die einfache Wissensvermittlung hinausgeht (vgl. Alber/Neumeister 2009: 142, vgl. Kap. 2.2.2). Während beispielsweise von Kotthoff (2009: 121, 2010: 189, vgl. dazu auch Kern 2011: 242) für das Erklären 2 als prototypische Fälle Funktions- und Ablaufklärungen genannt werden, wird in zahlreichen Arbeiten letzter Jahrzehnte von *unterschiedlichen* Erklärtypen ausgegangen (vgl. Kap. 2.2.2 und 2.3).

Mit der Frage, was aus einer theoretischen Perspektive unter dem Erklären zu verstehen ist, hat sich im deutschsprachigen Raum seit geraumer Zeit insbesondere die Wissenschaftstheorie (vgl. u. a. Stegmüller 1969; Bartelborth 2007) beschäftigt. Grundlegend prägend in diesem Zusammenhang ist das – von Neumeister (2011: 18) als „Erklärmodell schlechthin“ bezeichnete – deduktiv-nomologische Modell von Hempel/Oppenheim (1948), das das Erklären naturwissenschaftlicher Phänomene in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Wissenschaftliche Erklärungen bestehen Hempel/Oppenheim (1948: 136f.) zufolge aus zwei Hauptbestandteilen: dem Explanandum, mit dem das zu erklärende Phänomen beschrieben wird, sowie dem Explanans, dem erklärenden Satz. Die Erklärung des Explanandums erfolgt durch die logische Ableitung aus dem Explanans, das aus Antezedensbedingungen und mindestens einer Gesetzhypothese besteht. Dieser Erklärtyp wird auch als kausales Erklären bezeichnet, da Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge hergestellt werden (vgl. Hempel/Oppenheim 1948: 139). Aus der Perspektive von Forschung, die an Alltagserklärungen interessiert ist, erscheint dieses Erklärmodell nicht geeignet bzw. zu beschränkt: Bereits in den 80er-Jahren zeigt Bayer (1981) aus einer pragmalinguistischen Perspektive anhand empirischer Daten, dass Alltagserklärungen (erwachsenen- und kindseitig) von diesem normativen und idealisierten wissenschaftlichen Modell des Erklärens abzugrenzen sind. Neumeister (2011: 18f.) fasst zu Modellen wissenschaftlichen Erklärens pointiert zusammen:

Beide Modelle liefern zwar einige interessante Hinweise zum Untersuchungsgegenstand *Erklären*, wie beispielsweise die Herstellung von Verknüpfungen zwischen Explanandum mit den ihm zugrunde liegenden Strukturen, befassen sich aber nicht mit der konkreten sprachlichen Realisierung von erklärenden Handlungen. So steht in den naturwissenschaftlichen Disziplinen eher das Produkt des Erklärens, die Erklärung, im Fokus und nicht der Prozess.

Von dieser wissenschaftstheoretischen Betrachtung des Erklärens mit einer stark sprecher*innen-zentrierten Perspektive auf das Erklären grenzen Morek et al. (2017) als *interaktionsorientiert* einzuordnende Arbeiten ab. Derlei Studien eint das empirische Untersuchen bzw. Beschreiben authentischer Erklärungen von Interaktionsbeteiligten im tatsächlichen Vollzug. Dabei wird der Interaktivität, Kontextgebundenheit und Prozesshaftigkeit des Erklärens verstärkt Rechnung getragen (vgl. Morek et al. 2017: 16).² Im Bereich interaktionsorientierter Arbeiten im deutschsprachigen Raum können zum Erklären insbesondere zwei Forschungsrichtungen und daraus hervorgehende Konzepte zum Erklären als einschlägig bezeichnet werden (vgl. Ernst-Weber 2019: 21): Zum einen wird in Arbeiten der *Funktionalen Pragmatik* (vgl. u. a. Rehbein 1982, 1984; Hohenstein 2006, 2016; Neumeister 2011; Redder et al. 2013; Ehlich 2016; Maisano 2019) mit handlungstheoretischem Fokus Erklären als *sprachliches Handlungsmuster* gefasst. Unter Einbezug von mentalen Handlungen werden Schemata bzw. Muster des Erklärens, die sich zwischen Sprecher*in und Hörer*in in der Interaktion vollziehen, rekonstruiert (vgl. Hohenstein 2006: 118f.; Ehlich 2016: 14). Erklären als Handlungsmuster wird von einfachen Sprechakten, die im sprechakttheoretischen Ansatz in den 1970er-/1980er-Jahren im Fokus standen, explizit abgegrenzt: So kritisieren u. a. Hohenstein (2006: 103, 2016: 38) und Klein (2016: 27ff.) an dieser isolierten, satzlinguistisch ausgerichteten Untersuchung des Erklärens als Sprechakt die starke Satzbezogenheit und fehlende Berücksichtigung von Hörer*innen (vgl. dazu auch Spreckels 2009b: 1f.; Ernst-Weber 2019: 21).

² Vergleichbar lässt sich für den internationalen Raum feststellen, dass erwerbsorientierte Studien zum Erklären (z. B. Barbieri et al. 1989, 1990; Beals 1993; Blum-Kulka et al. 2010) von entwicklungspsychologischen und psycholinguistischen Arbeiten – hier sind als federführend Piagets Arbeiten in den 1920er Jahren zu nennen – abgegrenzt werden können, in denen der Fokus auf kausalem Erklären liegt. Demgegenüber betonen Barbieri et al. (1989: 130f., 1990: 246) und Beals (1993: 493) die Berücksichtigung der interaktiven Komponente des Erklärens im sozialen Kontext und schlagen ein erweitertes, über kausales Erklären hinausgehendes Konzept von Erklären vor.

Ziel dieser Arbeiten ist es insbesondere, das Erklären von anderen sprachlichen Handlungsmustern, wie z. B. dem *Beschreiben* und *Begründen*, abzugrenzen.

Zum anderen finden sich konversations- bzw. gesprächsanalytisch basierte Studien (vgl. u. a. Sprechels 2008; Kotthoff 2009, 2010; Morek 2012), die von Morek et al. (2017: 14, 16) als *teilnehmer*innenorientiert* kategorisiert werden. In diesen Arbeiten liegt verstärkt der Blick darauf, was die Teilnehmer*innen beim Erklären im Kontext auf der multimodal ‚sichtbaren‘ Oberfläche *tun*. Anders als in Arbeiten der Funktionalen Pragmatik wird die mentale Dimension des erklärenden Handelns ausgeklammert, weil sie der Beobachtung nicht zugänglich ist (vgl. Hohenstein 2006: 121, Fußnote 155). Bei der Beschreibung interaktiver Erklärprozesse steht im Vordergrund, *wie* die Erklärungen im Gespräch interaktiv hervorgebracht werden und *wie* sich Gesprächsbeteiligte anzeigen, ob es sich um ein Erklären handelt (vgl. Morek 2012: 23; Morek et al. 2017: 16). Wie Stukenbrock (2009: 160) zusammenfasst, geht es also nicht darum, *top down* festzulegen, was unter Erklären zu verstehen ist, sondern stattdessen aus den Gesprächsdaten zu rekonstruieren, was von den Beteiligten selbst als Erklärung behandelt wird (vgl. auch Morek 2012: 34). Ob es sich um ein Erklären handelt und ob das Erklären gelungen ist, wird dabei nicht *a priori* von außen an die Daten herangetragen, sondern aus den Daten selbst in der Aushandlung der Interaktionsbeteiligten rekonstruiert. Im Hinblick auf das Verständnis von *Erklären* ist den interaktionsorientierten Ansätzen gemeinsam, dass das Erklären grundsätzlich als Praktik verstanden wird, die dazu dient, eine Wissenslücke bei den Adressat*innen zu beseitigen, um Verstehen herzustellen (zur genaueren Bestimmung des Erklärens vgl. Kap. 2.2.2). Anders als in den wissenschaftstheoretisch ausgerichteten Arbeiten wird dabei i. d. R. ein weiterer Erklärbegriff angelegt, der das Klären verschiedener (z. B. auch konzeptueller und prozeduraler) Sachverhalte umfasst, die über naturwissenschaftliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge hinausgehen (vgl. Kap. 2.2.2).

2.1.2 Überblick über den Forschungsstand zum mündlichen Erklären

Das Erklären wurde und wird von verschiedenen Disziplinen (z. B. Entwicklungspsychologie, Linguistik), aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen bzw. -ansätzen heraus (z. B. Konversationsanalyse, Funktionale Pragmatik) und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (z. B. erwerbsorientiert, kontextvergleichend) untersucht. Wie in der Literatur (vgl. u. a. Sprechels 2009b: 2, 2011: 69; Kern 2011: 242; Morek 2012: 27; Morek et al. 2017: 12, 27) vielfach moniert, sind zum *Erklären* im Vergleich zu Untersuchungen im Bereich der Argumentations- und Erzählforschung³ allerdings insgesamt weniger Studien zu verzeichnen. Sprechels (2009c: 117) konstatierte diesbezüglich vor fast 15 Jahren eine „auffällige Forschungslücke“. Seitdem hat die Erklärforschung zumindest in gewissem Maße einen Aufschwung und das Erklären in unterschiedlichen Kontexten mehr Aufmerksamkeit erfahren, wengleich auch in jüngerer Zeit das Erklären „noch keineswegs erschöpfend untersucht“ wurde, wie Thim-Mabrey (2020: 3) feststellt. Da für das Untersuchungsvorhaben in dieser Arbeit insbesondere der Erwerb, aber auch das Erklären im schulischen Kontext und multimodales Erklären eine Rolle spielt (vgl. dazu genauer Kap. 5), wird nachfolgend eine knappe Systematisierung einschlägiger Studien unter Bezugnahme auf etwaige in den Studien berücksichtigte Erklärtypen vorgenommen.

³ Einen Überblick über die Entwicklung der Argumentationsforschung bieten u. a. Morek et al. (2017: 12-15) und Kreuz (2021: 17-22). Ein Überblick zur Erzählforschung findet sich beispielsweise bei Quasthoff (2001: 1296-1300) und Kern (2011: 236-238).

In *erwerbsorientierten* Studien steht die Beantwortung der Frage, wie die Erklärfähigkeit von Kindern erworben wird bzw. sich entwickelt, im Zentrum (vgl. Morek et al. 2017: 16). Dafür werden größtenteils Daten experimentell⁴ erhoben. Kern (2011: 242f.) und ebenso Morek et al. (2017: 16) unterscheiden hier grob zwei Forschungsrichtungen: Zum einen finden sich Untersuchungen, die i. d. R. aus der Psychologie oder Psycholinguistik stammen (vgl. u. a. Weber 1982; Klann-Delius et al. 1985; für den englischsprachigen Raum vgl. u. a. Donaldson 1986; Snow 1990) und den Fokus auf sprachliche und kognitive Entwicklungen und Aspekte des Erklärens legen. Zum anderen lassen sich interaktionstheoretisch ausgerichtete Studien der Linguistik oder Soziolinguistik (vgl. u. a. Hausendorf 1995; Kern 2003a; Stude 2003; Komor 2011; Ernst-Weber 2019; Quasthoff et al. 2019) ausmachen, die verstärkt gesprächsstrukturelle Aufgaben und die Zuhörer*innenrolle beim Erklären berücksichtigen. Da das Erklären Erklärgegenstände unterschiedlicher Art umfasst (vgl. dazu genauer Kap. 2.2.2 und insbesondere 2.3), fokussiert ein Großteil der an Erwerbsfragen interessierten Studien auf *einen* spezifischen Erklärtyp (z. B. Spielerklärungen, Bedienungsanleitungen, kausales Erklären oder Wortbedeutungserklärungen bzw. Definitionen). Auf die genannten Studien zum Erklärerwerb und deren Befunde wird im Detail in Kapitel 4 eingegangen.

Wurde lange Zeit das Erklären losgelöst von *Kontexten* betrachtet, z. B. auf Basis elizitierter monologischer Erklärdaten oder gar anhand konstruierter Beispiele, haben sich in den letzten 15 Jahren Studien im deutschsprachigen Raum verstärkt natürlichen Erklärinteraktionen in unterschiedlichen Kontexten gewidmet. Davon zeugen insbesondere die dazu entstandenen Sammelbände von Spreckels (2009a), Vogt (2016) und Meißner/Wyss (2017). Das Erklären als eine genuin in Lehr-Lern-Kontexten verhaftete Praktik (vgl. Kap. 2.2.2) wurde in letzter Zeit verstärkt im Unterrichtskontext untersucht. Die dabei entstandenen Studien, die mit unterschiedlichen Zielsetzungen fachspezifisch oder -übergreifend in unterschiedlichen Jahrgangsstufen auf das Erklären fokussieren, erweisen sich insgesamt als sehr heterogen. In einigen dieser Arbeiten steht die Untersuchung der interaktiven Hervorbringung von Erklärungen bzw. die Rekonstruktion der Erklärprozesse im Vordergrund (z. B. Vahle 1980; Wagner/Wörn 2011; Mortensen 2011). Recht zahlreich wird das *lehrkraftseitige Erklären* in unterschiedlichen Fächern oder auch fächerübergreifend fokussiert (z. B. Appel 2009; Koole 2010, 2016; Spreckels 2009b, 2011; Rathausky 2010; Mortensen 2011; Belhiah 2013; Waring et al. 2013; Morton 2015; Charalambous 2016; Bartels/Kulgemeyer 2016; van Compernelle/Smotrova 2017; Findeisen 2017; Schilcher et al. 2017; Käätä 2021; Kupetz 2021).⁵ Demgegenüber sind Studien, die sich schüler*innenseitigem Erklären im Unterricht unterschiedlicher Fächer und Jahrgangsstufen, teilweise mit Fokus auf bestimmte Erklärtypen und -gegenstände widmen, etwas rarer zu verzeichnen (z. B. Kiel 1999; Neumeister 2009, 2011; Redder et al. 2013; Harren 2015; Heller 2016, 2021). Darüber hinaus finden sich Studien, die das (kindseitige) Erklären *vergleichend* in unterschiedlichen Kontexten (z. B. schulischen und außerschulischen Zusammenhängen) untersuchen (z. B. Spreckels 2008; Kotthoff 2009; Morek 2012; Quasthoff/Morek 2015; Morek 2021). Die konversationsanalytisch basierten Arbeiten unter diesen bisher genannten haben ein verstärktes Interesse an der Beschreibung der (multimodalen) Erklärprozesse und deren interaktiver Hervorbringung in unterschiedlichen Kontexten. Eine Teilgruppe der didaktisch ausgerichteten

⁴ Demgegenüber finden sich jedoch auch Arbeiten, die natürliche Interaktionen – z. B. in Familiengesprächen – untersuchen, z. B. Barbieri et al. (1990); Colletta/Pellenq (2010).

⁵ Von diesen Studien sind insbesondere die fachdidaktisch verorteten häufig verbunden mit normativen Vorstellungen guter Erklärungen. Ziel dieser Arbeiten besteht dann z. B. darin, Kriterien bzw. Merkmale guten Erklärens abzuleiten, (unterrichtliche) Erklärmodelle zu entwickeln (z. B. Wagner/Wörn 2011) oder Erklärfähigkeit zu messen (z. B. Bartels/Kulgemeyer 2016), um Wissen für die Professionalisierung von Lehrkräften bzw. die Lehramtsausbildung bereitzustellen.

Arbeiten bilden solche mit Fokus auf medialem (schüler*innenseitigem) Erklären (z. B. Berkemeier 2016; Leiningen 2020).

Abseits vom Unterrichtskontext finden sich Studien, die sich dem Erklären in anderen Kontexten gewidmet haben und die dabei, ebenso wie die erwerbsorientierten Studien, häufig auf einen Erklärtyp fokussieren. Es dominieren Studien zum Erklären-Wie bzw. Instruieren in den unterschiedlichsten Kontexten (z. B. Brüner 2005 [1987]; Kotthoff 2009; Costa/Müller-Jacquier 2009; Stukenbrock 2009; De Stefani/Gazin 2014; Deppermann 2018a,b; Ehmer 2021; Ehmer et al. 2021; Helmer/Reineke 2021). Seltener finden sich kontextbezogene Untersuchungen zu Wortbedeutungserklärungen bzw. Definitionen (z. B. Sader-Jin 1987; Deppermann 2016, 2020; Deppermann/De Stefani 2019; Helmer 2020) oder mit erklärtypenübergreifender Ausrichtung (z. B. Beals 1993; Aukrust/Snow 1998). Auch wenn diese Studien primär auf erwachsenenseitige Erklärungen bezogen sind, sind sie für die hier vorliegende Studie u. a. insofern von Interesse, als dass sie Befunde zu den Erklärtypen und deren typischen Vertextungsverfahren bereitstellen.

In jüngerer Zeit haben Studien auch vermehrt *multimodale Ressourcen* beim Erklären in unterschiedlichen Kontexten (mit) in den Blick genommen und die Relevanz körperlich-visueller⁶ – neben verbalen – Ressourcen für das Erklären betont. Auch hier unterscheiden sich die Studien je nach Forschungsrichtung in Bezug auf ihre Untersuchungsschwerpunkte und ihre methodischen Vorgehensweisen. Um Multimodalitätsaspekte erweiterte konversationsanalytisch basierte Arbeiten (z. B. Stukenbrock 2009; Ehmer 2021) sind primär an der Beschreibung der multimodalen Vollzugswirklichkeit interessiert und fokussieren auf natürliche Interaktion in unterschiedlichen Kontexten (s. o.). Auch unterrichtsbezogene Arbeiten (s. o.) der jüngeren Zeit berücksichtigen vermehrt Multimodalität und untersuchen die multimodale Hervorbringung von Erklärungen – primär im Rahmen von lehrer*innenseitigen Wortbedeutungs- bzw. Vokabelerklärungen (z. B. Belhiah 2013; Kääntä et al. 2018; van Compernelle/Smotrova 2017; Kääntä 2021), lehrer*innenseitigen Instruktionen in L2-Kontexten (z. B. Kupetz 2021) oder auch schüler*innenseitigen Erklärungen (z. B. Heller 2016). Bei auf Erwerbsfragen ausgerichteten Studien (s. o.), die den Erklärerwerb unter Berücksichtigung multimodaler Ressourcen untersuchen, lassen sich zwei Forschungsrichtungen ausmachen: Die bereits erwähnten konversationsanalytisch inspirierten Arbeiten berücksichtigen bei der Untersuchung des Erklärerwerbs multimodale Ressourcen, auch wenn der Fokus nicht auf dem Gestenerwerb liegt. Am häufigsten untersucht wurden hier Wie-Erklärungen bzw. genauer: zu Forschungszwecken elizitierte Spielerklärungen (z. B. Hausendorf 1995;⁷ Stude 2003; Kern 2003a,b, 2007, 2020; Kinalzik/Heller 2020). Demgegenüber wird in psycholinguistischen Studien, die quantitativ untersuchend vorgehen und an der multimodalen Diskursentwicklung bei Kindern und Jugendlichen interessiert sind, die Häufigkeit der Verwendung von Gesten bzw. unterschiedlichen Gestentypen unter Berücksichtigung divergierender Variablen (Kontext, Adressat*innen, Erklärgegenstände bzw. -typen, Alter der Erklärer*innen usw.) in den Blick genommen. In einigen Arbeiten wird z. B. die Gestenverwendung bei Wie-Erklärungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Typen des Erklären-Wie (z. B. Mazur-Palandre et al. 2015), des Alters (vgl. Klann-Delius et al. 1985; Mazur-

⁶ Mit der Bezeichnung „körperlich-visuelle Ressourcen“ folge ich Stukenbrock (2013: 252), die diesen Terminus (anstatt der Bezeichnung „non-verbal“) wählt, um die Gleichrangigkeit zwischen Gesprochen-Gehörtem und Gezeigt-Gesehenem in der Face-to-Face-Interaktion zu betonen.

⁷ Hausendorf (1995) fokussiert zwar nicht auf Erwerbsfragen, sondern untersucht die Deixis-Verwendung in kindseitigen Spielerklärungen unter Rückgriff auf die elizitierten Daten der Studie von Klann-Delius et al. (1985). Der Übersichtlichkeit halber wird diese konversationsanalytisch basierte Studie an dieser Stelle aufgenommen.

Palandre et al. 2021) oder des zu erklärenden Spiels (z. B. Mazur-Palandre/Lund 2016) untersucht. Colletta/Pellenq (2010) und Alamillo et al. (2013) widmen sich demgegenüber dem Vorkommen redebegleitender Gesten(-typen) in Warum-Erklärungen von Kindern unterschiedlichen Alters.

Auf Befunde dieser im Überblick aufgeführten Studien wird an verschiedener Stelle Bezug genommen, insofern sie für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit von Interesse sind: wie z. B. die Befunde zu Besonderheiten eines aufgabenorientierten, eher monologischen schüler*innenseitigen Erklärens im unterrichtlichen Kontext (vgl. Kap. 2.2.2), zu den unterschiedlichen Erklärtypen (vgl. Kap. 2.3) und zu rekonstruierten Vertextungsverfahren (vgl. Kap. 3.4).

2.2 Mündliches Erklären als diskursive Praktik

Die hier vorliegende gesprächsanalytisch ausgerichtete Arbeit greift auf das Konzept von Erklären der weiter oben als *teilnehmer*innenorientiert* bzw. *interaktionstheoretisch* bezeichneten Arbeiten zurück (vgl. u. a. Morek 2012; Morek et al. 2017; Quasthoff et al. 2019). Bevor das mündliche Erklären als diskursive Praktik aus Perspektive der sogenannten *Interaktionalen Diskursanalyse* (vgl. dazu ausführlich: Kap. 5.2) mit Kapitel 2.2.2 näher bestimmt wird, soll zunächst, vom Erklären losgelöst, fundierend in Kapitel 2.2.1 eine Klärung des Begriffs *diskursive Praktik* sowie weiterer damit zusammenhängender Konzepte (z. B. *diskursive Gattungen*) und Modelle (*GLOBE*, *Diskurskompetenzmodell*) erfolgen, die grundlegend für diese Arbeit sind und auf die nachfolgend an verschiedener Stelle zurückgegriffen wird.

2.2.1 Terminologische Klärung einschlägiger Begriffe, Konzepte und Modelle

Unter *diskursiven Praktiken* – wie Erzählen, Erklären, Argumentieren oder Berichten – lassen sich mit Morek et al. (2017: 17) sprachliche Aktivitäten in Gesprächen verstehen, mit denen Gesprächsbeteiligte wiederkehrende kommunikative Probleme bzw. Aufgaben in der Interaktion bearbeiten. Deppermann et al. (2016: 12) fassen diskursive Praktiken in dem hier verstandenen Sinne als „semiotische, interaktive Großformen des Sprachgebrauchs“ auf und ordnen diese einem „makrostrukturell-gattungstheoretische[n] Praktikenbegriff“ zu, der sich wiederum von einem weiter (superstrukturell-handlungsfeldbezogenen) und einem enger (mikrostrukturell-konversationsanalytischen) gefassten Praktikenbegriff abgrenzen lässt. Es handelt sich also um gesellschaftlich verfestigte Lösungsverfahren, die in einer Kultur- und Sprachgemeinschaft verhaftet sind und es ermöglichen, dass Mitglieder dieser Gemeinschaften nicht immer von Neuem ihre Sprachbeiträge planen müssen, sondern (unbewusst) auf diese vorgeformten Standardlösungen bei der Bearbeitung der jeweiligen kommunikativen Aufgabe zurückgreifen können (vgl. Deppermann et al. 2016: 1). In der Wissenssoziologie wurde dafür der synonym verwendbare Begriff der *diskursiven* oder *kommunikativen Gattungen* (auch: *Genre*) (vgl. Luckmann 1986, 1989; Günthner/Knoblach 1996) geprägt, der stärker die soziale Verfestigung betont, wohingegen der Praktikenbegriff in konversationsanalytischen Arbeiten (vgl. u. a. Schegloff 1997; Heritage 2010)⁸ verstärkt den interaktiven Vollzug herausstellt (vgl. Quasthoff et al. 2021b: 39). Diskursive Praktiken bzw. Gattungen sind also funktional auf das Erfüllen bestimmter kommunikativer Zwecke ausgerichtet: Während beispielsweise das Argumentieren dem interaktiven Aushandeln von divergierenden Geltungsansprüchen dient, geht es beim Beschreiben um die Wiedergabe perzeptuell wahrnehmbarer Strukturen zur

⁸ In einigen konversationsanalytischen Arbeiten werden mit dem Praktikenbegriff allerdings in der Regel ‚kleinere‘ Formate im Sinne von multimodalen Ressourcen bezeichnet (vgl. dazu auch Deppermann et al. 2016: 13), wie z. B. bei Heritage (2010) turn-initiale Adressierungsbegriffe oder auch Elemente der Fragegestaltung.

Vorstellbarmachung für Adressat*innen (zum Zweck des Erklärens vgl. Kap. 2.2.2). Die Beteiligten nehmen unter Rückgriff auf genrespezifische Ressourcen dabei *interaktive Rollen* bei der Bearbeitung ein, die auf den Zweck der jeweiligen Gattung zugeschnitten sind (vgl. Morek et al. 2017: 17f.). Diskursive Praktiken sind laut Morek et al. (2017: 17) gekennzeichnet durch ihre Kontextualisiertheit, interaktive Hervorbringung, Ko-Konstruiertheit sowie ihre sequenzielle Erwartbarkeit. Das heißt, Praktiken sind – anders z. B. als Sprechakte in der Sprechakttheorie – nicht als kontextfrei zu verstehen, sondern „an bestimmte raumzeitliche Kontexte gebunden“ (Deppermann et al. 2016: 10). Der Kontextbegriff lässt sich weiter spezifizieren bzw. differenzieren: Diskursive Praktiken sind einerseits in einen *sequenziellen Kontext* eingebettet, d. h., sie werden durch spezifische Gesprächszüge, nämlich globale Zugzwänge (s. u.), kommunikativ erwartbar gemacht im sequenziellen Gesprächsverlauf. Andererseits sind sie übergeordnet in einem *sozialen Kontext* eingebunden (vgl. Quasthoff/Morek 2015: 6f.; Morek et al. 2017: 28). Bei dem *sozialen Kontext* handelt es sich um einen „übergeordneten Aktivitätsrahmen“ (Quasthoff et al. 2019: 197), der von Quasthoff und Morek (2015: 6) definiert wird als

„soziale Veranstaltungen“ (Luckmann 1989), in denen bestimmte, sozial oder institutionell miteinander verbundene Personen regelmäßig zusammenkommen und wiederkehrende, ihrem Zusammenschluss eigene kommunikative ‚Probleme‘ mittels bestimmter kommunikativer Gattungen miteinander bearbeiten.

Diskursive Praktiken treten also im Rahmen einer sozialen Veranstaltung mit einer spezifischen Interaktionsgemeinschaft auf, z. B. wenn beim Mahlzeitengespräch mit der Familie ein Sachverhalt erklärt wird oder Schüler*innen im Rahmen eines schulischen Unterrichtsgesprächs berichten. Es handelt sich zudem um einen *dynamischen Kontextbegriff* (vgl. Auer 1986: 24), da – wie die ethnomethodologische Gesprächsforschung zeigt – Kontexte nicht ‚gegeben‘ sind, sondern die Beteiligten durch die Art ihres sprachlichen Handelns selbst Kontexte hervorbringen und sich zugleich reflexiv an diese anpassen (vgl. Morek et al. 2017: 29; Quasthoff et al. 2021b: 39). Im Rahmen dieser Kontexte werden diskursive Praktiken *interaktiv* von den Beteiligten hervorgebracht. Akteur*innen sind dabei im Sinne der ‚*accountability*‘ (Garfinkel 1967) darum bemüht, Verständlichkeit und Plausibilität herzustellen und sich dementsprechend beim Vollzug ihrer Praktik, also z. B. beim Erklären, wechselseitig anzuzeigen, *welche* Aktivität sie gerade vollziehen.

Diskursive Praktiken bzw. Gattungen sind in ihrem sequenziellen Vollzug in sogenannten *Diskurseinheiten* (Wald 1978) organisiert (vgl. auch: Morek et al. 2017: 18; Quasthoff et al. 2019: 54; Quasthoff et al. 2021b: 36). Wald (1978) beschreibt als konstitutiv für diese Einheiten, dass sie

- auf einer übersatzmäßigen Ebene liegen bzw. – um die Terminologie geschriebener Sprache zu verlassen – *äußerungsübergreifend* (vgl. Morek et al. 2017: 18) organisiert sind (vgl. Wald 1978: 128),
- in *gesprochener Sprache* auftreten (vgl. Wald 1978: 128),
- i. d. R. als eine *kohärente Einheit* von einem*einer *primären Sprecher*in* realisiert werden, an den*die das Rederecht für die Realisierung der Diskurseinheit – auch bei zeitweisen Unterbrechungen – (zurück-)geht,
- vom übrigen *turn-by-turn talk* einleitend und ausleitend abgegrenzt werden und dadurch auch sowohl von den Beteiligten selbst als auch von außenstehenden Beobachter*innen als abgegrenzte, in sich strukturierte Einheiten wahrgenommen werden (vgl. Wald 1978: 137; vgl. dazu auch Quasthoff et al. 2019: 20f.).

Kennzeichnend für Diskurseinheiten ist ihre interaktive Hervorbringung, denn Diskurseinheiten „[fallen] nicht vom Himmel“ (Hausendorf/Quasthoff 2005: 129), sondern müssen von den Beteiligten gesprächsorganisatorisch vor- und nachbereitet werden und erfordern eine bestimmte Art des Vollzugs: Die sonst üblichen Mechanismen des *turn-by-turn talks* werden außer Kraft gesetzt und der*die primäre Sprecher*in produziert im Rahmen der Diskurseinheit ein gattungsspezifisches *Äußerungspaket* (vgl. Morek et al. 2017: 18), während der*die Zuhörer*in mit rezipient*innenseitigen Aufgaben beteiligt ist. Bei den von Morek et al. als *Äußerungspaket* bezeichneten Einheiten handelt es sich um einen i. d. R. äußerungsübergreifenden Redezug bzw. *multi-unit turn*. Ausgelöst werden *Äußerungspakete* in der Regel durch *globale Zugzwänge*⁹ (Hausendorf/Quasthoff 2005 [1996]), bei denen es sich um Fragen bzw. Impulse (z. B. *Kannst du mir das Spiel erklären?*) handelt, die nicht durch eine Ein-Wort- oder Ein-Satz-Antwort bearbeitet werden können, sondern eine komplexere Einheit, also ein *Äußerungspaket*, als Anschlussaktivität hochgradig erwartbar machen (vgl. Kern 2011: 234; Morek/Heller 2021: 388f.). Realisiert werden die Diskurseinheiten durch die interaktive Bearbeitung sogenannter *Jobs*, die darauf zugeschnitten sind, das jeweilige kommunikative Problem der Gattung zu lösen (vgl. Morek et al. 2017: 18). Zur Beschreibung von Diskurseinheiten wurde von Hausendorf/Quasthoff (2005: 121-127) das Analyseinstrument GLOBE zunächst für narrative Diskurseinheiten und in Folgearbeiten dann für andere Gattungen (weiter-)entwickelt (für das Erklären vgl. Morek 2012; für das Argumentieren vgl. Heller 2012; Schönfelder demn.). Da an späterer Stelle (vgl. Kap. 3.2) die in dieser Arbeit fokussierten Vertextungsverfahren als Beschreibungsebene im GLOBE-Modell in Relation zu den übrigen Beschreibungsebenen gesetzt werden sollen, wird es in Verbindung mit dem Diskurskompetenzmodell nachfolgend komprimiert und – zu Veranschaulichungszwecken – unter Einbezug von gattungsspezifischen Befunden zum Erklären (u. a. von Morek 2012 und Quasthoff et al. 2019) vorgestellt.

Exkurs: GLOBE-Modell und Modell von Diskurskompetenz

Das Beschreibungs- und Analyseverfahren GLOBE (Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten) dient der Beschreibung von Diskurseinheiten in Gesprächen und umfasst drei Beschreibungsebenen: *Jobs*, *Mittel* und *Formen*.

Auf Ebene der *Jobs* werden die kontextfreien gesprächsstrukturellen Aufgaben in den Blick genommen, die bei der jeweiligen Diskurseinheit gemeinsam von den Interaktionsbeteiligten in ihren diskursiven Rollen (z. B. Erklärer*in, Erklärrezipient*in) bearbeitet werden müssen. So hat Morek (2012) für das Erklären in nicht-institutionellen Gesprächen einen Kernjob, nämlich die *Durchführung der Erklärung*, und vier Randjobs beschrieben, mit denen interaktiv aus dem *turn-by-turn talk* in eine Erkläraktivität ein- sowie auch wieder ausgeleitet wird (vgl. auch Heller 2016: 255). Im sequenziellen Gesprächsverlauf äußern sich diese fünf interaktiv zu bearbeitenden Jobs wie folgt: Mit dem *Darstellen von Inhaltsrelevanz* wird ein Gesprächsgegenstand etabliert, aus dem heraus sich der Erklärgegenstand ergibt – es wird ein thematischer Bezugsrahmen geschaffen. Bei dem *Konstituieren eines Explanandums* wird die Wissensasymmetrie von den Beteiligten als bearbeitungswürdig angesehen – es ist also interaktive Aushandlungssache, ob in die Erkläraktivität, also in den Kernjob eingetreten wird (vgl. Morek 2011: 214). Bei der Durchführung der Erklärung nimmt die wissende Person die Rolle als Erklärende*r ein und wird zum*zur primären Sprecher*in, der*die ein explanatives *Äußerungspaket* produziert. Beim Randjob des

⁹ *Globalen Zugzwängen* stehen *lokale Zugzwänge* gegenüber, die auf *turn-to-turn*-Basis operieren und durch Ein-Wort- oder Ein-Satz-Antworten beantwortet werden können, z. B. Frage-Antwort- oder Gruß-Gegengruß-Formate (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 33; Kern 2011: 234).

Abschließens zeigen sich die Beteiligten z. B. durch Verständnissignalisierung oder Bewertungen wechselseitig an, ob die Wissensasymmetrie hinreichend behoben ist, und treten mit dem *Überleiten* bruchlos wieder in den turn-by-turn talk ein, indem sie das vorangegangene Gesprächsthema wieder aufgreifen oder eine neue Themenbearbeitung initiieren.

Mit der Ebene der semantisch-pragmatischen *Mittel* sind auf die einzelnen Beteiligten bezogene, von der Gattung geforderte und meist satzbezogene Handlungszüge gemeint, die in angemessener Abfolge zur Bearbeitung der gesprächsstrukturellen Aufgaben platziert werden. Mithilfe von GLOBE konnten für unterschiedliche Gattungen jobspezifische typische Mittel herausgearbeitet werden: So dient beispielsweise ein Impuls in Form einer Problemformulierung (z. B. *Ich weiß aber gar nicht, wie das geht*)¹⁰ (vgl. Quasthoff et al. 2019: 116) oder auch das Setzen eines expliziten globalen Zugzwangs in Form einer Aufforderung mit sprechhandlungsbezeichnendem Verb (z. B. *Erklär mir mal X*) als Mittel des Relevantsetzens und Konstituierens eines Explanandums, mit denen der Eintritt in die Kernaufgabe hochgradig erwartbar ist. Im Falle einer Spielerklärung finden sich laut Quasthoff et al. (2019: 124-129) bei dem Kernjob der Durchführung auf Seiten der Erklärenden als Mittel beispielsweise das *Erläutern von Spielhandlungen* und das *Nennen des Spielziels*. Als rezipient*innenseitige Mittel wurden beim Kernjob *lokale Nachfragen* und *Elaborierungsfragen* rekonstruiert. Was unter *Formen* im GLOBE-Modell zu verstehen ist, dürfte durch die eben angeführten Formbeispiele der globalen Zugzwänge bereits grob deutlich geworden sein: Mit den Formen sind oberflächensprachliche Realisierungen der Züge in Form von prosodischen, lexikalischen, morphosyntaktischen und körperlich-visuellen Mitteln adressiert, mit deren Hilfe sich die Beteiligten die Art und Funktion ihrer Äußerung anzeigen und erkennbar machen (vgl. Morek et al. 2017: 19f.; Quasthoff et al. 2017: 89f.; Quasthoff et al. 2019: 68f.; Quasthoff et al. 2021b: 38). Es zeigt sich, dass die Mittel und Formen also jeweils an die interaktiven Rollen der jeweiligen Gattung gebunden sind, wohingegen Jobs kontextfrei sind (vgl. Morek et al. 2017: 20, 28).

Wie von Morek et al. (2017: 20, 28; vgl. auch: Quasthoff et al. 2021b: 38) konstatiert, kann insbesondere die Ebene der Jobs als Vergleichsmaßstab für Kompetenzunterschiede zwischen Kindern dienen: Die Fähigkeiten der Kinder lassen sich insbesondere an der Beteiligung an der Bearbeitung der Jobs, aber auch an der Art ihrer Mittel und Formen festmachen. Davon ausgehend, dass die Ebenen des GLOBE-Modells damit einen Zugang für die Beschreibung des Erwerbs diskursiver Fähigkeiten bieten, wurde ein Kompetenzmodell mit den Kompetenzfacetten *Kontextualisierungs-*, *Vertextungs-* und *Markierungskompetenz* (vgl. Quasthoff et al. 2021b: 38) abgeleitet. Diese Kompetenzfacetten finden sich in der folgenden Abbildung 1 von Domenech et al. (2018: 18) in ihrem Zusammenspiel mit GLOBE abgebildet.

¹⁰ Hierbei handelt es sich um einen sogenannten impliziten globalen Zugzwang, mit dem im Gegensatz zu dem expliziten globalen Zugzwang nicht so eindeutig offengelegt wird, welche Anschlussaktivität gefordert ist (vgl. Morek/Heller 2021: 411).

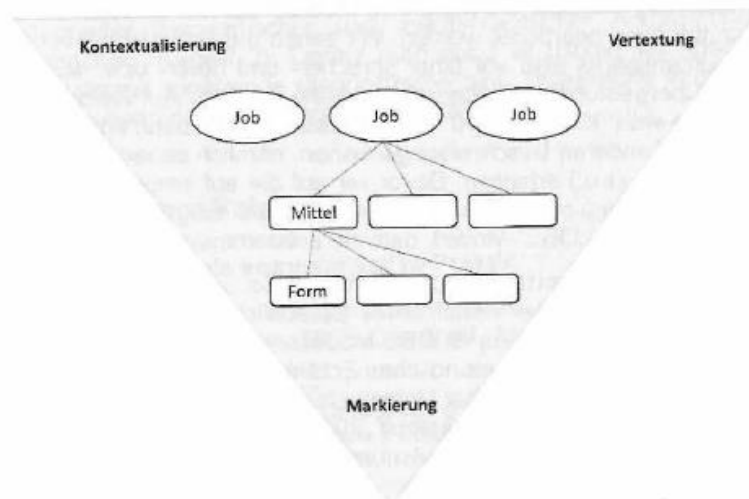


Abbildung 1: Das GLOBE-Modell in Verbindung mit dem Diskurskompetenzmodell (aus: Domenech et al. 2018: 18)

Zwar soll erst mit Kapitel 4 ausführlich auf die Entwicklung von Diskurs- und im Speziellen die Erklärungsfähigkeit und deren Teilfähigkeiten eingegangen werden, jedoch sollen bereits an dieser Stelle im Rahmen der terminologischen Klärung die Begrifflichkeiten *Kontextualisieren*, *Vertexten* und *Markieren* erläutert werden, um bei der weiteren theoretischen und empirischen Aufarbeitung im Rahmen des Theorieteils dieser Arbeit auf diese Termini zurückgreifen zu können.

Das *Kontextualisieren* bezieht sich auf die Fähigkeit, sowohl im sozialen wie im sequenziellen Kontext angemessen agieren bzw. diesen gestalten zu können (vgl. Quasthoff et al. 2021b: 39). Bezogen auf die soeben beschriebenen Jobs sind also insbesondere die ein- und ausleitenden Randjobs damit adressiert (vgl. Quasthoff et al. 2019: 210), da es unter anderem darum geht, ob Kinder beispielsweise globale Zugzwänge zum Erklären erkennen und bearbeiten können oder auch selbstständig globale Aktivitäten abschließen und zum Gespräch zurückleiten können. Quasthoff und Morek (2015) unterscheiden zwischen *sequenzieller* und *sozialer Kontextualisierungskompetenz*: Bei der *sequenziellen Kontextualisierungskompetenz* geht es um das erfolgreiche strukturelle und sequenzielle Einbetten diskursiver Praktiken im laufenden Gespräch. Kommunikative Erwartungen im Sinne von lokalen und globalen Zugzwängen müssen – rezeptiv kontextualisierend – im Gespräch erkannt und befolgt bzw. – auf produktiver Seite – selbst hergestellt werden können. Die *soziale Kontextualisierungskompetenz* bezieht sich auf das adäquate Zuschneiden der diskursiven Praktik auf den jeweiligen spezifischen sozialen Kontext, wie z. B. Clique, Familie oder Unterricht (vgl. Quasthoff/Morek 2015: 9; dazu auch: Quasthoff et al. 2019: 210). Die Ebene der *Vertextung* – die im Fokus dieser Arbeit steht – bezieht sich auf die interne gattungsgemäße Strukturierung des Äußerungspaketes, die im Rahmen der Bearbeitung des Kernjobs durch den*die primäre*n Sprecher*in beim *Durchführen* der Kernaufgabe (beispielsweise der Erklärung) erfolgt (vgl. Quasthoff et al. 2021b: 39). Als kontextfreie Ressourcen müssen dafür auf Ebene der *Mittel Vertextungsverfahren* zur Verfügung stehen, die es zu einem global kohärenten Äußerungspaket entsprechend der Gattung anzuordnen gilt (vgl. Morek 2021: 214; Quasthoff et al. 2021a: 22). Darin spiegeln sich Gattungswissen und globale Planung, auf die Vertextungskompetenz wesentlich angewiesen ist (vgl. Quasthoff et al. 2019: 210, 213f.). Beim *Markieren* müssen gattungsgemäße verbalsprachliche, prosodische und körperlich-visuelle *Formen* eingesetzt werden, die der Erkennbarmachung der jeweiligen Gattung und deren inhaltlicher Strukturierung dienen. Da die Markierung der expliziten *Anzeige* der

Kontextualisierung und Vertextung dient, ist sie aufs Engste mit den anderen beiden Teilkompetenzen verknüpft (vgl. Quasthoff et al. 2019: 217; Quasthoff et al. 2021b: 39).

2.2.2 Konzeptklärung: mündliches Erklären

Nachfolgend soll das für diese Arbeit grundlegende Konzept des mündlichen Erklärens vorgestellt werden. Die Klärung dieser diskursiven Praktik erfolgt in diesem Kapitel aus Gründen der Übersichtlichkeit aspektgeleitet, auch wenn die konstitutiven Merkmale des Erklärkonzeptes zwangsläufig eng miteinander vernetzt sind und sich dementsprechend wechselseitige Bezugnahmen bzw. Überschneidungen finden. Die zentralen Aspekte ergeben sich aus der Bestimmung des Erklärens als diskursiver Praktik, die u. a. funktional gattungsbezogen auf die Erfüllung eines bestimmten kommunikativen Zwecks hin ausgerichtet, kontextualisiert sowie prozessual und interaktiv konstruiert ist (vgl. Kap. 2.2.1). Nachfolgend wird das Erklären auf diese und weitere Aspekte hin auf Basis der Erkenntnisse einschlägiger interaktionstheoretischer Arbeiten (vgl. Forschungsüberblick in Kap. 2.1.2) beleuchtet. Es wird dabei auch auf Besonderheiten unterrichtlichen und multimodalen Erklärens mit Fokus auf die Ebene der Vertextung eingegangen, da die dazu gewonnenen Erkenntnisse grundlegend für die Anlage dieser Untersuchung sind.

Kommunikativer Zweck und interaktive Rollen beim Erklären

In dieser Arbeit wird das Erklären als diskursive Praktik verstanden, mit der wiederkehrende kommunikative Aufgaben in der Interaktion bearbeitet werden (vgl. Kap. 2.2.1). Die Praktik des mündlichen Erklärens dient „der Bearbeitung interaktiv manifest gewordener oder unterstellter Wissensasymmetrien zwischen Beteiligten“ (Morek et al. 2017: 20; vgl. dazu auch Morek 2012: 39f., 2013a: 70; Quasthoff et al. 2017: 94f., 2021b: 37; Erath et al. 2018: 164). Der*Die Erklärrezipient*in soll durch den Wissenstransfer Infragestehendes nachvollziehen oder verstehen können – Ziel ist also die Reorganisation des adressat*innenseitigen Wissens zur Herstellung von Verstehen (vgl. Barbieri et al. 1989: 131; Morek 2011: 214). Morek (2012: 36) spricht hierbei von „prototypischen Erklärungen“ und Harren (2016: 155) von einem „Erklären im eigentlichen Sinn [...], wenn die Interaktion von mindestens einem Gesprächspartner als Wissensvermittlung begriffen wird, die zum Ziel hat, etwas als unklar Angenommenes verstehbar zu machen“. Auf diesen Zweck ausgerichtet nehmen die Interaktant*innen gattungsspezifische Rollen ein, die ebenfalls der Aushandlung unterliegen: Die Person, die über Wissen verfügt (Expert*in), nimmt die Rolle des*der Erklärer*in ein, während die nicht-wissende Person (Noviz*in) der*die Erklärrezipient*in ist (vgl. Morek 2012: 38). Mit diesen gattungsspezifischen Rollen gehen reziproke epistemische Status einher. Die erklärende Person verfügt über einen Wissensvorsprung, da sie ein spezifisches Wissen zum Explanandum hat, über das der*die Erklärrezipient*in nicht verfügt (vgl. Neumeister/Vogt 2009: 563; Harren 2016: 155), und kann deshalb das Rederecht als primäre*r Sprecher*in für eine längere Zeit okkupieren. Dieser Person kann somit der epistemische Status K+ nach Heritage (2012)¹¹ zugeschrieben werden, während die erklärungsempfangende Person den epistemischen Status K- einnimmt.

Kommunikativer Zweck und interaktive Rollen beim unterrichtlichen Erklären

Kontextabhängig kann das Erklären – insbesondere in Lehr-Lern-Kontexten wie Schule und Hochschule – jedoch auch der *Demonstration* von Wissen bzw. Verstehen (vgl. Harren 2015: 87) anstatt dem aus

¹¹ Heritage (2012: 32) beschreibt in Bezug auf den epistemischen Status der Interaktanten: „they occupy different positions on an epistemic gradient (more knowledgeable [K+] or less knowledgeable [K-])“.

der kommunikativen Situation heraus entstandenen Bearbeiten einer adressat*innenseitig angezeigten Wissenslücke dienen. Beim *demonstrierenden Erklären* geht es – anders als beim *Erklären im eigentlichen Sinne* – nicht in erster Linie darum, Adressat*innen etwas zuvor Unbekanntes oder Unverstandenes verstehbar zu machen, sondern das eigene Wissen bzw. die Darstellung des eigenen Verstehens in Bezug auf infrage stehende Sachverhalte, Zusammenhänge usw. zu präsentieren (vgl. Redder et al. 2013: 63; Harren 2015: 89; Amorocho 2017: 139). Entsprechend werden derlei Erklärungen ohne Fokus auf die Beseitigung einer Wissensasymmetrie von Morek (2012: 267) als „zu lösende[...] Aufgabenstellung“ oder von Schmölzer-Eibinger/Fanta (2014: 159) als „Erklärspiel“ oder „Als-ob-Situation“ bezeichnet, in dem Schüler*innen angehalten sind, *so zu tun*, als seien sie Expert*innen, die Wissen an Noviz*innen vermitteln. Das dargestellte Verstehen bzw. Wissen wird dabei der Lehrkraft als Bewertungsinstanz zur Überprüfung und Korrektur angeboten (vgl. Morek 2012: 269f.).

Auch wenn hier in erster Linie aufgrund der institutionell bedingten asymmetrischen Rollenkonstellation (vgl. Meer 2011: 33) Lehrkräfte die primären Adressierten sind (vgl. Harren 2015: 84), ist die Frage nach anzunehmenden Adressat*innen in dieser Großgruppenkonstellation von Unterricht komplexer, als sie zunächst erscheint. Lehrkräfte ziehen sich in ihrer Rezipient*innerolle häufig stark zurück, um das schüler*innenseitige Erklären eben nicht als Wissensüberprüfung mit ihnen als Prüfer*in zu rahmen (vgl. Morek 2012, s. u.), sondern – entsprechend der eben erwähnten *Als-ob-Situation* – als ein Erklären für potenzielle Unwissende. Bei Letzteren kann es sich z. B. um (konkrete) Mitschüler*innen bzw. eine unbekannte Teilmenge von ihnen (vgl. Harren 2015: 84), fiktive Adressat*innen oder generalisierte Andere handeln. Harren stellt entsprechend die mit den teilweise implizit bleibenden Rezipient*innen verbundene Anforderung für erklärende Schüler*innen heraus:

Erklären durch Schüler/innen setzt nicht immer auch einen nichtwissenden Rezipienten voraus, unausgesprochen bleibt im Unterricht häufig, dass – wie beim schriftlichen Erklären – ein impliziter Rezipient mitgedacht werden muss (vgl. auch Morek 2012: 179), dem der jeweilige Zusammenhang möglichst verständlich und umfassend dargestellt werden soll. Bei dieser Form des Erklärens ist die Auswahl des Darzustellenden sowie die Wahl des Detaillierungsgrades auch deshalb besonders schwierig, da diese Aspekte sich nicht aus dem antizipierten Wissen der Rezipienten ergeben und häufig auch nicht aus der jeweiligen unterrichtlichen Situation, sondern die normativen Erwartungen der Lehrkraft müssen beim Erklären berücksichtigt werden bzw. Schüler/innen müssen einschätzen lernen, welche Erwartungen die jeweiligen Lehrkräfte in den unterschiedlichen Unterrichtssituationen haben. (Harren 2015: 84)

Damit deutet sich schon an, dass die Grenzen zwischen dem „echten“ Erklären und dem Erklären zur Wissensdemonstration fließend sein können: Es ist nicht immer erkennbar, ob die Verbalisierung von Zusammenhängen der Überprüfung dient oder auch eine Form der Vermittlung stattfindet, was auch an der fehlenden Möglichkeit der expliziten Verstehensbekundung in der Großgruppe liegt (s. o.). Harren (2015: 89) vermutet eine Mischform als den Normalfall im Unterricht. Dass nicht nur in unterrichtlichen Kontexten zur Wissensdemonstration erklärt wird, zeigen beispielsweise Searles/Barriage (2018) mit ihrer Untersuchung von Wortbedeutungserklärungen in familialen Mahlzeitengesprächen, in denen Wortbedeutungserklärungen initiiert werden, indem sich Interaktionsbeteiligte als unwissend in Bezug auf das Wort zeigen, aber *auch* indem sie eine wissende Position einnehmen und andere auffordern, ihr Wissen zu dem Wort zu *demonstrieren* (vgl. Searles/Barriage 2018: 68). Der Zweck des Erklärens kann also – und so wird es in dieser Arbeit auch als grundlegend angenommen – unter Berücksichtigung insbesondere auch des schulischen Erklärens in dem skizzierten Rahmen changieren.

Prozesshaftigkeit, Sequenzialität und Interaktivität des Erklärens

Das Erklären als eine diskursive Praktik ist – wie in Kap. 2.2.1 dargestellt – eingebettet in einen *sequenziellen Kontext* (vgl. Quasthoff/Morek 2015), also in einen übergeordneten Gesprächszusammenhang. In dem Zuge wurden Alltagserklärungen als *Nebensequenzen* beschrieben, die das übergeordnete Gespräch bzw. andere gerade vollzogene Gattungen wie das Erzählen oder Berichten, in die sie eingebettet sind, temporär für die Dauer der Erklärung unterbrechen (vgl. Sader-Jin 1987: 51; Aukrust/Snow 1998: 241; Spreckels 2009b: 1; Morek 2012: 34; Quasthoff/Morek 2015: 7). Settekorn (1991: 255) unterscheidet zwischen solchen explanativen *Nebensequenzen*, die er aufgrund ihrer Begrenzung als *lokale Sequenzen* bezeichnet, und *globalen Erklärsequenzen*. Nebensequenzen bzw. lokale Sequenzen haben den Zweck, das für die Abwicklung der übergeordneten Diskurseinheit erforderliche Wissen bereitzustellen. So können Settekorn (1991: 255) zufolge z. B. Wortbedeutungserklärungen (vgl. Kap. 2.3.1) eingebettet in übergeordnete Aktivitäten zur Lösung von Verständigungsprobleme auftreten. *Globale Erklärsequenzen* machen demgegenüber die *Hauptaktivität* der Beteiligten aus und sind an einem eigenen Zweck orientiert. Als Beispiel führt Settekorn (1991: 255) Spielerklärungen an, die darauf ausgerichtet sind, dass in die gemeinsame Handlungspraxis des Spielens eingestiegen werden kann (vgl. Kap. 2.3.2). In diesen Gesprächskontext jeweils eingepasst werden die Erklärungen von den Interaktionsbeteiligten *sequenziell* aufgebaut, d. h. Zug um Zug im zeitlichen Nacheinander in geordneter Weise hergestellt (vgl. Hausendorf 2007: 14). Erklären in der Interaktion ist also als ein *Prozess* und nicht, wie z. B. schriftlich vorbereitete Erklärungen, als Präsentation bereits vorgefertigter Produkte zu verstehen (vgl. Sader-Jin 1987: 49; Spreckels 2009b: 2; Stukenbrock 2009: 161f.; Morek 2012: 36).

Die Bearbeitung der gesprächsstrukturellen Aufgaben beim Erklären, die in Kapitel 2.2.1 mit den Jobs beim Erklären bereits beschrieben wurden, stellt eine *gemeinsame* Leistung der Interaktionsbeteiligten dar. Diese sind in allen Phasen einer Erklärung aktiv beteiligt, sodass das Erklären als *interaktive Herstellungsleistung* zu verstehen ist (vgl. Sader-Jin 1987: 46; Barbieri et al. 1990: 246). Während in vorangegangener Forschung zum Erklären mit einer stark produktorientierten Perspektive auf das Erklären eine Sprecher*innenkonzentrierung und eine Vernachlässigung der Adressat*innenseite einherging, rücken die interaktionsorientierten Studien die Relevanz des*der Adressat*in in den Vordergrund (vgl. Forschungsüberblick in Kap. 2.1.2). Sowohl das Auslösen von Erklärungen (*Darstellen von Inhaltsrelevanz* und *Konstituieren eines Explanandums*, s. o.) als auch die Verständigung darüber, ob Verstehen erzielt werden konnte und die Erklärung abgeschlossen werden kann (*Abschließen* und *Überleiten*), wird von den Interaktanten gemeinsam vollzogen. Auch bei dem *Kernjob* der Erklärungsdurchführung, bei dem der*die primäre Sprecher*in das Rederecht für den Zeitraum der Produktion des Äußerungspaktes für sich beansprucht, kommt dem*der Adressat*in eine zentrale Rolle zu. Das adressaten*innenseitige verbale und nonverbale Rezeptionsverhalten beeinflusst die „online-Produktion der Erklärung“ (Stukenbrock 2009: 162) maßgeblich. Während in (fach-)didaktischen Arbeiten (vgl. u. a. Leiningen 2020; vgl. Kap. 2.1.2) häufig versucht wird, Kriterien für vollständige und gelungene Erklärungen festzulegen bzw. abzuleiten, ist aus konversationsanalytisch orientierter Perspektive das Gelingen einer Erklärung situativ am individuellen Verständnissicherungs- bzw. Aushandlungsprozess festzumachen. *Wann* eine Erklärung also als hinreichend, vollständig oder gelungen zu verstehen ist, wird nicht durch extern gesetzte Normen *a priori* festgelegt, sondern von den Beteiligten interaktiv ausgehandelt (vgl. Stukenbrock 2009: 161; Morek 2012: 36, 39f., 2013a: 70). Den Zuhörer*innenaktivitäten kommt in diesem Zusammenhang für den kommunikativen Erfolg der Erklärung eine entscheidende Rolle zu, da sie dem*der Erklärproduzent*in Aufschluss darüber geben, inwieweit die Erklärung verständlich oder noch bearbeitungsbedürftig ist (vgl. Spreckels 2009b: 4; Morek 2012: 40). Aufgabe der erklärenden Person

ist es wiederum, in Abhängigkeit vom jeweiligen Erkläregegenstand (z. B. Spiel vs. Begriff) eine kohärente interne Strukturierung des explanativen Äußerungspakets vorzunehmen. Dabei gilt es, das (nicht-)vorhandene Vorwissen des*der Adressat*in in Bezug auf das Explanandum einzuschätzen, daran anzuknüpfen, die adressaten*innenseitigen Signale kontinuierlich zu *monitoren* und die Erklärung flexibel daraufhin anzupassen (vgl. Barbieri et al. 1990: 246; Berkemeier 2016: 57; Kotthoff 2009: 122; Mazur-Palandre et al. 2015: 12; Quasthoff et al. 2019: 197). In konversationsanalytischen Arbeiten (vgl. u. a. Sacks et al. 1974: 727) wird in diesem Zusammenhang von *recipient design*, also Adressat*innenzuschnitt, gesprochen (vgl. dazu auch Spreckels 2009b: 4; Morek 2012: 56; Harren 2016: 154). Dazu zählt auch das Einschätzen des Wissenshintergrundes des*der Rezipient*in. Mit Clark (1996) lässt sich hierbei von *common ground* sprechen, bei dem es um die Relevanz von geteiltem Wissen der Gesprächspartner*innen geht (vgl. dazu auch Schmitt/Knöbl 2013: 246f.).

Erklären in (sozialen) Kontexten

Das Erklären mit dem Zweck des Wissenstransfers oder der Wissensdemonstration wird in bestimmten sozialen Kontexten (besonders häufig) produziert, um dem übergeordneten spezifischen Zweck der sozialen Veranstaltung (vgl. Kap. 2.2.1) zuträglich zu sein. Während es beispielsweise in der Familie um Alltagsorganisation und Aushandlung eines kollektiven Wissens-, Deutungs- und Bewertungshaushaltes geht, stehen im Unterricht die Konstruktion von (Fach-)Wissen auf Schüler*innenseite im Fokus (vgl. Quasthoff/Morek 2015: 6; Morek et al. 2017: 28). Kontextvergleichende Studien zeigen, dass das Erklären in der Schule deutlich häufiger zu finden ist als beispielsweise in Cliquen- oder Familieninteraktionen (vgl. Morek 2012: 265; Quasthoff/Morek 2015: 8).

Wie kontextspezifische und -vergleichende Untersuchungen von Erklärungen (vgl. Forschungsüberblick in Kap. 2.1.2) ebenfalls offenlegen, beeinflussen diese Kontexte den Erklärprozess sowie auch die Erklärung selbst maßgeblich. In Bezug auf den unterrichtlichen Erklärprozess hat Morek (2012) zwei Formen unterrichtlichen Erklärens empirisch rekonstruiert, die sich vom Erklärprozess in der Alltagsinteraktion grundlegend unterscheiden: Sie grenzt das *solistische Erklären* vom *orchestrierten Erklären* ab, bei dem das explanative Äußerungspaket von mehreren Sprecher*innen vollzogen wird.¹² Beim solistischen Erklären erhalten Schüler*innen hingegen die Gelegenheit, eigenständig ohne lehrer*innenseitige Vorstrukturierung ein explanatives Äußerungspaket zu produzieren, und sind damit in der Rolle als primäre*r Sprecher*in für die Strukturierung selbst verantwortlich. Bei diesem *quasi-monologischen Erklären* fallen – anders als beim Erklären im Alltag – die erklärkonstitutiven Merkmale der Interaktivität und Ko-Konstruiertheit i. d. R. weg (vgl. Morek 2012: 215, 217). Lehrkräfte halten sich mit verständnisanzeigenden und/oder verständnissichernden Rezeptionssignalen sowie Fortsetzungs- und Klärungsfragen zurück, um sich nicht als Adressat*in der Erklärung zu exponieren, sondern die Erklärung „als Bestandteil der an alle Mitschüler gerichteten Kommunikation“ (Morek 2011: 225) zu rahmen und damit eine dyadische Interaktionskonstellation zugunsten einer unterrichtsöffentlichen Gesprächsform zu vermeiden.¹³ Das macht das quasi-monologische Erklären im unterrichtlichen Kontext besonders

¹² Das schüler*innenseitige *solistische Erklären* soll in diesem Kapitel einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, da in dieser Arbeit schüler*innenseitiges *quasi-monologisches Erklären* (vgl. Morek 2011, 2012) eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Kap. 5). Das *orchestrierte Erklären* als mehrparteiisches Erklären ist im Rahmen dieser Arbeit zu vernachlässigen.

¹³ Auch wenn sich Lehrkräfte während der schüler*innenseitigen Produktion des Äußerungspaketes mit Rezeptionssignalen und Nachfragen, wie sie in der Alltagsinteraktion üblich sind, grundsätzlich zurückhalten, zeigen Studien (vgl. u. a. Morek 2012; Harren 2015) aber auch Fälle, in denen Lehrkräfte mit Korrekturen an dem schüler*innenseitigen Äußerungspaket ‚mitarbeiten‘. Dadurch geben sie den Erklärer*innen Hinweise auf

anspruchsvoll, da Schüler*innen „in einem Anlauf“ und ohne zuhörerseitige Mitkonstruktion einen längeren, erklärenden Beitrag produzier[en]“ müssen (Morek 2011: 225). Laut Morek (2011: 225) lässt sich damit eine Nähe zu dekontextualisierten und dem schriftlichen Produktionsmodus nahestehenden Erklärungen feststellen. Mit Ehlich (2007: 531, 542) kann auch von einer Nähe zu einer für Textkommunikation gültigen *zerdehnten Sprechsituation* gesprochen werden, bei der der*die Produzent*in aufgrund der zeitlich und räumlichen versetzten Produktions- und Rezeptionsbedingungen beim Schreiben ebenfalls die Adressat*innenbedürfnisse eigenständig antizipieren muss und die Strukturierungsleistung bei ihm oder ihr liegt. Ähnliches gilt laut Brünner (2011: 349), die das Erklären in Gesundheitssendungen untersucht, insbesondere auch für medial vermitteltes Erklären.

Die Erklärungen fallen in Abhängigkeit von dem übergeordneten Zweck und den jeweiligen Interaktionsbeteiligten in ihren kontextspezifischen Rollen unterschiedlich aus- und aufgebaut aus (vgl. Spreckels 2009b: 4; Stukenbrock 2009: 161). Für Alltagserklärungen scheint – anders als für Erklären in wissenschaftlichen oder schulischen Kontexten (s. u.) – zu gelten, dass sie „nur hinreichend verständlich sein müssen“ (Kotthoff 2009: 128) und beispielsweise auch durch deiktische Andeutungen, Rückgriff auf einfache Ausdrücke und Wortgruppen oder sogar rein körperlich-visuell durch das Zeigen auf ein Objekt realisiert werden können (vgl. Berkemeier/Harren 2016: 28; Deppermann/De Stefani 2019: 141). So stellen auch Quasthoff und Morek (2015: 7) heraus, dass Alltagserklärungen in Cliques kurz, häufig eingebettet in andere Praktiken (z. B. *Erzählen*) sowie weniger auf eine detaillierte, vollständige Explizierung und Markierung von Zusammenhängen angelegt sind. Dass (Alltags-)Erklärungen vielfach (zumindest aus normativer Perspektive) ‚unvollständig‘ bleiben (können und müssen), hängt u. a. mit zwei konstitutiven Merkmalen der Mündlichkeit zusammen: Planung und sprachliche Produktion des mündlichen Gesprächsbeitrags fallen im Erklärprozess zusammen, sodass es erwartbar ist, dass keine Vollständigkeit erzielt wird (vgl. Deppermann/De Stefani 2019: 141). Zum anderen kann die Unvollständigkeit von Erklärungen auch insofern als ‚ungefährlich‘ für Alltagskommunikation angesehen werden, als dass durch den geteilten Wahrnehmungsraum der Interaktionsbeteiligten die Hörer*innen die Möglichkeit haben, unmittelbar zu intervenieren und im Falle von Nicht-Verstehen Nachfragen zu stellen (vgl. Dürscheid 2016: 28).

Demgegenüber sind unterrichtliche schüler*innenseitige Erklärungen – insbesondere solche zur Wissensdemonstration – näher bei wissenschaftlichen Erklärungen zu verorten, die „zu einer absoluten Verständlichkeit führen wollen“ (Kotthoff 2009: 128; vgl. auch Harren 2009a: 223). So hat beispielsweise Harren (2015: 165) beim schüler*innenseitigen Erklären im Biologieunterricht eine Orientierung an einer möglichst fachsprachlich präzisen Darstellungsweise herausgearbeitet. Spreckels (2008: 139) bestätigt das in Bezug auf die vergleichende Untersuchung von Wortbedeutungserklärungen Jugendlicher in unterrichtlichen und informellen Erklärsituationen: Die schüler*innenseitige Erklärung im Klassenzimmer ist weniger umgangssprachlich und von fachsprachlichem Vokabular geprägt, während die Erklärungen im informellen Kontext mehr Jugendvokabular enthalten, jedoch in der Strukturierung Ähnlichkeiten aufweisen. Helmer (2020: 295) weist jedoch darauf hin, dass in ihren Daten keine Wortbedeutungserklärungen in unterrichtlichen Kontexten vorkommen, die an eine Wörterbuchklärung herangekommen wären. Auch wenn sich keine ‚druckreifen‘ Erklärungen im Unterricht finden lassen, ist grundsätzlich eine schüler*innen- und lehrer*innenseitige *Orientierung* an wissenschaftlichen Erklärungen anzunehmen. Der Grad der Ausgebautheit der Erklärung ist abhängig vom jeweiligen Erklärgegenstand:

Vollständigkeit, Kohärenz und Genauigkeit der Formulierung ihrer Erklärung. Wie Morek (2012: 217) zeigt, sind diese Nach- oder Fortsetzungsfragen jedoch i. d. R. plenar adressiert.

Während in der Alltagsinteraktion die Komplexität des Gegenstandsbereichs i. d. R. niedriger ist, handelt es sich bei schulischen Erklärgegenständen häufig um komplexere Explananda (vgl. Kotthoff 2009: 128). Auch hier ist – entsprechend der Unterschiedlichkeit der Erklärtypen bzw. -gegenstände (vgl. Kap. 2.3) – von einer nicht unerheblichen Spanne auszugehen: So können beispielsweise im Rahmen einer Textrezeption schüler*innenseitig zu produzierende Erklärungen von Alltagsbegriffen bis hin zu der Erklärung komplexer fachlicher Sachverhalte bzw. Zusammenhänge anfallen, z. B. im Deutschunterricht zu orthographischen oder grammatikalischen Phänomenen (vgl. Neumeister 2011; Berke-meier/Harren 2016), im Mathematikunterricht zu mathematischen Konzepten oder Rechenwegen (vgl. Heller 2016, 2021; Erath 2017; Prediger 2021) oder zu komplexen biologischen Abläufen und Zusammenhängen im Biologieunterricht (vgl. Harren 2009a,b).

Multimodalität des Erklärens

Davon ausgehend, dass „Interaktion [...] in ihrem situativen Vollzug immer multimodal“¹⁴ (Schmitt/Knöbl 2013: 245) und Sprache ein „multi-channel communication system“ (Hausendorf 1995: 183) ist, stehen Teilnehmer*innen beim Erklären in der Interaktion fortlaufend verschiedene semiotische, nämlich verbale, prosodische, körperlich-visuelle und materielle Ressourcen zur Verfügung, die in ihrem Zusammenspiel als „multimodales Gesamtpaket“ (Stukenbrock 2010: 5; *multimodal package*, vgl. Goodwin 2007: 55) bezeichnet werden können. Körperlich-Visuelles umfasst dabei u. a. Gestik, Mimik, Blickverhalten, Körperorientierung, Körperpositur, Bewegung sowie die Manipulation von Objekten. Die im obigen Forschungsüberblick (vgl. Kap. 2.1.2) aufgeführten Studien zum Erklären, die systematisch auch Multimodalität berücksichtigen, zeigen die Relevanz sowohl materieller als auch körperlich-visueller Ressourcen beim Erklären in unterschiedlichen Kontexten (vgl. u. a. Waring et al. 2013; Heller 2016; Kinalzik/Heller 2020; Käätä 2021; Mazur-Palandre et al. 2021). Es zeigt sich, dass diese körperlich-visuellen Mittel dabei sowohl sequenziell voraus- oder nachlaufend, aber auch simultan zum verbalen Erklären eingesetzt werden (vgl. Stukenbrock 2009: 163). Gesten kommt beim Erklären eine unterschiedliche Funktion zu: Entweder haben sie eher eine verdeutlichende, anreichernde Funktion, wenn sie simultan zu ihrer lexikalischen Entsprechung als Illustration eingesetzt werden (*talk + gesture*, vgl. Waring et al. 2013: 255). Demgegenüber finden sich aber auch multimodale Pakete, in denen Gesten hochgradig zentral für die Bedeutungskonstitution sind, da sie Informationen liefern, die nicht verbalsprachlich ausgedrückt werden (vgl. Heller 2016). Das zeigt sich beispielsweise für an die Umwelt gekoppelte Gesten (*talk + environmentally coupled gesture*, vgl. Waring et al. 2013: 258), die in Verbindung mit umgebenden räumlich-materiellen Ressourcen zum Einsatz kommen und denen eine über die rein anreichernd-illustrierende Funktion hinausgehende Bedeutung zukommt. Sie kommen darüber hinaus beim Erklären zum Einsatz, um zu imaginierende Objekte zu erzeugen und in den geteilten Wahrnehmungsraum ‚hineinzuzitieren‘ (vgl. Kern 2003a: 265; Kinalzik/Heller 2020: 34f.). Erst in wenigen Studien wurde allerdings in den Blick genommen, welche Rolle multimodale Ressourcen bei der spezifischen Aufgabe der Vertextung einer Erklärung spielen (vgl. Heller 2016: 256): Auch wenn es bislang noch kaum untersucht wurde, zeigen sich empirisch erste Erkenntnisse dahingehend, dass multimodalen Ressourcen für das Vertexten von Erklärungen eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Colletta/Pellenq 2010; Heller 2016; Heller/Kinalzik 2020). Aus diesem Grund wird die Multimodalität in der vorliegenden Arbeit zu Vertextungsverfahren systematisch mit berücksichtigt.

¹⁴ *Modalität* wird hier im Sinne von *Ausdrucksressource* verstanden und entsprechend wird unter dem Begriff *Multimodalität* die Berücksichtigung vieler bzw. mehrerer Ausdrucksressourcen gefasst (vgl. Stukenbrock 2013: 252).

2.3 Typen des Erklärens

Die bereits in der Einleitung erwähnte Vielgestaltigkeit des Erklärens (vgl. Heller 2021: 308) bringt Versuche innerhalb der Erklärforschung mit sich, Erklärungen weiter zu differenzieren. So finden sich u. a. bei Settekorn (1991), Klein (2001, 2016) und Hohenstein (2006) in der deutschsprachigen und bei Antaki/Fielding (1981), Donaldson (1986), Barbieri et al. (1990) und Beals (1993) im Bereich internationaler Literatur Typisierungsvorschläge, mit denen eine Unterteilung anhand der Erklärgegenstände in semantische Typen vorgenommen wird. Diese Unterteilungen weisen grundlegende Überschneidungen in Bezug auf ihre angenommenen Erklärtypen und -gegenstände auf. So wird mehrheitlich bei allen Typisierungsvorschlägen auf Wort-/Begriffserklärungen, das Zustandekommen von Sachverhalten und menschlichen Handlungen (intentionale Erklärungen) sowie den Ablauf von Prozeduren, Vorgängen und Funktionszusammenhängen Bezug genommen. Unterschiede finden sich primär hinsichtlich der Form und Anzahl der Typen. Als etabliert hat sich im deutschsprachigen Raum die dreiteilige Typologie nach Klein (2001, 2016) erwiesen, die breit rezipiert wurde (vgl. u. a. Spreckels 2008: 122; Neumeister/Vogt 2009: 564; Rathausky 2010: 25; Wagner/Wörn 2011: 22; Morek 2012: 27, 39; Harren 2015: 85; Erath 2017: 10; Findeisen 2017: 43-45; Ernst-Weber 2019: 33; Maisano 2019: 22).

Klein (2016) nimmt dabei die Unterteilung nach den Interrogativpronomen *Was*, *Wie* und *Warum* vor, um das Spektrum an Erklärgegenständen einzugrenzen, und hält dazu fest:

Mit den Fragewörtern *was*, *wie* und *warum* besitzen wir ein Instrumentarium, welches erlaubt, das im Wörterbuch paraphrastisch umschriebene Spektrum typologisch so abzugrenzen und zu subklassifizieren, dass damit pragmatischen, semantischen und syntaktischen Operationalisierungsansprüchen Genüge getan wird. (Klein 2016: 26)

Die Typen des Erklärens, als Explanans, liefern also Antworten auf Fragen unterschiedlicher Art und beseitigen Fraglichkeit. Bei den drei genannten Typen handelt es sich um Oberkategorien, unter die sich weitere Unterformen des Erklärens einordnen lassen (vgl. Spreckels 2011: 72; Ernst-Weber 2019: 33). Insbesondere im englischsprachigen Raum wird ebenfalls vielfach mit der Kategorisierung nach Fragetypen bzw. -pronomen gearbeitet. Hierbei wird i. d. R. von *how*, *why* und *what questions* ausgegangen (vgl. u. a. Barbieri et al. 1990; Beals 1993; Sorsana et al. 2013), auch wenn teilweise noch weitere Unterkategorien eröffnet werden (vgl. Beals 1993) und/oder unter die einzelnen Typen trotz identischer Benennung inhaltlich etwas anderes fällt (vgl. Barbieri et al. 1990).¹⁵

Kleins Unterteilung überzeugt insofern, als dass sich unter die drei Typen sämtliche Subtypen, die sich in den Typologien anderer Autor*innen teilweise sehr kleinteilig aufgefächert wiederfinden (vgl. u. a. Beals 1993), ohne Verluste subsumieren lassen. Auch wenn teilweise heterogene Erklärgegenstände und Unterformen unter einen Erklärtyp fallen, eint letztendlich (abgesehen von dem Fragepronomen) insbesondere die Art der zu versprachlichenden Zusammenhänge die Erklärungen des jeweiligen Typs. Damit kann davon ausgegangen werden, dass die jeweilige Vertextung bei den Erklärtypen zumindest in ihrer Grobstruktur grundsätzlich einem ähnlichen Aufbau folgt. Vor dem Hintergrund dieser Annahme kann in dieser Untersuchung ein Gegenstand bzw. eine Unterform des jeweiligen Erklärtyps ausgewählt

¹⁵ Beispielsweise verstehen Barbieri et al. (1990: 247) unter *how explanations* Rechtfertigungen, Begründungen oder Beweisführungen („How do you know that ...?“) und operieren damit unter Rückbezug auf Donaldson (1986) in einem deduktiven Modus, während mit Klein (2001, 2016) und Neumeister/Vogt (2009) beim Erklären-Wie die Modalität von Prozessen und Handlungen (z. B. wie ein Computerprogramm zu benutzen ist) erklärt werden. Morek (2012: 31, Fußnote 7) vermutet als Grund für diesen Umstand, dass *to explain* im Deutschen sowohl *erklären* wie auch *begründen* entspricht.

werden, der als ein Prototyp des jeweiligen Erklärtyps in Bezug auf die Vercontextungsverfahren untersucht werden kann. Insgesamt erweist sich die Typologie damit als geeignete Grundlage für diese Arbeit. Bevor die drei Typen und deren Unterformen im Einzelnen näher charakterisiert werden, wird mit der nachfolgenden Abbildung 2 zunächst ein orientierender Überblick gegeben.

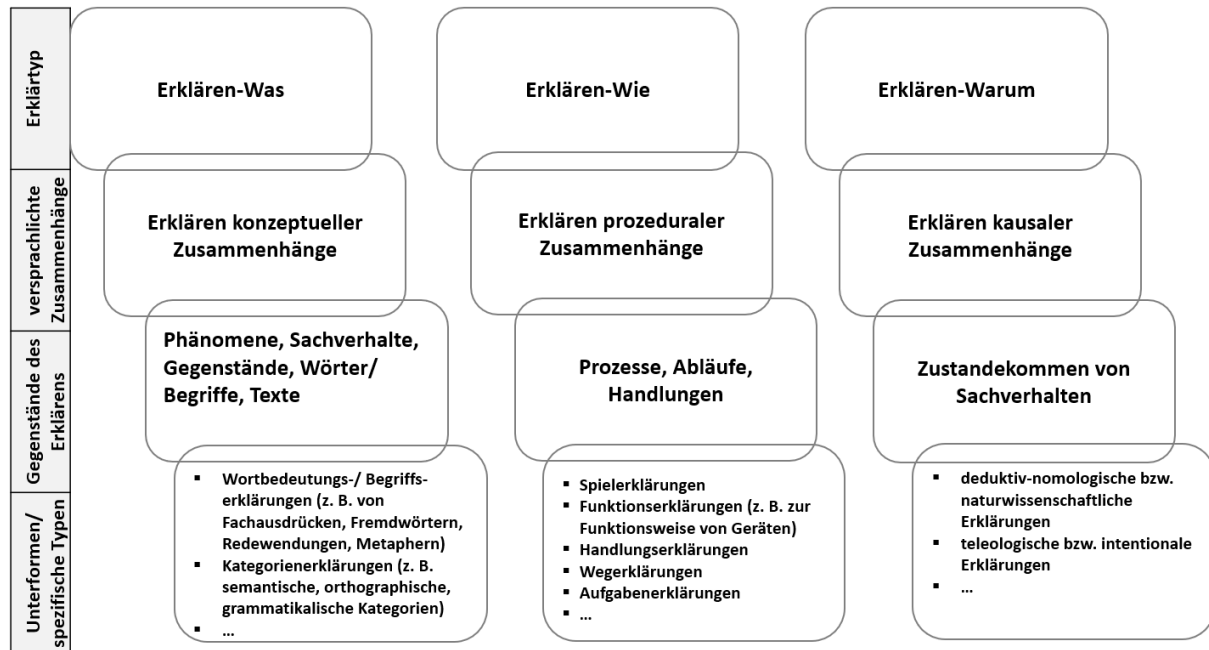


Abbildung 2: Überblick Erklärtypen (eigene Darstellung)

Es kommt auch zu Überschneidungen bei Erklärtypen bzw. Mischformen, wenn z. B. in einer Spielerklärung (Erklären-Wie) ein Erklären-Warum oder eine Wortbedeutungserklärung eingebettet ist (vgl. Klein 2016: 29; Morek 2013b: 73). Klein (2016: 29) spricht deshalb von einer „Dominanz“ eines Erklärtyps, in den dann wiederum andere integriert sein können. Nachfolgend werden nun diese drei Erklärtypen insbesondere unter Berücksichtigung des typischen Aufbaus und typischer sprachlicher Formen¹⁶ einer genaueren Betrachtung unterzogen, um eine Grundlage für die hier vorliegende Untersuchung zu schaffen. Der Fokus liegt vor dem Hintergrund des Untersuchungsvorhabens dieser Arbeit jeweils auf den folgenden konkreten Unterformen der Erklärtypen: Wortbedeutungserklärungen beim Erklären-Was (vgl. Kap. 2.3.1), Spielerklärungen beim Erklären-Wie (vgl. Kap. 2.3.2) und kausale Erklärungen beim Erklären-Warum (vgl. Kap. 2.3.3).

2.3.1 Erklären-Was

Das Erklären-Was wird von Neumeister (2009: 17) auch als *semantisches Erklären* bezeichnet. Was in bisherigen Arbeiten unter Erklärgegenstände dieses Erklärtyps fällt, reicht unspezifisch(er) von *Phänomenen* und *komplexen Zusammenhängen* (vgl. Klein 2016: 30), *Gegenständen* (vgl. Neumeister 2011: 45) bis hin zu der konkret(er)en Benennung von Explananda, deren Bedeutung es beim Erklären-Was zu klären gilt: z. B. Texte (vgl. Klein 2016: 28), Theaterstücke (vgl. Heller 2021: 320, 323), Fachausdrücke, Fremdwörter und Phraseologismen (Sprichwörter und Redensarten) (vgl. Neumeister 2009: 17;

¹⁶ Unter sprachliche Formen fallen hier multimodale Ressourcen: Es geht also sowohl um verbalsprachliche, prosodische als auch körperlich-visuelle Formen.

Neumeister/Vogt 2009: 566), Kategorien aus dem semantischen, grammatikalischen oder orthographischen Bereich (z. B. Metaphern, Satzarten, Nominalisierungen, Großschreibung) (vgl. Neumeister 2009: 17, 2011: 45) oder auch mathematische Konzepte (vgl. Prediger 2021: 351).

Entsprechend der Rollenkonstitution beim Erklären (vgl. Kap. 2.2.2) verfügt eine Person, also der*die primäre Sprecher*in, über diese begrifflichen bzw. konzeptuellen Wissensbestände, die bei dem*der Erklärungssuchenden nicht vorhanden sind (vgl. Sader-Jin 1987: 48; Neumeister/Vogt 2009: 566). Übergeordneter Zweck des *Erklären-Was* ist es, über diese wesentlichen (Bestimmungs-)Merkmale zu informieren, sodass Rezipient*innen Phänomene, Begriffe, etc. mit Bedeutung füllen können und dadurch die rezipient*innenseitige lexikalische Lücke geschlossen wird (vgl. Alber/Neumeister 2009: 143; Klein 2016: 30). Als typische Fragen, mit denen ein *Erklären-Was* evoziert wird, führt Klein (2016: 26) an: „*Erklär‘ mal: Was/Wer ist x? / Was bedeutet x?*“.¹⁷ Mit diesen Fragen wird dabei auf die konstitutiven und/oder sinngebenden Eigenschaften des Erklärgegenstands gezielt, die es zu explizieren gilt (vgl. Neumeister 2011: 45; Klein 2016: 26). Es deutet sich schon hier die Komplexität der Anforderung bzw. die mentale Arbeit, die an das Erklären gebunden ist, an: Der*Die Erklärende muss zunächst einmal über das Begriffswissen bzw. das konzeptuelle Wissen *verfügen*, das als Block organisierte Wissen in seine einzelnen Bestandteile zerlegen (*Analyse*) und diese dann wiederum für die Versprachlichung in der Interaktion – unter Rückgriff auf entsprechende sprachliche Mittel – *synthetisierend* auf die Zweckbestimmung des Begriffs oder Sachverhalts hin *ordnen* und in einen Zusammenhang bringen (vgl. Rehbein 1982: 130f., 136; Kretschmer 1998: 281; Spreckels 2008: 137f.; Komor 2009: 46f.; Kotthoff 2009: 122; Harren 2015: 134). Quasthoff und Hartmann (1982: 113) sprechen ähnlich von einer „dreifachen Aufgabe“, vor die sich eine Person bei einer Wortbedeutungserklärung gestellt sieht, und ergänzen als dritte Aufgabe den *Rezipient*innenzuschnitt* (vgl. Kap. 2.2.2):

Sie [eine Person; Anm. d. Verf.] muß erstens einen bestimmten Teil ihres kognitiv repräsentierten semantischen Gedächtnisses abrufen, sie muß zweitens diese kognitiven Inhalte verbalisieren – linearisieren –, und zwar drittens so, daß die Erklärung den kommunikativen Erwartungen eines Zuhörers entspricht. (Quasthoff/Hartmann 1982: 113)

Auch wenn sich das *Erklären-Was* mit dem Herausarbeiten von (Kern-)Aussagen aus Texten, Theaterstücken usw. durchaus auf die Bedeutung größerer Einheiten beziehen kann (vgl. Heller 2021: 323), wird in der Literatur als prototypisch für das *Erklären-Was* das Verständlichmachen von Wort- bzw. Begriffsbedeutungen angenommen (vgl. Vogt 2007: 81; Spreckels 2008: 122). Es wird häufig synonym von *Worterklärungen*, *Wortbedeutungserklärungen* und *Begriffserklärungen* gesprochen.¹⁸ Sowohl in der deutsch- als auch insbesondere in der englischsprachigen Literatur wird für Wortbedeutungserklärungen teilweise auch der Begriff *Definieren* synonym verwendet. Auch Neumeister (2011: 57) weist auf die kaum zu treffende Unterscheidung zwischen *Definieren* und *Erklären* im Bereich der Wortbedeutung hin. So definieren beispielsweise Benelli et al. (2006: 72): „definitions establish a relation of SEMANTIC EQUIVALENCE between a given term (the DEFINIENDUM) and a linguistic expression (the DEFINIENS) that is a sentence containing the most relevant conceptual information about that term“. Zur Abgrenzung des Definierens vom Erklären wird vielfach die Nähe des Definierens zum Wissenschaftlichen betont (vgl. Stegmüller 1969: 73; Quasthoff/Hartmann 1982: 105; Neumeister 2011:

¹⁷ Dass Erklärungen in der Interaktion durchaus auch anders hervorgerufen werden als durch W-Fragen (nämlich durch implizite globale Zugzwänge), wurde bereits in Kapitel 2.2.1 unter Bezugnahme auf empirische Arbeiten von Quasthoff et al. (2019) und Morek/Heller (2021) thematisiert.

¹⁸ Auch in dieser Arbeit werden diese Bezeichnungen synonym verwendet (zu einer Differenzierung vgl. Hohenstein 2006: 187).

58). Während also für das Erklären eine stärker alltagsprachliche Verhaftung angenommen wird, impliziert die Verortung des Definierens im Bereich der Wissenschaft eine stärkere Präzision, Exaktheit und Vollständigkeit. Zudem weist Neumeister (2011: 58) auf unterschiedliche Zwecksetzungen hin: Der Zweck des Definierens ist *nicht* auf den Wissensauf-, -aus- und -umbau und das Verstehbarmachen von Zusammenhängen bei Rezipient*innen (wie beim Erklären) ausgelegt, sondern auf das *Festlegen* des Definiendums bzw. einer Wortbedeutung als nicht mehr zu hinterfragende theoretische Größe (vgl. ebenso Roelcke 1999: 54). Eine abschließende terminologische Klärung kann und soll in dieser Arbeit nicht erfolgen.¹⁹ Grundsätzlich werden in dieser Arbeit aber die Termini *Wörterklärungen*, *Wortbedeutungserklärungen* und *Begriffserklärungen* wechselnd verwendet.

Unabhängig von der Terminologie lässt sich konstatieren, dass Wortbedeutungserklärungen zentrale Funktionen in der Interaktion zukommen: Wie Deppermann (2020: 238; vgl. auch Deppermann/De Stefani 2019: 141f.) feststellt, sind sie zentral für die Verständigungssicherung (z. B. im Falle von Nichtverstehen, Missverstehen, Verstehensunsicherheit und Ambiguität), in didaktischen Zusammenhängen für die Wissensvermittlung und -überprüfung sowie auch in Konfliktsituationen zur Positionsstützung. Wie bereits für das Erklären generell angedeutet (vgl. Kap. 2.2.2), zeigt sich dabei auch für Wortbedeutungserklärungen, dass sie in diesen beschriebenen Szenarien alltäglicher Interaktion jeweils lokal auf die spezifischen Handlungserfordernisse und -zwecke der jeweiligen Interaktion zugeschnitten werden. So stellen Deppermann (2020: 260) und Birkner (2002: 200) fest, dass es in vielen Bedeutungserklärungen, anders als beispielsweise in Wörterbucheinträgen, i. d. R. nicht um eine allgemeingültige Begriffsexplikation geht, sondern um eine lokale, kontextgebundene Wortbedeutung. Wie in Kapitel 2.2.2 dargestellt, ist im schulischen Kontext demgegenüber von einem verstärkten Bemühen um Vollständigkeit, Fachsprachlichkeit und Präzision auszugehen (vgl. Spreckels 2008: 139; Kotthoff 2009: 128; Harren 2009a: 223, 2015: 165), wenngleich auch dort keine Wortbedeutungserklärungen produziert werden, die einer Wörterbucheklärung nahekommen (vgl. Helmer 2020: 295). Bedeutungen können und werden dementsprechend immer nur partiell, aber nie ‚in Gänze‘ expliziert, sodass Bedeutungsexplikationen unvollständig und fragmentarisch bleiben (vgl. Deppermann 2020: 254, 260; vgl. auch: Spreckels 2008: 138).

Mit den nachfolgenden beiden Abschnitten sollen der Aufbau und typische sprachliche Formen von Wortbedeutungserklärungen adressiert werden, da beides ein zentrales Fundament für die nachfolgende Untersuchung der Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen darstellt.

Aufbau von Wortbedeutungserklärungen

In Kapitel 2.2.2 wurde herausgestellt, dass Erklärungen auf Vertextungsebene intern entsprechend des jeweiligen Erklärtyps zu strukturieren sind (vgl. Morek 2012: 77). Für den Aufbau von Wortbedeutungserklärungen zeigen sich verschiedene spezifische explanative Verfahren²⁰ als relevant (vgl. Morek 2012: 29, 2013b: 73; Heller 2016: 255), die in einigen empirischen Studien (vgl. u. a. Quasthoff/Hartmann 1982; Wagner/Wiese 1989; Spreckels 2008; Deppermann 2020; Heller 2021) rekonstruiert werden konnten, z. B. *Nennen wesentlicher Merkmale*, *Nennen eines übergeordneten Begriffs* und eines

¹⁹ Der Begriff des Definierens wird im Zusammenhang mit den in dieser Studie erhobenen Wortbedeutungserklärungen weitgehend vermieden, da diese Bezeichnung für spezifische Vertextungsverfahren vorbehalten sein soll, mit denen in komprimierter Form eine stärkere Bedeutungsfestlegung erfolgt, indem der zu erklärende Begriff zu anderen neben- oder übergeordneten Begriffen in Relation gesetzt wird (vgl. Kap. 6.2.2).

²⁰ Die Bezeichnungen für diese Verfahren divergieren in den Arbeiten (vgl. dazu Kap. 3.4).

unterscheidenden Merkmals, Geben von Beispielen, Nennen von Synonymen (vgl. dazu ausführlich: Kap. 3.4).

Von einer Variabilität in Bezug auf den Aufbau (vgl. Morek 2013b: 73) kann insofern gesprochen werden, als dass mehrere Erklärverfahren miteinander kombiniert werden können (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 111; Deppermann 2020: 255).²¹ Die Vertextungsverfahren können in ihrer Anordnung sowohl eine Ausgestaltung vom Konkreten zum Allgemeinen als auch vom Allgemeinen zum Konkreten aufweisen, auch wenn sich in der Literatur deutlich mehr Belege für letztgenannte Anordnung finden lassen. Mehrere Studien zu Wortbedeutungserklärungen (vgl. Rehbein 1982: 134-137; Sader-Jin 1987: 53; Spreckels 2008: 126, 132; Komor 2009: 51; Neumeister 2009: 23; Redder et al. 2013: 59f.) verzeichnen einen Aufbau vom Allgemeinen zum Besonderen bzw. Konkreten sowohl in (unterrichtlichen und elizitierten) schüler*innenseitigen als auch erwachsenenseitigen Erklärungen. Diese Erklärungen werden vielfach mit einer Zweckbestimmung oder einer abstrakten, generalisierenden Aussage begonnen (z. B. Paraphrase, Regelformulierung) und anschließend mit konkretisierenden Beispielen veranschaulichender Art ausgestaltet (vgl. Ernst-Weber 2019: 38f.). Teilweise endet die Wortbedeutungserklärung dann mit einer Coda (vgl. Spreckels 2008: 139) bzw. einer erneuten allgemeinen Regel (vgl. Redder et al. 2013: 59f.), wodurch eine Rahmung entsteht (vgl. dazu auch: Drescher 1992: 119; Schwitalla 2012: 190). Erklärungen mit diesem Aufbau vom Allgemeinen zum Konkreten werden von den Autor*innen i. d. R. als adäquat eingeschätzt (vgl. Spreckels 2008: 139). Quasthoff und Hartmann (1982: 112f.) stellen demgegenüber in ihren Daten fest, dass gehäuft mit für den Begriff prototypischen Beispielen begonnen wird und sich Sprecher*innen erst *nach* dem Liefern von Beispielen „um eine vollständige Repräsentation der Bedeutung des Stimuluswortes“ bemühen. Allerdings stellen sie eine Abhängigkeit vom Personenkreis fest: Die Proband*innengruppe der Wissenschaftler*innen als kompetente Erklärende führen das *Beispiel* eher zum Schluss der Erklärung zu Veranschaulichungszwecken an und das *Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals* als erstes (oder auch einziges) Verfahren (anders als alltagssprachliche erwachsene Erklärer*innen) (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 112, 113, Fußnote 11).

In der Regel werden mit der Kombination der Verfahren also komplexere Äußerungspakete produziert (vgl. Kap. 2.2.1 und 2.2.2), die jedoch in ihrer Komplexität i. d. R. nicht an das *Erklären-Wie* heranreichen (vgl. Ernst-Weber 2019: 37). In manchen Fällen können Wortbedeutungserklärungen allerdings auch als lokale Antworten ausfallen. Heller (2016: 255) räumt beispielsweise für Vokabelerklärungen ein, dass diese lediglich durch das *Nennen eines Synonyms* realisiert werden können (vgl. ähnlich: Deppermann 2020: 257). Stukenbrock (2009: 163), Deppermann (2020: 259) und Deppermann/De Stefani (2019: 141) weisen darauf hin, dass in manchen Kontexten auch lediglich das Zeigen auf einen Gegenstand (*ostensives Definieren*, vgl. Kap. 3.4 und Kap. 6.1.8) als Wortbedeutungserklärung als hinreichend akzeptiert werden kann. Für das Erklären-Was finden sich in Bezug auf Vertextungsverfahren also bereits einige Untersuchungen, deren Befunde im empirischen Teil dieser Arbeit u. a. bei der Deskription der Vertextungsverfahren (vgl. Kap. 6) aufgegriffen werden.

²¹ Diese festgestellte Variabilität im Aufbau ist unter anderem abhängig von den jeweils zu erklärenden Wörtern, wie es mit Kapitel 7.1 in dieser Arbeit gezeigt werden soll. Morek (2013b: 73) spricht darüber hinaus von einem nicht-hierarchischen Aufbau der Wortbedeutungserklärungen. Inwiefern das in Bezug auf die Kombination der Verfahren tatsächlich zutrifft oder nicht, wird ebenfalls im empirischen Teil in dieser Arbeit genauer thematisiert.

Sprachliche Formen in Wortbedeutungserklärungen

Entsprechend der Vielfalt an Vertextungsverfahren, auf die bei Wortbedeutungserklärungen zurückgegriffen werden kann, divergieren auf der Markierungsebene die sprachlichen Formen, die verfahrensspezifisch sehr unterschiedlich ausfallen können. Eine Beschreibung verfahrenstypischer sprachlicher Mittel erfolgt deshalb mit Kapitel 6. Nichtsdestotrotz können einige sprachliche Formen angeführt werden, die als besonders prominent für Wortbedeutungserklärungen (und teilweise auch die anderen Erklärtypen) gelten können. Um verallgemeinertes Wissen zu generieren, lassen sich häufig das generalisierende Pronomen *man* und auch Ausdrücke der Unschärfe bzw. Unbestimmtheit mit indefiniten Elementen wie z. B. *irgendein(e)*, *jemand*, *etwas* finden (vgl. Morek 2013b: 74), aber auch Markierungen der Unsicherheit durch *oder so*, *vielleicht* oder auch die explizite Ankündigung von Unsicherheit (vgl. Neumeister 2009: 24). Auch ein gehäufter Einsatz von subjektlosen Konstruktionen (vgl. Neumeister 2011: 129) ist zu beobachten. Zur Versprachlichung von Zweckbestimmungen sind bestimmte Präpositionen (*durch*, *mit*, *wegen*) frequent. In syntaktischer Hinsicht wird sowohl von Rehbein (1982: 138f.) als auch Neumeister (2011: 150, 352) die Relevanz von mit *wenn* eingeleiteten Konditionalkonstruktionen betont. Darüber hinaus finden sich *dass*-Sätze (*bedeutet, dass*; *heißt, dass*) (vgl. Neumeister 2009: 21, 2011: 149ff.), Konsekutivkonstruktionen (*um ... zu*, *damit*) (vgl. Neumeister/Vogt 2009: 566) sowie Infinitivsätze (vgl. Neumeister 2009: 21). Auch Relativsätze mit spezifizierender Funktion kommen vor (vgl. Morek 2013b: 74). Der Einstieg in Wortbedeutungserklärungen wird vielfach markiert durch die lexikalische Wiederholung des Explanandums und das Kopulaverb (*sein*) oder Verben wie *bedeuten* oder *heißen* (vgl. Flowerdew 1992: 215; Helmer 2020: 279). Als Einstiegsmarkierungen in Wortbedeutungserklärungen in Alltagsinteraktionen – wie Morek (2012: 77f.) in ihren Daten herausarbeiten konnte – kommen u. a. Existenzausdrücke wie *es gibt*, *das ist*, *es war*, *die haben*, *da sind* vor, die oft kombiniert mit einem kataphorischen *so* auftreten, das die Fortsetzung weiterer Ausführungen zu dem thematisierten Inhaltsaspekt projiziert. Zur Markierung des Endes der Erklärung werden sprecher*innenseitig Schlussformeln (*Das nennt man x*; *das ist x*; *das heißt x*)²² (vgl. Rehbein 1982: 137) oder auch eine mit *im Großen und Ganzen* eingeleitete Coda (vgl. Spreckels 2008: 126, 139) eingesetzt.

Wie mit Kapitel 2.2.2 bereits dargestellt, spielen sowohl körperlich-visuelle Ressourcen als auch Prosodie für das Erklären eine zentrale Rolle. Laut Klein (2016: 30) können beim *Erklären-Was* insbesondere ikonische Verfahren zum Tragen kommen, um Klarheit zu schaffen (z. B. mittels Landkarte bis hin zu Computeranimationen). Morek (2013b: 74) verweist auf die supportive Funktion von Zeigegesten (z. B. in Kombination mit graphischen Darstellungen, Schaubildern etc.), illustrierenden Gesten (z. B. Handbewegungen zum Ausdruck von Größe/Nähe o. Ä.) und Prosodie (z. B. Betonung zentraler Begriffe). Käántä et al. (2016) zeigen in ihrer Untersuchung des lehrkraftseitigen Erklärens im Unterricht, wie bei der Konzeptklärung sowohl körperlich-visuelle als auch materielle Ressourcen fein abgestimmt mit den verbalen Formulierungen realisiert werden. Ein besonderer Stellenwert kommt der Gestik bei Wortbedeutungserklärungen dann zu, wenn, wie zuvor bereits beschrieben, ausschließlich durch das Zeigen auf einen Gegenstand ohne verbale Komponente eine Bedeutungskklärung vorgenommen wird (vgl. Stukenbrock 2009: 163; Deppermann/De Stefani 2019: 141). Eine in der Psychologie verortete angloamerikanische Studie von Krauss (1998: 56) zeigt, dass das Stimuluswort Einfluss auf den Gesteneinsatz bei

²² Die Schlussformeln haben dabei laut Rehbein (1982: 137) eine zweifache Funktion: Zum einen wird nachträglich das Gesagte damit als das für die Erklärung verfügbare Wissen gerahmt. Zum anderen hat die Formel den Charakter einer Verallgemeinerung und stellt implizit eine Bewertung dar: „[D]as Kind ist sich sicher, daß das gegebene Wissen mit dem durch das Wort thematisch gemachten Wissen identisch ist.“

Wortbedeutungserklärungen nimmt: Im Falle von Wörtern, die an räumliche Konzepte gebunden sind (z. B. *under*), steigt der Gesteneinsatz.

2.3.2 Erklären-Wie

Übergeordnet geht es beim Erklären-Wie darum, Rezipient*innen Kenntnisse über Abläufe zu vermitteln, also prozedurales Wissen zu vermitteln (vgl. Neumeister/Vogt 2009: 566). Kotthoff (2009: 121) bezeichnet solche Funktions- (*Wie funktioniert ein Kompass?*) und Ablauferklärungen (*Wie geht das Spiel*, *Mensch ärgere dich nicht*?) als prototypische Fälle des Erklärens im engeren Sinne (vgl. Kap. 2.1.1).²³ Unter das Erklären-Wie fällt insgesamt eine Bandbreite von Formen bzw. Untertypen. Mazur-Palandre et al. (2015: 3) sehen den Grund dafür in der weniger ausgeprägten formalen Strukturiertheit als beispielsweise beim Erklären-Warum: „As a discourse genre and in the same way as depiction, ‘how’ explanation is less formally structured and is more dependent on reference features. As a consequence, there are several kinds of ‘how’ explanation”.

Will man diese Arten des Erklären-Wie systematisieren, können meines Erachtens in diesem Bereich zwei Hauptrichtungen differenziert werden, die sich wiederum weiter unterteilen lassen. Zum einen fallen Erklärungen unter das Erklären-Wie, bei denen (eher) abstraktes Ablauf- bzw. Prozesswissen im Vordergrund steht. Mazur-Palandre et al. (2015: 3) bezeichnen derartige Erklärungen als Prozessklärungen, die sich auf die Frage *Wie ist das passiert?* beziehen und bei denen es darum geht, eine Reihe von Handlungen darzustellen, die zu einem bestimmten Ergebnis führen.²⁴ Hier steht das kognitive Nachvollziehen bzw. das ‚Verstehen im üblichen Sinne‘ (wie auch bei den anderen Erklärtypen) im Vordergrund (vgl. Klein 2016: 29) – ein Handlungsbezug besteht hierbei nicht. Es geht nicht darum, Rezipient*innen zu instruieren bzw. ihnen Handlungswissen zu vermitteln.²⁵

Weitaus häufiger wird in der Literatur auf Untertypen des Erklären-Wie verwiesen, die als *Instruktionen* oder mit Mazur-Palandre et al. (2015: 3) als *‘instructional’ explanation* gefasst werden können, die sich auf die Frage *Wie soll ich vorgehen?* beziehen. Diese Erklärungen bestehen laut den Autor*innen aus der Formulierung einer Reihe von Anweisungen, die zu einem bestimmten Ergebnis führen (vgl. Mazur-Palandre et al. 2015: 3). Unter die ‚instruierenden Erklärungen‘ fallen Spiel- (s. u.), Weg- (vgl. Kotthoff 2009) und unterrichtliche Aufgabenerklärungen²⁶ (vgl. Spreckels 2011; Kupetz 2021), aber auch (schriftliche) Gebrauchsanweisungen, Montageanleitungen, Trainingskurse, praktische Übungen, handwerkliche Tätigkeiten oder musikinstrumentale Spieltechniken (vgl. Klein 2016: 28f.). Bei diesen grundsätzlich auf praktisches Handlungswissen ausgelegten Formaten geht es darum, dass „die Adressaten bzw. die Teilnehmer lernen, etwas richtig zustande zu bringen“ (Klein 2016: 28). Die Befähigung zur (sofortigen oder späteren) Aus- bzw. Durchführung und das zumindest rudimentäre Beherrschen der Handlungen bzw. Fertigkeiten stehen also im Vordergrund (vgl. Klein 2016: 30). Ob die Vermittlung

²³ Kern (2011: 242) schließt sich unter Bezugnahme auf Kotthoff (2009) dieser Sichtweise an und hält fest: „in einem engeren Sinne jedoch werden Erklärungen als Instruktionen verstanden“ und führt als typische Beispiele Weg- und Spielerklärungen an. An dieser Stelle zeigt sich die fehlende Trennschärfe zwischen Instruieren und Erklären(-Wie).

²⁴ Diesem Bereich lässt sich auch die von Klein (2016: 29) beispielhaft angeführte Wie-Frage, wie Füchse ihre Jungen aufziehen, zuordnen, da es bei der Erklärung dazu ebenfalls um einen Nachvollzug von Prozessen geht und nicht um die Befähigung zur Durchführung einer Handlung.

²⁵ Hier zeigt sich eine deutliche Nähe zum *Berichten*, da es in beiden Fällen um eine kohärente Wiedergabe einer Handlungs- bzw. Ereignisfolge geht.

²⁶ Unterrichtsliche Aufgabenerklärungen (im Englischen: *instructions*), die üblicherweise lehrkraftseitig erfolgen, beziehen sich auf die Frage *Wie ist eine Aufgabe zu bewältigen?* (vgl. Spreckels 2011: 73).

von konkretem Handlungswissen mit dem Ziel der Befähigung zur Durchführung im Vordergrund steht oder das Prozess-, Ablauf- bzw. Handlungswissen eher abstrahierend vermittelt wird, um eine Vorstellung vom Ablauf zu vermitteln, ist kontextbedingt und nicht per se am Erklärgegenstand festzumachen. Gebunden an den praktischen Vollzug (z. B. das unmittelbare Ausprobieren eines Kompasses oder Ausführen eines Spiels) steht stärker das Handlungswissen und damit die instruierende Komponente im Fokus. Wenn aber der jeweilige Gegenstand bzw. das Spiel, auf den/das sich das Erklären bezieht, nicht gegenwärtig ist, mag es bereits genügen, ein rudimentäres Wissen über den Ablauf als eine Art Orientierungswissen zur Verfügung zu stellen. Diese Instruktionstypen für praktische Handlungen werden von Becker-Mrotzek (2004: 132) gruppiert: Solche Formen wie Kochrezepte, Bastelanleitungen, Bewegungsanleitungen und Spielerklärungen bieten ein Handlungskonzept. Es können zwar auch Werkzeuge zum Einsatz kommen, aber der Zweck der Instruktion liegt nicht in der Bedienungsvermittlung, sondern der Vermittlung praktischen Wissens über die praktische Tätigkeit. Demgegenüber geht es bei gerätebezogenen Instruktionen um die Bedienung von Werkzeugen im Rahmen einer praktischen Tätigkeit (z. B. Bedienungsanleitungen von Haushaltsgeräten). Als eine zusätzliche weitere Subkategorie könnten darüber hinaus noch solche gelten, die insbesondere auf körperliche Bewegung ausgerichtet sind (z. B. Tanzen, Selbstverteidigung, Pilates usw.).

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits angedeutet, werden die Termini *Instruieren*, *Anleiten* und *Erklären* von einigen Autor*innen (vgl. z. B. Neumeister/Vogt 2009; Kern 2011) synonym verwendet. Andere Autor*innen wiederum (z. B. Hohenstein 2006 und weitere) grenzen Instruieren und Erklären voneinander ab. So weist Spreckels (2011: 73) in Bezug auf die Terminologie darauf hin, dass der Begriff *Instruktion* im Deutschen eher in praxisbezogenen Erklärumgebungen verwendet wird, wie etwa in der betrieblichen Ausbildung. Das deckt sich mit Abgrenzungshinweisen von Kotthoff (2009: 121) und Morek (2013b: 73): Laut den Autorinnen ist das Erklären nicht zwangsläufig auf praktisches Anwendungswissen hin angelegt, sondern bezieht sich – anders als Instruktionen – auf eine systematisierte und von der Anschauung abstrahierte, verallgemeinerbare Wissensvermittlung, die Adressat*innen zu einem strukturierten Ausbau vorgängigen Wissens verhelfen soll. Rezipient*innenseitig steht also beim *Erklären* der Wissensausbau im Vordergrund und beim *Instruieren* demgegenüber die Handlungsfähigkeit im praktischen Vollzug.²⁷ Dementsprechend ordnen Redder et al. (2013: 63) das Instruieren direkten sprachlichen Handlungen zu. Nachfolgend wird in dieser Arbeit die Bezeichnung *Erklären-Wie* bzw. *Spielerklärung* verwendet und vom Instruktionsbegriff Abstand genommen, da bei der in dieser Untersuchung erhobenen Spielerklärung der praktische Vollzug nicht im Vordergrund steht.²⁸

Dem Erklären-Wie bzw. Instruieren kommt sowohl in institutionellen als auch nicht-institutionellen Kontexten eine zentrale Rolle zu (vgl. Becker-Mrotzek 2004: 131; Binanzer 2016: 69). Dementsprechend findet sich, wie bereits mit dem Forschungsüberblick in Kapitel 2.1.2 dargestellt, eine vielfältige Forschung in Bezug auf außerschulische Instruktionsformate und -kontexte (Brünner 2005 [1987]; De

²⁷ Zwei weitere Aspekte zur Abgrenzung führen Ehmer et al. (2021: 679) an, indem sie festhalten, dass erstens in Studien zu Instruktionen Körperlichkeit traditionell weitaus mehr berücksichtigt wird und zweitens Aufforderungen als Teilhandlungen von Instruktionen gelten können, was für Erklärungen nicht zwangsläufig der Fall sein muss (vgl. dazu auch: Becker-Mrotzek 1994: 32, 2004: 149f., 184f., 194ff.; Jaskolka 2000: 90f.; Helmer/Reineke 2021: 115).

²⁸ Demgegenüber plädiert Neumeister (2011: 62, Fußnote 32) explizit dafür, von *Spielinstruktionen* oder *-anweisungen* anstatt von *Spielerklärungen* zu sprechen. Auch Quasthoff et al. (2019) verwenden den Terminus *Spielanleitungen* (anstatt *-erklärungen*) und ordnen diese den *instruktiven Diskursen* zu (vgl. Quasthoff et al. 2019: 115).

Stefani/Gazin 2014; Deppermann 2018a,b; Ehmer 2021; Helmer/Reineke 2021).²⁹ Auch im schulischen Kontext treten Wie-Erklärungen in vielfältigen Formen (z. B. Funktionserklärungen, Handlungserklärungen, Zubereitungserklärungen, Bastelanleitungen) in unterschiedlichen Fächern (z. B. Mathematik, Biologie) und Jahrgangsstufen auf (vgl. Spreckels 2011: 73; Bachmann 2012; Morek 2012; Redder et al. 2013: 58; Erath 2017: 264; Heller 2016, 2021; Prediger 2021). Da Spielerklärungen sowohl schulisch (vgl. Becker-Mrotzek 2004: 131) als auch außerschulisch (vgl. Morek 2012; 2021) eine Rolle spielen, soll – aufgrund des Untersuchungsvorhabens in dieser Arbeit – nachfolgend in erster Linie auf Spielerklärungen als Form des *Erklären-Wie* mit Schwerpunkt auf den Aufbau und die typischen sprachlichen Formen fokussiert werden, bevor in Kapitel 4 dann auf die erwerbsbezogenen Befunde dieser Arbeiten eingegangen wird.

Spielerklärungen haben i. d. R. den Zweck, eine andere Person zur sofortigen oder späteren Durchführung eines Spiels zu befähigen: Ein Spiel muss jemandem so erklärt werden, dass er oder sie das Spiel spielen kann (vgl. Kotthoff 2009: 121). Empirisch finden sich aber auch Belege für Spielerklärungen, die nicht produziert werden, um zur Durchführung des Spiels zu befähigen. So zeigt Morek für Spielerklärungen in Peer-Interaktionen (2021) und familialen Mahlzeitengesprächen (2012), dass sie dem Beseitigen eines Wissensdefizits und nicht der Vermittlung von Handlungswissen dienen und z. B. in übergeordnete Aktivitäten, wie das Erzählen (als Nebensequenz, vgl. Settekorn 1991: 255; Kap. 2.2.2), eingebettet sind.

Aufbau von Spielerklärungen

Für Spielerklärungen zeigt sich auf Vertextungsebene in Bezug auf den internen Aufbau deutlich weniger Variabilität als beim Erklären-Was. Wie schon für das Erklären-Wie bzw. Instruieren generell herausgestellt, handelt es sich um eine *komplexe* Aktivität, die durch die Ausführung mehrerer Teilaspekte erreicht wird (vgl. Becker-Mrotzek 2004: 131; Ehmer et al. 2021: 670). In mündlichen Spielerklärungen³⁰ äußert sich das in folgenden gattungsspezifischen (*Inhalts-)*Positionen (Quasthoff et al. 2019: 121) bzw. konstitutiven Bestandteilen³¹, die in bisherigen Arbeiten (vgl. Klann-Delius et al. 1985; Hausendorf 1995; Kern 2003a; Quasthoff/Kern 2003; Stude 2003) herausgearbeitet wurden:

- *Materialeinführung*: Erwähnung des notwendigen Zubehörs;
- *Nennen des Spielgedankens*: Kern des Spiels bzw. Zweck der Spielhandlungen;
- *Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen*: Informationen zum Aufbau eines Spielzuges einzelner Spieler*innen; typische Spielverlaufsentwicklungen;
- *Nennen des Spielzieles bzw. -endes*: Bedingungen, unter denen ein*e Spieler*in gewonnen hat.

Dass es sich dabei nicht um normativ gesetzte Bestandteile handelt, zeigt sich laut Stude (2003: 2) und Quasthoff et al. (2019: 122) darin, dass erwachsene Erklärrezipient*innen systematisch nach den einzelnen Positionen – abgesehen von der Position des Spielgedankens – fragen, wenn diese nicht

²⁹ Einen Überblick über die Vielfalt dieser Studien bieten Ehmer et al. (2021: 676f.) in ihrer Einführung des von ihnen herausgegeben Themenheftes zum Instruieren und Auffordern sowie auch die anderen Beiträge in diesem Themenheft (z. B. Helmer/Reineke 2021: 116f.). Die dort angeführten Studien beziehen sich auf Instruktionen in unterschiedlichen interaktionalen Kontexten. Weitere Studien haben mündliche Instruktionen Erwachsener in spezifischen Settings elizitiert (vgl. z. B. Fickermann 1994; Wintermantel/Laier 1994; Jaskolka 2000)

³⁰ Für schriftliche Spielerklärungen zeigt sich ein insgesamt ähnlicher Aufbau, wie es beispielsweise in der Untersuchung von Augst et al. (2007: 131, 133) mit den zentralen textsortenkonstituierenden Bauelementen von Inventar, Ablauf und Spielziel herausgestellt wurde. Während im ersten Teil eine Inventarliste und vorbereitende Schritte enthalten sind, ist der zweite vorgangsbezogene Teil in einer finalen Struktur auf das Ziel des Spiels hin ausgerichtet.

³¹ Kern (2011: 244f.) spricht von *Struktursegmenten/-elementen*.

eigeninitiativ durch die erklärenden Kinder realisiert werden. Diese Positionen konstituieren zusammengekommen den Kernjob des Erklärens (vgl. Ohlhus et al. 2003: 7). Hinsichtlich der sequenziellen Positionierung der Bestandteile haben Quasthoff et al. (2019) die oben aufgeführte Reihenfolge als üblich herausgestellt, auch wenn insbesondere das *Nennen des Spielgedankens* – altersabhängig – nicht von allen Kindern realisiert wird (dazu genauer Kap. 4.3.2). In diesen Fällen wird an die *Materialeinführung*, mit der in das Äußerungspaket eingestiegen wird (vgl. Quasthoff et al. 2019: 122), unmittelbar die *Erläuterung der wichtigsten Spielhandlungen* angeschlossen. Bei deren Realisierung orientieren sich die Kinder am Ablauf des Spiels (vgl. Quasthoff et al. 2019: 123f.). Mit dem *Nennen des Spielziels* wird das Äußerungspaket zum Abschluss gebracht, was auch mit dem chronologischen Ende des Spielablaufs einhergeht und sich dementsprechend als Orientierung für die Kinder anbietet (vgl. Quasthoff et al. 2019: 129).³² Über diese grundlegenden Positionen hinaus beschreibt Morek (2021: 223) anhand eines Beispiels einer konversationell eingebetteten Spielerklärung einen hierarchischen Aufbau, der mit einer übergeordneten Gattungsbezeichnung (im Fall der bei Morek vorliegenden Spielerklärung: „Tischhockey“) beginnt und mit darauf folgenden gattungsspezifischen Vertextungselementen (*Explizierung zentraler Spielhandlungen, Auflistung materieller Bestandteile*) auf eine Ziel- bzw. Funktionsbestimmung mit der *Nennung des Spielgedankens* hinausläuft. Die Vollständigkeit und Strukturierung der Spielerklärung hängen von verschiedenen Faktoren ab. So konnten Klann-Delius et al. (1985: 148f., 185f., 356) auf Basis eines Studiendesigns mit unterschiedlichen Erklärssituationen zeigen, dass Spielerklärungen weniger informativ, unvollständiger und/oder unstrukturierter ausfallen, wenn sie nicht an einen unmittelbaren Praxisvollzug gebunden sind, das Spielmaterial nicht vorliegt und wenn sie für jüngere Adressat*innen anstatt für Erwachsene, die stärker unterstützend agieren als kindliche Rezipient*innen, produziert werden.

Für die Realisierung der Spielerklärung konnten – bezugnehmend auf die in der Untersuchung von Klann-Delius et al. (1985)³³ bestimmten Typen *Zeigen* und *Sagen* – außerdem zwei übergeordnete Vertextungs- bzw. Realisierungsmuster³⁴ empirisch rekonstruiert werden (vgl. Kern 2003a; 2011; Quasthoff/Kern 2003; Ohlhus et al. 2003; Stude 2003).³⁵ Beim Kernjob der Durchführung greifen Sprecher*innen auf das *Demonstrieren* oder *Explizieren* zurück, die im Hinblick auf ihre jeweils spezifischen syntaktischen, prosodischen und gestischen Merkmale distinkt sind. Beim *Demonstrieren* wird verbal und gestisch mit einer starken Orientierung am konkreten zeitlichen Ablauf der einzelnen

³² Morek (2021: 223) zeigt demgegenüber abweichend von der hier dargestellten Reihenfolge für eine Spielerklärung, die in natürlicher Interaktion in eine Erzählung als Nebensequenz eingebettet ist, dass die Erklärung mit dem Spielgedanken (und nicht der expliziten Formulierung des Spielziels) endet. Ob dieser abweichende Aufbau aus dem Umstand resultiert, dass es sich um eine Nebensequenz handelt, die im Rahmen der Erzählung eher der abstrakteren, kondensierten Vermittlung von Informationen zum Spiel dient, kann nur vermutet werden.

³³ Beim *Zeigen* erfolgt eine Orientierung am realen Handlungsablauf während des Materialaufbaus und der Spielpraxis. Beim *Sagen* ist die Informationsvermittlung an einer abstrakten antizipierten Ereignisfolge (z. B. zeitlich, nach Auffälligem, Besonderheiten) orientiert (vgl. Klann-Delius et al. 1985: 147, 356f.). Im Falle der Studie von Klann-Delius et al. (1985) liegen Spielerklärungen mit und ohne Spielmaterial vor.

³⁴ Kern (2003a) und Quasthoff/Kern (2003) sprechen hierbei von *Erklärungsstilen*. Ohlhus et al. (2003: 8) verweisen darauf, dass diese Realisierungsmuster „zur Konstituierung eines spezifischen Erklärstils beitragen“.

³⁵ Die Publikationen von Kern (2003a) und Quasthoff/Kern (2003) beziehen sich auf Daten aus dem von Quasthoff geleiteten DFG-Projekt „Diskursstile als sprachliche Sozialisation“ (DASS). Bei den Publikationen von Stude (2003) und Ohlhus et al. (2003) handelt es sich um Publikationen bzw. Berichte zum ebenfalls von Quasthoff geleiteten DFG-Projekt „Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen“ (OLDER), das das Nachfolgerprojekt zum DASS-Projekt darstellt (vgl. Quasthoff et al. 2005: 3). In beiden Projekten liegen elizitierte Erklärungen von Grundschulkindern zum Spiel *Memory* vor, die – anders als in der Studie von Klann-Delius et al. (1985) – ohne vorhandenes Spielmaterial realisiert werden mussten.

Spielhandlungen durch den Spielablauf geführt. Kennzeichnend dabei sind syntaktische Parallelkonstruktionen in Listenform, Verbindungswörter ((*und*) *dann*, *und*, *da*), der Fokusakzent auf dem Verb als Handlungsträger sowie ikonische Gesten, die der Visualisierung zentraler (fiktiver) Spielhandlungen und (fiktiver) Spielobjekte dienen (vgl. Quasthoff/Kern 2003: 7). In manchen Fällen wird beim Demonstrieren abschließend noch in einer Art Coda eine Spielregel, die den wesentlichen Spielgedanken zusammenfasst, formuliert. Beim Demonstrieren spielen Regelformulierungen insgesamt eine nachrangige Rolle (vgl. Kern 2003a: 264f.); Konditionalkonstruktionen können aber zur Realisierung des Sinnes bzw. Zieles des Spiels zum Einsatz kommen. Das Gegenteil ist beim *Explizieren* der Fall, bei dem vom konkreten Handlungsablauf abstrahiert wird: Dieses Vertextungsmuster ist durch Konditionalkonstruktionen (*wenn-dann*-Konstruktionen) gekennzeichnet, mit deren Hilfe Regelformulierungen bzw. -explikationen in Form generischer Aussagen erfolgen. (Ikonische) Gesten treten seltener und nicht in Synchronisation mit syntaktischen und prosodischen Merkmalen auf (vgl. Kern 2003a: 267). *Exemplifizierungen*, also Erläuterungen am Beispiel, treten häufig in Kombination mit ikonischen Gesten eingebettet beim *Explizieren* – seltener auch beim *Demonstrieren* – auf, um abstrakte Regeln zu veranschaulichen (vgl. Kern 2003a: 268f.; Quasthoff/Kern 2003: 8). Da das Exemplifizieren integriert in die übergeordneten Vertextungsmuster auftritt, wird es als auf einer ungeordneten Ebene der Diskursorganisation liegend angenommen.

Sprachliche Formen in Spielerklärungen

Mit der Darstellung der Vertextungsmuster in Spielerklärungen wurden bereits mögliche Realisierungsformen auf Markierungsebene adressiert, dieusterspezifisch variieren können. Als lexikalisch-syntaktische Mittel können Konditionalkonstruktionen mit *wenn(-dann)*, aber auch listenartige reihende Parallelkonstruktionen, Modalverben (*müssen*, *können*, *dürfen*), generalisierende Ausdrücke (generisches Pronomen *man* oder *du*, *immer*, *es gibt*), indefinite Elemente (*irgendein*, *jemand*, *etwas*, *das*) sowie Ausdrücke von Funktionsbestimmung, wie z. B. Präpositionalphrasen (*zum* + Nominalisierung), angeführt werden (vgl. Morek 2012: 59, 2021: 224). Zur Strukturierung des Äußerungspaketes finden sich folgende Markierungen: Als einleitende Formulierungen für Spielerklärungen finden sich zur Markierung der Übernahme der Rolle als primäre*r Sprecher*in am häufigsten der Diskursmarker *also*, der ein Äußerungspaket projiziert, und die Einleitungsformel *das geht so* (vgl. Quasthoff et al. 2019: 121). Die Strukturierung der Handlungsschritte kann – insbesondere im Rahmen des demonstrierenden Vertextungsmusters – durch Temporaladverbien wie (*also*) *zuerst*, (*und*) *dann*, (*und*) *jetzt* markiert werden. Neben den bereits genannten Markierungen arbeiten Mazur-Palandre et al. (2015: 5, 12) darüber hinaus *new information markers* (*it is*, *there is*, *there are*) als frequent auftretend heraus. Als abschließende Formel lässt sich teilweise *so geht das* finden (vgl. Quasthoff et al. 2019: 130).

Laut Klein (2016: 29) zeigt sich beim *Erklären-Wie* im Vergleich zu den anderen beiden Erklärtypen am ausgeprägtesten der Rückgriff auf multimodale Ressourcen. Das liegt daran, dass bei den Formaten des *Erklären-Wie*, bei denen es um die adressat*innenseitige Ausführung geht, ein rein kognitives Nachvollziehen auf Basis der Verbalisierung nicht hinreichend ist, sondern körperbezogene Strategien in Form von haptischem Demonstrieren, gestischem Zeigen und ikonischer Unterstützung (z. B. durch Zeichnungen) relevant werden (vgl. Klein 2016: 29).³⁶

³⁶ Auch mit Blick auf das Instruieren betonen zahlreiche Arbeiten die Relevanz von Multimodalität, da u. a. Zeigegesten, ikonische Gesten, aber auch das Vorführen bzw. Demonstrieren von Bewegungen eine wichtige Rolle spielen (vgl. u. a. Fiehler 1982; Brüner 2005 [1987]; Fickermann 1994; Jaskolka 2000; Ehmer et al. 2021; Helmer/Reineke 2021).

Mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung haben sich verschiedene Studien dem Gesteneinsatz bei Spielerklärungen gewidmet. Während einige Studien aus gesprächsanalytischer Perspektive rekonstruieren, inwiefern und welche Gesten in der (interaktiven) verbalen Hervorbringung der Erklärung eine Rolle spielen (vgl. Hausendorf 1995; Kern 2003a, 2020; Stude 2003), fokussieren kognitionspsychologisch bzw. psycholinguistisch ausgerichtete Studien stärker den Einfluss des Kontextes auf den Gesteneinsatz (vgl. Klann-Delius et al. 1985; Mazur-Palandre/Lund 2016). Wieder andere Studien legen aus Erwerbsperspektive einen Fokus auf die Entwicklung der Gestenverwendung im Altersvergleich (vgl. Mazur-Palandre et al. 2021; vgl. dazu: Kap. 4). Dass Gesten beim Erklären von Spielen eine zentrale Rolle spielen und verbale und gestische Produktion aneinandergeknüpft sind, konnten die genannten Studien zeigen. Klann-Delius et al. (1985: 187) stellen beispielsweise heraus, dass der Gesteneinsatz bei Spielerklärungen in einer abstrakten Instruktionssituation *ohne* Spielmaterial höher ist als in Erklärsituationen, die an Spielmaterial und den unmittelbaren Spielvollzug geknüpft sind. Gerade auch in diesen Situationen finden sich Als-ob-Gesten und als-ob-relevante Handlungen (Muster *Zeigen*). Die Autor*innen vermuten dahinter die sprecher*innenseitige Absicht, den Konkretionsverlust der Situation auszugleichen (vgl. Klann-Delius et al. 1985: 187). Mazur-Palandre und Lund (2016: 202), die vergleichend den Gesteneinsatz bei kindseitigen Erklärungen zu einem räumlichen Spiel und einem Zahlenspiel untersucht haben, haben herausgefunden, dass ein Erklärgegenstand, der viele räumliche Konzepte impliziert, mehr darstellende Gesten (*representational gestures*³⁷) während der Informationsvermittlung hervorruft. Die Autor*innen erklären das damit, dass das räumliche Spiel konkrete Begriffe und Bewegungen impliziert, was die Kinder motiviert, diese Art von Gesten zu produzieren (vgl. Mazur-Palandre/Lund 2016: 202).

Mit konversationsanalytisch ausgerichteten Untersuchungen zu Spielerklärungen, die auch Multimodalität berücksichtigen (z. B. Hausendorf 1995; Kern 2003a; Kinalzik/Heller 2020; Morek 2021), lassen sich konkretere Aussagen darüber treffen, *welche* Gesten mit welcher Funktion in Abhängigkeit von den produzierten Inhaltspositionen der Spielerklärung zum Einsatz kommen. Die Gesten beziehen sich dabei Hausendorf (1995: 186) zufolge im Falle des Erklärens eines Brettspieles auf drei Basiselemente: Objekte (Spielfiguren, Würfel, Spielbrett), lokale Charakteristika auf dem Spielbrett (z. B. Startfelder, Zielfelder) sowie Spielbewegungen (z. B. Vorrücken von Figuren). Für Fälle, in denen *kein* Spielmaterial beim Erklären zur Verfügung steht, kann mit der von Bühler (1982 [1934]: 121ff.) entwickelten Systematik von *Deixis am Phantasma* gesprochen werden, da aufgrund der Abwesenheit des Spielmaterials Objekte, lokale Gegebenheiten und Bewegungen als fiktive, vorzustellende Entitäten etabliert werden müssen (vgl. Hausendorf 1995: 192). Da in der hier vorliegenden Untersuchung den Erklärenden *kein* Spielmaterial vorlag, wird nachfolgend primär auf den Gesteneinsatz in Spielerklärungen in ähnlichen Ausgangssituationen eingegangen.

Wie Hausendorf (1995: 192)³⁸, Kern (2003a) und Kinalzik/Heller (2020) zeigen, scheint zum Beginn einer Erklärung das gestische Etablieren eines fiktiven Spielraums – unabhängig vom Spieltyp (Brett- oder Kartenspiel) – über eine ikonische Geste funktional relevant zu sein. Das erfolgt, wie von den

³⁷ Mazur-Palandre et al. (2015: 6) verstehen unter *representational gesture* „a hand or body movement that represents a concrete object or a property of that object, a place, a trajectory, an action, a character or an attitude, e.g., the two hands forming an oval to represent an egg or a ball or a rapid downward movement of the hand or index finger to represent the fall of an egg or what happens when you strike a ball“.

³⁸ Hausendorf (1995: 187-192) untersucht unter Rückgriff auf die von Klann-Delius et al. (1985) in unterschiedlichen Settings erhobenen Spielerklärungen ebenfalls Deixis bzw. drei Formen deiktischer Ausdrücke (Objekt-, Lokal- und Modaldeixis) in Spielerklärungen *mit* Spielmaterial, die an den Spielvollzug gebunden sind. In Bühlers (1982 [1934]) Terminologie handelt es sich dabei um ein „Demonstratio ad oculos et ad aures“.

Autor*innen gezeigt, durch die Kombination von verbalen und gestischen Ressourcen (vgl. Hausendorf 1995: 192; Kern 2003a: 267f.; Kinalzik/Heller 2020: 34f.). Bei der Materialeinführung, aber auch im Rahmen der Erläuterung der Spielhandlungen oder des Spielzieles (hier teilweise in Form von eingelassenen Beschreibungsinserten (vgl. Kinalzik/Heller 2020: 38)) werden ikonische Gesten eingesetzt. Diese illustrierenden Gesten können sich auf die Größe und Form von Spielbrettern (vgl. Hausendorf 1995: 192; Kinalzik/Heller 2020: 35), von einzelnen Spielbrettfeldern (vgl. Kinalzik/Heller 2020: 36, 38) oder von einzusetzenden Spielmaterialien (z. B. Karten, Figuren, Puck) (vgl. Kern 2003a: 268; Kinalzik/Heller 2020: 40; Morek 2021: 220) beziehen. Andererseits werden ikonische Gesten eingesetzt, um wesentliche Spielhandlungen oder auch den Spielgedanken zu veranschaulichen (z. B. Karten mischen und umdrehen, würfeln, Figuren vorwärtsbewegen) (vgl. Kern 2003a: 264; Kinalzik/Heller 2020: 41; Morek 2021: 221).

2.3.3 Erklären-Warum

Beim Erklären-Warum wird Klein (1987: 23) sowie Neumeister/Vogt (2009: 565) zufolge das *Zustandekommen* eines Sachverhalts, der das Explanandum darstellt, expliziert. Mazur-Palandre et al. (2015: 3) definieren:

The ‘why’ type of explanation, also named ‘causal’ explanation, is a type of expository discourse (Nippold & Scott, 2009) that links an *explanandum*, i.e., a phenomenon or behavior to be explained, to an *explanans* or cause, reason, or motivation for this phenomenon or behavior (Hempel & Oppenheim, 1948; Veneziano and Sinclair, 1995).

Mit dieser Definition deuten sich bereits mindestens zwei unterschiedliche Typen des Erklären-Warum an, die in der Literatur häufig Erwähnung finden: *deduktiv-nomologisches* bzw. *kausales* und *teleologisches* bzw. *intentionales Erklären* (vgl. Klein 2016; Neumeister/Vogt 2009; Brünner 2011).³⁹

Wie im Eingang des Kapitels dargestellt (vgl. Kap. 2.1.1), hat das deduktiv-nomologische Erklären eine besondere Aufmerksamkeit in verschiedenen Domänen erhalten und gilt – zumindest aus wissenschaftstheoretischer Perspektive – als Prototyp des Erklärens bzw. als der wissenschaftliche Erklärtyp (vgl. Brünner 2011: 348, Fußnote 1). Beim *deduktiv-nomologischen Erklären* geht es um das Herstellen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen: Es wird expliziert, warum ein Phänomen, Vorgang oder Ereignis ein anderes bzw. einen anderen bewirkt (vgl. Brünner 2011: 348, 366). Das ursprüngliche auf Hempel und Oppenheim (1948) zurückgehende Modell bezieht sich auf *Ursachen* für das Zustandekommen i. d. R. naturwissenschaftlicher Phänomene. Eine konkrete naturwissenschaftliche Erscheinung wird dabei mit allgemeinen Naturgesetzen in kausale Verbindung gebracht (z. B. *Warum ist der Himmel blau?*; *Warum gefriert Wasser?*) (vgl. Neumeister/Vogt 2009: 565). Als grundlegend für solche deduktiv-nomologischen Erklärungen wird angenommen, dass das Explanans Antezedensbedingungen und Bezugnahmen auf Gesetze oder gesetzartige Aussagen enthält, wobei letztgenannter Explanansbestandteil in Alltagserklärungen – anders als i. d. R. in wissenschaftlichen Erklärungen – unausgesprochen bzw. implizit bleiben kann (vgl. Bayer 1981: 40; Klein 2016: 31). Das Explanandum kann aus den Aussagen des Explanans logisch abgeleitet werden (vgl. zum Aufbau ausführlicher unten). Mit einem erweiterten Verständnis des Erklären-Warum muss es sich nicht zwingend bei dem Explanandum um ein naturwissenschaftliches Phänomen handeln, sondern auch das Zustandekommen historischer oder alltäglicher

³⁹ Im Hinblick auf die verwendete Terminologie zeigen sich Unterschiede: Brünner (2011) wählt als Bezeichnungen *kausales* und *funktionales* bzw. *teleologisches* Erklären, Klein (2016) *deduktiv-nomologisches* und *intentionales* Erklären und Neumeister/Vogt (2009) *deduktiv-nomologisches* und *teleologisches* Erklären.

Ereignisse oder Geschehnisse kann kausal erklärt werden (vgl. Neumeister 2011: 35).⁴⁰ Klein (2016: 33) spricht hierbei von einer natürlichen Tatsache, die sich nicht durch jemandes Verantwortbarkeit auszeichnet.

Als weiterer Typ des Erklären-Warum werden *teleologische* (vgl. Neumeister/Vogt 2009) bzw. *intentionale* (Klein 2001, 2016) Erklärungen angeführt, die sich auf Zwecke oder Ziele von Handelnden beziehen (vgl. Neumeister/Vogt 2009: 565; Brünner 2011: 348).⁴¹ Die zu erklärenden Sachverhalte kennzeichnet Klein (2016: 32) zufolge, dass sie in jemandes bzw. personaler oder gesellschaftlicher (vgl. Klein: 2001: 1319f.) Verantwortung zustande gekommen sind und sich durch zwei Kriterien auszeichnen: Sie können erstens *intentional*, also durch Angabe eines Zwecks oder einer Zielsetzung mit einer Finalkonstruktion (*damit* + Nebensatz, *um zu* + Infinitiv) erklärt werden, und sind zweitens homomorph mit Rechtfertigungen.⁴² Anders als bei deduktiv-nomologischen Erklärungen geht es hier nicht um das Explizieren von *Ursachen*, aus denen natürliche Tatsachen bzw. Phänomene resultieren, sondern um *Gründe* für Handlungen von Subjekten (vgl. Klein 2016: 33).⁴³ Als solche Gründe können neben Zwecken und Zielsetzungen laut Klein (2016: 33) auch Ausgangssituationen, Motive und Prinzipien infrage kommen. Intentionales Erklären wird beispielsweise durch eine Frage wie *Warum hat C h getan?* ausgelöst (vgl. Klein 2016: 26). Die dargelegte Differenzierung findet sich allerdings nicht in allen Arbeiten zum Erklären. In einigen Arbeiten wird übergreifend von Erklären-Warum gesprochen (vgl. Morek et al. 2017). Grundsätzlich gilt ein Verhältnis der Bedingtheit unabhängig davon, ob der Sachverhalt durch menschliche Handlungen oder ohne zustande gekommen ist: Um das erfragte Explanandum (z. B. *Warum ist der Himmel blau?*; *Warum bist du hier?*) zu erklären, müssen die dafür notwendigen Bedingungen offengelegt werden, die zu dem Phänomen, Zustand oder Ereignis geführt haben. Klein (2001: 1309) ordnet das Erklären-Warum dementsprechend auch als konklusive Sprechhandlung ein, da aus für den Sachverhalt konstitutiven Bedingungen ein meist ‚informeller‘ Schluss gezogen wird. Da sich, wie Brünner (2011: 392f.) für diese zwei hier vorgestellten Formen des Erklären-Warum feststellt, in der kommunikativen Realität oft Kombinationen oder Mischformen finden lassen, wird auch in dieser Arbeit keine strikte Trennung zwischen *intentionalen* und *kausalen* Erklärungen vorgenommen, sondern in Anlehnung an beispielsweise Alamillo et al. (2013) synonym von *Erklären-Warum* und *kausalen Erklärungen* gesprochen.

Da es sich auch beim Argumentieren/Begründen um eine Gattung handelt, die i. d. R. ebenfalls durch eine Warum-Frage hervorgerufen wird, wird eine entsprechend große Nähe zwischen diesen Diskurspraktiken angenommen (vgl. Klein 2001: 1309). Arbeiten unterschiedlicher Domänen beschäftigen sich gezielt mit der Abgrenzung bzw. dem Vergleich des Argumentierens und Erklären-Warum (vgl.

⁴⁰ Exemplarisch hierfür kann das folgende von Klein (2016: 33) angeführte Beispiel genannt werden: *Pompeij ist untergegangen, weil der Vesuv ausgebrochen ist.*

⁴¹ Brünner (2011: 368) bezeichnet weiterhin Erklärungen, in denen die Funktion von etwas (z. B. Substanzen oder Medikamenten) erklärt wird, als funktionale Erklärungen, in denen typischerweise Konjunktionen wie *damit* oder *so dass* zum Einsatz kommen. Erklärungen, in denen ein Zweck (z. B. von Therapien, Behandlungen oder körperlichen Reaktionen) angegeben wird, fasst Brünner als *teleologische Erklärungen* zusammen, in der sich häufig Formulierungen wie *und nun erreicht man* finden lassen (vgl. Brünner 2011: 368f.).

⁴² Sachverhalte, die *nicht* in jemandes Verantwortung konzeptualisiert sind, wie z. B. physikalische Phänomene oder der Untergang Pompejis (s. o.), können *nicht* durch für intentionales Erklären typische Finalkonstruktionen sprachlich realisiert werden und können auch nicht als Rechtfertigungen dienen.

⁴³ Vielfach werden in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen *Ursachen* und *Gründe* differenziert: Während *Ursachen* für unbelebte Sachverhalte gelten, ist von *Gründen* die Rede bei in menschlicher Verantwortung stehenden Sachverhalten (vgl. Klein 2017: 80).

Klein 1987, 2001, 2017; Walton 2004; Osborne/Patterson 2011; Bova/Arcidiacono 2013). Für das Erklären-Warum wird im Gegensatz zum Argumentieren angenommen, dass keine Strittigkeit in Bezug auf das Explanandum vorliegt: Während es beim Argumentieren darum geht, eine*n Zuhörer*in dazu zu bewegen, etwas zu akzeptieren, das noch als zweifelhaft oder strittig gilt, geht es beim Erklären darum, jemanden etwas verstehen bzw. nachvollziehen zu lassen, das er bereits als Fakt akzeptiert hat, das also unstrittig ist (vgl. Klein: 2001: 1316; Walton 2004: 72; Morek 2013b: 73; Hannken-Illjes 2018: 19).

Das Erklären-Warum als prototypische Form wissenschaftlichen Erklärens (vgl. auch Kap. 2.1.1) hat seinen festen Platz in der Institution Schule und prägt laut Klein (2016: 29) Unterrichtskommunikation und Schulbücher. Gegenstandsbedingt müssen im naturwissenschaftlichen Unterricht vermehrt Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichen bzw. physikalischen Phänomenen erklärt werden (vgl. Slater 2004; Redder et al. 2013). So zeigen beispielsweise Redder et al. (2013: 58, 60) empirisch, dass bereits in den ersten beiden Jahrgangsstufen der Primarstufe lehrkraftseitig Erklärungen zum Zustandekommen von Sachverhalten von Schüler*innen eingefordert werden (z. B.: *Warum ist Lava rot, wenn es aus der Erde kommt?*). Für den Deutschunterricht kann demgegenüber angenommen werden, dass sich das Erklären-Warum auf abstrakterer Ebene ansiedelt, wenn beispielsweise beim Sprechen über erzählende Texte hypothetisch-spekulativ menschliche Verhaltensweisen erklärt werden. Es wird also expliziert, wie Sachverhalte (möglicherweise) zustande kommen, wie es Spiegel (1999: 25f.) für das Ende der Sekundarstufe I bzw. für die Sekundarstufe II zeigt. Aber auch außerschulisch zeigt sich die Relevanz des Erklären-Warum für Kinder, da sowohl Beals (1993: 499) als auch Aukrust/Snow (1998: 238f.) für Interaktionen zwischen Eltern und Vorschulkindern bei Mahlzeitengesprächen nachweisen können, dass das Erklären-Warum der am häufigsten vorkommende Erklärtyp ist, was zeigt, dass Kinder bereits frühzeitig verstärkt mit diesem Erklärtyp in Kontakt kommen.

Aufbau des Erklären-Warum

Da das *Erklären-Warum* in der Wissenschaftstheorie starke Aufmerksamkeit erfahren hat, finden sich in der Literatur theoretisch basierte Ideale vollständiger Erklärungen. Daran orientiert stellen beispielsweise Neumeister und Vogt (2009: 565) anhand konstruierter Beispiele die wesentlichen Bestandteile *deduktiv-nomologischer* und *teleologischer* Erklärungen vor. Eine solche Erklärung setzt sich aus Antezedensbedingungen, die den zu explizierenden Sachverhalt charakterisieren (z. B.: *Die Sonne scheint. Der Himmel ist blau.*), und relevanten physikalischen Gesetzen (z. B.: *Wellenlänge des Lichtspektrums*), die grundlegend für den Sachverhalt sind, zusammen. Abschließend folgt das Explanandum, das die logische Schlussfolgerung aus dem Explanans darstellt (z. B.: *So erscheint der Himmel als blau*).⁴⁴ Als typischen Aufbau für *teleologische* Erklärungen führen Neumeister/Vogt (2009: 565f.) anhand eines konstruierten Beispiels den folgenden an: Zunächst wird die verfolgte Absicht offengelegt (z. B.: *Ich gehe gerade zum Arzt.*), dann folgt die notwendige Bedingtheit (z. B.: *Denn der hat dort drüben seine Praxis.*). Sequenzabschließend wird der erfragte Sachverhalt bzw. Zustand, also das Explanandum, in Form einer Aussage positioniert (z. B.: *Deshalb bin ich jetzt hier.*). Gemeinsam ist dem Aufbau beider Typen, dass das Explanandum in den hier konstruierten Beispielen die Konklusion (auch: „Consequens“, Klein 2017: 69) am Ende der Erklärung bildet, die aus den zuvor genannten Bedingungen (auch: Prämissen oder „Antecedens“, Klein 2017: 69) abgeleitet wird.

⁴⁴ Klein (2017: 69) geht von einer grundsätzlich ähnlichen Anordnung von „Stationen“ aus: Zunächst wird das Explanandum noch in seinem als hinsichtlich des Zustandekommens ungeklärten Status angeführt, dann erfolgt das Suchen und Finden von Gründen/Ursachen, was das Explanans bildet. Abschließend folgt dann wieder das Explanandum, das sich hinsichtlich seines Zustandekommens nun im geklärten Status befindet.

Klein (2016: 31f., 2017: 68f.) verweist mehrfach darauf, dass das *Erklären-Warum* in der Alltagskommunikation (und auch in der wissenschaftlichen Praxis) verkürzt ausfällt und beispielsweise Bezugnahmen auf Antezedensbedingungen oder Gesetze bzw. gesetzartige Aussagen unausgesprochen oder implizit bleiben können. Darüber hinaus zeigen Morek et al. (2017: 22f.) anhand empirischer Daten am Beispiel einer Sequenz im Rahmen eines familialen Tischgesprächs, dass das Erklären-Warum in der Alltagskommunikation anders als nach den oben aufgestellten Schemata abläuft.⁴⁵ Verschiedene Ver-textungsverfahren werden hier von der erwachsenen Sprecherin beim Entfalten kausaler Zusammenhänge miteinander kombiniert. Neben der *Explizierung der Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge durch das Herstellen kausaler Bezüge* werden das *Nennen angezielter Wirkungen*, das *metasprachliche Thematisieren von Bezeichnungen* sowie das *Anführen chronologischer Handlungsschritte zu Beginn der Erklärung* von den Autor*innen herausgearbeitet. Mit dem von Morek et al. (2017) analysierten Erklärbeispiel natürlicher Interaktion zeigen sich m. E. zwei für das Erklären-Warum relevante Aspekte: Erstens verweisen die beiden letztgenannten Verfahren (*metasprachliches Thematisieren von Bezeichnungen*, *Anführen chronologischer Handlungsschritte*) darauf, dass im Rahmen des Erklären-Warum Verfahren eingebettet sein können, die auf eine Verschränkung zwischen Erklärtypen hindeuten: Das Erklären-Warum, als in diesem Fall dominierender Typ, kann Elemente des prozeduralen Erklärens (Erklären-Wie) und des Wortbedeutungserklärens (Erklären-Was) enthalten. Zweitens wird auch eine Warum-Erklärung, die Klein (2016: 32) zufolge eindeutig als *intentional* einzuordnen wäre, nicht schlicht durch das Anführen einer Zielsetzung bzw. eines Zwecks mithilfe einer Finalkonstruktion realisiert, sondern – u. a. durch das Herstellen kausaler Zusammenhänge – deutlich komplexer gestaltet. Das spricht ebenfalls dafür, keine strikte Trennung zwischen *intentionalen* und *kausalen* Erklärungen vorzunehmen, wie es weiter oben bereits adressiert wurde.

Sprachliche Formen beim Erklären-Warum

Als erklärtypenspezifische sprachliche Formen finden sich Konnektoren wie *weil*⁴⁶ und *denn* zur Markierung kausaler Bezüge (vgl. Mazur-Palandre et al. 2015: 3). Außerdem sind Nebensatzkonstruktionen mit *damit* sowie Infinitivkonstruktion mit *um zu* zur Angabe von Zwecken bzw. Zielsetzungen typisch (vgl. Klein 2016: 32). Es finden sich darüber hinaus *wenn-dann-* und *je-desto-*Konstruktionen⁴⁷ und *ohne + NP-*Konstruktionen zur Angabe von Bedingungen (vgl. Morek et al. 2017: 23). Zur Markierung des Fazits bzw. der Konklusion kommen mit *deshalb* oder *deswegen* eingeleitete Äußerungen zum Einsatz. Präpositionen wie *durch* und *wegen* können ebenfalls verwendet werden, um Kausalität auszudrücken (vgl. Gadow 2016: 246). Darüber hinaus finden sich kontextabhängig auch Modalverben (*müssen*, *können*) zur Angabe von Gesetzmäßigkeiten und Erwartbarkeiten sowie das Präsens und das generische Pronomen *man* zum Ausdruck verallgemeinerbaren Wissens (vgl. Morek et al. 2017: 23).

In Abgrenzung zu den anderen Typen des Erklärens stellt Klein (2016: 30) für das Erklären-Warum fest, dass es „fast ausschließlich die Domäne von Sprache“ sei. Er spricht Multimodalität damit in Bezug auf diesen Erklärtypen eine nachrangige Rolle zu. Ebenso stellt auch Gornik (1996: 177) für das Erklären-

⁴⁵ In dem konkreten Fall fragt die 7-jährige Tochter ihre Mutter bei der Zubereitung des Nachtisches, *wieso* sie die Dampfnudeln befeuchtet.

⁴⁶ In Gadows Studie zum Erklären eines Experimentes wird in einem Drittel der Fälle die Subjunktion *weil* verwendet, um ein kausales Verhältnis auszudrücken (vgl. Gadow 2016: 245f.).

⁴⁷ Gadow (2016: 245f.) zeigt, dass am häufigsten die Subjunktion *je...desto* bzw. der Konditionalsatz mit *wenn...dann* auftritt.

Warum im medialen Kontext von Kindernachrichtensendungen fest, dass visuelle Elemente nur zur Unterstützung des Erklären-Was, jedoch nicht zur Unterstützung des Erklären-Warum eingesetzt werden. Konklusive Beziehungen müssen über die verbale Komponente erfasst werden. Im Rahmen eines elizitierten Settings haben Alamillo et al. (2013) bei sechs- und zehnjährigen Kindern verschiedene Typen des Erklären-Warum, die sich auf das Zustandekommen von Ereignissen in einer von den Kindern zuvor nacherzählten Geschichte beziehen,⁴⁸ auf linguistische und gestische Mittel hin untersucht. Es zeigt sich – anders als von Klein (2016) angenommen –, dass durchaus Gesten beim Erklären-Warum auftreten: Im Gattungsvergleich tritt zutage, dass die Gestenrate beim Erklären(-Warum) höher ist als beim Erzählen. Am häufigsten treten ikonische und pragmatische Gesten auf, die von Alamillo et al. als *representational* and *framing gestures* klassifiziert werden (vgl. Alamillo et al. 2013: 523). Collettas und Pellenqs (2010) Befunde zu 500 Warum-Erklärungen von Kindern im Alter von 3 bis 11 Jahren aus Unterrichtsinteraktionen (3- bis 6-Jährige) einerseits und frei strukturierten Interviews (6- bis 11-Jährige) andererseits stützen diese Ergebnisse: Auch dort findet sich ein (mit zunehmendem Alter steigender) Einsatz von – insbesondere abstrakten und diskursstrukturierenden (z. B. indirektes Zeigen, Einführen von neuen Referenten durch Kopfbewegung)⁴⁹ – redebegleitenden Gesten beim Erklären-Warum (vgl. Colletta/Pellenq 2010: 70). Anders als bei Alamillo et al. (2013) finden sich in diesen Daten allerdings weniger ikonische Gesten (*concrete representational gestures*) als bei der Gattung des Erzählens (oder Beschreibens) (vgl. Colletta/Pellenq 2010: 74). Ein Grund hierfür könnten die zugrunde liegenden Daten sein: In der Studie von Alamillo et al. (2013) wird beim Elizitieren des Erklären-Warum auf eine narrative Grundlage zurückgegriffen, die den Einsatz ikonischer Gesten befördern könnte.

2.4 Zusammenfassung und Konsequenzen

Um das Kapitel abzuschließen, sollen nun die für diese Arbeit relevanten Erkenntnisse in Bezug auf die Konzeptualisierung und den Forschungsstand zum mündlichen Erklären zusammengefasst werden. Daran anknüpfend werden konzeptuelle und forschungsmethodische Konsequenzen abgeleitet, auf die insbesondere bei der Beschreibung der Datengrundlage und des analytischen Vorgehens in Kapitel 5 rückbezüglich eingegangen wird.

Zusammenfassung

- Das *GLOBE-Modell* mit den drei Ebenen *Jobs*, *Mittel* und *Formen* zur Beschreibung von Diskursseinheiten in Gesprächen wurde ebenso wie das aus GLOBE abgeleitete diskursive Kompetenzmodell mit seinen Kompetenzfacetten *Kontextualisierungs-*, *Vertextungs-* und *Markierungskompetenz* als grundlegend herausgestellt und beschrieben (vgl. Kap. 2.2.1).
- Das mündliche Erklären wurde als *diskursive Praktik* bzw. *kommunikative Gattung* beschrieben, die *sequenziell organisiert* und *kontextualisiert* ist, *interaktiv hervorgebracht* wird und dem Zweck der Wissensvermittlung oder -demonstration dienen kann. Die eigentliche Erklärung wird als übersatzmäßiges *Äußerungspaket* von der wissenden Person als *primäre*r Sprecher*in* produziert, während

⁴⁸ Den in der Studie teilnehmenden 84 französischsprachigen Kindern im Alter von 6 und 10 Jahren wurde ein *Tom und Jerry* Cartoon gezeigt, den sie im Anschluss einem erwachsenen Interviewer nacherzählen sollten (narrative task). Unmittelbar anschließend wurden den Kindern vier Warum-Fragen gestellt (explanatory task), bei denen u. a. das Zustandekommen eines Sachverhalts geklärt werden muss: *Why does Jerry take the baby back to its nest at the end of the story?* (vgl. Alamillo et al. 2013: 518).

⁴⁹ Ab 6 Jahren verwenden Kinder beim Erklären abstrakte ikonische Gesten und diskursstrukturierende Gesten, die bei jüngeren Kindern noch nicht vorkommen (vgl. Colletta/Pellenq 2010: 87).

die nicht-wissende Person als Erklärrezipient*in durch z. B. Nachfragen und Rezipient*innensignale beteiligt ist (vgl. Kap. 2.2.2).

- Für das Erklären im unterrichtlichen Kontext wurde herausgestellt, dass es sowohl im Hinblick auf seinen Erklärprozess als auch die produzierten Erklärungen Besonderheiten aufweist: So sind u. a. Interaktivität und Ko-Konstruiertheit beim unterrichtlichen Erklären eingeschränkt (vgl. Kap. 2.2.2).
- Die dreiteilige Typologisierung nach Klein (2001, 2016) ermöglicht die Subklassifizierung von Erklärungen in semantischer Hinsicht in die Erklärtypen *Erklären-Was* (konzeptuelle Zusammenhänge), *Erklären-Wie* (prozedurale Zusammenhänge) und *Erklären-Warum* (kausale Zusammenhänge). Die drei Erklärtypen unterscheiden sich in Bezug auf ihren typischen Aufbau und den Einsatz typischer sprachlicher Formen (vgl. Kap. 2.3).

Konzeptuelle und forschungsmethodische Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung:

- Sowohl das GLOBE-Modell als auch das Modell von Diskurskompetenz stellen eine Grundlage für diese Arbeit dar. Nachfolgend gilt es, Vertextungsverfahren im Rahmen dieser Modelle theoretisch zu verorten, was in Kapitel 3.2 erfolgen soll.
- Es gilt außerdem, die konstitutiven Merkmale des Erklärens als diskursive Praktik aus interaktionsorientierter Perspektive bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse zu berücksichtigen (vgl. Kap. 5.4).
- Das aufgabenförmige, quasi-monologische Erklären für generalisierte Andere im unterrichtlichen Kontext ist für die Datenerhebung und -analyse dieser Arbeit und deren Begründungszusammenhänge aufgrund von Parallelen von Interesse (vgl. Kap. 5.4).
- Der Typologisierung nach Klein (2016) wird in dieser Arbeit gefolgt. Entsprechend werden exemplarisch drei Formen des Erklären-Was, -Wie und -Warum in dieser Arbeit näher untersucht (vgl. Kap. 5.4).

3 Vertextungsverfahren beim mündlichen Erklären

Nachdem mit dem vorangegangenen Kapitel theoretische und empirische Grundlagen zum mündlichen Erklären aufgearbeitet wurden, soll mit dem Kapitel 3 die für diese Arbeit zentrale Beschreibungskategorie der Vertextungsverfahren auf Basis des bisherigen Forschungsstandes fokussiert werden. Um beschreiben zu können, inwiefern Kinder unterschiedlichen Alters mit und ohne FSP LE auf unterschiedliche (Gruppen von) Vertextungsverfahren zurückgreifen (vgl. Kap. 1), muss zum einen geklärt werden, was unter Vertextungsverfahren zu verstehen ist, und zum anderen gilt es, den empirischen Forschungsstand zu bislang rekonstruierten Vertextungsverfahren und deren Gruppierungen nach Modi aufzuarbeiten. Dafür wird fundierend zunächst ein Überblick über einschlägige text- und gesprächslinguistische verfahrensbezogene Konzeptualisierungen gegeben (Kap. 3.1). Vor dem Hintergrund dieser Grundlage kann dann das für diese Arbeit einschlägige Konzept von *Vertextungsverfahren* (Kap. 3.2) unter Einbezug empirischer Befunde und in Abgrenzung zu den vorgestellten benachbarten text- und gesprächslinguistischen Konzepten skizziert werden. Nach der grundlegenden Klärung wird der Forschungsstand weiter spezifiziert: Da sich die Vertextungsverfahren unterschiedlichen Gruppen, genauer gesagt Darstellungsweisen bzw. Modi des Vertextens (*veranschaulichend, situierend vs. abstrahierend, verallgemeinernd*) zuordnen lassen, die auch im empirischen Teil dieser Arbeit aufgegriffen werden, erfolgt eine entsprechende Darstellung in Kapitel 3.3. Mit Kapitel 3.4 wird in der Zusammenschau auf bislang rekonstruierte explanative Vertextungsverfahren fokussiert, um ein Fundament für die Deskription der Vertextungsverfahren in der hier vorliegenden Untersuchung zu schaffen (vgl. Kap. 6.1). Das Kapitel 3 schließt mit einer Zusammenfassung der für diese Arbeit zentralen Erkenntnisse und einem Zwischenfazit zu noch offenen Forschungsfragen (vgl. Kap. 3.5).

3.1 Überblick über den Forschungsstand zu Vertextungsverfahren

Um das hier vorliegende Konzept von Vertextungsverfahren verorten und von benachbarten linguistischen Einheiten abgrenzen zu können, sollen zunächst unter besonderer Berücksichtigung empirischer Erkenntnisse text- und gesprächslinguistische Ansätze vorgestellt werden, die ebenfalls auf Verfestigungen und Musterhaftigkeiten unterschiedlicher Größe auf Ebene der Vertextung fokussiert haben. Während in der Gesprächslinguistik der Begriff der Verfahren verstärkt etabliert ist, finden sich in der Textlinguistik alternative Bezeichnungen für vergleichbare Einheiten.

Ansätze der Textlinguistik

In der Textlinguistik sind vornehmlich Konzepte bzw. Beschreibungskategorien zu finden, die auf Verfestigungen von Großformen auf Textebene bzw. Textganzheiten zielen, die beispielsweise als *Textmuster*⁵⁰ (Heinemann 2000a: 516) oder *Themenentfaltungsmuster*⁵¹ (Brinker/Hagemann 2001: 1257)

⁵⁰ Heinemann (2000a: 518) definiert *Textmuster* als „komplexe kognitive Muster für die Lösung spezifischer kommunikativer Aufgaben, einschließlich der Herstellung von Texten. Sie dürfen als Teilmenge des Interaktionswissens der Kommunizierenden verstanden werden.“ Als Merkmale solcher idealtypischen Interaktions-/Handlungsschemata führt er die prozedurale Prägung, den Mehrebenenbezug, die Repetitivität, Vagheit, die Flexibilität und Variabilität an (vgl. Heinemann 2000b: 356).

⁵¹ Die Beschreibungskategorie der *Themenentfaltungsmuster* wird von ihrer semantisch-thematischen Ausrichtung geprägt. Bei dem Konzept der Themenentfaltung geht es um „die gedankliche Ausführung des Themas“ (Brinker/Hagemann 2001: 1256).

bezeichnet werden.⁵² Diese liegen auf einer Ebene mit den in Kapitel 2.2.1 beschriebenen und in der Gesprächslinguistik herangezogenen Analysekategorien *Diskurseinheit* bzw. *diskursive Praktik*. In der Textlinguistik wurden als wichtigste in der Sprachgemeinschaft konventionalisierte Grundformen sprachlichen Handelns die *Deskription* (Beschreibung), *Narration* (Erzählung), *Explikation* (Erklären) und *Argumentation* (Begründung) herausgearbeitet und beispielsweise von Heinemann (2000a: 520, 2000b: 358) als *Vertextungsmuster* (vgl. auch: Heinemann 2011: 262) oder von Brinker (2010: 56-77) als *Grundformen thematischer Entfaltung* (auch: *thematische Muster* bei Brinker/Hagemann 2001: 1257) bezeichnet.⁵³ Vergleichbar mit den *Gattungen* (vgl. Kap. 2.2.1) sind diese genannten Muster von ihrer Funktion bzw. ihrem Zweck geprägt. Auf Verfestigungen auf einer Ebene *unterhalb* des Textganzen nehmen Brinker und Hagemann (2001: 1257) mit sogenannten *semantisch-thematischen Kategorien* bzw. *Verbindungen von Kategorien* Bezug. Allerdings wird von Brinker und Hagemann für die Beschreibung des explikativen Musters das wissenschaftliche Erklärmodell von Hempel und Oppenheim (vgl. Kap. 2.1) angeführt, sodass keine empirisch fundierte Rekonstruktion von Mustern erfolgt (vgl. dazu auch Heller 2021: 307). Empirisch basierte Untersuchungen von Themenentfaltungsmustern – sowohl im Medium der Mündlichkeit als auch Schriftlichkeit – sind erst in jüngerer Zeit mit dem Sammelband von Behrens und Gätje (2016a) zu verzeichnen. Auch Heinemann (2000b: 356) grenzt linguistische Mustertypen, nämlich *globale Text-, Strategie- und Vertextungsmuster*, die auf globale Textganzen bezogen sind, von sogenannten *Text-Teilmustern* ab, die auf Satzebene oder Entitäten unterhalb der Satzebene Bezug nehmen. Eine systematische Bestimmung und Beschreibung verfestigter Verfahren, die sich auf Zusammenhänge unterhalb der Ebene der Text Ganzheit beziehen, bleibt jedoch (auch hier) aus. Heller (2021: 305, 307f.) resümiert dementsprechend aus gesprächslinguistischer bzw. -analytischer Perspektive hinsichtlich dieser Ansätze der Textlinguistik, dass diese durch ihre Fokussierung auf textsortenspezifische Großformen keine geeigneten Instrumentarien bieten, um die Vielfalt möglicher Vertextungen *unterhalb* der Gattungs- bzw. Textsortenebene zufriedenstellend zu fassen. Sie gehen zudem – entgegengesetzt zu dem Vorgehen in der Gesprächsforschung (s. u.) – *top-down* beschreibend vor. Darüber hinaus sind die textlinguistisch verhafteten Analyseeinheiten von *Themenentfaltungs-, Text- oder Vertextungsmustern* – auch wenn sie grundsätzlich nicht nur auf die mediale Schriftlichkeit begrenzt sind – trotzdem durch eine insgesamt monologische Konzeptualisierung und einen damit zusammenhängenden sprecher*innenzentrierten Fokus geprägt. Die Interaktivität, die jedoch, wie in Kapitel 2.2 gezeigt, grundlegend für die Produktion bzw. Vertextung eines mündlichen Äußerungspaketes ist, bleibt damit zu großen Teilen unberücksichtigt (vgl. Heller 2021: 308).

Als ein Konzept, das sich auf Musterhaftigkeiten unterhalb der Ebene der Text Ganzheit bezieht, ist das Konzept der *Textprozeduren* (vgl. Steinhoff 2007; Feilke 2010; 2014) anzuführen. Es handelt sich um Einheiten mittlerer Größe, die sich zwischen Wort und Text ganzem bewegen (vgl. Knopp et al. 2014: 114) und damit, anders als das traditionelle Textsortenkonzept, nicht auf den globalen Text als Ganzes bezogen sind (vgl. Feilke 2014: 14). Textprozeduren werden von Feilke (2014: 14) als „sprachliche Werkzeuge des Schreibens“ definiert, die kontext- und textsortengebunden sind und die eine Mittlerstellung zwischen dem Schreibprozess und -produkt einnehmen (vgl. Feilke 2014: 11). In Bezug auf ihre Funktion sind Textprozeduren auf den Text und dessen Komposition bezogen: Mit ihnen wird die

⁵² Da mit Vertextungsverfahren Verfestigungen *unterhalb* der Ebene dieser Großformen in den Blick genommen werden, soll hier keine detailliertere Betrachtung erfolgen (vgl. zusammenfassend Behrens/Gätje 2016b: 7f.; Heller 2021: 307f.).

⁵³ Das Muster der *Narration* nimmt Brinker erst in späteren Arbeiten auf (vgl. z. B. Brinker 2010). Heinemann (2000a: 520) führt zusätzlich *Instruktionen* und *Expositionen* (jedoch keine *Explikationen*) auf.

textliche Entfaltung eines Themas vollzogen und sie tragen zur Strukturierung eines Textes bei (vgl. Feilke 2010: 1; Knopp et al. 2014: 114). Textprozeduren bestehen aus zwei Komponenten: Sie umfassen ein *Handlungsschema*, mit dem kommunikative Äußerungsabsichten gemeint sind, sowie typische *Prozedurenausdrücke*, also sprachliche Ausdrücke in Form von syntaktischen Konstruktionen und lexikalischen Wendungen, mit denen diese kommunikativen Absichten in eine sprachliche Form gebracht werden. In welcher Relation Textprozeduren zu übergeordneten textlichen Einheiten stehen, kann anhand der folgenden Struktur deutlich gemacht werden (vgl. Feilke 2014: 25f.): Texte bzw. *Textsorten* (z. B. Brief) werden aus unterschiedlichen *Texthandlungstypen* (auch: *Haupthandlungen*, z. B. *Argumentieren*, *Erzählen*, *Erklären*, *Beschreiben*) bausteinartig aufgebaut, die sich wiederum aus einer begrenzten Anzahl an spezifischen *Subhandlungsschemata*, bei denen es sich um die *Handlungsschemata* der Textprozeduren handelt, zusammensetzen. Die Subhandlungsschemata (z. B. *Positionieren* beim Texthandlungstyp *Argumentieren*; *Vergleichen* beim Texthandlungstyp *Beschreiben*) werden durch entsprechende Prozedurenausdrücke (z. B.: *ich finde* beim Positionieren) markiert. Die Theorie der Textprozeduren wurde nachfolgend dann auch anhand von Schüler*innentexten untersucht, indem z. B. von Knopp et al. (2014) die Verwendung von Textprozeduren u. a. in instruktiven Texten (Rezepte) analysiert und quantifiziert wurde. Übertragungen des Konzepts der Textprozeduren in die Mündlichkeit wurden z. B. im Rahmen eines didaktischen Modells zur Förderung literaler Handlungskompetenz (vgl. Schmölzer-Eibinger/Dorner 2012; Schmölzer-Eibinger/Fanta 2014) oder bei der Vermittlung der Textprozeduren im Rahmen einer Interventionsstudie (vgl. Steinhoff/Marx 2020) vorgenommen. Allerdings sind die dort erfolgten Zusammenstellungen der Textprozeduren nicht durch empirische Rekonstruktion erfolgt, sondern auf Basis a priori getroffener Annahmen, dass es sich um für das mündliche Erklären relevante Muster handelt.

Ansätze der Gesprächslinguistik

Anders als in der Textlinguistik werden in der Gesprächsforschung *Verfahren*, die der Textkonstitution dienen, grundsätzlich *bottom-up* rekonstruiert: Ausgehend von authentischen Gesprächsdaten werden sie induktiv, ohne a priori festgelegte Kategorien beschrieben (vgl. Dausendschön-Gay et al. 2007: 181f.; Heller 2021: 309). Verfahren in Gesprächen sind in der Gesprächsforschung mit der steigenden Aufmerksamkeit für Formulierungsprozesse⁵⁴ seit den 1980er-Jahren (vgl. Schwitalla 2012: 173) unter Bezeichnungen wie *Textherstellungs-* bzw. *Textkonstitutionsverfahren* (vgl. Gülich/Kotschi 1987, 1996; Drescher 1996), *Darstellungsverfahren* (vgl. Brünner/Gülich 2002; Ehmer 2013) oder *Formulierungsverfahren* (vgl. Dausendschön-Gay et al. 2007; Deppermann 2007; Ehmer 2011; Schwitalla 2012) in den Fokus der Betrachtung gerückt. Für diese Arbeiten bieten die von Antos (1982) in seiner handlungstheoretisch ausgerichteten Arbeit in den Blick genommenen Formulierungshandlungen einen Ausgangspunkt (vgl. Gülich/Kotschi 1987: 206; Drescher 1996: 84; Ciapuscio 2003: 211). Bei Antos (1982) wird allerdings auf theoretische Überlegungen zum Formulieren als mentaler Prozess und nicht auf die empirische Rekonstruktion der Verfahren des Formulierens⁵⁵ abgezielt (vgl. dazu auch: Drescher 1996: 84f.). Grundlegend ist allerdings, dass Antos (1982: 89f.) auf den Her- und Darstellungsaspekt von mündlichem oder schriftlichem Text beim Formulieren und die textkonstituierende – bzw. in seinem

⁵⁴ Formulieren ist als ein schöpferisches Bemühen zu verstehen, während des Sprechens für die Gedanken passende Ausdrucksstrukturen zu finden (vgl. Schwitalla 2012: 173).

⁵⁵ Antos (1982: 63) listet – vergleichbar mit Verfahren – textorganisierende Verben auf und klassifiziert sie, wie z. B. als *verständnissichernde textorganisierende Verben* u. a. *verständlich machen*, *ein Beispiel geben*, *veranschaulichen*, *Zusammenhänge aufzeigen*, *paraphrasieren*, *rekapitulieren* verstehen. Schwitalla (2012: 173, Fußnote 4) weist jedoch unter Bezugnahme auf Antos' Liste textorganisierender Verben auf eine Abgrenzungsproblematik zu gleichnamigen komplexeren Textsorten hin (z. B. beim *Illustrieren*).

Terminus: textorganisierende – Funktion des Formulierens hinweist, was in nachfolgenden Arbeiten zu Formulierungsverfahren aufgegriffen wurde (z. B. bei Gülich/Kotschi 1987). Entsprechend bestimmen Gülich und Kotschi (1987: 206f.) *Textkonstitutions-* bzw. *Formulierungshandlungen* als sprachliche Gebilde mit bestimmten strukturellen Eigenschaften und weisen mit Bezugnahme auf Antos (1982) auf zweierlei hin: die schöpferische Leistung im Formulierungsprozess sowie den Doppelaspekt von Textkonstitution als Herstellung und Darstellung. Texte bzw. Textteile werden durch die Verfahren hergestellt und gleichzeitig wird in und mit dem Text eine Sache in einer bestimmten Art und Weise dargestellt. In späteren Publikationen finden sich ähnliche Konzeptklärungen mit veränderter Schwerpunktsetzung. Deppermann (2007: 227) definiert *Formulierungsverfahren* als

Verfahren der Gesprächskonstitution, die auf einer gesprächssemantischen Ebene operieren. Sie dienen dazu, eine gedankliche Struktur sukzessive unter den Bedingungen von Mündlichkeit und Interaktivität sprachlich zu verdeutlichen. Solche gedanklichen Strukturen können die Konzeptualisierung von Sachverhalten und subjektiven Phänomenen (wie Emotionen, Bewertungen oder Intentionen) sein. Formulierungsverfahren sind Bausteine der Sachverhaltsdarstellung.

Sowohl die interaktive Hervorbringung der Verfahren in der Mündlichkeit als auch ihre konstituierende Funktion für Gespräche bzw. übergeordnete Gesprächsmuster i. S. von Text oder Gattung sind in der angeführten Definition Deppermanns adressiert. Formulierungsverfahren werden als „Bausteine der Sachverhaltsdarstellung“ von Deppermann (2007: 227) auf einer strukturell niedrigeren Ebene als Textsorten bzw. Gattungen angesiedelt, da sie als Ressourcen für deren Instanziierung dienen (vgl. dazu auch Ehmer 2013: 11). Mit einer ähnlichen Schwerpunktsetzung auf die Versprachlichungs- bzw. Hervorbringungskomponente definiert Schwitalla (2012) Formulierungsverfahren und betont darüber hinaus die Komponente des Verstehbarmachens von Wissen: Er versteht unter Formulierungsverfahren

alle diejenigen Äußerungsprozeduren, die ein Sprecher ‚ausprobiert‘ oder die ihm auch zur Hand sind, um Wissensinhalte in eine verstehbare sprachliche (nicht nur syntaktische) Form zu bringen. Sie können vom Sprecher wie vom Hörer initiiert sein. (Schwitalla 2012: 174)

Mit diesen Definitionen sind bereits mehrere konstitutive Merkmale dieser Verfahren angesprochen, die in Kapitel 3.2 aufgegriffen werden sollen.

In empirischen Arbeiten, die sich der Rekonstruktion von Verfahren gewidmet haben, wird vielfach zwischen *formulations* und *reformulations* unterschieden (vgl. Ciapuscio 2003: 211f.; Schwitalla 2012: 173; Heller 2021: 309).⁵⁶ Mit *Formulierungen* (*formulations*) werden neue Inhalte ausgedrückt, während mit *Reformulierungen* (*reformulations*) vorausgegangene Äußerungen noch einmal bearbeitet werden. Besondere Aufmerksamkeit in der Gesprächsforschung haben Letztere (z. B. in Form von *Paraphrasen*, *Korrekturen*) mit Arbeiten u. a. von Gülich/Kotschi (1987, 1996), Bühlig (1996) und Kindt/Rittgeroth (2009) erhalten (vgl. dazu auch Kotschi 2001: 1342). Mit Reformulierungsverfahren ist insbesondere die verständigungssichernde Funktion prominent gesetzt worden: Verständnis- bzw. Kommunikationsschwierigkeiten sollen minimiert bzw. repariert werden (vgl. Ciapuscio 2003: 228; Kindt/Rittgeroth 2009). Drescher (1996: 98f.) stellt diesbezüglich fest, dass die Reformulierungen als prototypische Verfahren „die Vorstellung von Textkonstitutionshandlungen zu sehr geprägt“ haben, und lenkt die Aufmerksamkeit auf Verfahren der Verallgemeinerung wie z. B. *generalisierende Paraphrasen* und *Reihungen* (vgl. Kap. 3.3.3), die – anders als Reformulierungsverfahren – i. d. R. nicht auf Formulierungsschwierigkeiten zurückzuführen sind und denen dementsprechend auch eine andere Funktion

⁵⁶ Wie Schwitalla (2012: 173) resümiert, ist noch „kein klares Bild dieser Verfahren [...] in Sicht“ und auch die Abgrenzung sowohl innerhalb der einzelnen Verfahrensgruppen (z. B. Reformulierungshandlungen) als auch zwischen den Verfahrensgruppen ist (bisher) nicht erfolgt.

in der Interaktion zukommt. Neben diesen Verfahren der Verallgemeinerung (vgl. Drescher 1992, 1996) sind Veranschaulichungsverfahren (z. B. *Metaphern, Beispiele, Szenarien*) in unterschiedlichen Kontexten (vgl. Brüner/Gülich 2002; Birkner/Ehmer 2013; Heller 2021) näher untersucht worden, die nachfolgend noch einer genaueren Betrachtung unterzogen werden sollen (vgl. Kap. 3.3.2). Als Formulierungsverfahren werden von Dausendschön-Gay et al. (2007) auch die von ihnen untersuchten vorgeformten Ausdrücke wie z. B. Phraseologismen eingeordnet, bei denen es sich um „Formulierungslösungen mit geringer (,lokaler‘) Reichweite“ (Dausendschön-Gay et al. 2007: 185) handelt. Verfahren weisen also eine gewisse Spanne hinsichtlich der Äußerungseinheiten, die sie umfassen, auf: Sie können eine lokale oder globale Reichweite haben (vgl. auch: Heller 2021: 309).

Diverse Studien haben sich darüber hinaus Verfahren gewidmet, die der Konstituierung spezifischer Gattungen dienen. So hat Ohlhus (2014) beispielsweise narrative Verfahren (z. B. zur Herstellung zeitlicher Ordnung, zur Perspektivierung, zur Kommentierung) beschrieben, auf die Sprecher*innen bei der Realisierung ihrer Erzählung zurückgreifen. Studien zum Erklären haben Verfahren, die der Wissensher- und -darstellung (Heller 2021) bzw. der Bedeutungskonstitution (Birkner 2002; Kindt/Rittgeroth 2009; Deppermann 2002, 2020) dienen, rekonstruiert. Mehrheitlich sind dabei Verfahren – unter divergierenden Bezeichnungen (z. B. *Explikationstypen, Erklärstrategien/-verfahren*) – in Wortbedeutungserklärungen in den Blick genommen worden (vgl. z. B. Quasthoff/Hartmann 1982, Wagner/Wiese 1989; McGhee-Bidlack 1991; Deppermann 2020; vgl. ausführlich Kap. 3.4). Für Spielerklärungen wurden als Muster auf übergeordneter Ebene der Vertextung bzw. Stile das *Demonstrieren* und *Explizieren* u. a. von Kern (2003a), Quasthoff/Kern (2003) und Stude (2003) beschrieben, die bereits in Kapitel 2.3.2 vorgestellt wurden. Hellers (2021) Untersuchung zu Vertextungsverfahren in schüler*innenseitigen Was-, Wie- und Warum-Erklärungen sowie Argumentationen im Deutsch- und Mathematikunterricht stellt insofern eine Ausnahme dar, als dass sie (gattungs- und) erklärtypenübergreifend Vertextungsverfahren in den Blick nimmt (vgl. Kap. 3.4). Zugleich findet sich mit dieser Arbeit eine höchst aktuelle und für diese Arbeit einschlägige Konzeptualisierung von Verfahren, die die Autorin als *Vertextungsverfahren* bezeichnet, da vornehmlich globale Verfahren im Fokus stehen, mit denen komplexere Äußerungspakete *vertextet* werden (vgl. auch Morek/Heller 2023). Dieses Konzept von Vertextungsverfahren wird dieser Arbeit zugrunde gelegt und daher im nachfolgenden Kapitel 3.2 bei der Begriffs- und Konzeptklärung ausführlich besprochen.

Zwischenfazit zu den Konzeptualisierungen

Mit der Vorstellung der Ansätze zeigt sich, dass in der Textlinguistik mit dem Fokus auf Textgattungen insbesondere Großformen im Mittelpunkt stehen. Auch ist die methodische Verfahrensweise – anders als in der Gesprächsanalyse – grundsätzlich nicht auf das gegenstandsfundierte und induktive (bottom-up) Herausarbeiten verfestigter ,kleinerer‘ Formen ausgerichtet (vgl. Heller 2021: 306). Mit Textprozeduren, wie sie von Knopp et al. (2014) konzeptualisiert und in schriftlichen Schüler*innentexten untersucht werden, weisen Vertextungsverfahren, wie sie hier verstanden werden, jedoch durchaus Parallelen auf: Es handelt sich jeweils um Einheiten mittlerer Größe, die sich zwischen Wort und Textganzem bewegen, und denen eine textkonstituierende und -strukturierende Funktion zukommt (vgl. Knopp et al. 2014: 113f.). Für die hier vorliegende Studie wird jedoch mit den Vertextungsverfahren (nach Heller 2021) ein genuin in der Gesprächslinguistik verortetes Konzept gewählt, das an den Verfahrensbegriff der dargestellten früheren gesprächslinguistischen Konzepte anknüpft. Zudem liegt mit dem Konzept von Vertextungsverfahren ein Ansatz vor, der der Interaktivität, Sequenzialität und Multimodalität der

Mündlichkeit Rechnung trägt und explizit auf die Vertextung diskursiver Praktiken (z. B. Argumentieren und Erklären) ausgerichtet ist.

3.2 Begriffs- und Konzeptklärung: Vertextungsverfahren

Bevor in diesem Unterkapitel das Konzept der Vertextungsverfahren mit seinen konstitutiven Merkmalen umrissen werden soll, soll zunächst der Terminus selbst einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Ich knüpfe an den im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Verfahrensbegriff der Gesprächslinguistik an, beziehe ihn aber – Heller (2021) folgend – systematisch auf Varianten der Vertextung von bestimmten diskursiven Praktiken (z. B. Erklären, Argumentieren) (vgl. Kap. 2.2.1). Aus diesem Grund wird die Bezeichnung um das Bestimmungswort *Vertextung* erweitert. Auch wenn der Begriff *Vertextung* vielleicht zunächst textlinguistisch anmuten mag, kann der Begriff mit Ehlich (2007: 388) jedoch nicht nur auf schriftliche⁵⁷, sondern auch auf mündliche Texte bezogen werden. In der Gesprächsforschung wurde der Begriff *Vertextung* von Vertreter*innen der Interaktionalen Diskursanalyse (vgl. Kap. 5.2) geprägt. Er bezieht sich Quasthoff (2009: 88), Morek (2016: 99) und Heller (2021: 305) zufolge auf die diskursive Ebene der Sequenzierung globaler diskursiver Praktiken. Wie bereits in Kapitel 2.2.1 dargestellt, ist mit *Vertextung* die interne gattungsgemäße Strukturierung und Verknüpfung einzelner Aussagen zu einer kohärenten Einheit im Rahmen des Kernjobs gemeint. Mit dem Grundwort *Verfahren* wird – anders als z. B. mit dem Terminus *Muster* – stärker die Prozessualität, Interaktionsdynamik und Herstellungsleistung des Vertextens betont (vgl. Ehmer 2013: 10). So stellen auch Gülich und Kotschi (1996: 41) heraus: „Dabei zielt [...] die Untersuchung dieser Verfahren darauf ab, die ihrer Anwendung zugrundeliegenden allgemeinen Regeln der Textherstellung zu ermitteln.“

Mit Heller (2021: 314) fasse ich nun Vertextungsverfahren als „sozial etablierte und kulturell sedimentierte Praktiken“ auf. Wie, bezugnehmend auf Vorarbeiten von etwa Antos (1982) und Gülich/Kotschi (1987), schon herausgestellt, dienen die Verfahren der sprachlichen Her- und Darstellung komplexer Sachverhalte bzw. Kohärenzrelationen im Rahmen einer übergeordneten strukturellen Einheit. Mit Bezugnahme auf das in Kapitel 2.2.1 vorgestellte Modell von Diskurskompetenz (vgl. Quasthoff 2009; Quasthoff et al. 2017; Quasthoff et al. 2019) wird also deutlich, dass Vertextungsverfahren – wie die Bezeichnung es auch impliziert – auf der Ebene der *Vertextung* zu verorten sind. Sie stehen Sprecher*innen als *kontextfreie* Ressourcen bei der Vertextung zur Verfügung. Der Einsatz dieser Verfahren darf dabei allerdings nicht als simples Abrufen von ‚Fertigteilen‘ bzw. Abarbeiten mentaler Pläne verstanden werden (vgl. Dausendschön-Gay et al. 2007: 184; Heller 2021: 308). Sie sind im interaktiv eingebetteten Vertextungsprozess *kontextsensitiv* in den jeweiligen Gesprächskontext einzupassen und auf die jeweiligen Adressat*innen zuzuschneiden (vgl. Heller 2021: 314f.; vgl. zum kontextsensitiven Einsatz auch Birkner 2002: 200). Sprecher*innen greifen also beispielsweise beim Erklären auf diese gesellschaftlich etablierten und in unterschiedlichem Maße vorgeprägten Verfahren der Vertextung zurück und müssen die Produktion von Äußerungspaketen nicht immer wieder von Neuem planen, was einen Orientierungsrahmen in der Interaktion bietet und eine Entlastung der Interaktionsbeteiligten darstellt (vgl. Dausendschön-Gay et al. 2007: 185f.; Heller 2021: 314). Sie teilen diese Eigenschaft also mit Gattungen und

⁵⁷ In der Schreibforschung wird der Terminus *Vertexten* z. B. von Becker-Mrotzek (2014: 53) verwendet und dort verstanden als Textproduktion im Sinne der „Herstellung von Texten mittels Schrift zum Zwecke der Kommunikation“. Es geht um „Schaffung von Sinnzusammenhängen durch die Anordnung von Informationen“ (vgl. Schäfer 2018: 302).

anderen verfestigten Praktiken, da sie gleichermaßen „strukturelle Lösungen für wiederkehrende Probleme“ (Heller 2021: 314) darstellen, die in Sprach- und Kulturgemeinschaften geteilt werden. Vertexungsverfahren sind allerdings unterhalb der Ebene von Gattungen bzw. Textsorten zu verorten, da sie als Ressourcen zur Realisierung bzw. Konstituierung Letztgenannter eingesetzt werden (vgl. Heller 2021: 309). Für Vertexungsverfahren haben sich bestimmte prosodische, körperlich-visuelle, lexikalische und morpho-syntaktische Formen sedimentiert, die jedoch nicht obligatorisch oder definitiv für die einzelnen Verfahren sind (vgl. Deppermann 2007: 228; Heller 2021: 314). Sie können insofern als ‚Verpackungsoptionen‘ bezeichnet werden, als dass Sprecher*innen mit der Bandbreite an Vertexungsverfahren auf unterschiedliche Art Aussagen zu einem Äußerungspaket ‚zusammenschnüren‘ können (vgl. Heller 2021: 305). So kann beispielsweise ein und derselbe Erklärgegenstand auf unterschiedliche Arten und Weisen unter Verwendung verschiedener Verfahren erklärt werden. Trotz dieser grundsätzlich vorhandenen Variabilität gibt Hellers (2021: 337f.) Untersuchung einen ersten Hinweis darauf, dass Verfahren größtenteils gattungs- bzw. erklärtypenspezifisch sind (vgl. Kap. 3.4). Empirisch zeigt sich für die Vertexungsverfahren außerdem, dass sie miteinander kombinierbar sind und ineinander eingebettet auftreten können (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 111; Wagner/Wiese 1989: 229; Brünner/Gülich 2002; Deppermann 2020: 255; Heller 2021: 314). In der Forschung wird vereinzelt auch darauf hingewiesen, dass sich einzelne Verfahren unterschiedlich in Bezug auf Kombinierbarkeit ‚verhalten‘: Während manche Verfahren in den untersuchten Wortbedeutungserklärungen auch allein stehend auftreten (können), zeigt sich für andere, dass sie nur in Kombination mit anderen Verfahren auftreten (vgl. Quasthoff und Hartmann 1982: 112, 113 Fußnote 11; Wagner/Wiese 1989: 229; Deppermann 2020: 257). Zudem deutet sich u. a. durch die Befunde von Brünner und Gülich (2002) und Heller (2021) an, dass die einzelnen Verfahren in bestimmten *Modi* operieren. Heller (2021: 315) unterscheidet hier zwischen einem *veranschaulichenden* bzw. *situierenden* und einem *abstrahierenden* Modus, die sich jeweils im Kontext von Wissenskonstruktion und -vermittlung nach ihrer Funktion voneinander abgrenzen lassen. Im nachfolgenden Teilkapitel (vgl. Kap. 3.3) soll auf diese Modi genauer eingegangen werden. Zuvor soll jedoch zunächst mit dem nachfolgenden Abschnitt geklärt werden, an welcher Stelle sich Vertexungsverfahren innerhalb des in Kapitel 2.2.1 beschriebenen GLOBE-Modells mit den drei Ebenen der *Jobs*, *Mittel* und *Formen* (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005 [1996]; Quasthoff et al. 2017) verorten lassen.

Die Vertexungsverfahren sind auf der Ebene der pragmatisch-semantischen Mittel des GLOBE-Modells anzusiedeln (vgl. Heller 2021: 314). Ebenso wie für die Mittel des GLOBE-Modells angenommen, handelt es sich bei Vertexungsverfahren um globalsemantisch bestimmte Strukturen von Äußerungspaketen, die der semantischen Kohärenz dienen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 122) und den Erfordernissen der Gattung entsprechend sequenziell angeordnet sind (vgl. Quasthoff et al. 2017: 91). Die Vertexungsverfahren stehen dementsprechend in derselben Relation zu den anderen Modellebenen *Jobs* und *Formen*: Sowohl pragmatische Mittel als auch Vertexungsverfahren dienen der Job-Erledigung und werden durch sprachliche, prosodische und nonverbale Formen realisiert. Hinsichtlich der abzuarbeitenden Jobs lässt sich allerdings eine deutliche Abgrenzung zwischen Mitteln und Vertexungsverfahren ziehen: Der Vollzug *sämtlicher* Jobs erfolgt sprecher*innen- und Zuhörer*innenseitig gebunden über pragmatisch-semantische Mittel – so wird beispielsweise das *Konstituieren eines Explanandums* (Jobebene) über das Setzen eines globalen Zugzwangs zum Erklären (Mittalebene) mit einer W-Frage (Formebene) realisiert (vgl. Kap. 2.2.1). Demgegenüber sind *Vertexungsverfahren* ausschließlich auf den *Kernjob* des Durchführens bezogen (vgl. Heller 2021: 314). Mit dieser Bindung von Vertexungsverfahren an den Kernjob des Durchführens geht die Bindung an die Rolle des*der primären

Sprecher*in – im Falle des Erklärens an die Rolle des*der Erklärer*in – einher. Die Produktion eines gattungsspezifischen Äußerungspaketes wird durch den Einsatz von Vertextungsverfahren realisiert, da es i. d. R. Zusammenhänge zu vertexten gilt. Bei Vertextungsverfahren handelt es sich dementsprechend um spezifische Mittel, die der Erledigung des Kernjobs dienen, bei dem es um das Her- und Darstellen von Zusammenhängen geht. Bei den anderen zu bearbeitenden Jobs (z. B. *Überleiten*) sind i. d. R. keine Vertextungsverfahren, sondern lokal operierende Mittel ausreichend, da es i. d. R. nicht um das Vertexten von Relationen geht (vgl. Quasthoff et al. 2017: 90). Für *Vertextungsverfahren* kann also – anders als für pragmatische Mittel – als konstitutiv angenommen werden, dass sie Zusammenhänge auf Ebene der Vertextung versprachlichen.

3.3 Modi des Vertextens

Unter *Modi des Vertextens* können – wie Brünner/Gülich (2002) und Heller (2021) empirisch fundiert herausgestellt haben – spezifische Darstellungsweisen verstanden werden. Dementsprechend sprechen Schlinkmann (2018) und Heller (2021) von *Darstellungsmodi*. Wie mit dem nachfolgend skizzierten Forschungsstand (vgl. Kap. 3.3.1) herausgearbeitet, erweisen sich zwei distinkte Modi als einschlägig: eine (eher) verallgemeinernde und eine (eher) veranschaulichende Variante der Darstellungsweise (vgl. zusammenfassend auch Heller 2021: 311), die darauffolgend in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 näher bestimmt werden sollen.

3.3.1 Überblick über den Forschungsstand zu Modi des Vertextens

In einschlägigen Studien lässt sich vielfach eine dualistische Unterteilung in Bezug auf solche Modi finden: So scheint es Vertextungsverfahren zu geben, die sich vornehmlich durch eine Situierung und eine episodenhafte, veranschaulichende Vertextung auszeichnen, und demgegenüber Verfahren, die tendenziell von situativen Aspekten abstrahieren und kondensierend verfahren (vgl. Heller 2021: 311). Belege dafür lassen sich in verschiedenen Studien finden: Mit einem expliziten Gattungsbezug zeigt Heller (2021) für Vertextungsverfahren in schüler*innenseitigen Was-, Wie- und Warum-Erklärungen sowie Argumentationen im Deutsch- und Mathematikunterricht, dass sich die Verfahren einerseits einem *situierenden* und andererseits einem *abstrahierenden* Modus zuordnen lassen. Für Spielerklärungen haben Kern (2003a) und Stude (2003) unter Rückbezug auf Klann-Delius et al. (1985) Stile des *Demonstrierens* und *Explizierens* herausgearbeitet, die sich durch die Verwendung spezifischer syntaktischer, gestischer und prosodischer Merkmale voneinander unterscheiden: Sie operieren eher abstrahierend-regelhaft mit *wenn-dann*-Konstruktionen (im Falle des *Explizierens*) oder sind am Ablauf der Spielhandlungen veranschaulichend orientiert (im Falle des *Demonstrierens*) (vgl. Kap. 2.3.2). Für Vokabel- bzw. Wortbedeutungserklärungen unterscheiden Waring et al. (2013) zwischen einem *analytical approach* und einem *animated approach*. Während beim *analytical approach* primär verbalsprachliche Komponenten, z. B. satzförmiges *Paraphrasieren* oder *Nennen von Synonymen*, eingesetzt werden, kommen beim *animated approach* verstärkt multimodale Ressourcen zum Einsatz, mit denen laut den Autor*innen „a more ‘colorful’ or 3D, if you will, rendition of how certain vocabulary items should be understood“ (Waring et al. 2013: 251) geboten wird.

Im Wissensvermittlungskontext haben Brünner/Gülich (2002) für medizinische Expert*innen-Lai*innen-Kommunikation zwei große Gruppen von Verfahren herausgearbeitet: Sie stellen die Gruppe der *Veranschaulichungen durch sprachliche Bilder* (z. B. *Metaphern, Analogien, Beispielerzählungen*,

Szenarien) der Gruppe von *Reformulierungen*, *Paraphrasierungen*, *Explizierungen* und *Erklärungen* gegenüber.⁵⁸ Diese Gegenüberstellung impliziert aber nicht zwangsläufig ein separiertes Vorkommen. So stellt Brünner (2011: 370, 2013: 20) fest, dass auch beim Erklären Verfahren der Veranschaulichung eingesetzt werden können. Auch Matschke (2024) weist in ihrer Untersuchung animierter Rede (als ein Verfahren der Veranschaulichung) im Geschichtsunterricht nach, dass diese insbesondere beim Erklären von (Fach-)Begriffen unterrichtlich zum Einsatz kommt.

Für rekonstruktive Gattungen generell bzw. das Erzählen im Speziellen haben beispielsweise Hausendorf und Quasthoff (2005 [1996]) sowie Schlinkmann (2018) zwei distinkte Muster bzw. Darstellungsmodi herausgearbeitet. Schlinkmann (2018: 314) unterscheidet für rekonstruktive Foyergespräche im Theater einen *berichtenden* und einen *reinszenierenden* Darstellungsmodus (vgl. dazu auch Quasthoff 2001: 1294). Bei *Reinszenierungen* werden Ereignisse nachgespielt, und zwar typischerweise unter Verwendung von wörtlicher Rede und prosodischen und körperlich-visuellen Imitationen, um Lebhaftigkeit und Anschaulichkeit zu erzeugen (vgl. Schlinkmann 2018: 314). Demgegenüber erfolgt im *berichtenden* Darstellungsmodus eine systematische Rekonstruktion relevanter Daten bzw. Informationen fakten- bzw. wahrheitsorientiert, neutral, weniger detailliert, knapp und ohne Spannungsaufbau (vgl. Schlinkmann 2018: 315). Ähnlich haben Hausendorf/Quasthoff (2005 [1996]) für das Erzählen die *Sequenzmuster* des *Elaborierens* und *Dramatisierens* empirisch herausgearbeitet.⁵⁹ Beim *Dramatisieren* geht es um ein *szenisches Erzählen*, das geprägt ist von dramatisierenden bzw. szenischen Mitteln wie der Redewiedergabe und einem ausgebauten Planbruch. Beim *Elaborieren* werden die Ereignisse demgegenüber eher berichtend ohne szenische Elemente rekonstruiert.

Unterscheiden lassen sich diese beschriebenen Modi und Sequenzmuster bzw. Stile nun hinsichtlich ihrer Relation zu spezifischen bzw. unterschiedlich großen Analyseeinheiten: Mit Sequenzmustern oder Stilen, wie sie z. B. von Hausendorf/Quasthoff (2005 [1996]), Kern (2003a) und Stude (2003) für Spielerklärungen und das Erzählen beschrieben wurden, erfolgt die Einordnung in Bezug auf das gesamte Äußerungspaket. So wird beispielsweise eine Spielerklärung einem *Stil* oder eine Erzählung einem *Sequenzmuster* zugeordnet.⁶⁰ Demgegenüber zielen beispielsweise die Arbeiten von Heller (2021), Mörrek/Heller (2023) und Brünner/Gülich (2002) auf Vertextungsverfahren unterhalb der Gattungsebene, die der *Konstitution* von Äußerungspaketen dienen (vgl. Kap. 3.2), und ordnen wiederum *diese* Verfahren spezifischen Modi zu.

⁵⁸ In nachfolgenden Publikationen stellt Brünner (2011: 295f.) den Veranschaulichungsverfahren lediglich das Erklären gegenüber. Beide Gruppen ordnet sie als sprachlich-kommunikative Verfahren der Wissensvermittlung ein. Während Veranschaulichungsverfahren neben der Wissensvermittlung „der Überbrückung der Welten und der Herstellung sozialer Gemeinschaft“ (Brünner 2011: 296) dienen und durch Bildhaftigkeit gekennzeichnet sind, geht es beim Erklären Brünner zufolge um das Herstellen von tiefergehenden, nicht sicht- bzw. beobachtbaren komplexen Kausal- oder Funktionszusammenhängen (Brünner 2011: 347f.).

⁵⁹ „Die mit dem Dramatisieren bezeichnete Aufgabe reicht über das Elaborieren hinaus: Bei der Dramatisierung geht es darum, den als Erzählgegenstand etablierten Vorfall in Form einer ‚szenischen Erzählung‘ (Quasthoff 1980a, 1986) zu präsentieren. Es geht also um die Präferenz für ein bestimmtes Erzählmuster. Narrative Diskursmuster sind sprachlich formale Varianten, mit deren Hilfe der gleiche (Typ von) Vorfall jeweils systematisch unterschiedlich sprachlich realisiert werden kann. Der Ausdruck ‚Muster‘ bezieht sich also auf die globale Form der Erzählung.“ (Hausendorf/Quasthoff 2005: 131)

⁶⁰ Natürlich können sich auch hier Durchbrechungen zeigen, wie es beispielsweise Ohlhus (2014: 121f.) exemplarisch für einzelne Erzählungen, die grundsätzlich einem Stil folgen, aber zwischenzeitlich auch durch Elemente des anderen Stils davon abweichen, offenlegt.

Die konstitutiven Merkmale dieser Modi bzw. der Vertextungsverfahren, die in diesen Modi operieren, sollen nachfolgend jeweils zusammenfassend dargestellt werden. Grundsätzlich ist vorab darauf hinzuweisen, dass den Modi im Rahmen der Wissenskonstruktion und -vermittlung distinkte epistemische Funktionen zukommen (vgl. Heller 2021: 337). Entsprechend dieser Funktionen finden sich unterschiedliche Bezeichnungen in der Literatur: *veranschaulichend*, *illustrierend*, *situierend* und *konkretisierend* auf der einen Seite und *kondensierend*, *abstrahierend*, *generalisierend*⁶¹ bzw. *verallgemeinernd* und *definierend* auf der anderen Seite. Zur Markierung eben dieser unterschiedlichen Darstellungsweisen treten bestimmte sprachliche Formen auf. Darüber hinaus handelt es sich um Pole eines Kontinuums und nicht um eine Dichotomie. Die Vertextungsverfahren, die den jeweiligen Modi folgen, lassen sich dementsprechend als mehr oder weniger stark *situierend* oder *abstrahierend* einordnen (vgl. Heller 2021: 337; Morek/Heller 2023: 155). Einzelne Verfahren (z. B. *Vergleiche*) scheinen – abhängig von ihrer Ausgestaltung – auch in beiden Modi operieren zu können und dementsprechend unterschiedliche Funktionen bekleiden zu können. Zudem kann der Gesprächskontext den Darstellungsmodus beeinflussen: So steuern bestimmte Zugzwänge mit spezifischen Erkläregegenständen in einen bestimmten Modus des Vertextens (vgl. Heller 2021: 315),⁶² wie es für Wortbedeutungserklärungen in Kapitel 3.4 und insbesondere auch im empirischen Teil dieser Arbeit (Kap. 7.1) noch zu zeigen sein wird.

3.3.2 Verfahren im veranschaulichenden Modus

Brünner/Gülich (2002) haben die Untersuchung von *Veranschaulichungsverfahren* – von Heller (2021) als *situierende Verfahren* bezeichnet⁶³ – geprägt, die nachfolgend u. a. in einem von Birkner/Ehmer (2013) herausgegebenen Sammelband und weiteren Publikationen (vgl. u. a. Heller 2021; Matschke 2024) unter Bezugnahme auf weitere Kontexte aufgegriffen wurden. Brünner/Gülich (2002: 23; vgl. auch Brünner 2011: 296, 2013: 20) unterscheiden die folgenden Verfahren: *Metaphern*, *Vergleiche*, *Analogien*, *Beispiele*, *Beispiel Erzählungen*, *Konkretisierungen* und *Szenarios*. Sie verstehen darunter interaktive Darstellungsverfahren, die eingesetzt werden, um unterschiedliche Wissensstände der Interaktant*innen zu überbrücken (vgl. Brünner/Gülich 2002: 22; dazu auch Lingnau/Paul 2013: 160; Wyßuwa/Beier 2013: 133). Dementsprechend treten Veranschaulichungsverfahren in Interaktionen insbesondere bei vorliegenden oder antizipierten Schwierigkeiten in der Verständigung oder auch Formulierungsschwierigkeiten auf (vgl. Brünner/Gülich 2002: 22; Ciapuscio 2003: 213; Ehmer 2013: 3; Lingnau/Paul 2013: 158; Matschke 2024). Sie kommen häufig im Rahmen von Erklärungen vor, um diese konkret zu halten, Fachvokabular zu vermeiden und an vorhandenes Wissen anzuknüpfen (vgl. Brünner 2013: 20; Lingnau/Paul 2013: 160; Wyßuwa/Beier 2013: 134; Matschke 2024). Der

⁶¹ Zur Abgrenzung vom *Abstrahieren* zum *Generalisieren* formuliert Deppermann (2011b: 123f.): „Abstraction may, but need not imply generalization. Abstraction may only mean focusing on and singling out what is relevant. Moreover, it can be used to convey that a previously described local, single instance is taken to stand for a more general pattern or state of affairs to hold.“

⁶² Das verdeutlicht Heller (2021: 315) anhand einer unterrichtlichen Erklärsequenz, in der der lehrkraftseitig gesetzte Zugzwang zum Erklären eines abstrakt formulierten Kriteriums in einen veranschaulichenden Modus steuert, mit dem Abstraktes verständlich gemacht wird: Schüler*innenseitig wird das situierende Vertextungsverfahren des *Gebens eines Beispiels* gewählt.

⁶³ Da diese Verfahren der Veranschaulichung und Konkretisierung einer besseren Vorstellbarkeit dienen, sie aber nicht zwingend auf konkrete Situationen bezogen, also situierend sein müssen, verwende ich (in Anlehnung an Brünner/Gülich 2002; Birkner/Ehmer 2013) die Bezeichnungen *veranschaulichender Modus* bzw. *veranschaulichende Vertextungsverfahren*. So zeigt sich z. B. für *Szenarien*, *Beispiele* und *Vergleiche* (Drescher 1992) und auf strukturell tieferliegender Ebene auch für Redewiedergaben (vgl. König 2013), dass diese teilweise auch generalisierende Elemente enthalten und von konkreten – lokal und temporal verorteten – Situationen losgelöst als wiederkehrend, allgemeingültig und generell charakterisiert sein können.

Adressaten*innenzuschnitt bei situierenden bzw. veranschaulichenden Verfahren zeigt sich auch in einer Herstellung eines Alltagsbezugs, mit dem an geteiltes Wissen, Erfahrungen bzw. die Lebenswelt des Gegenübers angeknüpft wird (vgl. Brünner 2013: 20; Ehmer 2013: 3; Lingnau/Paul 2013: 160; Heller 2021: 310). Ziel ist dabei nicht lediglich die reine Informationsvermittlung, sondern das Erzielen von Verständigung durch eine erhöhte Konkretheit, Bildhaftigkeit bzw. Anschaulichkeit (vgl. Ehmer 2013: 3). Die Verfahren scheinen sich insbesondere anzubieten, wenn ein abstrakter, allgemeiner und/oder komplexer Zusammenhang, Sachverhalt oder Inhalt, wie z. B. eine Handlung oder ein komplexes Konzept, die/das nur eingeschränkt beobachtbar ist, *vorstellbar*, *erfahrbar* oder *verständlich gemacht* werden soll (vgl. Ciapuscio 2003: 217; Ehmer 2013: 3, 7; Wyßuwa/Beier 2013: 134; Heller 2021: 336). Ehmer (2013: 7) spricht dementsprechend von „eine[r] ‚Übersetzungsleistung‘ von einer abstrakteren auf eine konkretere Ebene“. Die Grade der Abstraktion und Komplexität sind dabei nicht als absolut, sondern als relativ zu verstehen. Häufig erfolgt im Rahmen des Verfahrens eine Zerlegung in Teilschritte bzw. Komponenten, die es zu ‚entpacken‘, chronologisieren oder segmentieren gilt, was beispielsweise Heller (2021: 319f.) exemplarisch am explanativen Verfahren *schrittweises Vorführen eines Vorgehens* veranschaulicht.

Brünner/Gülich (2002: 23), Ehmer (2013: 6) und Lingnau/Paul (2013: 161) weisen auf die Relevanz (körperlich-)visueller Mittel beim Veranschaulichen hin: Sowohl Gestik, Mimik und Blickverhalten als auch körperexterne Ressourcen (z. B. Bilder, Objekte) spielen eine zentrale Rolle. Als weitere Veranschaulichungen können neben Gestik auch das schrittweise Vorführen bzw. Demonstrieren, Redewiedergaben bzw. das Inszenieren gedanklicher Prozesse zutage treten, um eine sinnliche ‚Wahrnehmbarmachung‘ komplexer Erklärgegenstände zu ermöglichen (vgl. Heller 2021: 335). Durch die genannten Mittel der Chronologisierung und animierten Rede lässt sich eine Nähe zum *szenischen Erzählen* bzw. *Dramatisieren* beobachten. Sowohl bei den veranschaulichenden Verfahren wie *Beispielen*, *Beispielerszählungen* als auch bei *Szenarien* geht es vielfach um eine durch sprachliche und häufig auch körperlich-visuelle Mittel bewerkstelligte (Re-)Konstruktion einer Szene (vgl. Ehmer 2013: 8). In diesen Fällen wird der zu erklärende Zusammenhang in einem raumzeitlichen Bezugsrahmen situiert und der im Äußerungspaket dargestellte Kontext angereichert (vgl. Heller 2021: 335). Als Markierungsformen treten dementsprechend teilweise zeitliche Reihungen (*und dann*, *erst mal*), prosodische Segmentierungsmarker sowie Mittel der Referenzherstellung (z. B. Zeigegesten, Lokaladverbien, metasprachliche Umschreibungen) auf (vgl. Heller 2021: 335). Als typisch haben sich laut Brünner/Gülich (2002: 40-42) – in der medizinischen Expert*innen-Lai*innen-Kommunikation – auch Anschlusselemente und -verfahren erwiesen, die dabei helfen, dass einzelne Veranschaulichungsverfahren auch als solche kontextualisiert werden wie z. B. metadiskursive Kommentare (z. B. *Ein einfacher Vergleich*) oder Vagheitsindikatoren (*sozusagen*, *in einer Art*, *so etwas wie*).

Dass auch Verfahren, die grundsätzlich der Veranschaulichung dienen, generalisierende Elemente aufweisen können (und umgekehrt), zeigt sich in verschiedenen Arbeiten. Einen interessanten Hinweis liefert hierzu Drescher (1992: 122) mit ihrer Überlegung, dass das Verallgemeinern nicht zwingend als eigenständiges Verfahren, sondern „als semantische Ausgestaltung zugrunde liegender primärer Verfahren zu beschreiben wäre“. Das bedeutet, dass ein und dasselbe Verfahren in Abhängigkeit von seiner semantischen und sprachlich-formalen Ausgestaltung (eher) einem veranschaulichenden oder (eher) einem abstrahierenden Modus und dementsprechend nicht zwingend per se *einem* Modus zuzuordnen ist. Dass einzelne Verfahren wie beispielsweise *Vergleiche* sowohl veranschaulichend (vgl. Brünner/Gülich 2002) als auch generalisierend (vgl. Drescher 1992: 103) auftreten, spricht für diese Sichtweise. Auch

Komor (2009: 52) findet generalisierende Elemente (z. B. Modalverb + *auch*, generalisierendes *man*) in *Beispielen* in Wortbedeutungserklärungen und bezeichnet diese dementsprechend als *verallgemeinertes Beispiel*. König (2013) arbeitet für Redewiedergaben in narrativen Interviews heraus, dass diese durch eine lokale und temporale Verortung der wiedergegebenen Rede (*rekonstruierende Redewiedergabe*) stärker situierend sein können; die wiedergegebene Rede kann aber auch – trotz der eventuellen Angabe konkreter Personen – nicht als ein singuläres, sondern als ein wiederkehrendes Redeverhalten von genannten Personen oder Personenkategorien markiert werden (*generalisierende Redewiedergabe*) (vgl. König 2013: 209). Ebenso beschreibt Schwitalla (1991) zwei Varianten des (narrativen) Illustrierens, worunter er eine (narrative) Textsorte versteht, mit der die Wiedergabe einer in sich geschlossenen Handlungsszene veranschaulichend erfolgt: Unter Illustrationstyp A versteht er die Illustration von etwas Allgemeinem an einem wiederkehrenden Ereignis und unter Illustrationstyp B die Illustration an einem singulären Ereignis.⁶⁴ Beim Illustrationstyp B hat der*die Sprecher*in das Ereignis selbst erlebt und mitgestaltet, was durch die Verwendung von definitiver Sprecher*innendeixis (*ich*), konkreter Zeitangaben, Vergangenheitstempora und das Ausbleiben von Vagheits- und Beliebigkeitsmarker gekennzeichnet ist (vgl. Schwitalla 1991: 193). Im Falle des Illustrationstyps A, also dem wiederkehrenden Ereignis, wird die Situation i. d. R. ohne genaue Ort- und Zeitangaben skizziert und die Akteur*innen indefinit, nicht individuell eingeführt, sondern durch Rollenbezeichnungen oder eine soziale Kategorie (vgl. Schwitalla 1991: 191). Weitere sprachliche Markierungsformen der Generalisierung bzw. Beispielhaftigkeit sind u. a. das Präsens, Heckenausdrücke (*was weiß ich*) oder formelhafte Etcetera-Erweiterungen (*oder was*) (vgl. Schwitalla 1991: 192). Auch hier zeigt sich das bereits angesprochene Kontinuum zwischen Situierung und Veranschaulichung auf der einen und Abstraktion und Verallgemeinerung auf der anderen Seite.

3.3.3 Verfahren im abstrahierenden Modus

Drescher (1992) hat sich umfangreich Verfahren der Verallgemeinerung gewidmet und die vier folgenden generalisierenden Verfahren aus mündlichen und schriftlichen Texten als frequent beschrieben: *generalisierende Paraphrasen*, *generalisierende Reihungen*, *generalisierender Vergleich* und *generalisierende Enallage*. Bei den drei erst genannten Verfahren handelt es sich um rückbezügliche Generalisierungsverfahren, mit denen vorausgehende Äußerungen oder Äußerungssegmente in generalisierender Weise wieder aufgegriffen werden (vgl. Drescher 1992: 110). Das vierte Verfahren der *generalisierenden Enallage* ist demgegenüber ein fortführendes Verfahren, das ausschließlich als Bestandteil anderer Verfahren auftritt (vgl. Drescher 1992: 110, 150). Andere Studien haben sich mit spezifischen abstrahierenden bzw. generalisierenden Verfahren beschäftigt: So untersucht Deppermann (2011a) *notionalizations*⁶⁵, Hauser (2011) personenbezogene *categorization practices*⁶⁶ und Bilmes (2011) *categorizations and generalizations*. König (2013) untersucht Redewiedergaben, die zwar prinzipiell der

⁶⁴ Mit Brünner/Gülich (2002) lassen sich unter den von Schwitalla skizzierten Illustrationstypen A und B *Beispiel Erzählungen* (Illustrationstyp B) und abstrakte *Szenarien* (Illustrationstyp A) verstehen (vgl. zu Letzteren: Kap. 6.1.3).

⁶⁵ Bei den von Deppermann (2011a) untersuchten *notionalizations* werden Sequenzen von Handlungen und Ereignissen, die zuvor ausführlicher von einem*einer anderen Sprecher*in beschrieben wurden, in nur einem umfassenden, monothetischen Begriff verdichtet (vgl. Deppermann 2011a: 161). Es findet damit eine kategoriale Reduktion im syntaktischen Format *also* + Nominalphrase statt.

⁶⁶ Hauser (2011) fokussiert auf Formulierungen von Verallgemeinerungen über Personen, d. h. die Verwendung von Aussagen über (Einzel-)Personen oder Gruppen als Grundlage für die Aussage über eine Kategorie, zu der die jeweiligen Personen oder Gruppen gehören. Sie dienen als Anleitung, wie die Identität einer oder mehrerer Person(en) bzw. Gruppen, auf die sie sich bezieht, zu verstehen ist.

Veranschaulichung dienen (vgl. Kap. 3.3.2), aber auch generalisierend ausgestaltet sein können. Als verallgemeinernde Verfahren wurden in diesen Studien beispielsweise *Paraphrasen* (vgl. Drescher 1992, 1996; Heller 2021), *Kategorisierungen* (vgl. Deppermann 2011a), das *Nennen von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal* (vgl. Heller 2021) sowie *Regelformulierungen* (vgl. Kern 2003a; Stude 2003) herausgearbeitet.

Mit Verfahren, die im *abstrahierenden* Modus operieren, wird eine Verknappung und Reduktion auf das Wesentliche vollzogen (vgl. Heller 2021: 336). Essentielle semantische Informationen werden herausgegriffen und in verdichteter Form komprimiert (vgl. Drescher 1992: 101). Mit Abstraktion kann, muss aber keine Verallgemeinerung einhergehen (vgl. Deppermann 2011b: 123f.). Sowohl Deppermann (2011a) als auch Heller (2021) zeigen anhand unterschiedlicher Daten bzw. Gesprächssequenzen, dass sich abstrahierende Verfahren häufig auf situierte, detailreich ausgestaltete ‚Vorlagen‘, konkrete, beispielhafte (Einzel-)Fälle oder beobachtbare Handlungen beziehen. Von diesen konkreten, beispielhaften Fällen bzw. dem situativen Kontext wird mit den abstrahierenden Verfahren abgelöst (vgl. Deppermann 2011a: 178; Heller 2021: 324, 336f.). Dementsprechend sieht Drescher (1992: 170) als globale Funktion von Verallgemeinerungen eine Dekontextualisierung (nach Auer 1986). Mit dieser Dekontextualisierung gehen auf semantischer und sprachlicher Ebene das Wegfallen spezifizierender Angaben (vgl. Drescher 1992: 77), die Verwendung von Oberbegriffen und allgemeinen Wörtern (vgl. Drescher 1992: 88) sowie Kategorisierungsbemühungen (vgl. Deppermann 2011a, b) einher. Exemplarisch an *notionalizations* als Subtyp abstrahierender Verfahren beschreibt Deppermann (2011a: 162) eine *Enttemporalisierung* und *Entagentivierung*: Es wird meistens auf räumliche, zeitliche und persönliche Bezüge sowie *hedges* verzichtet. Ebenso stellt König (2013: 209) für generalisierende Redewiedergaben das Ausbleiben von lokalen und temporalen Verortungen fest. Adressat*innen werden als Allgemeinheit adressiert und es wird – anders als bei einigen Veranschaulichungsverfahren – kein persönlicher Bezug oder eine Anknüpfung an Erfahrungs- und Alltagswissen hergestellt (vgl. Heller 2021: 336). Sprachliche Markierungsformen können – abhängig vom Verfahren – vorgeformte Ausdrücke (z. B. *es geht darum, dass*), konditionale *wenn-dann*-Konstruktionen, Unbestimmtheit ausdrückende Indefinita (z. B. *ein(e/r), alle, jeder, niemand, nichts*), generisches *man* oder *du*, generisches Demonstrativpronomen *das*, das Tempus Präsens, Frequenzadverbien (z. B. *immer, nie, oft, üblicherweise*) sowie *Passe-partout-Wörter*, die Regelmäßigkeit und Verallgemeinerung – über den aktuellen Fall bzw. Kontext hinaus – ausdrücken, sein (vgl. Drescher 1992: 51-72, 1996: 95f.; König 2013: 211; Heller 2021: 336). Gestische Ressourcen kommen dabei kaum zum Einsatz (vgl. Heller 2021: 336).

Bedingt durch die beschriebene Komprimierung entstehen teilweise satzförmige, formelhafte Formulierungen bzw. Äußerungspakete, die damit den Zwecken abstrahierender Verfahren gerecht werden: Die Verfahren sind – insbesondere auch in unterrichtlichen Kontexten – auf Memorier-, Konservier- und Übertragbarkeit ausgelegt (vgl. Deppermann 2011b: 124; Heller 2021: 336f.). Aus gesprächsorganisatorischer Perspektive kommt laut Drescher (1992: 169) verallgemeinernden Verfahren im mündlichen und schriftlichen Text auch vielfach eine abschließende Funktion zu.

3.4 Zusammenschau explanativer Vertextungsverfahren

Nachfolgend werden nun detaillierter explanative Vertextungsverfahren im Einzelnen fokussiert. Die für diese Arbeit einschlägigsten Studien sowie die bis dato rekonstruierten und beschriebenen Verfahren

sollen nachfolgend komprimiert vorgestellt und anschließend in einem tabellarischen Überblick dargestellt werden. Der Schwerpunkt des Kapitels liegt aufgrund der Befundlage auf Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen.

Wie im Forschungsüberblick in Kapitel 3.1 bereits adressiert, findet sich eine heterogene Befundlage in Bezug auf Vertextungsverfahren bzw. vergleichbare Phänomene beim Erklären-Was, -Wie und -Warum.⁶⁷ In Bezug auf Spielerklärungen (Erklären-Wie) wurden zwar durch die Beschreibung von Stilen (*Explizieren* und *Demonstrieren*) und Inhaltspositionen (z. B. *Materialeinführung*, *Erläuterungen der einzelnen Spielhandlungen*) Hinweise auf den Aufbau von Spielerklärungen und übergeordnete Vertextungsmuster geben (vgl. Kap. 2.3.2 zum Aufbau des Erklären-Wie); eine systematische Untersuchung von Vertextungsverfahren, die der Konstituierung dieser Stile und Inhaltspositionen dienen, ist aber bislang nicht erfolgt. Noch spartanischer fällt die Befundlage beim Erklären-Warum aus: Es finden sich bislang nur Einzelfallanalysen, die Hinweise auf das Vorkommen verschiedener Vertextungsverfahren beim Erklären-Warum gegeben (vgl. Kap. 2.3.3 zum Aufbau des Erklären-Warum). Im Gegensatz dazu liegen in Bezug auf Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen (Erklären-Was) einige Forschungsarbeiten vor, die sich bottom-up der Rekonstruktion von Vertextungsverfahren bei diesem Erklärtyp gewidmet haben. Diese Untersuchungen weisen eine Bandbreite an Vertextungsverfahren nach. Birkner (2002: 201) konstatiert diesbezüglich: „Interagierende verfügen offensichtlich über eine breite Palette von Verfahren, um Bedeutungsunterschiede und -ambiguitäten im Gespräch zu bearbeiten“. Welche Vertextungsverfahren das im Detail sind, wird nachfolgend adressiert.

Einige der Studien zu Wortbedeutungserklärungen intendieren die Rekonstruktion solcher Vertextungsverfahren – wenn auch unter anderer Begrifflichkeit, mit anderer theoretischer Einbettung und unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – und bieten einen entsprechend systematischen Überblick über die Verfahren und eine Beschreibung derselben (vgl. z. B. Quasthoff/Hartmann 1982; Wagner/Wiese 1989; McGhee-Bidlack 1991; Deppermann 2020). Quasthoff/Hartmann (1982) arbeiten aus einem Korpus elizitierter Bedeutungserklärungen, in dem erwachsene Sprecher*innen (Wissenschaftler*innen, Nicht-Expert*innen) acht Alltagsbegriffe erklären, vier *Explikationstypen* bzw. *semantische Typen* heraus. Wagner/Wiese (1989) rekonstruieren in elizitierten Wortbedeutungserklärungen von Schulanfänger*innen (Durchschnittsalter: 6;10 Jahre) unter Rückbezug auf Vorgängerstudien (Quasthoff/Hartmann 1982; Rehbein 1982) zu vier Stimuluswörtern neun *Erklärungsstrategien* und überprüfen diese Typologie anhand eines Korpus mit Bedeutungserklärungen aus spontaner Kindersprache in natürlicher Interaktion. McGhee-Bidlack (1991) arbeitet im Rahmen ihrer Untersuchung zur Entwicklung der Definitionsfähigkeit (vgl. dazu Kap. 4.3.1) aus den Erklärungen von 10-, 14- und 18-Jährigen zu drei konkreten und drei abstrakten Substantiven sechs *übergeordnete Definitionsantworttypen*, die sie wiederum noch weiter subklassifiziert, heraus. Flowerdew (1992) untersucht Definitionen von Dozierenden und Studierenden in naturwissenschaftlichen Vorlesungen und nimmt eine Klassifizierung mit vier *Grundkategorien mit Subklassen* vor, wobei er im Gegensatz zu den bislang vorgestellten Studien nicht induktiv bei der Typologienstellung vorgeht, sondern insofern a priori, als dass er eine Synthese aus verschiedenen Taxonomien einschlägiger Literatur vornimmt und diese dann an seinem Korpus überprüft (vgl. Flowerdew 1992: 209). Deppermann (2020) untersucht, ebenso wie Flowerdew, nicht-elizitierte Wortbedeutungserklärungen. Unter Berücksichtigung vorangegangener Studien (vgl. Deppermann 2007, 2016;

⁶⁷ Es existiert m. W. nur eine einzige Untersuchung (vgl. Heller 2021), die Vertextungsverfahren erklärtypenübergreifend fokussiert hat, auf deren Befunde kapitelabschließend eingegangen wird.

Bilmes 2011, 2015; Deppermann/De Stefani 2019) beschreibt er anhand von Ausschnitten aus einem wissenschaftsöffentlich zugänglichen Korpus *Praktiken der Bedeutungskonstitution*.⁶⁸

Neben diesen vorgestellten Studien, die eine empirisch fundierte Typologisierung der Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen vornehmen, sind aber auch solche Studien von Interesse, die aufgrund anderer Untersuchungsschwerpunkte Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen *en passant* offenlegen. Es handelt sich dabei zum einen um Untersuchungen, die auf Basis elizitierter Daten auf das Erklären von ein- oder mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen fokussieren (vgl. Rehbein 1982; Kretschmer 1998; Alber/Neumeister 2009; Ernst-Weber 2019). Aber auch Untersuchungen zu *schüler*innenseitigem* Wortbedeutungserklären im Unterricht (vgl. u. a. Weingarten 1988; Spreckels 2008; Harren 2009a,b; Komor 2009; Neumeister 2009, 2011; Morek 2012; Redder et al. 2013: 59f.; Heller 2016, 2021; Morek/Heller 2023) zeigen für unterschiedliche Fächer, Jahrgangsstufen und Schulformen das Vorkommen diverser Vertextungsverfahren. Studien, die sich Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen in außerschulischer natürlicher Interaktion gewidmet haben, sind recht mannigfaltig (vgl. u. a. Sader-Jin 1987; Gülich 1991; Birkner 2002; Deppermann 2016; Searles/Barriage 2018; Deppermann/De Stefani 2019; Helmer 2020). Häufig stellen diese Studien Störungen im Verständigungsprozess als Auslöser dieser Wortbedeutungserklärungen heraus und beschreiben davon ausgehend die Verfahren als Ressourcen zur Verständnissicherung in der Interaktion. In diesen Studien wird in Bezug auf Vertextungsverfahren in konversationellen Wortbedeutungserklärungen u. a. die interaktive Hervorbringung und Kontextgebundenheit der Verfahren (vgl. u. a. Birkner 2002: 199f.) sowie die Relevanz körperlich-visueller Ressourcen (Zeigen auf Objekte, ikonische Demonstration; vgl. Deppermann 2016; vgl. auch Heller 2016 für unterrichtliches Erklären) betont.

Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die (empirisch fundierten) Typologien an Vertextungsverfahren ausgewählter Studien, die in diesem Teilkapitel genauer vorgestellt wurden.

⁶⁸ Die *Praktiken der lokalen Bedeutungskonstitution* (vgl. Deppermann 2020) können mit dem, was ich unter Vertextungsverfahren verstehe, gleichgesetzt werden. Deppermann (2020: 254) versteht unter diesen Praktiken die „Zuordnung semantischer Relationen und Eigenschaften zu einem in Frage stehenden Ausdruck (Wort, Phrase, Turn oder längerer Diskursabschnitt) als Verdeutlichung bzw. Explikation seiner lokalen Bedeutung im Interaktionskontext“.

	Quasthoff/ Hartmann 1982	Wagner/ Wiese 1989	McGhee-Bid- lack 1991	Flowerdew 1992	Deppermann 2020	Kurzbeschreibung der Verfahren
1	<i>Nennung eines bedeutungsgleichen Ausdrucks</i>	<i>Nennung eines bedeutungsgleichen Ausdrucks (Synonym)</i>	<i>Co-ordinate: True synonym ('A bush is a shrub') or similar ('A chair is similar to a sofa')</i>	<i>Synonym⁶⁹</i>	<i>Synonyme</i>	- substituierbarer Ausdruck mit der gleichen oder ähnlichen Bedeutung und auf der gleichen Hierarchieebene wie der zu erklärende Begriff
2	<i>Nennung von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal</i>	<i>Nennung eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals (genus proximum et differentia specifica)</i>	<i>Class: Explicit ('A flower is a plant') or implicit ('A chair is something to sit on')</i>	<i>Formal definition with varying semantic content of the characteristics component</i>	<i>Angabe von Oberbegriff und differenzierenden Eigenschaften</i>	- Einordnen in ein begriffliches System von übergeordnetem Begriff (Klasse) und nebengeordnetem Begriff als unterscheidendes Merkmal - üblicherweise im Format: <i>Ein A ist ein B, das C</i>
3	<i>Nennung wesentlicher Merkmale</i>	<i>Nennung wesentlicher Merkmale</i>	<i>Characteristic: Function, Action, Part, Composition, Feature, Time / Space, Origin, Ideation</i>	<i>Semi-formal definition (without superordinate class)</i>	<i>Nennen kriterieller Eigenschaften/Angabe von Kategorieeigenschaften</i>	- Angabe eines oder mehrerer (Schlüssel-)Merkmale bzw. nicht hierarchisierter Bedeutungskomponenten, die in ihrer Zusammensetzung die gesamte Bedeutung ergeben
4	<i>Nennung von Beispielen</i>	<i>Nennung eines Beispiels oder Verwendungskontextes</i>	<i>Extension: Specific event⁷⁰ or type</i>	<i>unter semi-formal definition (3.)</i>		- Nennung einer von mehreren möglichen Untermengen des Begriffs - steht stellvertretend für die gesamte Referenzklasse als pars pro toto (nicht als Glied einer Aufzählung) - im Falle von Szenarien: Fall bzw. spezielles Ereignis zur Illustration

⁶⁹ Flowerdew (1992: 211) fasst *Synonyme*, *Paraphrasen* und *Derivationen* unter *substitutions* zusammen. Für die Synopse wird diese Gruppe in dieser Übersicht aufgelöst.

⁷⁰ Hierunter lassen sich *Szenarien* verstehen, wie sie u. a. von Brüner/Gülich (2002) beschrieben wurden (vgl. Kap. 3.3.2).

Kinalzik: Mündliches Erklären von Kindern

5		<i>Nennung einer Zweckbestimmung (Angabe einer oder mehrerer Verwendungsmöglichkeiten)</i>	unter <i>Characteristic</i> (3.)	unter <i>semi-formal definition</i> (3.)		<ul style="list-style-type: none"> - Zweckstruktur des dem jeweiligen Wort zugrunde liegenden Sachverhaltes - Zweckbestimmung als das Essentielle des Konzepts
6		<i>Nennung einer oder mehrerer typischer Handlungen; als Untertyp: operationale Erklärung (Konditionalsatz)</i>	unter <i>Characteristic</i> (3.)			<ul style="list-style-type: none"> - Angabe einer oder mehrerer mit diesem Begriff zusammenhängender Handlungen
7		<i>Umschreiben (Paraphrase des Konzepts)</i>		<i>Paraphrase</i>		<ul style="list-style-type: none"> - eine oder mehrere Phrasen, die größer sind als das zu erklärende lexikalische Element, mit der gleichen oder ähnlichen Bedeutung wie der zu erklärende Begriff
8			<i>Criterion</i>		<i>Kontrastierungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Skizzieren von Grenzen zur Abgrenzung von ähnlichen Entitäten oder Zuständen - Herstellen einer Kohyponymierelation innerhalb eines Wortfelds
9			<i>Negation: True negation or antonym</i>			<ul style="list-style-type: none"> - Ausdrücken, was das Definiendum nicht ist
10				<i>Ostensive definition</i>	<i>Ostensive Definitionen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Angabe eines visuellen Stimulus, z. B. eines Objekts, einer Fotografie oder eines Diagramms (z. B. durch Zeigegeste auf den Stimulus)
11				<i>Derivation</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Wort(-teil) (oft aus dem Lateinischen oder Griechischen), das angeführt wird, um die Ableitung und damit die Bedeutung des Begriffs zu erklären
12					<i>Spezifikationen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Explizieren, in welchem Sinne bzw. mit welchem Bezug auf welchen konkreten Referenten ein Ausdruck gemeint ist

Kinalzik: Mündliches Erklären von Kindern

13					<i>Verbegrifflichungen</i>	- Eine Beschreibung (im weitesten Sinne) wird reformuliert durch eine Bezeichnung die das Beschriebene in einer Kategorie fasst (häufig durch nominale Kategorisierungen)
14		<i>Assoziation (Abdriften)</i>	<i>Miscellaneous: Structural statements, Simple repetitions, Undecipherable comments, ...</i>			- Hierunter fallen Verfahren, die laut Autor*innen nicht/kaum zur Bedeutungskonstituierung des Definiendums beitragen, z. B. durch Abdriften, Assoziieren, Tautologien, metadiskursive Kommentierungen

Tabelle 1: Übersicht über empirisch rekonstruierte Verfahren in Studien zu Wortbedeutungserklärungen

Aufgrund der Verschiedenheit der Erhebungskontexte, Erklärer*innen und Explananda stellt die Übersicht (vgl. Tab. 1) eine recht breit gefächerte Abbildung der Forschungslandschaft im Bereich der Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen dar. Dementsprechend reich zeigt sich auch die Menge und Vielfalt an Vertextungsverfahren, ohne jedoch einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Darauf, dass die Grenzen zwischen den rekonstruierten Verfahren fließend sein können, weisen u. a. Wagner/Wiese (1989: 229) hin. Mit der Synopse (vgl. Tab. 1) zeigt sich, dass einige Verfahren (z. B. *Nennung eines Synonyms, Nennung von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal, Nennung wesentlicher Merkmale, Geben von Beispielen, Nennung einer Zweckbestimmung*) in nahezu allen Studien in Wortbedeutungserklärungen rekonstruiert werden konnten und damit als hochgradig relevante Verfahren angenommen werden können. Demgegenüber finden sich andere Verfahren – vermutlich kontext- und forschungsmethodisch bedingt – nur vereinzelt. So ist *Ostensives Definieren* z. B. nur erfassbar, wenn in den Studien mit videografierten Daten gearbeitet wird und körperlich-visuelle Ressourcen systematische Berücksichtigung finden. Mit der Synopse werden außerdem divergierende Versuche von Subklassifikationen offenbar. So zeigt sich für die englischsprachigen Arbeiten (vgl. McGhee-Bidlack 1991; Flowerdew 1992) ein feineres Granularitätsniveau in Bezug auf die Verfahrensklassifikation: Von den Autor*innen werden Verfahrenstypen unter einer Oberkategorie subsumiert und weiter in Subklassen differenziert, sodass eine hierarchisch strukturierte Verfahrenstaxonomie entsteht.

In den oben angeführten Studien, die Erklärungen in elizitierten Daten untersuchen und auf Vertextungsverfahren nicht systematisch, sondern vereinzelt eingehen (vgl. u. a. Rehbein 1982; Kretschmer 1998; Alber/Neumeister 2009), finden sich grundsätzlich ebenso die in der Übersicht aufgenommenen Vertextungsverfahren unter denselben oder ähnlichen Bezeichnungen (z. B. *Zweckbestimmung, Beispiel-Geben, Umschreiben, Nennen von Hyperonymen und Synonymen*). Rehbeins (1982)⁷¹ Darstellung der Vertextungsverfahren bzw. *Realisierungen*, wie er sie bezeichnet, ist insofern gesondert erwähnenswert, als dass er eine qualitative Hierarchisierung in Bezug auf die Verfahren vornimmt: Als „eine adäquate Form der Realisierung von Konzepten“ (Rehbein 1982: 139) wertet er Verfahren, mit denen eine Zweckstimmung des zu erklärenden Konzeptes in abstrakter sententiöser oder konditionaler Form mit *wenn*-Konstruktionen oder Relativsätzen als allgemeine Regel formuliert vorgenommen wird.⁷² Das *Beispiel-Geben*, also ein Fall zur Illustration, kann, wenn damit der Konzept-Kern realisiert wird, als adäquat gelten oder aber als nicht adäquat, wenn mit dem Beispiel ausschließlich auf partikuläres Erlebniswissen Bezug genommen wird (vgl. Rehbein 1982: 139). Beim *Umschreiben* werden thematisch passende, aber nicht das Kern-Konzept, sondern nur periphere Elemente des Konzeptes treffende Zusatzbestimmungen verbalisiert (vgl. Rehbein 1982: 140).⁷³ Fälle, in denen sich ein Kind während der

⁷¹ Rehbein (1982) untersucht Wortbedeutungserklärungen von sechs 10- bis 12-jährigen zweisprachigen (deutsch und türkisch sprechenden) Kindern auf Türkisch und Deutsch zu fünf Wörtern (*Arbeit, Krieg, Beruf, Kollege, Miete*) und vergleichend Erklärungen von monolingual deutschsprachigen Kindern derselben Schule und monolingual türkischsprachigen, in der Türkei lebenden Kindern.

⁷² So wie Rehbein dieses Realisierungsmuster versteht, ist es allerdings nicht pauschal mit dem Vertextungsverfahren *Nennen von Zweckbestimmungen* bzw. *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, wie es in anderen Arbeiten (oder auch in dieser Arbeit) verstanden wird, gleichzusetzen. So würden z. B. einige der von Rehbein (1982: 128) für die *Zweckbestimmung* angeführten Beispiele (z. B. *Arbeit* als „eine Tätigkeit mit der man Geld verdienen kann“ oder *Kollege* als „jemand, mit dem man gut auskommt“) nach dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis als *genus proximum et differentia specifica* gefasst, das die Zweckbestimmung bzw. Funktion als unterscheidendes Merkmal (in diesen Fällen syntaktisch im Relativsatz realisiert) zu dem gefundenen übergeordneten Begriff (*Tätigkeit, jemand*) enthält.

⁷³ Als weitere Realisierungsform, die aber m. E. nicht auf Ebene der Verfahren, wie sie hier verstanden werden, liegt, sondern eine lexikalische Markierungsform von Unsicherheit *innerhalb* von Verfahren darstellt, führt

Verbalisierung ‚verliert‘ und zu assoziieren beginnt, bezeichnet Rehbein als *Abdriften* (vgl. Rehbein 1982: 142f.).

Von den oben ebenfalls erwähnten Untersuchungen zu Wortbedeutungserklärungen im Unterricht (vgl. u. a. Spreckels 2008; Harren 2016; Komor 2009; Neumeister 2009, 2011) weisen einige neben den bereits mit der Übersicht adressierten Verfahren (z. B. *Nennung von Merkmalen, Synonymen, Paraphrasen/Umschreibungen*) auch weitere bisher noch nicht erwähnte Vertextungsverfahren nach. So finden sich z. B. *Situationen* (*Szenarien* nach Brünner/Gülich 2002) zur Veranschaulichung bzw. Konkretisierung (vgl. Spreckels 2008: 139; Komor 2009: 51f.; Neumeister 2009: 20f., 27), die unterschiedlich stark verallgemeinernd ausfallen können, oder *metasprachliche Beobachtungen* (vgl. Spreckels 2008: 139).

Wie sich zeigt, wurden Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen also in unterschiedlichen Kontexten (wenngleich nicht immer systematisch) betrachtet. Allerdings ist noch nahezu kaum untersucht, inwiefern sich diese Verfahren als gattungs- bzw. erklärtypen- oder gegenstandsspezifisch erweisen. Deppermann (2020: 260) fasst diese Desiderate folgendermaßen zusammen:

Weder ist umfassend bekannt, welche Praktiken [i. S. der hier adressierten Vertextungsverfahren, Anm. d. Verf.] es gibt, noch weiß man für viele der einzelnen, bereits bekannten Praktiken hinreichend, wie sie in der Interaktion sprachlich realisiert werden, und ob sie vorrangig in bestimmten Kontexten, für bestimmte Handlungen, innerhalb bestimmter Sequenzmuster für bestimmte semantische und grammatische Klassen von Ausdrücken benutzt werden. Zukünftige Forschungen finden hier ein reiches Feld für weiterführende Untersuchungen.

In Bezug auf die noch offene Frage, ob die Vertextungsverfahren vorrangig für bestimmte semantische und grammatische Klassen von Ausdrücken benutzt werden, finden sich mit Befunden von Quasthoff/Hartmann (1982) und McGhee-Bidlack (1991) auf Basis von Wortbedeutungserklärungen älterer Sprecher*innen (Jugendliche bzw. Erwachsene) zumindest erste Hinweise darauf, dass abstrakte und konkrete Wortstimuli die Verwendung unterschiedlicher Verfahren (in unterschiedlicher Anzahl und Kombination) pro Erklärung evozieren. So stellen Quasthoff/Hartmann (1982: 114) fest, dass eine Erklärung durch *Nennung eines typischen Beispiels* wahrscheinlicher ist, je abstrakter das Stimulus-Wort ist. Demgegenüber ist eine Erklärung von Konkreta durch komponentiell angelegte Verfahren (z. B. *genus proximum et differentia specifica, Explikation durch wesentliche Merkmale*) erwartbarer. Es zeigt sich mit der von McGhee-Bidlack (1991: 423) bereitgestellten Übersicht, dass beim Erklären von Abstrakta insgesamt auf mehr verschiedene Verfahren zurückgegriffen wird. Sie untersucht darüber hinaus die Komplexität der Definitionen, d. h. die Kombination von verschiedenen Verfahren, und zeigt, dass beim Erklären konkreter Explananda mehr Verfahren miteinander kombiniert werden als beim Erklären abstrakter Explananda (vgl. McGhee-Bidlack 1991: 427). Ob sich das für das Repertoire jüngerer Kinder, die in dieser Studie im Fokus stehen, ebenso zeigt, ist bislang noch nicht untersucht.

In Bezug auf die Gattungs- bzw. Erklärtypenspezifität bietet, wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, Hellers (2021) Untersuchung erste Erkenntnisse. Auf Basis eines Korpus von 140 videographierten Unterrichtsstunden in den Fächern Mathematik und Deutsch hat Heller 17 Vertextungsverfahren aus Was-, Wie- und Warum-Erklärungen (und Argumentationen) rekonstruiert, ausgewählte Vertextungsverfahren exemplarisch beschrieben und – die in Kapitel 3.3 bereits ausführlich beschriebenen zwei grundlegend unterschiedlichen Darstellungsmodi des Situierens und Abstrahierens unterschieden, in denen die

Rehbein (1982: 141) die *strategische Verwendung von Sprechhandlungsaugmenten* wie z. B. *oder so, Dingsbums* an.

Vertextungsverfahren operieren. Die aus Heller (2021: 338) entnommene Tabelle 2 zeigt die für die Erklärtypen jeweils rekonstruierten Vertextungsverfahren nach Erklärtypen und Modi gruppiert.

	Erklären-Wie	Erklären-Was	Erklären-Warum
Veranschaulichen-der Modus	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Beispiel geben</i> - <i>Vergleich ziehen</i> - <i>Schrittweises Vorführen eines Vorgehens</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Beispiel geben</i> - <i>Vergleich ziehen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Beispiel geben</i> - <i>Szenario etablieren</i>
Abstrahierender Modus	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aufstellen einer Anwendungsbedingung/Konvention</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nennen von Synonymen/Umschreiben</i> - <i>Nennen wesentlicher Merkmale</i> - <i>Nennen von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal</i> - <i>Verdichten zu einer Kernaussage</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i>

Tabelle 2: Übersicht über Gruppen von Vertextungsverfahren beim Erklären-Wie, -Was, -Warum in Unterrichtsgesprächen (in veränderter Form entnommen aus: Heller 2021: 338)

Mit der Übersicht (vgl. Tab. 2) wird deutlich, dass sich in schüler*innenseitigen Erklärungen im Unterrichtsgespräch sowohl beim Erklären-Was als auch bei den anderen beiden Erklärtypen einige der Vertextungsverfahren wiederfinden, die auch in anderen Studien (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982; Wagner/Wiese 1989; McGhee-Bidlack 1991) in elizitierten Wortbedeutungserklärungen gefunden wurden, z. B. *Beispiel geben*, *Nennen von Synonymen*, *Nennen wesentlicher Merkmale*, *Nennen von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal* sowie *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*. Dreierlei wird dadurch deutlich: Erstens zeigt sich, dass einige Vertextungsverfahren *kontextübergreifend* zum Einsatz kommen, was unterstreicht, dass es sich um sozial etablierte Praktiken handelt, die als kontextfreie Ressourcen bei der Vertextung zur Verfügung stehen (vgl. Kap. 3.2). Ob und inwiefern diese Vertextungsverfahren jedoch jeweils vermehrt in spezifischen Kontexten auftreten und ggf. auch unterschiedlich in ihrer Realisierung ausfallen, ist in Ermangelung kontextübergreifender Untersuchungen eine noch offene Frage. Zweitens wird aber auch deutlich, dass Vertextungsverfahren zum Einsatz kommen, die als stärker kontext- und gegenstandsspezifisch bezeichnet werden können: z. B. das *schrittweise Vorführen eines Vorgehens* beim Erklären eines Rechenweges (Erklären-Wie) sowie das *Verdichten zu einer Kernaussage* beim Erklären der Hauptproblematik eines Theaterstückes (Erklären-Was). Drittens lässt sich aus der Übersicht ableiten, dass die Verfahren größtenteils – bis auf das *Geben eines Beispiels* und das *Ziehen eines Vergleichs* – erklärtypenspezifisch sind. Interessanterweise scheinen also insbesondere Veranschaulichungsverfahren universeller einsetzbar zu sein als Verfahren der Verallgemeinerung, die stärker an spezifische Gattungen bzw. Erklärtypen (und ggf. Erklärgegenstände) gebunden zu sein scheinen.

3.5 Zusammenfassung und Desiderate

Mit diesem Kapitel sollte zum einen das der Arbeit zugrunde liegende Konzept von Vertextungsverfahren geklärt und eingebettet werden. Zum anderen sollte der empirische Forschungsstand zu bislang rekonstruierten Vertextungsverfahren und deren Gruppierung systematisch aufgearbeitet werden. Nachfolgend sollen unter Berücksichtigung der übergeordneten Fragestellung dieser Arbeit die wichtigsten Befunde des Kapitels zusammengefasst, Forschungsdesiderate komprimiert benannt und daraus abschließend konzeptuelle und forschungsmethodische Konsequenzen für diese Arbeit abgeleitet werden.

Zusammenfassung

- Für die hier vorliegende Studie wird mit den *Vertextungsverfahren* ein genuin in der Gesprächslinguistik verortetes Konzept gewählt, das an den Verfahrensbegriff früherer gesprächslinguistischer Konzepte anknüpft und explizit auf die Konstituierung diskursiver Praktiken (z. B. Erklären) ausgerichtet ist (vgl. Kap. 3.1).
- Vertextungsverfahren werden verstanden als sozial etablierte und kulturell sedimentierte Praktiken, die ein (z. B. explanatives) Äußerungspaket bzw. Gattungen konstituieren. Damit dienen sie dem Her- und Darstellen komplexerer Zusammenhänge beim Realisieren des Kernjobs (z. B. der Erklärungsdurchführung) innerhalb einer Diskurseinheit (z. B. Erklären) und sind als i. d. R. äußerungsübergreifende Strukturen unterhalb der Gattungsebene anzusiedeln (vgl. Kap. 3.2).
- Empirisch zeigen sich Vertextungsverfahren als Verfahren, die kombinierbar sind, ineinander eingebettet auftreten und in bestimmten Modi des Vertextens (abstrahierend vs. veranschaulichend) mit distinkter Funktion operieren (vgl. Kap. 3.2). Während Vertextungsverfahren des abstrahierenden Modus auf Komprimierung und Generalisierung ausgerichtet sind, steht demgegenüber bei Vertextungsverfahren im veranschaulichenden Modus – vielfach in Verbindung mit einer Dekomprimierung – das Vorstellbar- und Verständlichmachen im Vordergrund (vgl. Kap. 3.3).
- Im Fokus der Gesprächslinguistik waren bislang insbesondere Vertextungsverfahren (unter abweichender Bezeichnung), die der Veranschaulichung (vgl. u. a. Brünner/Gülich 2002; Brünner 2011; Birkner/Ehmer 2013) oder der Generalisierung (vgl. u. a. Drescher 1992; Deppermann 2011a; König 2013) dienen, sowie Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen (vgl. u. a. Quasthoff/Hartmann 1982; Wagner/Wiese 1989; Deppermann 2020). Letztgenannte Studien haben empirisch fundierte Typologien von Verfahren offengelegt und auf eine reichhaltige Bandbreite an Verfahren hingewiesen. Da die folgenden Verfahren in den Datengrundlagen verschiedener Untersuchungen ausgemacht werden konnten, können sie als besonders frequent bzw. relevant gelten: *Nennung eines Synonyms, Nennung von übergeordnetem Begriff und unterscheidendem Merkmal, Nennung wesentlicher Merkmale, Geben von Beispielen, Nennung einer Zweckbestimmung* (vgl. Kap. 3.4).

Forschungsdesiderate:

- Wie gezeigt, wurden Vertextungsverfahren beim Erklären-Was schon verstärkt untersucht (vgl. Kap. 3.4). Die dort konstatierte „reichhaltige Palette“ (Birkner 2002: 201) an Vertextungsverfahren lässt vermuten, dass es noch einige weitere Vertextungsverfahren gibt, die in Abhängigkeit vom Erklärgegenstand auftreten. Für das Erklären-Wie und -Warum ist noch keine systematische Untersuchung der Vertextungsverfahren erfolgt. Untersuchungen, die systematisch die Erklärtypen miteinander vergleichen, existieren bislang kaum (vgl. aber: Heller 2021).
- Es findet sich in Bezug auf Vertextungsverfahren in Unterrichtsgesprächen ein erster Hinweis darauf, dass wenige, und zwar veranschaulichende Vertextungsverfahren (*Geben eines Beispiels*,

Ziehen eines Vergleichs) erklärtypenübergreifend auftreten (vgl. Heller 2021: 338), während die Mehrheit der Vertextungsverfahren erklärtypenspezifisch ist. Das gilt es weiter anhand von Daten in anderem Kontext, mit weiteren Erklärgegenständen und größerer Vergleichbarkeit zu untersuchen, da von einer gewissen Kontextspezifik auszugehen ist (vgl. Kap. 3.4).

- In Bezug auf die Frage, ob und welche Vertextungsverfahren vorrangig für bestimmte semantische und grammatische Klassen von Ausdrücken benutzt werden, finden sich mit Blick auf ältere Sprecher*innen wenige Hinweise darauf, dass abstrakte und konkrete Wortstimuli die Verwendung unterschiedlicher Verfahren (in divergierender Anzahl und Kombinatorik) hervorrufen. Ob sich das für das Repertoire jüngerer Kinder ebenso zeigt, ist bislang noch unbekannt.
- Im vorangegangenen Kapitel wurde die Relevanz multimodaler Ressourcen beim Erklären (vgl. Kap. 2.2.2 und 2.3) herausgestellt. Allerdings wurden in bisherigen Untersuchungen explanative Vertextungsverfahren bislang nur vereinzelt unter Berücksichtigung multimodaler Ressourcen beschrieben (vgl. aber Heller 2016, 2021; Deppermann 2020).

Konzeptuelle und forschungsmethodische Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung:

- Die Vertextungsverfahren als erklärtypenübergreifende Schaltstelle, bei der es um das Her- und Darstellen von Zusammenhängen unterschiedlicher Art geht (vgl. Kap. 3.2), bieten ein bislang unausgeschöpftes Potenzial des Zugriffs auf mündliche Erklärdaten, um die Unterschiedlichkeit beim Erklären ‚in den Griff zu bekommen‘ und erklärtypenübergreifende Untersuchungen anstellen zu können.⁷⁴ Aus diesem Grund wird unter Berücksichtigung der zuvor konstatierten Forschungsdesiderate in der hier vorliegenden Arbeit eine *erklärtypenübergreifende* Untersuchung der Vertextungsverfahren beim Erklären-Was, -Wie und -Warum mit verschiedenen Wortstimuli (beim Erklären-Was) vorgenommen, um (auch) Aussagen über *Erklärtypen-* und *Gegenstandsspezifik* der Vertextungsverfahren treffen zu können.
- Die erklärtypenübergreifende Analyse und Deskription der rekonstruierten Vertextungsverfahren erfolgt dabei zum einen – anders als bisher – unter Berücksichtigung multimodaler Ressourcen und zum anderen auf Grundlage der in diesem Kapitel vorgestellten Befunde zu bisher rekonstruierten Vertextungsverfahren und deren Modi (vgl. Kap. 3.3 und 3.4).

⁷⁴ Ob sich auf Basis der in dieser Studie rekonstruierten und beschriebenen Vertextungsverfahren das in diesem Kapitel vorgestellte Konzept von Vertextungsverfahren bestätigt oder ggf. ergänzt werden muss, soll auf der Datengrundlage *from the data themselves* im empirischen Teil dieser Arbeit beurteilt werden (vgl. Kap. 6.2).

4 Die Entwicklung diskursiver (Erklär-)Fähigkeiten bei Kindern heterogener Ausgangslagen

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, altersspezifische Unterschiede von Kindern mit und ohne FSP LE beim Erklären-Was, -Wie und -Warum zu untersuchen, um Aussagen über gruppenspezifische Entwicklungsverläufe treffen zu können (vgl. Kap. 1). Zunächst gilt es fundierend, eine Konzeptklärung von *Diskurs*- und *Erklärungsfähigkeit* vorzunehmen (Kap. 4.1). Um die erwerbsbezogenen Befunde dieser Arbeit in den bisherigen Forschungsstand zum Erwerb des (multimodalen) Erklärens und der (explanativen) Vertextungsverfahren von Kindern mit und ohne FSP LE einordnen zu können, werden nachfolgend einschlägige Befunde zur Entwicklung von Diskurskompetenz im Allgemeinen (Kap. 4.2), (multimodaler) Erklärungskompetenz im Speziellen (vgl. Kap. 4.3) sowie zur Erklärungsfähigkeit von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen vorgestellt (vgl. Kap. 4.4). Es schließt sich eine Zusammenfassung der relevantesten Befunde an sowie das Herausarbeiten von Desideraten, die die vorliegende Arbeit adressiert (vgl. Kap. 4.5).

4.1 Mündliche Erklärungsfähigkeit als Bestandteil diskursiver Fähigkeiten

Mit dem hier vorliegenden Verständnis von *diskursiver Fähigkeit* (auch: *Diskurskompetenz*) wird an das in Kapitel 2 dargestellte Konzept von Gattungen bzw. diskursiven Praktiken angeknüpft (vgl. Kap. 2.2.1). Dementsprechend wird mit diskursiven Fähigkeiten eine Facette mündlicher Fähigkeiten in den Blick genommen, die auf hierarchiehöhere sprachliche Produktions- und Rezeptionsfähigkeit abzielt, und mit Quasthoff et al. (2021b: 36) verstanden werden kann als

das Vermögen, über Grammatik und Lexik hinaus solche sprachlichen Praktiken angemessen vollziehen, kontextuell platzieren und verstehen zu können, die typischerweise satz- bzw. äußerungsübergreifend organisiert sind und sich erkennbar an den Mustern und Funktionen der jeweiligen diskursiven Gattung orientieren.

Diskurskompetenz setzt sich aus den drei in Kapitel 2.2.1 vorgestellten Kompetenzfacetten der *Kontextualisierung*, *Vertextung* und *Markierung* zusammen. Als gattungsspezifische Realisierungen bzw. Ausprägungen von Diskurskompetenz lassen sich z. B. Argumentations-, Erzähl- und Erklärungskompetenz verstehen (vgl. Quasthoff et al. 2021b: 36). In der Literatur finden sich verschiedene Definitionen von Erklärungskompetenz. Ernst (2017: 161) definiert Erklärungskompetenz beispielsweise als „die Fähigkeit, die spezifischen Anforderungen, kommunikativen Aufgaben und Probleme, die sich in der Erklärinteraktion stellen, zu bewältigen“. Vor dem Hintergrund der Vielfalt an Formen und Konstellationen des Erklärens weist Ernst (2017: 161) auf die Abhängigkeit der Anforderungen, kommunikativen Aufgaben und Probleme beim Erklären von dem Erklärkontext und von den Erklärgegenständen hin. Damit ist auch Erklärungskompetenz als ein relatives, in Abhängigkeit von anderen Faktoren zu verstehendes Konzept zu sehen (vgl. Ernst-Weber 2019: 101). So gehen auch Quasthoff et al. (2019: 319f.) davon aus, dass sich Kompetenzen in Relation zu den jeweiligen Aufgaben bestimmen lassen, zu deren Erfüllung sie eingesetzt werden, und dass sie „grundsätzlich situativ“ und „kontextuell verankert“ sind. Ebenso weisen auch Barbieri et al. (1990: 246) auf die Relevanz des Zuschnitts auf Rezipient*innen und den Kontext hin:

giving an explanation requires taking certain communicative and interactional variables into account, such as evaluating whether the explanation is opportune and pertinent, or choosing the item that is relevant within the framework of the ongoing interaction out of the body of information regarding the object to be explained.

Unter Berücksichtigung der drei in Kapitel 2.2.1 bereits erläuterten Teilfähigkeiten von Diskurskompetenz kann Erklärungsfähigkeit entsprechend aufgefächert werden: Wenn sich Sprecher*innen vor die

sprachlich-diskursive Anforderung des Erklärens gestellt sehen, müssen sie *erstens* vor dem Hintergrund der *Kontextualisierungskompetenz* nicht nur ausmachen, welche Gattung gefordert ist, sondern auch erkennen, ob der sequenzielle und soziale Kontext eine abstrahierende oder situierende Vertextung erfordert, und *zweitens* über ein entsprechendes Repertoire explanativer Vertextungsverfahren unterschiedlicher Modi verfügen. Diese gilt es dann *drittens*, unter Berücksichtigung von Kontext, Gattung und Erklärgegenstand auf Rezipient*innen zugeschnitten zu einem kohärenten (z. B. hierarchischen oder linear-sequenzierenden)⁷⁵ Äußerungspaket zu verknüpfen (*Vertextungskompetenz*) und mit entsprechenden körperlich-visuellen Formen zu markieren (*Markierungskompetenz*) (vgl. Heller 2021: 339; Quasthoff et al. 2021a: 22). Wie durch Kapitel 1 bereits offengelegt, ist für das hier vorliegende Untersuchungsvorhaben ausschließlich die Vertextungskompetenz und die damit verbundene Markierungskompetenz von Interesse (vgl. auch Kap. 5).

4.2 Die genreübergreifende Entwicklung der Vertextungskompetenz

In Bezug auf die drei Teilfähigkeiten von Diskurskompetenz wurden genreübergreifend auf Basis von Befunden verschiedener Erwerbsstudien grundlegende Erwerbsverläufe von Quasthoff (2009; vgl. dazu auch Quasthoff et al. 2019: 214f., 219f.) beschrieben. Aufgrund der gattungsübergreifenden Gültigkeit sind diese Entwicklungslinien auch für die Betrachtung des Erklärererwerbs, der in dieser Arbeit adressiert wird, von Interesse. Entsprechend der Ausrichtung der Untersuchung werden nachfolgend nur die Befunde zur Vertextungs- und Markierungskompetenz vorgestellt (vgl. für die Entwicklung der Kontextualisierungskompetenz Quasthoff 2009: 90; Quasthoff et al. 2019: 226-229).

Im Hinblick auf die *Vertextungskompetenz* lässt sich eine Entwicklung von *lokalen* zu *globalen* Strukturen beobachten: Vorschulkinder reihen zunächst vermehrt in assoziativer Form isolierte Äußerungen aneinander und benötigen Unterstützung kompetenterer Sprecher*innen in Form steuernder Fragen. Mit Hausendorf/Quasthoff (2005: 193) kann von einer *bruchstückhaften* Realisierung gesprochen werden, da gegebene Informationen angesammelt werden, ohne dass sie einem für Zuhörer*innen erkennbaren Prinzip des Aufbaus der globalen Einheit entsprechen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 215). Im weiteren Entwicklungsverlauf können Kinder zunehmend lokale linear-reihende Verknüpfungen vornehmen, die sich an den sachlichen Strukturen des behandelten Gegenstands ausrichten (z. B. Orientierung am Spielablauf). Von einer globalen Strukturierung kann gesprochen werden, wenn hierarchische Strukturierungen satzübergreifender Einheiten vorgenommen werden, die sich nicht mehr an der Sachlogik des Gegenstands, sondern an gattungsspezifischen Strukturierungsmustern orientieren. Die Organisation von Teilkomplexen erfolgt dann dergestalt, dass erkenntlich wird, dass und wie sie top-down zusammenhängen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 215). Bei Spielerklärungen ist das beispielsweise der Fall, wenn die Erklärung um den wesentlichen Spielgedanken als strukturellem Zentrum herum sprachlich aufgebaut wird (vgl. Quasthoff 2009: 89f.). Am Ende der Grundschulzeit folgt der kohärente Aufbau für vertraute Gattungen wie dem Erzählen den strukturellen Erwartungen des Genres (vgl. Quasthoff 2009: 94).

Die Entwicklungslinie der *Markierungskompetenz* lässt sich als zunächst *implizit* und dann zunehmend *explizit* beschreiben. So zeigt sich beispielsweise beim Erzählen, dass Vorschulkinder teilweise z. B.

⁷⁵ Die jeweilige Strukturierung ist abhängig vom Erklärtyp. So sind Was- und Warum-Erklärungen üblicherweise logisch-hierarchisch aufzubauen und Spielerklärungen eher linear-sequenzierend durch die Orientierung am Spielablauf.

den Planbruch nur prosodisch markieren. Erst im Grundschul- und Sekundarschulalter erfolgt eine explizite Markierung, wie z. B. durch die lexikalische Markierung des Planbruchs durch *plötzlich* oder der zeitlichen Reihung mittels *und dann* (vgl. Quasthoff 2009: 91f.). Noch bis an das Ende der Sekundarstufe I baut sich diese Facette von Diskurskompetenz selbst bei vertrauten Genres wie dem Erzählen weiter aus. Es zeigen sich dabei gattungsspezifische Diskrepanzen: Fantasieerzählungen, für die besonders explizite Modelle vorliegen, sind i. d. R. weiterentwickelt als alltagsnahe Gattungen wie z. B. das konversationelle Erzählen oder Erklären (vgl. Quasthoff 2009: 95). Nach dieser genreübergreifenden Ergebnisdarstellung sollen nun Befunde aus Studien, die den Erklärerwerb untersucht haben, systematisiert werden.

4.3 Die Entwicklung (mündlicher) Erklärfähigkeit

An verschiedener Stelle wurde bereits die Vielgestaltigkeit beim Erklären in Abhängigkeit vom Erklärertyp und -gegenstand herausgestellt (vgl. Kap. 1 und 2.3). Dementsprechend sind auch die Entwicklungsverläufe bei den unterschiedlichen Erklärertypen differenziert zu betrachten. Mit dem Forschungsüberblick zum mündlichen Erklären in Kapitel 2.1 hat sich gezeigt, dass eine heterogene Studienlage in Bezug auf den Erwerb der Erklärertypen vorliegt. Während zum Erklären-Was (genauer: Wortbedeutungserklärungen bzw. Definitionen) und dem Erklären-Wie (insbesondere Spielerklärungen) recht zahlreich erwerbsorientierte Studien vorliegen, sind in Bezug auf das Erklären-Warum, insbesondere im deutschsprachigen Raum, deutlich weniger für die hier vorliegende Arbeit einschlägige Untersuchungen auszumachen. In der Tabelle 3 findet sich eine Zusammenstellung der bereits ins Kapitel 2.1 erwähnten einschlägigen Studien unterteilt nach Erklärertypen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, aber einen ersten Überblick zu geben vermag. Die Befunde dieser Untersuchungen werden nachfolgend gebündelt vorgestellt.

Erklären-Was	Erklären-Wie	Erklären-Warum
<ul style="list-style-type: none"> - zu Wortbedeutungserklärungen vgl. u. a. Rehbein 1982; Wagner/Wiese 1989; Kretschmer 1998; Alber/Neumeister 2009; Komor 2009 - zu <i>definitional skills</i> vgl. u. a. Wolman/Barker 1965; Al-Issa 1969; Litowitz 1977; Watson 1985; Markowitz/Franz 1988; Snow 1990; McGhee-Bidlack 1991; Snow et al. 1991; Johnson/Anglin 1995; Nippold 1995; Kurland/Snow 1997; Marinellie/Johnson 2003; Benelli et al. 2006; Marinellie 2010; Dourou et al. 2020; Artuso et al. 2022 	<ul style="list-style-type: none"> - zu Spielerklärungen vgl. u. a. Klann-Delius et al. 1985; Kern 2003a, b, 2007, 2011, 2020; Quasthoff/Kern 2003; Stude 2003; Nippold et al. 2005; Nippold 2010; Komor 2011; Mazur-Palandre et al. 2015, 2021; Mazur-Palandre/Lund 2016; Quasthoff et al. 2019; Kinalzik/Heller 2020 - zum Herstellen eines Tongefäßes sowie von Erdbeereis vgl. Weber 1982, 1989; Redder 2013; Redder et al. 2013 - zu Wegerklärungen vgl. Weissenborn 1988 - zu mündlichen und schriftlichen Zaubertrickanleitungen vgl. Binanzer 2016 - zur Funktionsweise eine Flüssigkeitsthermometers vgl.: Gadow et al. 2017 - zu Handlungserklärungen (Verständigung mit Locked-in-Patient*innen) vgl. Ernst 2017; Ernst-Weber 2019 	<ul style="list-style-type: none"> - zum Beschreiben und Erklären naturwissenschaftlicher Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge vgl. Redder et al. 2013 - zum Erklären-Warum zu einer (Nach-)Erzählung vgl. Alamillo et al. 2013 - zum Erklären-Warum im Interview- und Vorschulkontext vgl. Colletta/Pellenq 2010 - zum Erklären-Warum in natürlichen Interaktionssituationen vgl. Klein 2017

Tabelle 3: Überblick zu erwerbsorientierten Studien zum Erklären unterteilt nach Erklärtyp

Entsprechend der divergenten Studien- und Befundlage sollen aus Gründen der Übersichtlichkeit nachfolgend die Erwerbsbefunde zu den drei Erklärtypen separiert vorgestellt werden. Im letzten Unterkapitel (vgl. Kap. 4.3.4) wird gesondert auf die Entwicklung multimodaler Ressourcen beim Erklären eingegangen. Dargestellt werden insbesondere solche Befunde, die für den hier vorliegenden Untersuchungsschwerpunkt, also die Vertextung unterschiedlicher Erklärtypen, von Interesse sind.

4.3.1 Die Entwicklung des Erklären-Was

Erwerbsorientierte Studien zum *Erklären-Was* bzw. zu Wortbedeutungserklärungen haben bei der Beschreibung der Erklärentwicklung – anders als entwicklungsbezogene Studien zum Erklären-Wie oder -Warum – insbesondere die Verwendung von Vertextungsverfahren altersvergleichend bei Kindern und Jugendlichen⁷⁶ untersucht. Neben den bereits in Kapitel 3.4 vorgestellten – insgesamt wenigen – rekonstruktiv vorgehenden Studien zu Wortbedeutungserklärungen (z. B. Rehbein 1982; Wagner/Wiese 1989) finden sich zahlreiche psychologische und psycholinguistische Studien im englischsprachigen Raum (z. B. Wolman/Barker 1965; Al-Issa 1969; Snow 1990; Kurland/Snow 1997; Benelli et al. 2006; Artuso et al. 2022), die sich der Entwicklung von *definitional skills* widmen und diese Fähigkeit als

⁷⁶ Studien, die systematisch und quantitativ die erwachsenenseitige Verfahrensverwendung erfassen (wie z. B. Quasthoff/Hartmann 1982) und methodisch ähnlich vorgehen wie die erwerbsorientierten Studien, können ebenfalls Aufschluss über Entwicklungstendenzen gewähren, wenn die Ergebnisse in Relation zu den Befunden von erwerbsorientierten Studien gesetzt werden.

zentral für unterrichtliche Partizipation herausstellen (vgl. Kurland/Snow 1997: 603; Nippold 1995: 321; Artuso et al. 2022: 3).⁷⁷ In diesen Studien wird i. d. R. so vorgegangen, dass die Proband*innen in Interviewsituationen nach Stimuluswörtern gefragt werden (*What is x?*) und die Definitionen anschließend mithilfe einer Skala entlang eines Kontinuums – häufig mit Punkten – bewertet werden. Die formale bzw. aristotelische Definition (*X is Y, that Z*, vgl. Kap. 3.4 und 6.1.5) gilt dabei als die am höchsten zu bewertende Definitionsform, während beispielsweise funktionale oder deskriptive Definitionen (s. u.) als hierarchieniedriger eingestuft werden. Neben dem Inhalt der Definitionen ist in einigen Studien auch die (syntaktische) Form (z. B. Einzelwörter, Phrasen, Hauptsätze, aristotelische Form) Bestandteil der Untersuchung (vgl. u. a. Benelli et al. 2006; Dourou et al. 2020). Es werden unterschiedliche Untersuchungsschwerpunkte gesetzt, indem beispielsweise neben (konkreten und/oder abstrakten) Nomen auch andere Wortarten (z. B. Verben und/oder Adjektive) sowie divergierende Personenmerkmale (Alter, Geschlecht, Bildungsgrad (im Falle von Erwachsenen)) berücksichtigt werden. Aus interaktionsorientierter Perspektive wird bezugnehmend auf diese Studien kritisch auf die a priori festgelegten Kategorien des Definierens sowie die fehlende Berücksichtigung von Interaktivität und Kontext hingewiesen (vgl. Nippold 1995: 324; Käätä 2021: 201). Nichtsdestotrotz liefern diese Untersuchungen für diese Arbeit interessante Befunde in Bezug auf die Entwicklung der Erklärfähigkeit im Bereich von Wortbedeutungen. Nachfolgend sollen die Befunde im Altersverlauf – unter Berücksichtigung verschiedener Wortarten bzw. -gruppen – skizziert werden.

Für Kinder im Vorschulalter zeigen die erwähnten Studien aus dem englischsprachigen Raum, dass Nomen hauptsächlich *funktional*,⁷⁸ d. h. mit Nennung typischer Handlungen oder Zwecke, die auf Erfahrungen und Beobachtungen basieren, erklärt werden. Anekdotisch anmutende bzw. stark subjektiv bezogene Szenarien bzw. Beispielerzählungen kommen ebenfalls vor (vgl. Watson 1985: 182; Johnson/Anglin 1995: 613; Dourou et al. 2020: 30, 42). Auch *deskriptive* bzw. *konkrete Definitionen* durch das Nennen i. d. R. sinnlich wahrnehmbarer bzw. sichtbarer Merkmale (z. B. Form, Farbe, Größe) kommen unter Verwendung einer *Haben-Struktur* (z. B. *a dog has four legs*) zum Einsatz (vgl. Watson 1985; Benelli et al. 2006: 72; Dourou et al. 2020: 31). *Abstrakte* bzw. *formale Definitionen* im aristotelischen Format (vgl. Kap. 6.1.5), mit denen Begriffe in ein Kategoriensystem eingeordnet werden, kommen gar nicht bzw. kaum vor (vgl. Al-Issa 1969: 26; Dourou et al. 2020: 42) und erweisen sich, falls sie auftreten, als unspezifisch in Bezug auf die gewählten Kategorien (z. B. *something, thing, sort of*) (vgl. Litowitz 1977; Snow et al. 1991: 96).

Dieser Trend scheint sich zu Beginn der Grundschulzeit zunächst fortzusetzen: Wagner/Wiese (1989: 230), die die Erklärstrategien von Schulanfänger*innen mit einem Durchschnittsalter von 6;10 Jahren untersuchen, zeigen, dass die Sechsjährigen beim Wortbedeutungserklären hauptsächlich auf das *Nennen wesentlicher Merkmale*, das *Nennen typischer Handlungen* sowie *Zweckbestimmungen* zurückgreifen. Unter Rückgriff auf die Erkenntnisse von Quasthoff/Hartmann (1982) sprechen Wagner und Wiese (1989: 231) aufgrund der gewählten Verfahren von einer Präferenz für komponentiell angelegte

⁷⁷ In den genannten Studien wird vielfach auf den Zusammenhang von *definitional skills*, Intelligenz und Schulleistungserfolgen hingewiesen, da auch in standardisierten Intelligenz- und Sprachentwicklungstests Subtests mit Wortdefinitionen enthalten sind. Aber auch darüber hinaus wird, wie z. B. von Nippold (1995: 321), auf die diskursiv-kommunikative Relevanz von Erklären hingewiesen: „In addition to its role as an index of human competencies, word definition has practical value in scholarly contexts“.

⁷⁸ Al-Issa (1969: 27) geht aufgrund der Beobachtung, dass funktionale Definitionen bei Vorschulkindern am dominantesten vorkommen, davon aus, dass dieser Definitionstyp ein niedrigeres kognitives Level widerspiegelt als deskriptive und abstrakte Definitionen.

Explikationstypen, die als „einfache[...]“ Typen der Merkmals-, Handlungs- und Zweck-Orientierung“ kategorisiert werden. Demgegenüber treten Erklärungen durch holistisch-orientierte Explikationstypen wie *Nennung von Beispielen* und von *Synonymen*, wie sie bei Erwachsenen häufig(er) vorkommen, gar nicht oder nur vereinzelt auf (vgl. Wagner/Wiese 1989: 230). Gleiches gilt für den differenzierten komponentiell-orientierten Typen *übergeordneter Begriff und unterscheidendes Merkmal*⁷⁹ und *operationale Erklärung* mit einem Konditionalsatz, die von den Autor*innen als zu anspruchsvoll für Sechsjährige eingeschätzt werden (vgl. Wagner/Wiese 1989: 230).

In den englischsprachigen Studien finden sich mit Blick auf das *Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals* Hinweise darauf, dass sich – vermutlich bedingt durch schulischen Einfluss – ab dem Alter von sieben Jahren die Fähigkeit zu formalen Definitionen entscheidend weiterentwickelt (vgl. Snow 1990; Johnson/Anglin 1995; Benelli et al. 2006: 72). So konstatieren Dourou et al. (2020: 43): „From the age of seven (7) years, they begin to produce definitions that are more precise, and they use more specific categorical terms combined with functional and descriptive traits.“ Snow (1990: 709) stellt für Zweitklässler*innen (ca. Siebenjährige) jedoch einschränkend fest, dass die übergeordneten Begriffe (wie z. B. *Person* oder *Tier*) sich zwar durchaus im Wortschatz dieser Altersgruppe befinden, die Schwierigkeit jedoch beim Realisieren der formalen Definition für jüngere Kinder darin besteht, „to retrieve these words rapidly and to integrate them into the information structure being conveyed“. Zweitklässler*innen sind zwar grundsätzlich dazu in der Lage, scheinen aber noch weitere (unterrichtliche) Übungspraxis zu benötigen, um die für das formale Definieren erforderlichen Prozesse zu automatisieren. Insgesamt zeigt sich im Verlauf der Grundschulzeit der zunehmende Einsatz formaler Definitionen und auch die qualitative Weiterentwicklung: Während sich bei jüngeren Kindern im Vorschul- bzw. Schuleintrittsalter zunächst unspezifische Kategorien (z. B. *something, thing, sort of*) finden (s. o.), werden dann im weiteren Verlauf der Grundschulzeit verstärkt spezifischere, informativere Kategorien gefunden, die mit funktionalen oder deskriptiven Attributen kombiniert werden (z. B. *A donkey is an animal that most people use to make them work for them, or to use to ride*) (vgl. Snow et al. 1991: 96; Marinellie 2010: 24). Dass die Entwicklungsverläufe insgesamt aber individuell verlaufen, stellen Kurland und Snow (1997: 622) unter Rückgriff auf longitudinal erhobene Definitionen von Kindern im Altersverlauf von 5 bis 10 Jahren fest: „Some children attain high levels of formal definitional quality at 5;6, and their performance may remain at those levels. Other children start at lower levels, but reach a similar plateau by age 10.“ Snow (1990: 704) sieht die größte Weiterentwicklung in Bezug auf *definitional skills* in der späteren Jugend: „[K]nowledge of the formal definitional genre must be supplemented by practice with it in order to achieve consistent and reliable use. Presumably the junior high and high school years see considerable additional growth in definitional skills.“ In Bezug auf Viert- oder Fünftklässler*innen (Zehn- bis Elfjährige) weist Snow (1990: 703f.) darauf hin, dass in ihren Daten nur wenige das höchste Level erreichen, also eine vollständige formale Definition produzieren können. Während sich – wie dargestellt – bei der Realisierung formaler Definitionen altersbezogene qualitative Veränderungen zeigen, stellt Snow (1990: 702) jedoch im Altersvergleich für sogenannte informelle

⁷⁹ Dass das Produzieren einer formalen Definition eine anspruchsvolle Tätigkeit darstellt, verdeutlichen auch Snow et al. (1991: 104): „To provide a formal definition, children must first analyze the task situation in which they find themselves, decide that a formal definition is required, and recall the form peculiar to this particular genre; then they must reflect on the meaning of a target word, analyze what they know about that word in order to decide what is central to its meaning, and to organize that crucial information into the standard form for the definitional genre. At every stage of this process analysis is crucial [...].“ Darüber hinaus weisen sie auf Abbrüche, Verzögerungen und Korrekturen bei der Realisierung des Verfahrens auch durch ältere Kinder hin, was ihrer Ansicht nach auf einen erhöhten Bedarf an Selbstbeobachtung und sorgfältiger Planung bei der Produktion dieses aufwändigen Verfahrens hinweist (vgl. Snow et al. 1991: 96).

Definitionen (z. B. *beschreibende Merkmale, Funktionen*) keine qualitativen Veränderungen bei Kindern von der zweiten bis zur fünften Klasse fest⁸⁰ (vgl. auch Snow et al. 1991: 96). Funktionale Erklärungen mit Angaben der Zweckbestimmung erweisen sich altersübergreifend bei Kindern bzw. Jugendlichen als relevant (vgl. u. a. Rehbein 1982; McGhee-Bidlack 1991: 423), scheinen aber zunehmend von abstrakten Erklärungen mit Kategorien bzw. formalen Definitionen abgelöst zu werden, wie es Al-Issa (1969: 26f.) für zehnjährige Kinder nachweist. Von Artuso et al. (2022: 3) wird dann für ca. 12-Jährige eine weitgehend ausgebaute Fähigkeit in Bezug auf formale Definitionen angenommen: „By the end of primary school [ca. 12 Jahre, Anm. d. Verf.], both definitional ability and metalinguistic awareness seem well developed and the quality of children’s definitions is very similar to that of adults.“

Wie beispielsweise die Daten von Rehbein (1982; vgl. dazu auch Wagner/Wiese 1989: 230) für zehnbis zwölfjährige Kinder belegen, finden sich – neben der Zweckbestimmung – zum Ende der Primarstufe vermehrt auch *Beispiele* in den Erklärungen der Kinder, wobei von qualitativen Unterschieden bei der Realisierung dieses Verfahrens ausgegangen werden kann. Für das Verfahren des *Beispiel-Gebens* (und vergleichbar könnte es auch für *Szenarien* gelten) weist Rehbein (1982: 139) auf zwei zu unterscheidende Formen hin: Beispiele können auf partikulärem Erlebniswissen aufbauen und sich damit in der Konzept-Peripherie befinden. Die Beispiele von kompetenteren Sprecher*innen demgegenüber treffen den Konzeptkern eines Begriffs (vgl. dazu auch Komor 2009: 54). Ernst-Weber (2019: 41) vermutet, dass Erwachsene und (kompetente) jugendliche Sprecher*innen dieses Verfahren „gezielt zur Bedienung situativer Erfordernisse (Veranschaulichung, Adressat*innenorientierung)“ z. B. *zu Beginn* der Erklärung (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982) oder auch zur Veranschaulichung *nach* einem abstrahierenden Verfahren (vgl. Spreckels 2008) einsetzen. Entgegen dieser zweckmäßigen strategischen Verwendungsweise greifen jüngere kindliche Sprecher*innen, die teilweise Sprachschwierigkeiten aufweisen (wie z. B. in Rehbeins (1982) Studie), auf dieses Verfahren zurück, „weil sie es möglicherweise nicht anders können“ (Ernst-Weber 2019: 41). Ernst-Weber (2019: 256) beobachtet anhand ihrer eigenen Daten entsprechend Abbrüche bei abstrakten Verfahren und einen Wechsel in das *Beispiel-Geben*, was als Indiz dafür gesehen werden könnte, dass das *Geben von Beispielen* weniger kompetenten Erklärer*innen als Kompensations- bzw. Ausweichstrategie dient, wenn anspruchsvollere abstrakte Verfahren (noch) nicht gelingen. Ebenso stellen auch Alber/Neumeister (2009: 150), die die im Rahmen eines Tabu-Spiels entstandenen Erklärungen von Viertklässler*innen und Erwachsenen vergleichen, heraus, dass beide Altersgruppen häufig den Explikationstyp *Nennen von Beispielen* verwenden. Im Vergleich zu den Erwachsenen lässt sich bei Viertklässler*innen allerdings noch eine stärkere Subjektbezogenheit ausmachen, da sie verstärkt die Ich-Perspektive einnehmen.

Für die Entwicklung der Erklärfähigkeit ab zehn Jahren bis zum jungen Erwachsenenalter bestätigt Ernst-Weber (2019), die in Handlungserklärungen eingebettete Wortbedeutungserklärungen von Fünft-, Siebt- und Neuntklässler*innen unterschiedlicher Schulformen untersucht, den allgemeinen Entwicklungstrend hin zu hierarchisierenden Verfahren: Die Neuntklässler*innen greifen häufiger auf hierarchisierende Verfahren (*genus proximum et differentia specifica*) anstatt auf nicht-hierarchisierende Verfahren (*Nennen wesentlicher Merkmale*) zurück, als es die jüngeren Schüler*innen (hier: Fünftklässler*innen) tun (vgl. Ernst-Weber 2019: 221f., 227). Als übergeordnete, verfahrensübergreifende

⁸⁰ Snow (1990: 708) schlussfolgert daraus Folgendes: “Furthermore, the lack of age differences in the quality of informal definitions suggests that the site of continued development during the elementary school years is not in amount of information children can provide, but in the way they organize that information into the formal structure required.”

Beobachtung konstatiert Ernst-Weber (2019: 224f.), dass die Erklärungen älterer Kinder bzw. Jugendlicher ökonomischer und stärker auf das Wesentliche fokussiert sind. In McGhee-Bidlacks (1991) Studie, die mit Kindern und Jugendlichen im Alter von zehn bis 18 Jahren eine ähnliche Altersgruppe in den Blick nimmt, werden Erklärverfahren und deren Kombination unter Berücksichtigung abstrakter und konkreter Wortstimuli differenziert untersucht. Grundsätzlich zeigt sich, dass Erklärungen mit zunehmendem Alter an Komplexität gewinnen. Die Erklärungen sowohl von konkreten als auch abstrakten Substantiven steigen im Hinblick auf ihren Komplexitätswert, der sich aus der Anzahl der miteinander kombinierten *types of responses* bzw. Vertextungsverfahren ergibt (vgl. McGhee-Bidlack 1991: 426f.). Der Anstieg des Wertes bei den Erklärungen abstrakter Nomen ist größer als bei konkreten Nomen, was laut der Autorin daran liegt, dass jüngeren Kindern (hier: Zehnjährige) das Erklären abstrakter Nomen noch deutlich schwerer fällt und es sich dementsprechend im Jugendalter stärker entwickelt. Es wird darüber hinaus herausgestellt, dass insbesondere in Bezug auf abstrakte Nomen insofern eine Entwicklung durchlaufen wird, als dass Kategorisierungen (*Class*) sowie Merkmale (*Characteristics*) mit steigendem Alter zunehmen,⁸¹ während die Verwendung von Synonymen (*Co-ordinate*), Beispielen (*Extension*) und Negationen abnimmt (vgl. McGhee-Bidlack 1991: 423).⁸² Demgegenüber lassen sich bei den Definitionen konkreter Nomen weniger Veränderungen ausmachen, was die Feststellung von Artuso et al. (2022), die für das Ende der Grundschulzeit eine weitgehend gut entwickelte Definitionsfähigkeit konstatieren (s. o.), zumindest in Bezug auf das Erklären konkreter Nomen stützt. Die Beobachtung, dass Teilnehmer*innen erst im Alter von 18 Jahren damit beginnen, abstrakte Substantive so zu definieren, wie sie konkrete Substantive im Alter von 10 bis 18 Jahren definieren (d. h. hauptsächlich nach Klasse und Merkmal), verleitet McGhee-Bidlack (1991: 425, 429) zu der Annahme, dass die Entwicklung der abstrakten Substantivdefinition hinter der Entwicklung der konkreten Substantivdefinition zurückbleibt und es sich dementsprechend beim Definieren abstrakter Nomen um eine sich später entwickelnde Fähigkeit handelt: “The ability to define abstract nouns seems to be among the late developing metalinguistic skills just as understanding humour, metaphor and literary styles are” (McGhee-Bidlack 1991: 433). Spätere Studien bestätigen diese Annahme und werten konkrete Wörter als leichter zu definieren als abstrakte (vgl. Benelli et al. 2006: 87). Ebenso wie abstrakte Wörter stellen auch Metaphern Kinder und Jugendliche vor eine besondere Herausforderung beim Erklären. Komor (2009: 45) stellt unter Bezugnahme auf Studien aus den 1970er- und 80er-Jahren heraus, dass Kinder erst mit zehn bis zwölf Jahren in der Lage sind, über konventionelle Metaphern und Redewendungen zu sprechen, sie zu erläutern und zu begründen. Das Verstehen konventioneller Metaphern geht dem Erklären voraus: So nutzen Kinder ab fünf bis sechs Jahren selbst konventionelle Metaphern, auch wenn das eigenständige Erklären noch nicht gelingt.⁸³ Auch Neunjährigen bereitet Letzteres noch Schwierigkeiten. Ähnlich

⁸¹ McGhee-Bidlack (1991: 425) geht davon aus, dass die Definition durch das Anführen der Klasse und wesentlicher Merkmale die typische an Wörterbüchern orientierte Definition ist, an der sich auch Erwachsene beim Definieren orientieren. Allerdings sei einschränkend auf die Befunde von beispielsweise Wagner/Wiese (1989) und Quasthoff/Hartmann (1982) hingewiesen, die die Dominanz von Beispielen in erwachsenenseitigen Wortbedeutungserklärungen nachweisen.

⁸² McGhee-Bidlack (1991: 425) stellt bei den Definitionen abstrakter Substantive im Alter von von 10 bis 18 Jahren eine qualitative Entwicklung fest, d. h., die Rangfolge der Antworten ändert sich. Im Alter von 10 und 14, ist die am häufigsten gegebene Antwort das Anführen von Merkmalen (*Characteristics*), die zweithäufigste Antwort ist die Negation und die dritthäufigste das Nennen von Synonymen. Im Alter von 18 Jahren sind die *Characteristics* immer noch die häufigsten. Die Negation und die Synonyme rücken jedoch vom zweiten und dritten Platz auf den dritten bzw. vierten Platz, während das Nennen von Klassen die am zweithäufigsten gegebene Antwort ist.

⁸³ Diese Befunde werden durch die Studie von Johnson/Anglin (1995: 619) insofern bekräftigt, als dass Idiome von der Mehrheit der Erstklässler*innen nicht erklärt werden konnten und diese Wortgruppe aus der Analyse daraufhin ausgeschlossen wurde.

erweist sich das Definieren von Verben⁸⁴ als anspruchsvoller als das Definieren konkreter Nomen⁸⁵ und eine entsprechend verzögerte Entwicklung wird angenommen (vgl. Markowitz/Franz 1988: 263; Johnson/Anglin 1995: 622).

Für erwachsene Sprecher*innen zeigen die Untersuchungen von Wagner/Wiese (1989: 230) und Quasthoff/Hartmann (1982: 111) einhellig, dass diese Altersgruppe beim Erklären von Wortbedeutungen am häufigsten auf *Beispiele* zurückgreift (in 36,3 – 49,6 % der Fälle von Erklärungen). Auch *Synonyme* und das *Nennen übergeordneter Begriffe und unterscheidender Merkmale* sind insgesamt frequent auftretende Verfahren. Während das *Nennen wesentlicher Merkmale* sich in der Studie von Quasthoff/Hartmann (1982: 111) kaum bei Erwachsenen finden lässt, zeigt es sich in dem Korpus, der der Untersuchung von Wagner/Wiese (1989: 230) vorliegt und Erwachsenenendaten⁸⁶ enthält, als ein durchaus frequentes Verfahren. Insgesamt scheinen Erwachsene zu abstrahierenden, holistisch ausgerichteten Verfahren zu tendieren und zu versuchen, Begriffe in ein Paradigma einzusortieren, indem sie weniger auf Teilaspekte des Bedeutungskonzeptes fokussieren (vgl. Alber/Neumeister 2009: 150). Sie scheinen – anders als Kinder mit einer stärker subjektbezogenen Perspektivierung – dazu in der Lage, sich gezielt für eine Perspektivierung (unabhängiger Dritter oder Ich-Perspektive) in Abhängigkeit vom Kontext (z. B. Vorhandensein einer gemeinsamen Wissensbasis) zu entscheiden.

4.3.2 Die Entwicklung des Erklären-Wie

An verschiedener Stelle (vgl. u. a. Kap. 2.1.2) wurde bereits darauf hingewiesen, dass insbesondere der Typ der Spielerklärung in erwerbsorientierten Studien zum Erklären fokussiert wurde. Da auch in dieser Studie eine Spielerklärung erhoben wird (vgl. Kap. 5.4), wird nachfolgend mehrheitlich auf zentrale, die Vertextung betreffende Erwerbsbefunde zu dem Typ der Spielerklärung eingegangen. Kern (2011: 243) zufolge lässt sich in Bezug auf Erwerbsstudien zum Erklären von Spielen einerseits nach solchen differenzieren, die sprachliche *und* kognitive Entwicklungsaspekte berücksichtigen (vgl. u. a. Klann-Delius et al. 1985), und andererseits interaktionstheoretisch ausgerichteten Studien, die sprachliche Muster untersuchen und Zuhörer*innen systematisch miteinbeziehen (vgl. u. a. Kern 2003a, b; Stude 2003; Komor 2011; Quasthoff et al. 2019; Kinalzik/Heller 2020). Internationale, in der Psycholinguistik zu verortende Arbeiten, die zur erstgenannten Forschungsrichtung zählen (vgl. u. a. Nippold et al. 2005; Nippold 2010; Sorsana et al. 2013; Mazur-Palandre/Lund 2016; Mazur-Palandre et al. 2021), nehmen quantitative Analysen vor, mit denen insbesondere auf Formaspekte von Erklärungen (z. B. Anzahl der Äußerungen, syntaktische Komplexität, Verwendung von Referenzmitteln) fokussiert wird. Da die Erwerbsbefunde dieser Arbeiten – anders als bei Wortbedeutungserklärungen (s. o.) – nicht auf Vertextungsverfahren als einen konstanten Vergleichspunkt, sondern auf unterschiedliche und recht zahlreiche Kompetenzaspekte beim Spielerklären (z. B. inhaltliche Vollständigkeit, Kohärenz, Länge, sprachliche Formen) bezogen sind, erfolgt nachfolgend eine integrierte Vorstellung von psycholinguistischen und

⁸⁴ Auch wenn Definitionen von Verben mehr Variabilität aufweisen (vgl. Marinellie 2010: 24), findet sich laut Markowitz/Franz (1988: 263) eine dem formalen Definieren von Nomen ähnlichen Form mit folgender Infinitivphrase: „Form: To X is to Y (Z) Content: Y is a superordinate of X and Z is zero or more qualifiers, usually prepositional phrases, noun phrases, or complements. Z depends on the object requirements of the verb Y.“

⁸⁵ Johnson/Anglin (1995: 622) stellen die Abhängigkeit von den Wortmerkmalen der Wortart und der morphologischen Zusammensetzung beim Definieren fest: Am gelungensten fallen die Definitionen bei Simplex- und Kompositum-Substantiven aus. Bei flektierten und abgeleiteten Substantiven sowie bei Verben und Adjektiven aller morphologischen Typen zeigten sich Entwicklungsverzögerungen.

⁸⁶ Über das vermutlich in einer Hausarbeit erhobene Korpus ist nichts Genaueres (z. B. hinsichtlich Erhebungsbedingungen, Stimuli, Anzahl der Proband*innen, Umfang der Erklärdaten etc.) bekannt.

interaktionstheoretischen Befunden entlang spezifischer Kompetenzaspekte. Vorangestellt ist eine kurze Präsentation der Untersuchungsfokusse, Datengrundlagen und methodischen Vorgehen der relevantesten Studien.

Die interaktionstheoretisch ausgerichteten Arbeiten, die im Rahmen der DASS- und OLDER-Studien⁸⁷ entstanden sind (vgl. u. a. Ohlhus et al. 2003; Quasthoff/Kern 2003; Stude 2003; Quasthoff et al. 2019), legen entwicklungsbezogene Befunde zur semantischen Vollständigkeit und globalen Kohärenzherstellung in Bezug auf die in Kapitel 2.3.2 vorgestellten konstitutiven Inhaltspositionen (*Materialeinführung, Nennen des Spielgedankens, Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen, Nennen des Spielzieles bzw. -endes*) sowie die Präferenz für bestimmte Vertextungs- bzw. Realisierungsmuster (*Demonstrieren, Explizieren*) in Spielerklärungen offen. Längsschnittlich wurden mündliche und schriftliche Erzählungen und Spielerklärungen von mehr als 30 Grundschulkindern zu drei Erhebungszeitpunkten im Abstand von etwa einem Jahr in den Jahrgangsstufen 1 bis 3 erhoben. Mit der Arbeit von Komor (2011) liegt eine ebenfalls interaktionsorientierte funktional-pragmatische Untersuchung zu mündlichen Spielerklärungen vor, die im von Interaktion geprägten Unterrichtsdiskurs neben schriftlichen Spielerklärungen in den Jahrgangsstufen 2 und 3 erhoben wurden. In der Psycholinguistik bzw. Entwicklungspsychologie verhaftete Studien haben sich bereits vor einigen Jahrzehnten mit kindseitigen Spielerklärungen beschäftigt: Die entwicklungstheoretisch orientierte Studie von Shatz/Gelman (1973) untersucht Spielerklärungen von Vierjährigen mit Adressat*innen unterschiedlichen Alters (Zwei-, Vierjährige und Erwachsene). Evans/Rubin (1983) haben Erklärungen von Kindergartenkindern, Erst-, Viert- und Achtklässler*innen zu drei Spielen in einer Interviewsituation erhoben und anschließend auf erforderliche Inhalts- bzw. Informationsaspekte sowie die Einführung von Referenten hin kodiert. Klann-Delius et al. (1985; vgl. ebenso Klann-Delius 1987) untersuchen die Spielerklärungen von Fünf-, Acht- und Elfjährigen sowie Erwachsenen unter unterschiedlichen Bedingungen (unterschiedlich alte Adressat*innen, Erklärsituation mit und ohne Spielmaterial) (vgl. auch Kap. 2.3.2). Nippold und Kolleg*innen haben in mehreren Studien die Entwicklung syntaktischer Fähigkeiten beim Erklären untersucht. Dafür haben Nippold et al. (2005) beispielsweise Erklärungen zu dem jeweiligen Lieblingsspiel oder -sport (die sogenannte *favorite game or sport (FGS) task*) von Kindern (Acht- und Elfjährige), Jugendlichen (13- und 17-Jährige) und Erwachsenen (25- und 44-Jährige) erhoben. Die so erhobenen Erklärungen wurden auf syntaxbezogene Formaspekte (Anzahl, Länge und Arten von Sätzen) untersucht. Unter Bezugnahme auf das methodische Vorgehen (*favorite game or sport task*) von Nippold et al. haben auch Heilmann/Malone (2014) Spielerklärungen von älteren Kindern und Jugendlichen (Fünft- bis Neuntklässler*innen) sowie Westerveld/Moran (2011, 2013) bei Kindern und Jugendlichen (7- bis 17-Jährige) erhoben und untersucht. Die Studie von Sorsana et al. (2013) untersucht – ebenso wie zu einem früheren Zeitpunkt Shatz/Gelman (1973) und Evans/Rubin (1983) – Spielerklärungen von Vorschüler*innen (Vier- bis Sechsjährige), und zwar in divergierenden Gesprächskonstellationen unter Berücksichtigung des Geschlechts. Mazur-Palandre und Kolleg*innen haben sich in *mehreren* Untersuchungen dem Erklären gewidmet. So untersuchen Mazur-Palandre et al. (2015) vergleichend zwei Arten von Wie-Erklärungen (instruktive und prozedurale Erklärungen, vgl. Kap. 2.3.2) bei jungen Kindern (Sechsjährigen) im Hinblick auf syntaktische Elemente und Gestenverwendung. Mazur-Palandre/Lund (2016) untersuchen, wie Sechsjährige Gleichaltrigen, die entweder sichtbar waren oder nicht, zwei Spiele erklären, um u. a. die

⁸⁷ Im Rahmen der beiden Projekte wurde in drei Erhebungsphasen das Korpus mündlicher Diskurseinheiten (DSP-Daten) gewonnen, in denen in unterschiedlichen interaktiven Konstellationen jeweils die drei diskursiven Genres Fantasieerzählung, konversationelle Erlebniserzählung und Spielerklärung erhoben wurden. Die Erhebungen zu Beginn der ersten und zweiten Klasse wurden im Rahmen des DASS-Projektes durchgeführt. Die abschließende Erhebung am Ende der dritten Klassenstufe erfolgte im OLDER-Projekt (vgl. Ohlhus et al. 2003: 4f.).

Auswirkungen auf die Gestenproduktion zu untersuchen. In einer weiteren Studie von Mazur-Palandre et al. (2021) werden die in einem interaktiven Setting erhobenen Erklärungen zu einem Strategiespiel von 120 Kindern im Alter von neun bis 13 Jahren auf sprachliche Mittel, Informationsgehalt und Interaktionsindikatoren hin untersucht.

Hinsichtlich der semantischen Vollständigkeit konnten in den DASS- und OLDER-Projekten für die mündlichen Spielerklärungen im Laufe des ersten Schuljahres eine deutliche Kompetenzerweiterung verzeichnet werden: Bei Schuleintritt werden von jedem Kind durchschnittlich drei von sieben Positionen⁸⁸ eigenständig, also ohne Zuhörer*innenunterstützung, realisiert ($M = 3,35$). Ein Jahr später werden durchschnittlich bereits vier Positionen ohne Unterstützung des Erwachsenen bedient ($M = 4,32$) (vgl. Ohlhus et al. 2003: 8).⁸⁹ In Bezug darauf, welche Bestandteile bzw. Positionen in Spielerklärungen realisiert werden, zeigen sich folgende altersspezifische Unterschiede bzw. Entwicklungsverläufe: Am häufigsten realisiert werden von Erstklässler*innen die *Materialnennung* sowie die grundlegende *Spielhandlung* und am seltensten der *Spielgedanke*. Die gravierendsten Anstiege von der ersten zur zweiten Klasse lassen sich verzeichnen bei den *Spielhandlungen* und dem *Spielziel*. Insgesamt werden auch bei Zweitklässler*innen noch selten sowohl zur *Materialeinführung* zählende vorbereitende Handlungen als auch der *Spielgedanke* realisiert (vgl. Stude 2003: 5). Vergleichbar stellen auch Evans/Rubin (1983: 1565) für jüngere Kinder (Kindergarten- und Einschulungsalter) fest, dass sie sich beim Erklären verstärkt auf die zentralen Spielhandlungen konzentrieren und dazu neigen, Informationen zu Spielvorbereitungen und dem Spielausgang auszulassen. Die unmittelbare Fokussierung auf die Handlungen der jüngeren Kinder reduziert laut Autor*innen nicht nur die Menge der Informationen, sondern verleiht auch der Qualität ihrer Rede einen egozentrischen Charakter (vgl. Evans/Rubin 1983: 1565). Die Studie von Mazur-Palandre et al. (2021) zeigt ebenso für den späteren Entwicklungszeitraum von Kindern im Alter von neun bis 13 Jahren, dass die Erklärungen mit zunehmendem Alter – wenngleich sie nicht länger sind – informativer ausfallen und stärker gestisch begleitet werden (zur Entwicklung multimodaler Ressourcen vgl. auch Kap. 4.3.4). Dass die Erklärungen mit zunehmendem Alter informativer bzw. inhaltlich vollständiger werden, bestätigen auch bereits die frühen Studien von Evans/Rubin (1983) für Kinder im Vorschulalter bis zur achten Klasse und Klann-Delius et al. (1985) für den zeitlich versetzten Altersverlauf von der fünften Klasse bis in das Erwachsenenalter. Anders als bei Mazur-Palandre et al. (2021), die keinen Anstieg der Länge der Erklärung verzeichnen, findet sich in den Studien von Nippold et al. (2005), dass die Anzahl an produzierten sogenannten *T-units*, d. h. ein unabhängiger (Haupt-)Satz mit gegebenenfalls begleitenden (abhängigen) Nebensätzen, im Altersverlauf zunimmt. Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass sich die Syntax über das Jugendalter hinaus bis ins frühe Erwachsenenalter (20-29 Jahre) weiterentwickelt und bis in das mittlere Alter (40-49 Jahre) stabil bleibt (vgl. Nippold et al. 2005: 1057).

Neben den global-semantischen Entwicklungen (in Bezug auf realisierte Inhaltspositionen) haben Quasthoff et al. (2019) auch – analog zu narrativen Stufen – Niveaustufen gattungsspezifischer globaler Kohärenz (1: keine Ordnung/isoliert, 2: lineare Ordnung, 3: hierarchische Ordnung, s. o.) in den

⁸⁸ Für das in der Studie zu erklärende Spiel *Memory* wurden sieben spielspezifische zu realisierende Inhaltspositionen als konstitutiv angenommen, die jeweils den vier oben genannten übergeordneten Positionen der Materialeinführung, des Spielgedankens, der Spielhandlungen und des Spielziels zugeordnet werden (vgl. Stude 2003: 3).

⁸⁹ In einer späteren Publikation stellen Quasthoff et al. (2019: 232) bezogen auf nur vier grundlegenden Spielpositionen (*Materialeinführung*, *Spielgedanke*, *Spielzüge*, *Spielende*) gleichermaßen eine zunehmende Vollständigkeit fest.

Spielerklärungen untersucht.⁹⁰ Allerdings zeigt sich für die drei Erhebungszeitpunkte in den Jahrgangsstufen 1 bis 3 eine Stagnation in Bezug auf die Gattung der Spielerklärung, obwohl sich das Niveau bereits in der ersten Klasse im Gattungsvergleich als vergleichsweise hoch herausstellt (vgl. Quasthoff et al. 2019: 231). Mit dem Mittelwert verbleiben die Kinder über die Jahrgangsstufen hinweg (auf- bzw. abgerundet) bei der 2. Stufe der linearen Ordnung. Eine Tendenz zur hierarchischen Ordnung (Stufe 3) lässt sich auch in der dritten Klasse noch nicht feststellen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 230).⁹¹ Quasthoff et al. (2019: 232) fassen hinsichtlich der globalen Kohärenz und der inhaltlichen Vollständigkeit als Indikatoren für Vertextungskompetenz zusammen: „Hinsichtlich der Spielanleitung gibt es Hinweise darauf, dass sich die globale Kohärenz in dieser Gattung und im vorliegenden Entwicklungszeitraum am deutlichsten am Merkmal der Vollständigkeit der Anleitung manifestiert“. Ähnlich bestätigen Klann-Delius et al. (1985; vgl. auch Klann-Delius 1987), dass mit steigendem Alter eine Zunahme der strukturellen Komplexität der Instruktion sowie eine Abkopplung vom praktischen Handeln einhergeht (vgl. Klann-Delius 1987: 176f.).

Im Hinblick auf die global relevanten Muster des *Demonstrierens* und *Explizierens*, die im Rahmen der DASS- und OLDER-Studien von Kern (2003a; vgl. dazu u. a. auch Quasthoff/Kern 2003; Stude 2003) herausgearbeitet wurden, lässt sich im Altersvergleich eine Veränderung verzeichnen: Zum Zeitpunkt der Einschulung lässt sich bei noch annähernd der Hälfte aller Kinder eine Präferenz für einen demonstrierenden Stil (mit parallelen syntaktischen Strukturen, Temporaladverbien (*und dann*), ikonischen Gesten und Orientierung am Spielablauf, vgl. Kap. 2.3.2) beobachten. Ein Jahr später findet sich der demonstrierende Stil nur noch bei drei der 19 Kinder⁹² und der explizierende Stil (mit abstrahierenden Konditionalkonstruktionen zur Verbalisierung einzelner Spielregeln, vgl. Kap. 2.3.2) wird präferiert. Dementsprechend spricht Stude (2003: 6) von einem „deutliche[n] Trend zur Verwendung eines explizierenden Stils“. Auch wenn in den Studien Stil und Kompetenz analytisch voneinander getrennt und stattdessen von einer Präferenz für Stile gesprochen wird, weisen Quasthoff/Kern (2003: 9) doch darauf hin, dass „tatsächlich vom verwendeten Stil intuitiv Schlüsse auf Entwicklungsniveau und Kompetenz gezogen werden“ und der demonstrierende Stil dabei einer niedrigeren Kompetenzstufe zugeordnet wird als der explizierende. Die Präferenz jüngerer Kinder für ein auf Spielhandlungen fokussiertes

⁹⁰ In der Longitudinalstudie zur Textsortenkompetenz von Grundschüler*innen von Augst et al. (2007), in der fünf Textsorten (darunter Instruktionen bzw. Spielerklärungen) von Kindern der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe erhoben wurden, konnten vier Entwicklungsstadien für das schriftliche Spielerklären ausgemacht werden, die sich als vergleichbar zu den von Quasthoff et al. (2019) beschriebenen Niveaustufen verhalten: 1. assoziative Textordnung und Auswahl inhaltlicher Aspekte nach subjektiver Bedeutsamkeit; 2. sachlogische Ordnung vergleichbar zum *berichtenden Erzählen* bzw. *demonstrierenden Stil* nach Kern (2003a); 3. Zweiteilung mit Spielvorbereitung/Inventar und Spielablauf/Regeln mit Konditionalkonstruktionen vergleichbar zum *explizierenden Stil* nach Kern (2003a); 4. Zweiteilung mit finaler Struktur/Spielziel im Spielablauf-Teil (vgl. Augst et al. 2007: 127-131). Bei der Einstufung der instruierenden Texte in diese Stadien zeigt sich eine kontinuierliche Steigerung: Der Großteil der Zweitklässler*innen befindet sich in den Stufen 1 und 2, in der dritten Klasse in den Stufen 2 und 3 und in der vierten Klasse in den Stufen 3 und 4 (vgl. Augst et al. 2007: 135).

⁹¹ In Bezug auf dieses erwartungswidrige Ergebnis gehen die Autor*innen davon aus, dass die drei Stufen der global-kohärenten Organisation der Diskurseinheit, die mit Bezug auf narrative Gattungen expliziert wurden, in der Anpassung auf die explanative Gattung (hier: Spielanleitung) die entsprechende Kompetenz nicht treffsicher erfassen, und verweisen deshalb auf die semantische Vollständigkeit in Bezug auf die Inhaltspositionen (s. o.) (vgl. Quasthoff et al. 2019: 231).

⁹² Der Wechsel von einer Präferenz für den *demonstrierenden* zum *explizierenden Stil*, der sich hier von der ersten zur zweiten Klasse vollzieht, zeigt sich in der Studie von Augst et al. (2007) zu schriftlichen Spielerklärungen entsprechend verschoben von der zweiten zur dritten Klasse: Während bei Zweitklässler*innen noch das *demonstrierende Erklären* (Stufe 2 bei Augst et al.) überwiegt, befindet sich die Mehrheit der Drittklässler*innen dann in Stufe 3 (*Explizieren*) (vgl. Augst et al. 2007: 135).

demonstrierendes Erklären wurde bereits von Evans/Rubin (1983: 1565) beschrieben und folgendermaßen interpretiert:

for younger children ‘how to play’ a game may mean ‘what to do’ in a game, and the best way to explain it is to do it. Hence, without adopting the more formal register of an instructor, they said what came naturally, relying on gestural demonstration [...] and an assumed context to convey a complex message in the same way that children rely on nonverbal channels when first learning how to talk [...].

Auch für die ältere Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe I scheint sich diese Entwicklung ähnlich abzubilden, wie es Ernst-Weber (2019), die zwar keine Spielerklärungen, sondern Handlungserklärungen (*Wie verständigt man sich mit Locked-in-Patient*innen?*) von 59 Schüler*innen der Jahrgangsstufen fünf, sieben und neun von zwei Gymnasien und zwei Hauptschulen erhebt, beschreibt: Während Fünftklässler*innen ausgebaute und detaillierte Ablaufklärungen präferieren, bei denen mehr oder weniger stark von der Situation abstrahiert wird, neigen die Neuntklässler*innen beider untersuchter Schulformen zu reduzierten, ökonomischeren Verfahren (vgl. Ernst-Weber 2019: 283).

Dass insbesondere beim Instruieren bzw. Spielerklären ein Rezipient*innenzuschnitt (vgl. Kap. 2.2.2) notwendig ist, um Adressat*innen zur Durchführung des Spiels zu befähigen, haben u. a. Mazur-Palandre et al. (2015) herausgestellt mit dem Verweis auf eine zu bewältigende referenzielle sowie interaktionale Aufgabe. Letztere erfordert das kontinuierliche Überwachen des interaktiven Verlaufs, das Berücksichtigen des Vorwissens des*der Adressat*in und den Einsatz von Verfahren der Verständnissicherung. Kinalzik/Heller (2020: 31f.) bezeichnen diese Fähigkeiten als *epistemic* (Bewusstsein für differierende Wissensstände der Teilnehmer*innen) und *perceptual task* (Etablieren visueller Aufmerksamkeit und Beobachtung der kontinuierlichen visuellen Ko-Orientierung der Adressat*innen). Grundsätzlich wird hinsichtlich der kognitiven Fähigkeit der Perspektivenübernahme davon ausgegangen, dass Kinder ab dem Alter von acht bis neun Jahren dazu in der Lage sind, die Perspektive der zuhörenden Person zu übernehmen und entsprechend verständliche Instruktionen zu produzieren (vgl. Kotthoff 2010: 190). Das bestätigt sich auch in der Studie von Weissenborn (1988), der die Wegbeschreibungen von Vier-, Sechs-, Acht und Zehnjährigen untersucht und dabei drei Entwicklungsstufen ausmacht: Kinder in der ersten Entwicklungsstufe (Vierjährige) nennen lediglich als markantesten Punkt den Zielpunkt, stellen jedoch keine Verbindung zum Ausgangspunkt bzw. eigenen Standort her. In dieser Stufe ist davon auszugehen, dass das Raumwissen zwar vorhanden, aber im Verbalisierungsmodus (noch) nicht verfügbar ist. Das Planungsschema der „imaginären Wanderung“ wird also noch nicht beherrscht und referentielle Eindeutigkeit der eigenen Äußerungen können Kinder dieses Alters noch nicht sichern (Weissenborn 1988: 268f.). Mit der zweiten Stufe (Sechs- bis Achtjährige) wird unter Nennung wichtigster Fixpunkte des Weges eine Verbindung zwischen Sprecher*innenstandort und Ziel hergestellt. Allerdings gelingt die Verbalisierung des nicht sichtbaren Wegabschnitts noch nicht adäquat und die imaginäre Wanderung erfolgt ausschließlich aus Perspektive des beschreibenden Kindes. Das impliziert die fehlende Befähigung der Kinder, die imaginäre Wanderung „entsprechend den Bedürfnissen des Hörers [zu] *desambiguieren*“ (Weissenborn 1988: 272). Die bereits oben (mit Kotthoff 2010) angesprochene Perspektivübernahmefähigkeit ab einem Alter von acht bis neun Jahren zeigt sich in Weissenborns Studie dann mit der dritten Entwicklungsstufe (Acht- bis Zehnjährige), bei der die „referentielle Vereindeutigung der imaginären Wanderung [...] aufgrund der interaktiven Verfügbarkeit von sprecherhörerzentrierten Referenzrahmen“ gelingt (Weissenborn 1988: 272). Kinder diesen Alters beherrschen dann laut Weissenborn (1988: 273) auch interaktive Routinen wie Verständnisversicherung durch Verstehensabfragen (z. B.: *Weißt du, was X ist?*) und das kooperative Auflösen von Missverständnissen. Die Fortsetzung dieses Trends wird von Mazur-Palandre et al. (2021: 134f.) für die Altersspanne von

neun bis 13 Jahren durch ihren Befund bestätigt, dass die interaktionale Aufgabe der Verständnissicherung (z. B. durch nonverbale Verstehensüberprüfung oder Beantwortung von rezipient*innenseitigen Fragen) mit steigendem Alter zunehmend besser bewältigt wird.

In grundsätzlich enger Verbindung mit der Adressat*innenorientierung stehen spezifische sprachliche Mittel beim Spielerklären, da deren gezielter Einsatz der Orientierung von Hörer*innen dienen kann, die Verständlichkeit der Erklärung maßgeblich zu erhöhen, und als ein Indiz dafür gewertet werden kann, dass Sprecher*innen den Wissensstand ihrer Rezipient*innen berücksichtigen. Beispielsweise spricht das Einführen von Referenten (z. B. bisher unerwähnter Spielelemente, Spielfiguren oder Spielfelder) mithilfe von *new information marker* wie z. B. indefiniten Artikeln (vgl. Schneider et al. 1997; Mazur-Palandre et al. 2015: 12) für die sprecher*innenseitige Fähigkeit, erkennen zu können, welche Spielelemente dem*der Rezipient*in unbekannt sind und entsprechend eingeführt werden müssen (vgl. Kinalzik/Heller 2020: 32). Referentielle Vereindeutigung als ein Merkmal von Adressat*innenorientierung wird ebenfalls durch die adäquate Verwendung deiktischer Formen erzielt (vgl. Weissenborn 1988: 272). Auf die altersspezifische Verwendung bzw. Entwicklung dieser und weiterer typischer sprachlicher Mittel in Spielerklärungen soll im nachfolgenden Abschnitt zusammenfassend eingegangen werden.

In Bezug auf die Verwendung gattungsspezifischer sprachlicher Mittel (vgl. Kap. 2.3.2) zeigen Mazur-Palandre et al. (2015: 12), dass bereits Sechsjährige *new information marker* (s. o.), modale Strukturen sowie chronologische und logische Konnektoren verwenden. Allerdings weisen Evans/Rubin (1983: 1565) darauf hin, dass Kinder im Vorschulalter und zu Beginn der Grundschulzeit spielspezifische Referenten häufig noch nicht hinreichend einführen, was an der Verwendung definiter Artikel oder spezifischer für Adressat*innen unverständlicher Formulierungen deutlich wird. Vergleichbar zeigen die Ergebnisse von Weissenborn (1988: 270) für Wegerklärungen von Kindern im Alter von sechs bis acht Jahren (zweite Entwicklungsstufe, s. o.), dass das Einführen von Referenzpunkten, auf die sich lokal-deiktische Ausdrücke wie *da* beziehen könnten, noch ausbleibt. Wie Ernst-Webers (2019) Befunde für das Einführen und Nennen von Akteur*innen im Rahmen einer Handlungserklärung (s. o.) offenlegen, scheinen sich diese Schwierigkeiten bei der Referenzherstellung bis in die fünfte Klasse (zumindest der Hauptschule) fortzusetzen. Laut Autorin gelingt allen anderen untersuchten Gruppen (Gymnasialschüler*innen ab Klasse fünf, Hauptschüler*innen ab Klasse sieben) eine lokal unmissverständliche Personenreferenz (vgl. Ernst-Weber 2019: 286). Auch Fünftklässler*innen sind schon entsprechend des jeweiligen verwendeten Verfahrens dazu in der Lage, grammatische Formen (z. B. erste und dritte Person Singular) zur Bezeichnung der handlungsausführenden Akteur*innen zu variieren.

Darüber hinaus skizziert Weissenborn (1988) in Bezug auf sprachliche Mittel in Wegerklärungen, die auch beim Spielerklären – insbesondere beim Beschreiben von abwesendem Spielmaterial – zum Einsatz kommen, folgende Entwicklung: Mit der ersten Entwicklungsstufe zeigen Vierjährige – aufgrund des gattungsgemäßen Kontextwechsels vom Wahrnehmungsraum (*demonstratio ad oculos*) zum Vorstellungsraum (*Deixis am Phantasma*) – nur eingeschränkte sprachliche Mittel: ausschließlich nicht-deiktische Präpositionen (*bei, in, an, auf*), ein vereinzelt Pronominaladverb (*dahinten*) und ein Bewegungsverb (*reingehen*) (vgl. Weissenborn 1988: 269). Im Alter von sechs bis acht Jahren werden Bewegungsverb, nahezu ausschließlich *gehen*, in Verbindung mit direktionalen Pronominaladverbien wie *darein, dadurch* verwendet. Wie oben schon erwähnt wird der deiktische Ausdruck *da* verwendet, ohne jedoch verankert werden zu können, da der Referenzpunkt fehlt. Deiktische Ausdrücke wie *rechts, links*

etc. fehlen (vgl. Weissenborn 1988: 270f.). Für ältere Kinder (Acht- bis Zehnjährige) beobachtet Weissenborn (1988: 272) dann die anaphorische Verwendung von *da* und auch das Vorkommen deiktischer Lokalausdrücke (*rechts, links* etc.), was wiederum eine starke Reduzierung der Pronominaladverbien vom Typ *darein* bedingt. Weissenborn (1988: 272) stellt zu der Entwicklung fest: „Die Zahl der deiktischen Ausdrücke nimmt mit dem Alter zu und das Verhältnis von lokalen und direktionalen Ausdrücken wird immer ausgeglichener. Die lokalen Ausdrücke bezeichnen den Ausgangs- oder den Endpunkt einer Bewegung, während die direktionalen die Bewegungsrichtung spezifizieren“. Als sprachliches Hauptproblem dieser „erstaunlich langen Entwicklungsperiode“ (Weissenborn 1988: 274) identifiziert der Autor einen Mangel an hinreichender sprachlicher Kontextualisierung bzw. die situative Dekontextualisierung deiktischer Ausdrücke. Für die Entwicklung sprachlich-formaler Mittel älterer Kinder (ab Klasse fünf) belegen die Befunde von Ernst-Weber (2019) für Handlungserklärungen von Fünft-, Siebt- und Neuntklässler*innen von Hauptschulen und Gymnasien (s. o.), dass alle untersuchten Gruppen auf *wenn-dann*-Konstruktionen, Modalverben und finale Konstruktionen zurückgreifen. Auch wenn die untersuchten Altersgruppen über das erforderliche Repertoire sprachlich-formaler Mittel verfügen (z. B. *wenn-dann*-Konstruktionen), zeigen sich teilweise bei den Jüngeren noch Schwierigkeiten auf logisch-konzeptioneller Ebene, da sie beispielsweise Bedingung und Handlung verwechseln (vgl. Ernst-Weber 2019: 284). Insbesondere bei Fünftklässler*innen der Hauptschule lassen sich noch verstärkt Schwierigkeiten bei der Markierungskompetenz (vgl. Kap. 4.1) nachweisen, d. h., sie können an erforderlicher Position nicht durchgängig erfolgreich auf erklärtypische Formen zurückgreifen (Ernst-Weber 2019: 284f.). Darüber hinaus liegen Unterschiede in der Frequenz dieser vorkommenden Mittel: Listenproduktionen (*und dann, dann*) finden sich primär bei Fünftklässler*innen, jedoch nicht mehr bei Neuntklässler*innen, was mit der abnehmenden Präferenz für detaillierte Ablaufferklärungen zusammenhängen dürfte (vgl. Ernst-Weber 2019: 284).

4.3.3 Die Entwicklung des Erklären-Warum

Zum Erklären-Warum lassen sich im Vergleich zu den anderen Erklärtypen (vgl. auch Übersicht in Kap. 2.1.2) insgesamt deutlich weniger einschlägige erwerbsorientierte Studien verzeichnen: Sie stammen primär aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie bzw. Psycholinguistik und haben in erster Linie Formaspekte der Erklärungen (z. B. Anzahl von Wörtern und Sätzen, Vorkommen kausaler Konnektoren) fokussiert. Erwerbsorientierte konversationsanalytisch basierte oder funktionalpragmatische Arbeiten zum Erklären-Warum liegen meines Wissens kaum vor. Ausnahmen bilden hier die Untersuchungen von Klein (2017) und Redder et al. (2013). Aufgrund der überschaubaren Studienlage werden zunächst diese beiden funktionalpragmatischen Arbeiten sowie deren relevanteste Befunde in Bezug auf die Entwicklung des Erklären-Warum vorgestellt und anschließend wird auf die psycholinguistischen Arbeiten eingegangen.

Klein (2017) untersucht die beginnende Argumentier- und Erklärkompetenz bei vier Kleinkindern in der Altersspanne von 1;5 bzw. 1;9 bis 3;0 Jahren in monatlichen Abständen in natürlichen Interaktionssituationen und stellt dabei fest, dass erstes Erklären-Warum in den vorliegenden Daten den Kindern sehr früh, nämlich im Alter zwischen 1;10 und 2;2, gelingt. Sie greifen dabei auf einen „ganze[n] Strauß semantisch-kognitiver Muster (Topoi)“ (Klein 2017: 87) zurück, z. B. Final-Topos, Ursache-Topos, Evidenz-Topos, Vergleichs-Topos, der sich laut Klein bis zum Alter 3;0 erheblich ausweitet. Bei manchen Kindern, wenn auch nur bei wenigen, werden die entsprechenden grammatisch-lexikalischen Indikatoren (*weil, zum, damit*) verwendet. Mit der Längsschnittstudie von Redder et al. (2013) werden über drei Erhebungszeitpunkte (Ende des ersten Schuljahrs, Anfang und Ende des zweiten Schuljahrs)

Beschreibungen und Erklärversuche von 24 sechs- bis neunjährigen Kindern erhoben. Im Rahmen des experimentellen Settings werden den Schüler*innen zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten unterschiedliche Videoclips zu naturwissenschaftlichen Versuchen ohne Ton (z. B. zum Schwimmen und Sinken von Objekten sowie zur elektrostatischen Aufladung) vorgespielt, die im Anschluss beschreibend wiedergegeben und ggf. nach Möglichkeit erklärt werden sollten. Der Fokus der Studie liegt primär auf den kindseitigen Beschreibungen. Die Erklärungen bzw. Erklärversuche werden in Bezug auf ihre (eigeninitiative) Vorkommenshäufigkeit und ihre sachliche Korrektheit erfasst. Aussagen über sogenannte wissenskonnektierende Prozeduren, die spezifische Formen sprachlicher Markierung aufweisen (z. B. deiktische Prozeduren (z. B. *dieser/diese/dieses*, phrasales *der/die/das, da, dann, so*), operative Prozeduren (*weil, und, aber*), paraoperative Prozeduren (z. B. *dabei, damit, deswegen, also, da, denn*)), werden nicht separiert nach Gattung (Beschreibung und Erklärung) beschrieben, sodass sich hier nicht gezielt Befunde für das Erklären-Warum entnehmen lassen. In den Daten zeigt sich über die Erhebungszeitpunkte hinweg keine systematische Zunahme der Erklärungsversuche, und auch die Anzahl der selbständigen Erklärungsversuche verändert sich kaum. Von Anfang an zeichnen sich die schüler*innenseitigen Erklärungsversuche durch eine große Bandbreite an wissenskonnektierenden Prozeduren aus (vgl. Redder et al. 2013: 174). Vom Ende des 1. bis zum Ende des 2. Schuljahres lassen sich diesbezüglich keine Entwicklungsphasen ableiten. Wenn es der Zweck ihrer sprachlichen Handlung erfordert, verwenden sowohl monolinguale als auch bilinguale Schüler bereits zum 1. Erhebungszeitpunkt komplexere paraoperative Prozeduren (vgl. Redder et al. 2013: 176).

Mit den Untersuchungen von Colletta und Kolleg*innen liegen auf Basis unterschiedlicher Datensätze psycholinguistische Arbeiten zum Erklären-Warum vor: Auf Basis eines Korpus von 500 Erklärungen von französischsprachigen Kindern werden Warum-Fragen von Sechs- bis Elfjährigen in konversationellen Situationen und von Drei- bis Sechsjährigen in Vorschulkontexten untersucht (Colletta/Pellenq 2010) bzw. in einem kontrollierten experimentellen Setting die kausalen Erklärungen von 84 französischsprachigen sechs- und zehnjährigen Kindern (Alamillo et al. 2013). Der Fokus liegt in den Studien auf formalen Aspekten von explanativen (und vergleichend dazu narrativen) Einheiten in Bezug auf sprachliche und gestische Mittel. Colletta/Pellenq (2010) stellen für das weniger kontrollierte Setting der konversationellen Erklärungen mit steigendem Alter eine Zunahme bei allen beobachteten Messwerten fest: Dauer der Erklärungen, Anzahl der Silben, Sätze und Konnektoren sowie Gesten. Die Autor*innen schlussfolgern daraus eine fortschreitende Entwicklung der Erklärungen von der Einzeläußerung zum Text. Je älter die Kinder sind, desto länger und reicher an sprachlichen Informationen werden ihre Erklärungen, die durch mehr Sätze und Konnektoren – auch inhaltlich – zunehmend komplexer werden (vgl. Colletta/Pellenq 2010: 86). Demgegenüber zeigt sich bei Alamillo et al. (2013) in Bezug auf die Erkläraufgabe beispielsweise keine Zunahme der Satzanzahl bei Sechs- und Zehnjährigen im Vergleich. Alterseffekte lassen sich in dieser Untersuchung bei den verbalsprachlichen Mitteln lediglich bei der Verwendung von Anaphern und Subjunktionen feststellen.⁹³ Allerdings lässt sich hinsichtlich der Gestenverwendung in der Studie eine Zunahme konstatieren, auf die im nächsten Kapitel (4.3.4) gesondert eingegangen wird.

⁹³ Demgegenüber zeigen sich bei der narrativen Aufgabenbearbeitung größere Alterseffekte, was dadurch erklärt werden könnte, dass (Nach-)Erzählungen grundsätzlich mehr Raum für größere Gesprächsbeiträge bieten als die in der Studie vorliegenden intentionalen Warum-Fragen (z. B. *Why does Jerry take the baby back to its nest at the end of the story?*), die nur einen begrenzten Gesprächsbeitrag erwartbar machen.

4.3.4 Die Entwicklung multimodaler Ressourcen (beim Erklären)

Mit den in diesem Kapitel bislang präsentierten Erwerbsstudien zum Erklären liegen – vermehrt quantitative, kodierende – Studien vor, von denen einige auch die Gestenverwendung beim Erklären im Altersvergleich untersucht haben und damit Aufschluss über die Entwicklung multimodaler Ressourcen geben können. Unabhängig von spezifischen Gesten- oder Erklärtypen finden sich einhellig Evidenzen dafür, dass die Gestenverwendung mit zunehmendem Alter steigt. Ältere Kinder produzieren mehr Gesten pro Satz als die jüngeren. Mit steigender verbalsprachlicher Produktivität (z. B. Satz- und Silbenanzahl) steigt auch die Anzahl redebegleitender Gesten (vgl. Colletta/Pellenq 2010: 73; Alamillo et al. 2013: 530; Mazur-Palandre et al. 2021: 134). Alamillo et al. (2013: 532f.) fassen zum Erwerb von Gesten im Kontext von Diskursfähigkeiten zusammen: „as children grow up and become more efficient in monologic discourse production, they also move on to more complex gesture use, increasing the frequency of their representational, discursive and framing gestures“.

Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Erklär- und Gestentypen weisen Alamillo et al. (2013: 533) bei der vergleichenden Untersuchung von Warum-Erklärungen von Kindern im Alter von sechs und zehn Jahren nach, dass die Häufigkeit von darstellenden bzw. ikonischen sowie diskursstrukturierenden und pragmatische Gesten zunimmt. Jüngere Kinder verwenden insbesondere die beiden erstgenannten Gestentypen deutlich seltener und dafür redebegleitende Gesten mit interaktiver Funktion (z. B. zustimmendes Nicken) häufiger. Ebenso für kausale Erklärungen zeigen Colletta/Pellenq (2010) anhand natürlicher Interaktionsdaten von Drei- bis Elfjährigen folgende Entwicklung: Im Gegensatz zu Grundschulkindern produzieren Vorschulkinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren nur sehr wenige abstrakte ikonische Gesten (*abstract representational gestures*) und diskursstrukturierende Gesten (*discourse cohesion gestures*).⁹⁴ Die redebegleitenden Gesten von Vorschulkindern sind primär deiktische Gesten, mit denen auf etwas sinnlich Wahrnehmbares im Raum gezeigt wird (in dieser Studie unter *concrete representational gestures*⁹⁵ gezählt) (vgl. Colletta/Pellenq 2010: 85). Abstrakte darstellende (z. B. indirektes Zeigen, das gestische Einführen neuer Referenten und metaphorische Gesten) und diskursstrukturierende Gesten (z. B. anaphorisches Verweisen, verbindende, abgrenzende und segmentierende Gesten) treten erst bei Grundschüler*innen – und zwar vergleichsweise häufig (53 %) – auf (vgl. Colletta/Pellenq 2010: 87). Zusammenfassend kann in Bezug auf die Art der verwendeten Gesten von einer fortschreitenden Entwicklung vom Konkreten zum Abstrakten gesprochen werden (vgl. Colletta/Pellenq 2010: 86).

In Bezug auf einen anderen Erklärtyp, nämlich zwei unterschiedliche Typen des Erklären-Wie (instruktiv vs. prozedural, vgl. Kap. 2.3.2), arbeiten Mazur-Palandre et al. (2015) für Sechsjährige heraus, dass die Gestenverwendung bei der anspruchsvollen Aufgabe der Spielerklärung (vgl. Kap. 2.3.2) niedriger ist als bei einer prozeduralen Erklärung, was die bisher angeführten Befunde insofern bestätigt, als dass jüngere Kinder (hier: Schulanfänger*innen) im Vergleich zu älteren Kindern noch vergleichsweise wenig auf multimodale Ressourcen zurückgreifen aufgrund der Schwierigkeit, diese Diskurseinheit überhaupt zu produzieren. Darstellende und deiktische Gesten kommen beim Spielerklären nahezu ebenso häufig vor wie pragmatische (genauer: diskursive und interaktive) Gesten (vgl. Mazur-Palandre et al.

⁹⁴ Der Grund, warum Gesten zur Kohäsionsherstellung im verbalen Repertoire von Kindern unter 6 Jahren so gut wie nicht vorhanden sind, liegt laut Colletta/Pellenq (2010: 87) darin, dass ihre Verwendung von der Fähigkeit abhängt, monologische Erklärungen zu verbalisieren, was in diesem Alter noch eine Herausforderung darstellt (vgl. Kap. 4.3.3).

⁹⁵ Unter *concrete representational gestures* fallen ikonische Gesten, mit denen ein konkreter Referent, z. B. ein Objekt, eine Person, ein Ort oder ein Ereignis bzw. seine Beschaffenheit konkret abgebildet werden.

2015: 11). Für dieselbe Altersgruppe der Sechsjährigen, von denen Spielerklärungen auch in der Studie von Quasthoff/Kern (2003: 9) untersucht wurden, weisen die Autorinnen auf die Relevanz ikonischer Gesten in Verbindung mit einem demonstrierenden Erklärstil hin. Insgesamt beobachten Mazur-Palandre et al. (2021: 134) anhand der Spielerklärungen von Neun- bis 13-Jährigen eine Entwicklung vom Verbalen zum Multimodalen. Ältere Kinder (in diesem Fall 13-Jährige) scheinen Gesten gezielt einzusetzen, um beispielsweise beim Spielerklären auf Schlüsselemente (z. B. Karten, Steine) zu zeigen und Äußerungen durch illustrierende Gesten konkreter und verständlicher zu gestalten (vgl. Mazur-Palandre et al. 2021: 134).

4.4 Diskursive Fähigkeiten von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Da in dieser Studie auch Kinder mit FSP LE berücksichtigt werden, wird nachfolgend auch der Forschungsstand in diesem Bereich umrissen. Gemäß der in Nordrhein-Westfalen gültigen *Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung* (AO-SF)⁹⁶ wird der Förderschwerpunkt *Lernen* gemeinsam mit den beiden weiteren Förderschwerpunkten *Sprache* und *Emotionale und soziale Entwicklung* unter Lern- und Entwicklungsstörungen zusammengefasst (vgl. AO-SF § 4). Lern- und Entwicklungsstörungen werden dabei verstanden als erhebliche Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung, die sich häufig gegenseitig bedingen oder wechselseitig verstärken. Darin zeigt sich die Berücksichtigung eines multikausalen Ursprungs für den Förderbedarf Lernen. Die Ursachen sind nicht ausschließlich beim Individuum zu suchen – auch wenn sich die Lernschwierigkeiten in Schule und Unterricht bei den einzelnen Schüler*innen zeigen –, sondern im Kontext von Interaktionsprozessen und sozialer Umwelt (vgl. Euen et al. 2015: 104). Die Lernschwierigkeiten entstehen aufgrund unzureichender Passung zwischen den Lernmöglichkeiten eines Kindes, den schulisch verfügbaren Lernressourcen und den schulisch formulierten Leistungsanforderungen (vgl. Heimlich et al. 2016: 11). Damit erweisen sich die Erscheinungsformen und Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten als vielfältig. Es wird von Beeinträchtigungen in motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie sozialen und emotionalen Fähigkeitsbereichen ausgegangen (vgl. Heimlich 2009: 35). Während der Schriftspracherwerb und das Lesen(-lernen) in Zusammenhang mit Lernbeeinträchtigungen häufiger Gegenstand der Forschung ist (vgl. z. B. Deneke 2007), sind die sprachlichen bzw. diskursiven Fähigkeiten (vgl. Kap. 4.1) von Kindern mit FSP LE insgesamt wenig empirisch untersucht. Das ist insofern eklatant, als dass Sprache generell und – wie mit Kapitel 1 bereits herausgestellt – insbesondere diskursive Praktiken wie das Erklären und Argumentieren zentrale Vehikel für fachliches und sprachliches Lernen darstellen und damit der Diagnose und Förderung der diskursiven Fähigkeiten von Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen eine zentrale Bedeutung zukommt. Grundsätzlich wird von sprachlichen Entwicklungsdefiziten bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen ausgegangen, die die unterrichtliche Partizipation und den Schulerfolg maßgeblich gefährden (vgl. Dobszlaff 2007: 132; Ward-Lonergan 2010: 182). Der Fokus bisheriger Untersuchungen im deutsch- und englischsprachigen Raum zu Sprachproblemen von lernbeeinträchtigten Kindern liegt verstärkt auf Ebenen unterhalb von kommunikativ-pragmatischen bzw. diskursiven Fähigkeiten (z. B. phonologische und syntaktisch-morphologische Aspekte, Wortschatz usw.). Nachfolgend sollen einschlägige Studien und deren Befunde, insofern sie von Relevanz für die hier vorliegende Arbeit sind, vorgestellt werden.

⁹⁶ Mit der *Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung* (AO-SF) ist in Nordrhein-Westfalen (NRW) der rechtliche Rahmen für den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gegeben. Es werden mit § 2 der AO-SF sieben Schwerpunkte der sonderpädagogischen Förderung unterschieden, von denen der Förderschwerpunkt Lernen einer ist.

Als eine Untersuchung aus dem deutschsprachigen Raum lässt sich die von Dobsflaff (2007) anführen. In dieser Pilotstudie werden die sprachlichen Fähigkeiten (u. a. das Sprachverständnis und Dialogverhalten) von 70 Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung und 55 Regelschüler*innen der vierten, fünften, sechsten, siebten und achten Klasse im Vergleich mithilfe eines strukturierten Erfassungsdesigns (u. a. mittels teilnehmender Prozessbeobachtung, informeller, Prüfverfahren und normierter Testverfahren) beurteilt. Die Untersuchung attestiert den Förderschüler*innen der Klassenstufen 4 bis 8 im Vergleich zu den gleichaltrigen Regelschüler*innen ein qualitativ geringeres Niveau im sprachlichen Bereich: Trotz eines gewissen Spektrums innerhalb der Gruppe Lernbeeinträchtigter zeigen sich mit einer genaueren Betrachtung u. a. morphologische Defizite (v. a. beim Kasus), mehr Unflüssigkeiten bei Formulierungen und auch Mehrfachansätze, größere Wortfindungsschwierigkeiten (besonders bei nicht alltäglichen Begriffen)⁹⁷ sowie die Verwendung unorganisierter narrativer Satzstrukturen. Interessant für das Untersuchungsvorhaben der hier vorliegenden Arbeit ist darüber hinaus die Beobachtung, dass die untersuchten Förderschüler*innen aller Altersstufen Schwierigkeiten beim Verstehen und Interpretieren von Sprichwörtern bzw. Redewendungen zeigen (vgl. Dobsflaff 2007: 139), was auch die produktive Seite des Erklärens derselben erschweren dürfte. In Bezug auf anspruchsvolle kommunikative monologische Anforderungen wie dem Referieren oder Nacherzählen belegt die Untersuchung für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen u. a. folgende Schwächen, die sich auch bei der Dialoggestaltung zeigen: mangelhafte Strukturierung, Schwächen bei der inhaltlichen Gestaltung von Erzählstrukturen (z. B. Darstellung zeitlicher, kausaler und über- und unterordnender Strukturen) sowie der Markierung von Sinn- und Textzusammenhängen (vgl. Dobsflaff 2007: 142).

Im englischsprachigen Raum lassen sich einige Studien aus der klinischen Linguistik verzeichnen, die die sprachlich-kommunikativen (Erklär-)Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Lern- und/oder Sprachbeeinträchtigung⁹⁸ vergleichend untersucht haben. Donaldson et al. (2018) zeigen für fünf- bis sechsjährige Kinder mit und ohne Sprachbeeinträchtigung, dass die Kinder *mit* Sprachbeeinträchtigungen signifikant weniger korrekte (intentionale) Erklärungen (vgl. Kap. 2.3.3) produzieren, weniger Erklärversuche unternehmen und ein eingeschränkteres Spektrum an sprachlichen Konstruktionen verwenden als die Vergleichsgruppe *ohne* Beeinträchtigung (vgl. Donaldson et al. 2018: 301). In Bezug auf syntaktische Fähigkeiten (z. B. Satzlänge, Produktion von Nebensätzen) beim Erklären zeigen u. a. Scott (2004), Nippold et al. (2008), Ward-Lonergan (2010) und Tomblin/Nippold (2014) für Kinder und Jugendliche *mit* Sprach- und/oder Lernbeeinträchtigungen im Schulalter, dass sie Defizite in ihrer syntaktischen Entwicklung zeigen. Diese spiegeln sich darin, dass diese Gruppe im Vergleich zu Gleichaltrigen *ohne* Sprach- bzw. Lernbeeinträchtigung u. a. kürzere Sätze produziert (vgl. Wiig/Semel 1975: 581; Nippold et al. 2008: 362), mehr grammatikalische Fehler macht (vgl. Wiig/Semel 1975: 581; Scott 2004: 122) und weniger komplexe Sätze bildet (vgl. Scott 2004: 127; Ward-Lonergan 2010: 160, 163).

Darüber hinaus weisen Studien Schwierigkeiten bei der Kohäsionsherstellung (z. B. mittels Personal- und Demonstrativpronomen und additiver, adversativer, kausaler, temporaler Konnektoren) in

⁹⁷ So stellt auch Nußbeck (2010: 163) beispielsweise einen geringeren Wortschatz fest, der sich u. a. in der sprachlich kaum präzisen Verwendung von Passepartout-Wörtern wie *machen, tun, Sache* oder *Ding* äußert.

⁹⁸ Im angloamerikanischen Raum werden Lern- und Sprachbeeinträchtigungen (*children with language learning disabilities*) vielfach zusammengeführt, weshalb an dieser Stelle auch Studien (wie z. B. die von Ward-Lonergan (2010); Nippold (2010) und Donaldson et al. (2018)) berücksichtigt werden, in denen auf die explanativen Fähigkeiten von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen (*children with language disorders/impairment*) eingegangen wird.

gesprochenen Sprachproben sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen nach (vgl. Koutsoftas/Petersen 2017). Ripich/Griffith (1988: 172) weisen ähnlich für (Nach-)Erzählungen von Kindern im Alter von 7 bis 12 Jahren nach, dass die Anzahl an Pronomen und Konjunktionen als zentrale Kohäsionsmittel in den Geschichten von Kindern *mit* Lernschwierigkeiten im Vergleich zu den Geschichten der Kinder *ohne* Beeinträchtigung signifikant geringer war. Zu vergleichbaren Ergebnissen für das Erzählen von Kindern *mit* Lernschwierigkeiten im Alter von 8;0 bis 13;11 Jahren gelangen auch Roth et al. (1995). Schwierigkeiten bei der Kohäsionsherstellung zeigen sich auch in Bezug auf das Einführen von Referenten: Kinder *mit* Lernbeeinträchtigung (ebenso wie jüngere Kinder im Vergleich zu älteren) führen Figuren, Objekte, Orte und Ereignisse teilweise (noch) nicht adäquat ein, sondern verwenden stattdessen bestimmte Artikel oder sogar Pronomen, die für eine erste Erwähnung von Referenten ungeeignet sind (vgl. Schneider et al. 1997: 8). Der Befund der fehlenden Referenteneinführung, die mit Kapitel 4.3.2 als ein Bestandteil unzureichender Adressat*innenorientierung interpretiert wurde, steht in einer Linie mit den Befunden von Wong/Wong (1980), die bei den von ihnen untersuchten Kindern mit Lernbeeinträchtigung Schwierigkeiten in der Perspektivenübernahme feststellen. Den Kindern mit Lernbeeinträchtigung gelingt es deutlich weniger, einen alternativen Standpunkt einzunehmen.

In Bezug auf das Definieren von Begriffen zeigen sich ebenfalls Schwierigkeiten. Wiig/Semel (1975) berichten in einer frühen Untersuchung, dass Jugendliche *mit* Lernbeeinträchtigung im Alter von 12;5 bis 16;4 Jahren schlechter abschnitten als die Vergleichsgruppe *ohne* Lernbeeinträchtigung in Bezug auf Geschwindigkeit und Genauigkeit beim Kategorisieren und Definieren von Begriffen (vgl. Wiig/Semel 1975: 583). Als frequente Verfahren beim Definieren finden sich bei Jugendlichen *mit* Lernbeeinträchtigung das *Angeben der Funktion* (z. B. „something you eat“ für „apple“) oder die tautologische Angabe von Derivationen (z. B. „decision“ für „decide“). Insbesondere abstrakte Wörter wie z. B. „history“, „material“, „decide“ konnten deutlich seltener von lernbeeinträchtigten Schüler*innen korrekt definiert werden im Vergleich zu Schüler*innen *ohne* Beeinträchtigung (vgl. Wiig/Semel 1975: 584). Ebenso wie bereits von Dobszlaff (2007) beobachtet, weisen Jones und Stone (1989) nach, dass Jugendliche *mit* Sprachlernbeeinträchtigung im Alter von 16 bis 18 Jahren signifikant weniger korrekte Metapherninterpretationen angaben als die Vergleichsgruppe. Das verbale Erklären der Metapher fiel dabei schwerer als das Auswählen von äquivalenten Paraphrasen zu der Metapher.

Grundsätzlich konstatieren mehrere Autor*innen, dass die Kinder *mit* Lernbeeinträchtigungen zwar eine ähnliche Entwicklung durchlaufen wie ihre gleichaltrigen Mitschüler*innen *ohne* Lernbeeinträchtigung, diese jedoch verzögert stattfindet bzw. sich langwieriger gestaltet (vgl. u. a. Conti-Ramsden 1994: 184; Scott 2004: 128; Donaldson et al. 2018: 304f.; Kinalzik/Heller 2020: 46) und damit mehr Unterstützung beim Erklärerwerb benötigt wird. Die hier angeführten quantitativ-statistischen Studien zu den diskursiven Fähigkeiten von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen legen zwar Entwicklungslinien und potenzielle Stolperstellen beim Erklären bzw. dessen Erwerb frei, verdecken aber gleichzeitig durch ihre quantitative methodische Ausrichtung den Blick auf interindividuelle Varianzen. Da aber von einer durchaus heterogenen Gruppe ausgegangen werden kann, fehlt es an rekonstruktiv vorgehenden Studien, die offenlegen, ob und welche Varianzen sich beim Erklären innerhalb der Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen zeigen (vgl. aber Kinalzik/Heller 2020). Ob sich darüber hinaus auch abseits der bislang vorwiegend untersuchten formalen Aspekte des Erklärens (u. a. Umfang der Erklärungen, formal-sprachliche Mittel) Unterschiede beim Erklären gegenüber Kindern *ohne* Lernbeeinträchtigungen zeigen, ist bis dato kaum untersucht.

4.5 Zusammenfassung und Desiderate

Da in dieser Arbeit der Erklärerwerb über den Zugriff auf explanative Vertextungsverfahren im Fokus steht, sollte mit diesem Kapitel der bisherige Forschungsstand zum Erwerb des (multimodalen) Erklären-Was, -Wie und -Warum von Kindern mit und ohne FSP LE aufgearbeitet werden. Nachfolgend sollen unter Berücksichtigung der übergeordneten Fragestellung dieser Arbeit die wichtigsten Befunde des Kapitels zusammengefasst sowie Forschungsdesiderate und Konsequenzen für diese Untersuchung komprimiert benannt werden. Auf dieser Grundlage können dann im nachfolgenden Kapitel 5 die Forschungsfragen dieser Arbeit aufgegriffen werden.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich in Bezug auf das multimodale Erklären von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen auf Basis der in diesem Kapitel vorgestellten Befunde folgende Entwicklungslinien nachzeichnen:

- Diskurskompetenz entwickelt sich in ihren drei Facetten (Kontextualisierung, Vertextung und Markierung). Die Entwicklung der Vertextungskompetenz verläuft von *lokal* zu *global* und der Markierungskompetenz von *implizit* zu *explizit*. Das bedeutet, dass Kinder mit zunehmendem Alter dazu in der Lage sind, ein Äußerungspaket entsprechend der Gattung intern global zu strukturieren (Vertextungskompetenz) und sowohl die Gattung als auch die Struktur durch entsprechende verbalsprachliche, prosodische und körperlich-visuelle Ressourcen anzuzeigen (Markierungskompetenz) (vgl. Kap. 4.2).
- Für Wortbedeutungserklärungen, die vergleichsweise umfangreich untersucht wurden, zeigt sich eine – eher graduelle und langsame – Entwicklung von kurzen zu zunehmend längeren und komplexeren Erklärungen, in denen mehr Verfahren miteinander kombiniert werden. Abstrakte und hierarchisierende Verfahren, mit denen Begriffe in einen paradigmatischen Rahmen eingebettet werden (z. B. durch das *Nennen von Hyperonymen (und unterscheidenden Merkmalen)*), lösen dabei zunehmend konkrete, komponentiell ausgerichtete Verfahren, die verstärkt auf Merkmale des Begriffskonzeptes zielen (z. B. *Nennen wesentlicher Merkmale, typischer Handlungen, Zweckbestimmungen*), ab. Die Entwicklung ist abhängig von den Wortstimuli: Für abstrakte Nomen, Metaphern und Verben kann eine spätere Entwicklung angenommen werden, während Kindern das Erklären konkreter Nomen leichter fällt (vgl. Kap. 4.3.1).
- Für Spielerklärungen, die ebenfalls häufiger Gegenstand erwerbsorientierter Untersuchungen waren, zeigt sich eine Entwicklung hin zu mehr Vollständigkeit, Informationsgehalt, Kohärenz und Umfang. Jüngere Kinder neigen stärker zu handlungsbezogenen, demonstrierenden Spielerklärungen, die sich nah am Spielablauf orientieren, während ältere Kinder generische Aussagen mit Regelformulierungen treffen, die weniger chronologisch, sondern hierarchisch organisiert sind. Mit zunehmendem Alter entwickeln sich auch die Adressat*innenorientierung (z. B. sichtbar durch verständnissichernde Verfahren, verbales und körperlich-visuelles Einführen von neuen Referenten und abwesenden Materialien) und die entsprechenden sprachlichen Markierungsformen weiter (vgl. Kap. 4.3.2).
- Ebenso wie für die anderen beiden Erklärertypen zeigt sich auch beim Erklären-Warum eine Entwicklung hin zu längeren und informationsreicheren Erklärungen, die durch mehr Sätze und Konnektoren – auch inhaltlich – zunehmend komplexer werden (vgl. Kap. 4.3.3).
- Erklärertypenübergreifend deutet sich eine Entwicklung der Erklärfähigkeit über die Grundschulzeit hinweg bis in die Adoleszenz hinein an (vgl. Kap. 4.3).

- Für den Einsatz multimodaler Ressourcen zeigt sich eine Zunahme an Gesten, die mit steigender verbalsprachlicher Produktivität einhergeht. Sogenannte konkrete Gesten (z. B. Zeigegesten, ikonische Gesten) werden durch abstraktere Gesten (z. B. abstrakte ikonische bzw. darstellende Gesten, diskursstrukturierende Gesten) abgelöst. Zudem scheinen Gesten mit zunehmendem Alter verstärkt funktional und gezielt, z. B. zu illustrierenden und verständnisfördernden Zwecken, eingesetzt zu werden (vgl. Kap. 4.3.4).
- Für das Erklären von Kindern *mit* FSP LE lässt sich eine grundsätzlich vergleichbare, jedoch verzögerte Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten im Vergleich zu der Entwicklung von Kindern *ohne* Lernbeeinträchtigung annehmen. Kinder *mit* FSP zeigen u. a. Schwierigkeiten in Bereichen der Syntax, der Verwendung kohäsiver Mittel (z. B. Konnektoren, Referenteneinführung) sowie beim Erklären von (abstrakten oder metaphorischen) Begriffen (vgl. Kap. 4.4).

Forschungsdesiderate:

- Mit den hier dargestellten Forschungsbefunden zeigt sich ein starker Überhang von quantitativen Studien, die zwar oben dargestellte Entwicklungslinien beim multimodalen Erklären aufzudecken vermögen, aber interindividuelle *Varianzen* innerhalb von (Alters-)Gruppen systematisch vernachlässigen, obwohl zweifelsohne von unterschiedlichen, nicht gleichschrittlig verlaufenden Entwicklungsverläufen ausgegangen werden kann (vgl. auch Quasthoff et al. 2019: 37, 49).
- Die wenigen qualitativ-rekonstruktiven Erwerbsstudien fokussieren dabei ausschließlich auf einen Erklärertyp und auf Kinder bzw. Altersgruppen einer Schulform (und zwar mehrheitlich der Primarstufe). Eine qualitativ-rekonstruktiv vorgehende erklärertypenübergreifende Erwerbsstudie, die die Altersspanne von Primar- und Sekundarstufenschüler*innen in den Blick nimmt, existiert nicht.
- Der altersspezifische Einsatz von Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen wurde zwar vergleichsweise häufig in den Blick genommen, aber es finden sich keine rekonstruktiv-qualitativ vorgehenden Studien, die auf eine mikroanalytische Deskription von Vertextungsverfahren im Erwerbsverlauf unter Berücksichtigung von Varianzen ausgerichtet sind. Insgesamt ist – auch im Hinblick auf die Modi des Vertextens – bislang noch unerforscht, ob der Erwerb von Vertextungsverfahren einer bestimmten Logik folgt; ob beispielsweise zunächst situierende und dann abstrahierende Vertextungsverfahren erworben werden (vgl. Heller 2021: 340).
- Bisherige Erwerbsstudien zu kausalen Erklärungen und zu Spielerklärungen sind ausgerichtet auf inhaltliche Vollständigkeit, formale Merkmale (wie z. B. Umfang, Satzlänge, Häufigkeit von Konnektoren) und – im Falle der Spielerklärungen – die Vertextung auf einer übergeordneten Ebene (Kohärenz insgesamt und Erklärstile). Wie in Kapitel 3 herausgestellt, wurden Vertextungsverfahren beim Erklären-Warum und -Wie bislang nicht in den Blick genommen (vgl. Kap. 3.4 und 3.5); dementsprechend ist bislang nichts bekannt zur Entwicklung der Vertextungsverfahren bei diesen beiden Erklärertypen.
- Zum Erklären von Kindern *mit* FSP LE auf Ebene der Vertextung gibt es bislang keine rekonstruierend gewonnenen Befunde abseits von formalen Aspekten des Erklärens.

Konzeptuelle und forschungsmethodische Konsequenzen für die vorliegende Untersuchung:

- Um einerseits Vertextungsverfahren mikroanalytisch beschreiben und Realisierungsvarianten aufdecken zu können, andererseits aber auch gruppenspezifische Aussagen durch Häufigkeitsverteilungen treffen und damit Entwicklungslinien offenlegen zu können, werden qualitative und quantitative Vorgehensweisen in einen fruchtbaren Austausch gebracht (vgl. dazu ausführlich Kap. 5).

- Die oben benannte Forschungslücke adressierend soll eine erklärtypenübergreifende Untersuchung erfolgen, die die Entwicklung über eine größere Altersspanne hinweg im Kinder- und Jugendalter (auch über die Primarstufe hinaus) in den Blick nimmt.
- Interindividuelle Varianzen *innerhalb* einer Altersgruppe berücksichtigend werden auch Erklärungen von Kindern mit FSP LE erhoben, da bislang nur sehr wenig über die Erklärfähigkeit von Kindern mit FSP LE bekannt ist.

5 Datengrundlage und analytisches Vorgehen

Mit der Darstellung der theoretischen und empirischen Ausgangslage in den vorangegangenen Kapiteln zum mündlichen Erklären, zu Vertextungsverfahren und zum Erklärerwerb konnten Forschungsdesiderate und/oder konzeptuelle und forschungsmethodische Konsequenzen für diese Arbeit am Ende der jeweiligen Kapitel herausgearbeitet werden (vgl. Kap. 2.4, 3.5, 4.5). Auf Basis dieser Grundlage sollen nun die in der Einleitung bereits aufgeworfenen übergeordneten Erkenntnisinteressen und Fragestellungen dieser Arbeit aufgegriffen werden (vgl. Kap. 5.1). Um diese Fragestellungen adäquat beantworten zu können, gilt es, eine entsprechende Datengrundlage zu schaffen und ein geeignetes analytisches Vorgehen zu entwickeln. Beides soll in diesem Kapitel vorgestellt und begründet werden. Dafür werden zunächst wissenschaftliche Methoden und Konzepte, die für diese Arbeit leitend sind und in deren theoretischen Rahmen Entscheidungen der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse getroffen werden, im Überblick vorgestellt (vgl. Kap. 5.2). Anschließend wird ein Überblick über das Datenkorpus (vgl. Kap. 5.3), die Datenerhebung und -aufbereitung (vgl. Kap. 5.4) und das analytische Vorgehen (vgl. Kap. 5.5) gegeben.

5.1 Vorüberlegungen und übergeordnete Forschungsfragen

Anknüpfend an die herausgestellten Desiderate (vgl. Kap. 3.5, 4.5) ist es das Ziel dieser Arbeit, das Repertoire an Vertextungsverfahren von Kindern unterschiedlichen Alters mit und ohne FSP LE bei unterschiedlichen Typen des Erklärens systematisch zu erfassen und die Entwicklung dieser Vertextungsverfahren unter Berücksichtigung von Varianzen offenzulegen. Folgende übergeordnete Forschungsfragestellungen (vgl. Kap. 1), die in den nachfolgenden Kapiteln des empirischen Teils in leitende Teilfragen weiter ausdifferenziert werden, werden fokussiert:

- *Welches Repertoire von Vertextungsverfahren weisen die Kinder auf und inwiefern erweist es sich als erklärtypen- und gegenstandsspezifisch?*
- *Inwiefern lassen sich quantitativ und qualitativ Varianzen zwischen den und innerhalb der Altersgruppen in Bezug auf die Vertextungsverfahren beim Erklären-Was, -Warum und -Wie feststellen?*

Zur empirischen Bearbeitung dieser Fragestellungen wird grundsätzlich ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang gewählt. Quantifizierungen, die auf den zuvor herausgearbeiteten gesprächsanalytischen Kategorien basieren, werden gezielt hinzugezogen, um gruppenspezifische Vergleiche vornehmen zu können und auf Erwerb ausgerichtete Fragestellungen beantworten zu können (vgl. dazu ausführlich: Kap. 5.5). Damit reiht sich diese Arbeit in den Bereich ähnlich vorgehender gesprächsanalytisch fundierter Studien ein, die an Fragen des Diskurserwerbs interessiert sind (z. B. Ernst-Weber 2019; Mundwiler et al. 2019; Quasthoff et al. 2019; Kreuz 2021) und dazu ebenfalls Quantifizierungen selektiv zur Beantwortung vornehmen. Mit dieser Arbeit wird jedoch *nicht* der Status einer quantitativ-statistischen Untersuchung beansprucht, die es vermag, statistisch abgesicherte, generalisierende Aussagen zu treffen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 220f.).

Die Konzeptualisierung des Erklärens als diskursive Praktik und die damit verbundenen konstitutiven Merkmale (u. a. *Wissensasymmetrie, Interaktivität, Rollenbestimmungen* (vgl. Kap. 2.2.2)) einerseits und das dieser Arbeit vorliegende Untersuchungsinteresse mit den soeben skizzierten Fragestellungen, das sich aus den herausgearbeiteten Forschungsdesideraten ergibt, andererseits wirken sich auf die Konstellierung der Daten aus. Folgende Anforderungen stellen sich aufgrund dessen an die Datenkonstellation bzw. -erhebung:

- Um einen systematischen Gruppenvergleich zuzulassen, müssen *vergleichbare Erklärdaten* von Kindern unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Lernausgangslagen (mit und ohne Förderungsschwerpunkt Lernen) in ausreichendem Umfang erhoben werden (vgl. Quasthoff 2021: 46).
- Um Entwicklungslinien und Varianzen in der Entwicklung offenlegen zu können, müssen sowohl *Kinder unterschiedlichen Alters* als auch *Kinder mit und ohne FSP LE* berücksichtigt werden; die Altersspanne der Schüler*innen sollte sich dabei über die Primarstufe hinaus erstrecken, da der Erwerb der Erklärkompetenz nicht mit dem Ende Grundschulzeit abgeschlossen ist.
- Es sollten *Erklärungen unterschiedlichen Typs* (Erklären-Was, -Wie und -Warum) und *mit unterschiedlichen Wortstimuli* (im Fall des Erklären-Was) von den Kindern vorliegen, die den Einsatz unterschiedlicher Vertextungsverfahren ermöglichen (vgl. Behrens et al. 2021: 33).
- Aufgrund der entsprechenden Komplexität der Datenerhebung und der aufwendigen Rekrutierung muss die *Anzahl der Kinder* dabei *überschaubar* sein (vgl. Quasthoff 2021: 62).

Für das Setting bzw. die Ausgestaltung der Aufgabe, mit der die Erklärdaten erhoben werden, ergeben sich daraus die folgenden Implikationen:

- Es gilt, einen möglichst *authentischen Erklärbedarf* mit einer erkennbaren Wissensasymmetrie zwischen Erklärer*in und Rezipient*in zu etablieren. Das bedeutet, dass der Zugzwang so gesetzt werden muss, dass es für die Erklärenden plausibel ist, dass die neue Information für das Wissen oder Verständnis des*der Zuhörenden notwendig ist, der*die Partner*in das Explanans nicht kennt oder nicht in der Lage ist, dessen Zusammenhang mit dem Explanandum selbst herzustellen (vgl. Barbieri et al. 1989: 132). Damit geht das Einführen echter bzw. vorstellbarer Adressat*innen einher.
- Die Erklärgegenstände müssen so gewählt sein, dass die Erklärenden sich selbst den *epistemischen Status* als Wissende zuschreiben (können), um die Rolle als primäre Sprecher*innen für sich beanspruchen zu können.
- Der *Interaktivität* des Erklärens muss, soweit es möglich ist, Rechnung getragen werden.
- Um einen möglichst unverstellten Einblick in das Repertoire an explanativen Vertextungsverfahren von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters zu erhalten, gilt es, möglichst *elaborierte* und *eigeninitiativ realisierte Erklärungen* zu erheben.

5.2 Methodische Grundlagen

Nachfolgend sollen die für diese Arbeit grundlegenden wissenschaftlichen Methoden, die für diese Arbeit leitend sind und in deren theoretischen Rahmen Entscheidungen der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse getroffen werden, in Kürze vorgestellt werden. Im Hinblick auf die Verortung innerhalb der Forschungslandschaft ist diese Arbeit zwischen sprachdidaktischer Forschung, Diskurserwerbsforschung und Gesprächsanalyse anzusiedeln. Insbesondere als passend erweist sich der Ansatz der Interaktionalen Diskursanalyse. Die Gesprächsanalyse und – auf dieser aufbauend – die Interaktionale Diskursanalyse wurden in der Vergangenheit bereits in einigen Studien nutzbar gemacht für die Bearbeitung sprachdidaktischer und/oder erwerbsbezogener Fragestellungen (vgl. hierzu auch: Heller/Morek 2018).

Ziel der Konversations- bzw. Gesprächsanalyse ist das Aufdecken von Regularitäten von Interaktion und Identifizieren und Beschreiben von Praktiken der Interaktionsbeteiligten, um herauszufinden, wie in der Interaktion gemeinsam eine geordnete Struktur hergestellt wird (vgl. Heller/Morek 2018: 221; Mundwiler et al. 2019: 324f.). Dafür werden üblicherweise transkribierte Gespräche auf ihre hervorgebrachten Strukturen bzw. wiederkehrende Praktiken (unterschiedlicher Größe) hin untersucht, in

Kollektionen gesammelt und beschrieben (vgl. Mundwiler et al. 2019: 324). Es handelt sich dabei insofern um ein exploratives Vorgehen, als dass nicht mit vorher feststehenden Kategorien gearbeitet wird, die an den Daten ‚lediglich‘ überprüft werden, sondern dass *from the data themselves* die Phänomene von Interesse rekonstruiert werden (vgl. Mundwiler et al. 2019: 324). Im Hinblick auf die Datengrundlage besteht entsprechend dem Analyseziel ein Primat ‚natürlicher‘, ‚alltäglicher‘, ‚authentischer‘ Interaktionen, die audio- oder videografiert werden, um sie in ihrer Zeitlichkeit, Interaktivität und Multimodalität möglichst wirklichkeitsgetreu abzubilden (vgl. Deppermann 2008: 9; 21; Heller/Morek 2018: 225; Quasthoff 2021: 44f.). In den letzten Jahrzehnten sind Ansätze entstanden, die zwar in gewisser Hinsicht an Maximen der Konversationsanalyse festhalten, aber abhängig von der Fragestellung auch neue methodische Wege und andere Untersuchungsgegenstände berücksichtigen. So wurde die Maxime, ausschließlich mit authentischen Daten zu arbeiten und keine Gesprächsdaten für den Forschungszweck zu elizitieren, zugunsten der Vergleichbarkeit von Daten in Abhängigkeit von der Fragestellung mittlerweile gelockert (vgl. Grundler 2018: 327), wie es auch mit dem unten beschriebenen Ansatz der Interaktionalen Diskursanalyse erfolgt ist. Darüber hinaus wurden in der Gesprächsanalyse lange Zeit körperlich-visuelle Ressourcen aufgrund von Audiodaten als Grundlage vernachlässigt (vgl. Weidner 2017: 53). In den letzten Jahrzehnten ist mit audiovisuellen Datengrundlagen verstärkt auch Multimodalität in das Zentrum des Interesses gerückt: Beispielsweise werden mit der modalitätsspezifisch erweiterten Gesprächsanalyse (vgl. Hausendorf et al. 2012: 8; Weidner 2017: 56f.) neben verbalen Handlungen Interagierender auch körperlich-visuelle Modalitäten wie Gestik, Mimik und Blickverhalten etc. systematisch berücksichtigt. Weidner nutzt diesen methodischen Rahmen, um ihrem Forschungsziel entsprechend (in ihrem Fall: kommunikative Herstellung von Infotainment beim Informieren, Belehren und Bewerten in TV-Kochsendungen) ihre Analysen an relevanten Punkten um multimodale Aspekte hin anzureichern. Es geht also nicht um eine kontinuierliche multimodale Interaktionsanalyse, sondern um neuralgische Stellen, an denen die Koordination multimodaler Ressourcen für das interessierende Phänomen von Belang ist (vgl. Weidner 2017: 57).

Mit der Interaktionalen Diskursanalyse (IDA) (vgl. u. a. Morek et al. 2017; Quasthoff 2021) liegt ein Ansatz vor, der auf der Gesprächsanalyse aufbaut und von besonderem Interesse für diese Arbeit ist. Die Forschungsarbeiten, die diesem Ansatz folgen (vgl. u. a. Heller 2012; Morek 2012, 2015; Quasthoff/Krah 2012; Heller/Krah 2015), sind zwischen Gesprächs- und Diskurserwerbsforschung sowie Soziolinguistik zu verorten (vgl. zsf. d.: Morek et al. 2017: 16; Quasthoff et al. 2017: 85). Der Ansatz verbindet einen konversationsanalytisch basierten Zugang (vgl. Sacks 1995; Sidnell/Stivers 2013) mit der gattungsorientierten Perspektive auf wiederkehrende kommunikative Aufgaben und nutzt ihn zur Beschreibung der sequenziellen Einbettung und Organisation verschiedener größerer Einheiten. Kennzeichnend ist der interaktionsorientierte und rekonstruktive Zugang, der die impliziten Erwartungen der Beteiligten sowie ihre interaktiven Verfahren des Erklärens und Argumentierens als kommunikative Gattungen offenlegt (vgl. Morek et al. 2017: 16). Dabei wird strikt teilnehmer-, sequenz- und funktional orientiert vorgegangen und in besonderer Weise auf die Analyse globaler diskursiver Praktiken fokussiert (vgl. Morek et al. 2017: 17). Die IDA teilt zwar theoretische und empirische Prinzipien der Konversationsanalyse, ist aber – anders als in der Konversationsanalyse – primär an Verfahren der Herstellung globaler Äußerungspakete (vgl. Kap. 2.2.1) und auch Fragen des (Diskurs-)Erwerbs und der Vermittlung in unterschiedlichen Kontexten interessiert (vgl. Quasthoff 2021: 47). Bedingt durch diese spezifischen Interessen wird bis zu einem gewissen Grad von der strikten konversationsanalytischen Prämisse der Natürlichkeit, Alltäglichkeit und Authentizität der Daten abgerückt, wobei das Prinzip der Rekonstruktion kontextueller Hervorbringungen gewahrt bleibt (vgl. Quasthoff 2021: 45, 47). Wenn es

beispielsweise mit dem anwendungsorientierten Interesse der (Diskurs-)Erwerbs- und der didaktischen Forschung um Fragen zum Erwerb bestimmter Diskursfähigkeiten, der Einschätzung von Kompetenzen und ihrer Optimierung geht, sind Vergleiche erforderlich, die auch eine Vergleichbarkeit der Daten erforderlich machen (vgl. Quasthoff 2021: 57). Dementsprechend muss von der gesprächsanalytischen Prämisse, Daten nicht für Forschungszwecke zu erzeugen, abgerückt werden, um bestimmte Gesprächsaktivitäten zu elizitieren (vgl. u. a. zum Erzählen: Hausendorf/Quasthoff 2005 [1996]; zum Argumentieren: Kreuz 2021; Schönfelder demn.; zum Erklären: Quasthoff et al. 2019); dabei ist dann jedoch die besondere Art der Interaktionssituation in der Analyse zu berücksichtigen (vgl. Heller/Morek 2018: 225). Laut Quasthoff (2021: 45) ist bei jedem Untersuchungsvorhaben aufs Neue wissenschaftliche Kreativität gefragt, wenn es darum geht, das Spannungsverhältnis zwischen konversationsanalytischen Maximen (s. o.) und Forschungszielen, die auf dekontextualisierte Vergleiche abzielen und ein quantitatives Vorgehen implizieren, aufzulösen. Vor dem Hintergrund der jeweiligen Untersuchungsinteressen und Forschungsfragestellungen sind Entscheidungen zu treffen, mit denen das Prinzip der *Natürlichkeit* mit analytischer *Reichhaltigkeit* und *Vergleichbarkeit* der Daten austariert werden muss (vgl. Quasthoff 2021: 47).

Dass es im Rahmen eines grundsätzlich gesprächsanalytisch inspirierten Vorgehens durchaus – in Abhängigkeit von der Fragestellung – angezeigt sein kann, Kodierungen und Quantifizierungen vorzunehmen, diskutieren beispielsweise Stivers (2015) und Mundwiler et al. (2019): Viele Arbeiten der Konversationsanalyse gehen – ohne diese Prozesse zu formalisieren – informell kodierend und informell quantifizierend vor, indem Praktiken identifiziert, Fälle zu entsprechenden Kollektionen zugeordnet werden und Häufigkeitsangaben (z. B. *oft, häufig, selten*) gemacht werden, ohne diese jedoch numerisch zu erfassen (vgl. Stivers 2015: 5; Mundwiler et al. 2019: 325). Mundwiler et al. (2019: 326) konstatieren, dass sich eine Verbindung von qualitativen und quantitativen Analysemethoden insbesondere dann als notwendig erweisen könnte, wenn *Kompetenzniveaus* in Bezug auf bestimmte diskursive Praktiken (mündliches *Argumentieren* im Falle der Studie von Mundwiler et al.) auf Basis von Kohortendaten empirisch fundiert beschrieben werden sollen. Mundwiler et al. (2019: 373) resümieren zusammenfassend zur Vereinbarkeit von quantitativen und qualitativen Analysen von Gesprächsdaten: „Die quantitative Erforschung von Gesprächsdaten steht damit [...] zur Gesprächsanalyse nicht quer, sondern geht ebenso von einer qualitativen Analyse aus, welche genutzt wird als ‚a solid foundation from which to build formal coding schemes‘ (Stivers 2015:5).“ Die beschriebenen Ansätze bilden den methodischen Rahmen für diese Arbeit bzw. die nachfolgend beschriebene Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse.

5.3 Überblick über das Datenkorpus

Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung ist das Gesprächsdatenkorpus aus dem Dispu-Projekt⁹⁹. Das Korpus besteht aus videografierten mündlichen Argumentationen und Erklärungen von Kindern unterschiedlichen Alters mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, die mit einem für die Studie eigens entwickelten Aufgabensetting (vgl. Kap. 5.4) erhoben wurden.¹⁰⁰ Der vorliegenden

⁹⁹ Das Projekt „Dispu“ („Multimodale epistemische Ressourcen für den Erwerb von Diskurskompetenz bei Kindern mit heterogenen Lernvoraussetzungen“) wurde von 2016 bis 2018 von Vivien Heller an der Bergischen Universität Wuppertal geleitet und durch das *ZEFFT Wuppertal* gefördert.

¹⁰⁰ Die Dispu-Studie wurde in zwei Durchläufen durchgeführt. Der erste Erhebungsdurchlauf fand im November 2016 an vier Grundschulen in Nordrhein-Westfalen mit 40 teilnehmenden Kindern statt. Im zweiten Durchlauf

Untersuchung liegen aus diesem Korpus – entsprechend des Untersuchungsvorhabens (vgl. Kap. 5.1) – mündliche Erklärungen von 64 hauptsächlich monolingualen 6- bis 13-jährigen Kindern der Primar- und Sekundarstufe I aus acht inklusiven Schulen zugrunde. 16 dieser Kinder haben einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (FSP LE) und sind teilweise mehrsprachig.¹⁰¹ Die Erhebung wurde in den Klassen 1, 3, 4 und 6 an sieben Grundschulen und einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen durchgeführt.¹⁰² Die schulformübergreifende Auswahl der Jahrgangsstufen erfolgte vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes (vgl. Kap. 4.5) mit dem Ziel, Entwicklungstendenzen über eine möglichst große Spanne von Jahrgangs- und damit auch Altersstufen hinweg von der Primarstufe bis zum Beginn der Sekundarstufe I¹⁰³ in den Blick nehmen zu können. Die Querschnitterhebung in unterschiedlichen Klassenstufen mit einem stabil bleibenden Setting (vgl. dazu ausführlich: Kap. 5.4) ermöglicht einen Vergleich der Jahrgangsstufen- bzw. Altersgruppen (ähnlich im Vorgehen vgl. u. a.: Kreuz 2021). Auch wenn durch diese pseudo-längsschnittliche Anlage der Untersuchung – anders als in einer echten Longitudinalstudie – ontogenetische Entwicklungsverläufe nicht individuenbezogen nachgezeichnet werden können (vgl. Quasthoff 2021: 59), erlaubt sie aber dennoch durch den Jahrgangsstufen- bzw. Altersvergleich das Offenlegen von Altersspezifik und damit ‚vorsichtige‘ Rückschlüsse auf Entwicklungstendenzen. Die Entscheidung für einen größeren Querschnitt¹⁰⁴ mit verschiedenen Altersgruppen ermöglicht – gegenüber einer kleineren Längsschnittstudie – das Erfassen von breiter(er) Varianz (vgl. Quasthoff 2021: 59). Zugleich lassen sich durch die systematische Berücksichtigung von Kindern mit und ohne FSP LE in der Erhebung nicht nur Vergleiche *zwischen* den Jahrgangsstufen, sondern auch *innerhalb* der Jahrgangsstufen fokussieren. Interindividuelle Varianzen *innerhalb* von Altersgruppen finden damit Berücksichtigung unter dem Gesichtspunkt heterogener Lernausgangslagen.

Die Übersicht in Tabelle 4 gibt Aufschluss über Anzahl und Durchschnittsalter der teilnehmenden Kinder innerhalb der einzelnen Gruppen zum Zeitpunkt der Erhebung.

wurden die Erkläraufgaben (vgl. Kap. 5.4) modifiziert. Der zweite Erhebungsdurchlauf fand im Zeitraum Juni 2017 bis Juli 2018 statt. Die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Daten stammen aus dem zweiten Erhebungsdurchlauf, an dem 79 Kinder aus sieben Grundschulen und einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen teilgenommen haben. Die Erklärungen von 15 Kindern wurden in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt, da es sich um Kinder handelt, die Deutsch als Zweitsprache sprechen bzw. erst wenige Monate oder Jahre in Deutschland leben und dementsprechend nur eine vergleichsweise kurze Kontaktzeit mit dem Deutschen hatten.

¹⁰¹ Unter den 16 Kindern mit FSP LE sind sieben Kinder mehrsprachig aufgewachsen (arabisch, russisch, polnisch). Die mehrsprachigen Kinder mit FSP LE wurden – anders als bei der Gruppe der Kinder ohne FSP LE – *nicht* aus der Untersuchung ausgeschlossen. Kornmann (2013: 74) konstatiert auf Basis früherer Zahlen der Schulstatistik eine deutliche Überrepräsentation ausländischer Schüler*innen in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit FSP LE. Um in der hier vorliegenden Untersuchung einen möglichst breiten und charakteristischen Ausschnitt der Gruppe von Kindern mit FSP LE (und deren Erklärungen) zu erfassen, wurden dementsprechend auch die Erklärungen mehrsprachiger Kinder in dieser Gruppe berücksichtigt.

¹⁰² Das Auslassen der Jahrgangsstufen 2 und 5 ergibt sich durch zeit- und ressourcenökonomisch bedingte Einschränkungen und durch den Umstand, dass die Rekrutierung von teilnehmenden Schulen bzw. Kindern sich insbesondere vor dem Hintergrund von Videoaufnahmen, die gemacht wurden, als schwierig und aufwändig erwies.

¹⁰³ Jugendliche über die sechste Jahrgangsstufe hinaus wurden für die Erhebung nicht in Betracht gezogen, obwohl Altersvergleiche mit älteren Jugendlichen sicherlich weitere interessante Einblicke in mögliche Entwicklungstendenzen erlaubt hätten. Das Setting sollte aus Gründen der Vergleichbarkeit jahrgangsstufenspezifisch jedoch nicht verändert werden und wäre für ältere Kinder bzw. Jugendliche über die sechste Jahrgangsstufe hinaus nicht altersangemessen gewesen bzw. wäre ihnen vermutlich nicht plausibel erschienen.

¹⁰⁴ Es handelt sich um einen vergleichsweise großen Korpus in Anbetracht dessen, dass in dieser Arbeit mit Vertextungsverfahren komplexere Phänomene im Zentrum des Interesses stehen, die nur über tiefe, nicht maschinelle Analysen auffindbar sind (vgl. Quasthoff 2021: 57f.).

Korpus	1. Klasse	Durchschnittsalter (und Altersspanne)	3. Klasse	Durchschnittsalter (und Altersspanne)	4. Klasse	Durchschnittsalter (und Altersspanne)	6. Klasse	Durchschnittsalter (und Altersspanne)	GESAMT
Kinder ohne FSP	11	7;4 (6;10-7;8)	16	9;4 (8;6-10;7)	7	10;5 (9;5-11;0)	14	12;1 (11;7-12;10)	48
Kinder mit FSP LE	1 ¹⁰⁵	7;0	6	10;2 (9;9-10;4)	4	11;0 (10;4-11;6)	5	13;0 (12;4-13;3)	16
GESAMT	12	7;4	22	9;6	11	10;7	19	12;4	64

Tabelle 4: Übersicht Datenkorpus

Im Korpus zeigt sich hinsichtlich des Alters der teilnehmenden Kinder eine Altersspanne von 6;10 bis 12;10 Jahren für die Kinder *ohne* FSP. Von den 64 teilnehmenden Kindern haben 16 Kinder im Alter von 7;0 bis 13;3 Jahren einen FSP LE.¹⁰⁶ Die tabellarische Übersicht zeigt divergierende Gruppengrößen und bei den Kindern mit FSP LE geringere Teilnehmer*innenzahlen, was zum einen der Rekrutierungslage und zum anderen zeit- und ressourcenökonomischen Projektgrenzen geschuldet ist. Da die Studie jedoch entsprechend ihres Untersuchungsvorhabens grundlegend qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtet ist und es primär darum geht, das Repertoire explanativer Vertextungsverfahren zu rekonstruieren sowie gruppenspezifische Varianzen mit rekonstruierendem Zugang offenzulegen (vgl. Kap. 5.1), stellen die divergierenden Teilnehmerzahlen pro Gruppe keine Beeinträchtigung dar. Die vorgenommenen Quantifizierungen in dieser Arbeit sind nicht dazu intendiert, um generalisierbare Aussagen treffen zu können und an Standards statistischer Verfahren gemessen zu werden – dafür wäre die Gesamtstichprobe zu klein. Vielmehr dienen die quantitativen Befunde als Ausgangspunkt für das qualitative Herausarbeiten von Varianzen bei frequent auftretenden Verfahren und sollen darüber hinaus durch den Gruppenvergleich erste Entwicklungstendenzen offenlegen (vgl. dazu ausführlich Kap. 5.5). Die Tabelle 5 gibt einen Überblick über das in der Studie erhobene Datenmaterial.

¹⁰⁵ Üblicherweise werden bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen Anträge schuleseitig nicht vor bzw. während der Schuleingangsphase gestellt, sondern erst, wenn ein*e Schüler*in die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Jahr besucht (vgl. AO-SF § 12, (3)). Nach Aussage der Sonderpädagogin wurde bei dieser Erstklässlerin jedoch im Zuge der Schuleingangsuntersuchung bereits der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen vergeben.

¹⁰⁶ Ausschlaggebend für die Erfassung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs waren für diese Untersuchung die in den Schulen gemäß der AO-SF vergebenen Förderschwerpunkte. Im Rahmen dieser Studie wurden keinen eigenen bzw. weiteren Testungen vorgenommen. Grundsätzlich ist aber davon auszugehen, dass es sich bei Kindern mit diagnostiziertem Förderschwerpunkt Lernen um eine heterogene Gruppe handelt (vgl. Kap 4.4).

Erkläraufgaben	Explananda	Videsequenzen	Erklärsequenzen	Umfang in Minuten
Erkläraufgabe 1: Erklären Wörterbuch	5 Wortbedeutungen (Erklären-Was) 1 kausaler Zusammenhang (Erklären-Warum)	64	371 ¹⁰⁷	ca. 230
Erkläraufgabe 2: Erklären Spiel	1 Spielerklärung (Erklären-Wie)	64	63 ¹⁰⁸	ca. 160
GESAMT	7 Explananda	128	434	ca. 390

Tabelle 5: Umfang Datenmaterial (64 Schüler*innen)

Pro Kind liegen aufgrund des zweiteiligen Aufgabensettings („Erklären Wörterbuch“ und „Erklären Spiel“), das im nachfolgenden Kapitel vorgestellt wird, zwei Videosequenzen vor. Insgesamt enthält das Korpus von diesen 64 Kindern also 128 Videosequenzen mit einem Gesamtumfang von ca. 390 Minuten. Bei der Erkläraufgabe 1 liegen pro Videosequenz i. d. R. aufgrund der Anzahl der erfragten Explananda (vgl. Kap. 5.4) sechs Erklärsequenzen vor. Reduzierungen in der Anzahl der Erklärsequenzen kommen zustande, wenn einzelne Kinder ein Explanandum nicht erklären konnten.

5.4 Datenerhebung und -aufbereitung

Nachfolgend soll die Datenerhebung und -aufbereitung genauer beschrieben werden. Zunächst wird in Kürze auf die Vorbereitung und Durchführung eingegangen, bevor das Erhebungssetting mit der zweiteiligen Erkläraufgabe vorgestellt und unter Rückgriff auf die bereits dargelegten methodischen Grundlagen im Hinblick auf seine Funktionalität hin diskutiert wird. Abschließend wird auf die Datenaufbereitung eingegangen.

Datenerhebung

Die Rekrutierung der Schulen erfolgte durch eine persönliche Kontaktaufnahme mit den Schulleitungen. Die Schulen befinden sich sowohl in ländlichen als auch urbanen Gegenden. Sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrkräfte und Eltern wurden mithilfe von Informationsbögen vor der Durchführung der Datenerhebung ausführlich über Projektziele und -ablauf informiert und von den Erziehungsberechtigten wurden Einverständniserklärungen eingeholt. Es erfolgten individuelle Terminvereinbarungen mit den Schulleitungen und Lehrkräften zur Durchführung der Erhebung. Am Erhebungstag wurden die Argumentations- und Erkläraufgaben, die nachfolgend ausführlich vorgestellt werden, in einem separaten Raum in den jeweiligen Schulen durchgeführt. Vor der Durchführung wurden die teilnehmenden Schüler*innen darüber informiert, dass es bei der Erhebung um Gesprächskompetenz von Kindern geht. Von den teilnehmenden Kindern wurden zudem Angaben zum Alter (Geburtsdatum), zur Klassenstufe und

¹⁰⁷ Zehn Kinder konnten das Explanandum *Gerechtigkeit* nicht erklären (vgl. dazu Kap. 7.2.1); drei Kinder konnten die Frage nach dem Grund für einen Fahrradführerschein nicht beantworten.

¹⁰⁸ Eine Erstklässlerin konnte das Spiel *Mensch ärgere dich nicht* nicht erklären.

zur Mehrsprachigkeit erfragt. Die Information, ob ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vorliegt, wurde vorab bei den Lehrkräften eingeholt. Die zweiteilige Erkläraufgabe, die Gegenstand dieser Untersuchung ist, schloss sich an die im Rahmen der Dispu-Studie erhobene Argumentationsaufgabe (vgl. Kap. 5.3) an, die die Teilnehmer*innen in Kleingruppen bearbeitet haben und die ebenfalls videografiert wurde. Dementsprechend waren die Schüler*innen bei der Erhebung der Erkläraufgaben, die in Einzelarbeit durchgeführt wurden, mit der Kamera und auch den Erhebungsdurchführenden Personen bereits vertraut.¹⁰⁹

Die Entscheidung, Erklärdaten im Rahmen eines arrangierten Aufgabensettings zu elizitieren (anstatt auf natürliche, authentische Gesprächsdaten zurückzugreifen), wurde vor dem Hintergrund der in Kapitel 5.1 vorgestellten Forschungsfragestellungen im Wesentlichen aus den folgenden zwei Gründen getroffen:

1. Unter dem Gesichtspunkt der empirischen *Reichhaltigkeit* muss sichergestellt sein, dass kindliche Erklärungen in ausreichendem Umfang vorhanden sind, um die Phänomene von Interesse (Vertexungsverfahren in Erklärungen) in hinreichend großer Breite untersuchen und Regelmäßigkeiten entdecken zu können (vgl. Quasthoff 2021: 51). Da eine Datengrundlage geschaffen werden sollte, die nicht nur qualitative Einblicke gewährt, sondern auch Quantifizierungen zulässt, ist eine ausreichend große Datenmenge erforderlich (vgl. Mundwiler et al. 2019: 372). Erklärdaten lassen sich allerdings nicht in einem vergleichbaren Umfang, wie sie in dieser Studie vorliegen (vgl. Kap. 5.3), zeit- und ressourcenökonomisch in einem natürlichen Kontext (z. B. in Unterrichts- oder Familiengesprächen)¹¹⁰ erheben.
2. Damit im Rahmen einer mit Erwerbsfragen befassten Untersuchung Fragen zu den Unterschieden zwischen Kindern unterschiedlichen Alters (und weiterer Variablen) systematisch beantwortet werden können, müssen *vergleichbare* Daten erzeugt werden (vgl. Quasthoff 2021: 46, 57). Das impliziert die Notwendigkeit eines stabilen Settings mit identischen Explananda und grundsätzlich gleichen Rahmenbedingungen bei der Aufgabebearbeitung (Instruktionen, Adressat*innen etc.) (vgl. Mundwiler et al. 2019: 372).

Das in der Gesprächsanalyse postulierte *Natürlichkeitsprinzip* muss dementsprechend zugunsten der *Reichhaltigkeit* und *Vergleichbarkeit* der Daten zurücktreten (vgl. Quasthoff 2021: 47). Trotz des Verzichts auf *natürliche* Daten im Sinne der Gesprächsanalyse muss bei den zu Forschungszwecken erzeugten Daten dahingehend Natürlichkeit gewahrt werden, dass es sich um möglichst authentische Erklärungen handelt (vgl. Quasthoff 2021: 52). Wie das in dem hier angelegten Untersuchungsdesign erfolgt ist, wird nachfolgend für die beiden Erkläraufgaben im Einzelnen begründet. Unter forschungsethischen Gesichtspunkten ist zu bedenken, dass den Kindern bei beiden Erkläraufgaben inszenierte fiktive Erklärkontexte vorgegeben wurden. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass möglichst authentische, gleichzeitig weitgehend vergleichbare und für die Untersuchung der Fragestellung passende

¹⁰⁹ Die Erhebung wurde in allen Schulen von derselben studentischen Hilfskraft und mir als Projektmitarbeiterin durchgeführt. Durch die konstante Durchführung durch dieselben Personen war sichergestellt, dass der Erhebungsrahmen relativ vergleichbar gestaltet war.

¹¹⁰ Teilweise werden auch institutionelle wie beispielsweise unterrichtliche Gesprächsdaten aus Perspektive einiger Konversationsanalytiker*innen als nicht *natürlich* im Sinne von Alltagskommunikation gewertet. Allerdings kann in diesem Zusammenhang grundsätzlich in Bezug auf Authentizität und Natürlichkeit von Daten angemerkt werden, dass bereits durch Audio- oder Videografie, das Einholen des Einverständnisses der Interaktionsbeteiligten und das Wissen der Interaktionsbeteiligten um die Beobachtungssituation die alltägliche Vollzugswirklichkeit beeinflusst ist, sodass ohnehin nur bedingt von *natürlichen* Gesprächsdaten gesprochen werden kann (vgl. Quasthoff 2021: 45f., 49f.).

Erkläransätze geschaffen werden sollten. Durch die Offenlegung des Ziels der Erhebung wurde jedoch sichergestellt, dass sich die Schüler*innen der Forschungssituation bewusst waren. Dementsprechend kann von einer Mischform zwischen Offenheit bzw. Transparenz und einer verdeckten Erhebungssituation gesprochen werden (vgl. Schwinghammer 2018: 166).

Erkläraufgabe 1: Erklären für ein Kinderwörterbuch

Mit der ersten Erkläraufgabe („Erklären Wörterbuch“) sollten Wortbedeutungserklärungen sowie eine kausale Erklärung erhoben werden. Dafür wurden die Schüler*innen um Mithilfe für ein gefilmtes (nicht öffentliches) Kinderwörterbuch mit mündlichen (Wort-)Erklärungen gebeten. Dieses sei gedacht für Kinder, die neu nach Deutschland gekommen sind und gerade erst Deutsch lernen. Den Schüler*innen wurden auf einem Laptop einzeln nacheinander kurze Videoausschnitte vorgespielt, in denen drei Fünftklässler*innen, die die deutsche Sprache gerade erst lernen, fünf Was-Fragen (1. - 5. Frage, s. u.) und eine Warum-Frage (6. Frage, s. u.) stellen. Im genauen Wortlaut haben die in dieser Studie als *Video-kinder* bezeichneten Schüler*innen in den Videoausschnitten Folgendes gefragt:

1. „Was ist ein *Kühlschrank*?“
2. „Was ist ein *Hammer*?“
3. „Was bedeutet *Angsthase*?“
4. „Was bedeutet *arbeiten*?“
5. „Was bedeutet *Gerechtigkeit*?“
6. „Ich habe gehört, in der Grundschule macht man einen Fahrradführerschein. Ich kenne das überhaupt nicht. Wieso macht man da einen Fahrradführerschein?“

Unmittelbar nach dem Abspielen des jeweiligen Videoausschnitts mit den Fragen haben die Teilnehmer*innen jeweils in die Kamera hinein zu den gefragten Explananda ihre Erklärungen produziert. Nach erfolgter Erklärung wurde dann die Frage nach dem nächsten Explanandum auf dem Laptop von der anwesenden studentischen Hilfskraft abgespielt. Während der Durchführung war nur die studentische Hilfskraft im Raum zugegen, die als Kameramann fungierte und dementsprechend nicht als Adressat für die produzierte Erklärung zur Verfügung stand. Die Hilfskraft verständigte sich lediglich mit den Teilnehmer*innen nach Beendigung der jeweiligen schüler*innenseitigen Erklärsequenz darüber, ob zum nächsten Begriff übergegangen und die nächste Videofrage abgespielt werden könne. In Abbildung 3 findet sich das Arrangement während der Durchführung der Erkläraufgabe. Im Hinblick auf das Erklären des Begriffs *Hammer* wurde den Kindern zusätzlich an entsprechender Stelle ein Spielzeughammer zur Verfügung gestellt, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die Erklärung auch um materiale Ressourcen zu erweitern.

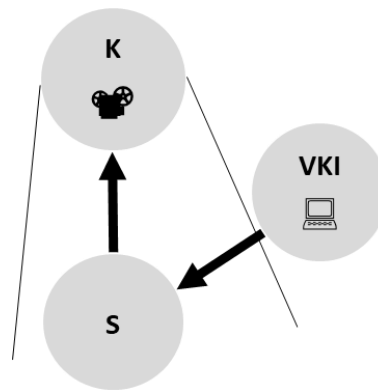


Abbildung 3: Arrangement während der Erkläraufgabe 1 (K: Kamera, VKI: Videokind, S: Schüler*in)

Mit dem dargestellten Aufgabensetting sind die Schüler*innen vor eine anspruchsvolle kommunikative Aufgabe gestellt, die nachfolgend begründet und diskutiert werden soll. Bewusst erfolgt mit dieser Aufgabe aus verschiedenen noch darzustellenden Gründen eine Entfernung vom Natürlichkeitsprinzip (vgl. Quasthoff 2021: 69). Durch das rahmende Setting (Erklären für ein digitales Kinderwörterbuch) und die Angabe, dass es sich bei den Erklärrezipient*innen um Kinder handelt, die neu nach Deutschland gekommen sind, ist ein für das Erklären konstitutives Wissensgefälle (vgl. Kap. 2.2.2) etabliert, sodass ein möglichst authentischer Erklär Anlass gewährleistet ist (vgl. Barbieri et al. 1989: 132; Behrens et al. 2021: 32). Damit ist hinsichtlich des kommunikativen Anlasses, soweit wie möglich, Natürlichkeit erhalten (vgl. Mundwiler et al. 2019: 372; Quasthoff 2021: 52). Im Rahmen dieses Settings lassen sich plausibel mehrere Explananda unterschiedlichen Erklärtyps (s. o.) bearbeiten. Das Erklären für nicht ko-präsente Kinder hat zur Folge, dass abstrakte Adressat*innen imaginiert und deren Kenntnisstände antizipiert werden müssen. Hilfreich ist dabei, dass durch die Angabe zu den Adressat*innen an die Lebenswelt der Schüler*innen angeknüpft wird: Da davon auszugehen ist, dass mindestens im schulischen Umfeld (z. B. in der Klasse oder Nachmittagsbetreuung) Kontakt zu Kindern, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland sind, besteht, erleichtert das die Imagination entsprechender Adressat*innen und die Einschätzung des Kenntnis- und Sprachstandes. Eine Hilfe stellen darüber hinaus die abgespielten Videosequenzen dar, in denen drei Kinder nach den Begriffen fragen. Damit wird potenziellen Adressat*innen ein exemplarisches Gesicht gegeben. Nichtsdestotrotz ist durch die formulierte Aufgabenstellung und die Tatsache, dass es sich um drei verschiedene Kinder handelt, den Schüler*innen jedoch klar, dass sie für die zugewanderten Kinder als *generalisierte Andere* und nicht für einzelne Individuen erklären. Dadurch kommt das Erklären in diesem Setting dem unterrichtlichen solistischen Erklären sehr nahe, das in Kap. 2.2.2 empirisch basiert als eingeschränkt interaktiv, quasi-monologisch und schriftsprachlich orientiert skizziert wurde (vgl. Morek 2011: 224f., 2012). Die hier vorliegende ‚digitale‘ Form des Erklärens (vgl. Frobenius 2014; Knopp/Schindler 2021; Schindler/Knopp 2023) hat durch diese unterrichtliche Entsprechung also eine unmittelbare Verankerung in der Lebenswelt von (insbesondere älteren, schulerfahrenen) Kindern. Ebenso wie beim unterrichtlichen Erklären, bei dem ebenfalls vielfach unklar bleibt, wer konkret Adressat*in der Erklärung ist, und in dem eine interaktive Unterstützung durch die Lehrkraft weitgehend ausbleibt (vgl. Kap. 2.2.2), fällt auch in dem hier vorliegenden Erklärsetting eine interaktive Unterstützung weg. Die Kinder sind dementsprechend durch ausbleibende Verstehenssignale und fehlende Verständnis- oder Elaborierungsfragen sowohl beim Erfüllen des *Kernjobs*, dem Vertexten der Erklärung als auch beim *Abschließen* der Erklärung (vgl. Kap. 2.2.1) auf sich gestellt. Sie müssen vor dem Hintergrund des Kontextes (Wörterbucherklärung für Kinder, die neu in Deutschland sind) adressat*innenseitiges Vorwissen sowie mögliche Verständnisschwierigkeiten antizipieren (vgl. Morek 2013a: 70) und eigenständig entscheiden, wann sie ihre Erklärung für hinreichend halten. Die Kinder

haben damit die Möglichkeit, ihre Erklärungen als eine lange globale Einheit anzulegen (vgl. Ohlhus 2014: 32), was eine Herausforderung und Chance zugleich darstellt.¹¹¹ Die Erkläraufgabe ist damit als anspruchsvoll, aber für das Forschungsvorhaben sinnvoll und höchst ertragreich einzuschätzen, da ein unverstellter Blick auf isolierte, vergleichbare und nicht durch Interaktivität ‚beeinträchtigte‘ Äußerungspakete, bei denen sich strukturelle Eigenschaften stärker herausbilden, eröffnet wird (vgl. Ohlhus 2014: 24). Durch die spezielle Anforderungssituation, kontextlos gelöst für ein gefilmtes Wörterbuch, für generalisierte Nicht-Wissende *und* ohne interaktive Unterstützung erklären zu müssen, ist ein *dekontextualisiertes Erklären* erforderlich. Dementsprechend ist – insofern die soziale Kontextualisierungskompetenz (vgl. Kap. 2.2.1) entsprechend ausgebildet ist – grundsätzlich erwartbar, dass komplexere Erklärungen produziert werden (vgl. Nippold et al. 2008: 362). Wie auch in der Schriftsprache ist damit i. d. R. ein höherer Explikationsgrad und ein sprachlich differenziertes, kohärentes und präzises Erklären verbunden (vgl. Schmölzer-Eibinger/Fanta: 160), was in Anbetracht des Ziels, das Repertoire explanativer Vertextungsverfahren von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben, hochgradig funktional für die Datenerhebung ist. Durch die fehlende interaktive Unterstützung kann zudem eruiert werden, welche Vertextungsverfahren bereits *eigeninitiativ* realisiert werden (vgl. Stude 2003).¹¹² Es können also sowohl das Repertoire an Vertextungsverfahren als auch im Vergleich gruppenspezifische Varianzen freigelegt werden (vgl. ausführlich: Kap. 5.5), was bei den vorliegenden vergleichbaren und monologischen Erklärungen deutlich besser gelingt als bei inhaltlich heterogenen und interaktiv geprägten Erklärungen (vgl. Quasthoff 2021: 52).

Auswahl der Explananda

Bei der Auswahl der zu erklärenden Wortbedeutungen (*Kühlschrank, Hammer, arbeiten, Gerechtigkeit, Angsthase*) waren folgende Kriterien leitend, von denen anzunehmen ist, dass sie sich auf die jeweiligen Vertextungsverfahren, auf die bei der Realisierung der Wortbedeutungserklärungen zurückgegriffen wird, auswirken. So kann ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Vertextungsverfahren (z. B. Funktion, Oberbegriffe, Beispiele, Teil-Ganzes-Relationen, körperlich-visuelle Ressourcen) evoziert werden (vgl. Benelli et al. 2006: 89; Behrens et al. 2021: 33):

- Es handelt sich um alltagssprachlich relevante und grundsätzlich bekannte Begriffe, damit die Schüler*innen unterschiedlichen Alters die Expert*innenrolle einnehmen und primäre*r Sprecher*in sein können (vgl. Barbieri et al. 1989: 132).
- Es wurden bei der Auswahl unterschiedliche Wortarten, Wortbildungstypen und semantische Klassen berücksichtigt, um herauszufinden, ob sich Spezifika bei der Verwendung der Verfahren abzeichnen: abstrakte (*Gerechtigkeit*) und konkrete Nomen (*Kühlschrank, Hammer*), ein als konkret einzustufendes Verb (*arbeiten*)¹¹³ sowie ein metaphorischer Begriff (*Angsthase*). Mit den Nomen *Kühlschrank* und *Angsthase* sind zwei Komposita gewählt, mit dem Begriff *Hammer* ein Simplex und mit *Gerechtigkeit* eine Derivation. Aufgrund der unterschiedlichen strukturell-semantischen Beschaffenheit dieser Explananda sind unterschiedliche Verfahren zu erwarten.¹¹⁴

¹¹¹ Die Kinder wurden im Vorfeld darum gebeten, die Begriffe so gut zu erklären, wie sie es können. Es wurde darauf hingewiesen, dass es kein Problem darstellt, falls ein Begriff unbekannt sein sollte oder nicht so gut erklärt werden könnte. Es zeigte sich, dass die Kinder die Aufgabe mit viel Engagement bewältigten.

¹¹² Es geht in dieser Arbeit *nicht* darum, die Erklärungen im Hinblick auf semantische Vollständigkeit oder andere Aspekte hin zu *bewerten*.

¹¹³ Mit Benelli et al. (2006: 78) kann von einem konkreten Verb gesprochen werden, da damit eine Handlung ausgedrückt wird.

¹¹⁴ Vorgängerstudien weisen nach, dass das Erklären von Abstrakta (hier: *Gerechtigkeit*) Kinder vor ein erhöhtes Anforderungsniveau stellen (vgl. Benelli et al. 2006: 89).

- Bei der Frage nach der Wortbedeutung des Begriffs *Hammer* wurde den Erklärer*innen ein Spielzeughammer gereicht, um körperlich-visuelle Verfahren, die das zu erklärende Objekt einbinden, zu ermöglichen.

Deppermann (2002: 159) weist aus der Perspektive der Konversationsanalyse darauf hin, dass Bedeutungen von Wörtern nicht *vor* der Interaktion festzustellen, sondern *in* der verbalen Interaktion zu rekonstruieren seien, da die Bedeutung eines Ausdrucks nicht selbstevident und kontextfrei determiniert sei. Dementsprechend wird auf eine Definition der in dieser Studie als Wortstimuli dienenden Begriffe verzichtet. Ziel dieser Arbeit ist es nicht, die schüler*innenseitigen Erklärungen auf inhaltliche Vollständigkeit und Sachrichtigkeit hin zu bewerten, sondern das kindseitige auf sprachlicher Ebene *gezeigte* Repertoire an Vertextungsverfahren zu rekonstruieren.

In Bezug auf die Warum-Erklärung wurde mit der Frage nach dem Grund für einen Fahrradführerschein (*Warum macht man in Deutschland einen Fahrradführerschein?*) ein für Schüler*innen alltagsweltlicher Sachverhalt gewählt, der die Kinder unmittelbar betrifft und zu dem Wissen vorausgesetzt werden kann. Auf eine Erklärung naturwissenschaftlicher Zusammenhänge wurde verzichtet, da sich mit Vorgängerstudien (z. B. Bayer 1981; Redder et al. 2013) zeigt, wie voraussetzungsreich das Erklären derartiger Phänomene ist: Das Erklären naturwissenschaftlicher Versuche erfordert umfangreiches Experimentalwissen (vgl. Redder et al. 2013: 180), während beim Erklären alltagsweltlicher Phänomene Zusammenhänge kausaler bzw. finaler Natur i. d. R. ad hoc von Kindern ohne eine vorherige Wissensvermittlung hergestellt werden können. Die Frage nach einem landesspezifischen Sachverhalt fügt sich plausibel in das etablierte Setting eines gefilmten Kinderwörterbuchs für Kinder, die neu in Deutschland sind, ein.

Erkläraufgabe 2: Erklären eines Spiels

Nach Abschluss der ersten Erkläraufgabe wurde im Rahmen des Settings eine zweite in einen interaktiveren Kontext eingebettete Erkläraufgabe zur Erfassung des Erklären-Wie angeschlossen. Dafür erwähnte nach Abschluss der Erklärungen für das gefilmte Kinderwörterbuch die studentische Hilfskraft, dass noch etwas Zeit zur Verfügung stünde und er gerne noch etwas fragen wolle, und setzte sich neben den*die Schüler*in. Er etablierte einen Erklärbedarf (vgl. Morek 2012), indem er angab, in einer Grundschule in der Nachmittagsbetreuung zu arbeiten und dort von den Kindern gefragt worden zu sein, ob sie das Spiel *Mensch ärgere dich nicht* gemeinsam spielen könnten. Der Erwachsene gab vor, das Spiel nicht zu kennen („Ich weiß überhaupt nicht, wie das geht.“), weil es in seinem Herkunftsland nicht gespielt würde. Mit dieser Problemformulierung setzte er einen impliziten globalen Zugzwang zum Erklären-Wie. Bei der Datenerhebung zeigte sich, dass nahezu alle Kinder die mit diesem Zugzwang verbundene globale kommunikative Anforderung erkannten und folglich die Rolle der*des primären Sprecher*in, also die Rolle der Erklärer*in (Morek 2012) übernahmen. Bei Bedarf erfolgte eine Explizierung des globalen Zugzwangs („Kannst du mir erklären, wie das geht?“) durch den erwachsenen Interaktionspartner (vgl. Quasthoff et al. 2019: 131f.). Es handelt sich um ein bereits erprobtes und bewährtes Erkläraufgabenformat, das ähnlich (mit anderen Spielen und leicht abweichender Fragestellung) in den DASS- und OLDER-Studien (vgl. u. a. Quasthoff/Kern 2003; Quasthoff et al. 2019) zur Anwendung kam.¹¹⁵ Während ihrer Erklärung hatten die Kinder keinen Zugriff auf das Spielmaterial. Der Erwachsene signalisierte während des gesamten Erklärprozesses Interesse und sein Verstehen oder Nicht-

¹¹⁵ In den genannten Vorgängerstudien gaben die Erwachsenen vor, demnächst bei einem Kindergeburtstag helfen und dabei mit den Kindern *Memory* (bzw. im Falle des Nicht-Kennens *Mau-Mau*) spielen zu sollen, was ihnen aber selbst unbekannt war (vgl. Quasthoff et al. 2019: 60).

Verstehen (z. B. durch Nicken oder Verständnissignale wie *ah, hm hm*), allerdings wurde von spontanen Nachfragen während der Erklärung abgesehen. Sobald die Kinder das Abschließen ihrer Erklärung signalisierten, wurde ihnen durch eine Nachfrage („Muss ich sonst noch etwas wissen, wenn ich das Spiel jetzt spielen möchte?“) noch einmal die Gelegenheit gegeben, eventuell fehlende Informationen nachzuliefern. Für den Fall, dass die Gewinnbedingungen von dem*der Erklärer*in nicht erwähnt wurde, wurde erwachsenenseitig das Spielziel erfragt („Und wer hat dann am Ende gewonnen?“). Im Anschluss an die Spielerklärung fragte der Erwachsene, warum das Spiel *Mensch ärgere dich nicht* heiße, und setzte damit abschließend einen weiteren thematisch angeordneten Zugzwang zum Erklären-Warum. Diese Erklärungen werden in der hier vorliegenden Untersuchung allerdings nicht berücksichtigt.¹¹⁶ Die nachfolgende Abbildung 4 bildet das Kameraarrangement während der Erkläraufgabe 2 ab.

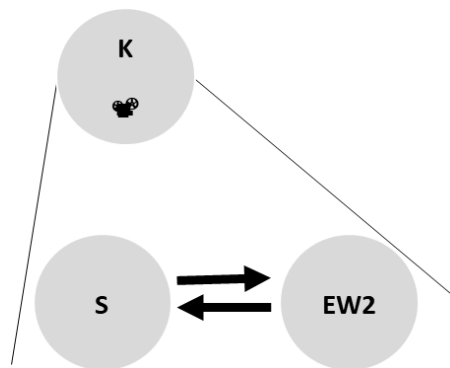


Abbildung 4: Arrangement während der Erkläraufgabe 2 (K: Kamera, S: Schüler*in; EW2: Erwachsener)

Anders als bei Erkläraufgabe 1 ist eine als informell gerahmte Erklärsituation geschaffen, indem eher beiläufig an die formelle Erhebung der ersten Erkläraufgabe angeschlossen wird (vgl. Quasthoff 2021: 52). Mit dem beschriebenen Setting der zweiten Erkläraufgabe liegt – zusätzlich zu dem im digitalen Kontext eingebetteten monologischen Erklären – ein Erklären mit erhöhter Interaktivität vor. Der Erklärrezipient partizipiert zwar, um Vergleichbarkeit und Reichhaltigkeit der Daten sicherzustellen, nur eingeschränkt an der Erklärung. Nichtsdestotrotz fungiert er als authentischer ko-präsentierender Erklärrezipient durch z. B. Zuhörersignale (*hm_hm, okay*), Erkenntnisprozessmarker (z. B. *aha, ach, ach so*, vgl. Imo 2009) und (standardisierte) Rückfragen. Ebenso wie bei der ersten Erkläraufgabe können so Einsichten gewonnen werden, wie die Erklärung eigenaktiv ohne rezipientenseitige Unterstützung von den Erklärer*innen realisiert wird (vgl. auch Stude 2003). Mit dem globalen Zugzwang des Erwachsenen wird ein plausibler Erklärkontext geschaffen, der eine für das ‚natürliche‘ bzw. alltägliche Erklären grundlegende Wissensasymmetrie und einen kommunikativen Zweck aus Sicht des*der kindseitigen Erklärer*in eröffnet. Mit der Angabe, dass der Erwachsene das Spiel zu einem späteren Zeitpunkt spielen möchte, wurde an das Merkmal mündlicher Instruktionen in der Alltagsinteraktion angeknüpft, die i. d. R. an den (zeitversetzten) Vollzug von praktischen Handlungen gebunden sind (vgl. Kap. 2.3.2). Die Entscheidung, kein Spielmaterial während der Erklärung zur Verfügung zu stellen, verhindert ein Erklären im direkten Spielvollzug. Die Schüler*innen waren also vor die Aufgabe gestellt, ihre Erklärung – zugeschnitten auf den erwachsenen Adressaten – so zu konzipieren, dass er zu einem späteren Zeitpunkt potenziell handlungsfähig ist. Damit war also ein stärker dekontextualisiertes, allgemeingültiges Erklären unter Berücksichtigung der Abwesenheit des Spielmaterials gefordert. Bei der Auswahl

¹¹⁶ Durch Voranalysen zeigte sich, dass keine weiteren Vertextungsverfahren als die bereits in der anderen Warum-Erklärung zutage getretenen gefunden werden konnten. Dementsprechend wurde aus zeitökonomischen Gründen auf die weitere Analyse verzichtet. Die vollständigen Erklärungen finden sich im Materialband.

des zu erklärenden Spiels war leitend, dass es sich um ein in verschiedenen Altersgruppen bekanntes Spiel handelt, das darüber hinaus keine Überkomplexität an Regeln und Handlungsschritten beinhaltet. Beides war durch das Spiel *Mensch ärgere dich nicht* sichergestellt. Zudem bietet das Spiel durch den Umstand, dass es ein Brettspiel ist, potenziell einen verstärkten Gesteneinsatz (vgl. Mazur-Palandre/Lund 2016: 202).

Grundsätzlich handelt es sich bei beiden Erkläraufgaben um herausfordernde und aus den bereits angeführten Gründen mehr oder wenig monologisch ausgerichtete Erkläransätze. Diese sind bewusst so gewählt, da sich in bisherigen Studien zeigte, dass kognitiv anspruchsvolle Aufgaben, bei denen Sprecher*innen komplexere Sachverhalte erklären müssen, dazu anregen, ein höheres Maß an sprachlicher Produktivität bzw. Elaboriertheit zu zeigen (vgl. Nippold 2010: 44).

Datenaufbereitung

Die erhobenen Videosequenzen wurden nach GAT 2-Konventionen in der Transkriptstufe des Basistranskripts (Selting et al. 2009), die im Anhang (vgl. Kap. 10.3) einsehbar sind, mit der Software Transana und MAXQDA transkribiert.¹¹⁷ Gemäß dem „Zwiebelprinzip“ (Selting et al. 2009: 295) wurde an einzelnen Stellen nach Bedarf eine feinere Notation nach dem Feintranskript (z. B. auffällige Tonhöhen sprünge, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit) vorgenommen. Bei der Transkription wurden systematisch multimodale Ressourcen mittranskribiert, insofern sie von Interesse für die Analyse waren, um die Beschreibung der Vertextungsverfahren unter Berücksichtigung multimodaler Ressourcen zu ermöglichen. So wurden beispielsweise beim Erklären des Begriffs *Hammer* enactierende Gesten oder bei Spielerklärungen ikonische und zeigende Gesten transkribiert. Damit wird deutlich, dass bereits im Datenaufbereitungsprozess schon erste Analysen vorgenommen und analytische Entscheidungen getroffen werden (müssen). Die transkribierten Erklärungen wurden in MAXQDA eingepflegt, um Kodierungen in Bezug auf Vertextungsverfahren vorzunehmen zu können (vgl. Kap. 5.5).

Die Benennung der erhobenen Videosequenzen, auf die auch im Transkriptkopf und bei Quellenangaben beim Zitieren von Transkriptausschnitten in dieser Arbeit zurückgegriffen wird, erfolgt in folgendem Format: z. B. „ES_01kw_SH“, „ES_24fm_MH“. Die Buchstabenkombination „EW“ oder „ES“ gibt dabei jeweils an, ob es sich um die Aufgabe „Erklären Wörterbuch“ („EW“) oder „Erklären Spiel“ („ES“) handelt. Die nachfolgenden Ziffern beziehen sich auf die fortlaufende Nummerierung der beteiligten Schüler*innen. Der darauffolgende Buchstabe „k“ oder „f“ gibt an, ob ein FSP LE („f“) oder kein FSP LE („k“) vorliegt. Mit dem Buchstaben „m“ bzw. „w“ wird das Geschlecht des jeweiligen Kindes angegeben. Die abschließende Buchstabenkombination gibt Aufschluss über die von dem jeweiligen Kind besuchte Schule. Für die teilnehmenden Schüler*innen wurden zum Zwecke der Anonymisierung Decknamen vergeben, die in Anlehnung an die Namensherkunft der Klarnamen gewählt wurden und auch dieselbe Silbenanzahl aufweisen.

5.5 Analytisches Vorgehen

In dieser gesprächsanalytisch verorteten Studie werden quantitative und qualitative Verfahren kombiniert, um die übergeordneten Fragestellungen (vgl. Kap. 5.1) bearbeiten zu können. Wie sich das

¹¹⁷ Der Materialband mit sämtlichen Transkripten zum Datenkorpus (vgl. Kap. 5.3) kann auf Anfrage eingesehen werden.

analytische Vorgehen im Detail ausgestaltet, wird nachfolgend dargestellt. Zunächst wird mit einer schematischen Darstellung ein Überblick (vgl. Abb. 5) über das Vorgehen gegeben, um davon ausgehend die einzelnen Analyseschritte begründend entfalten zu können.

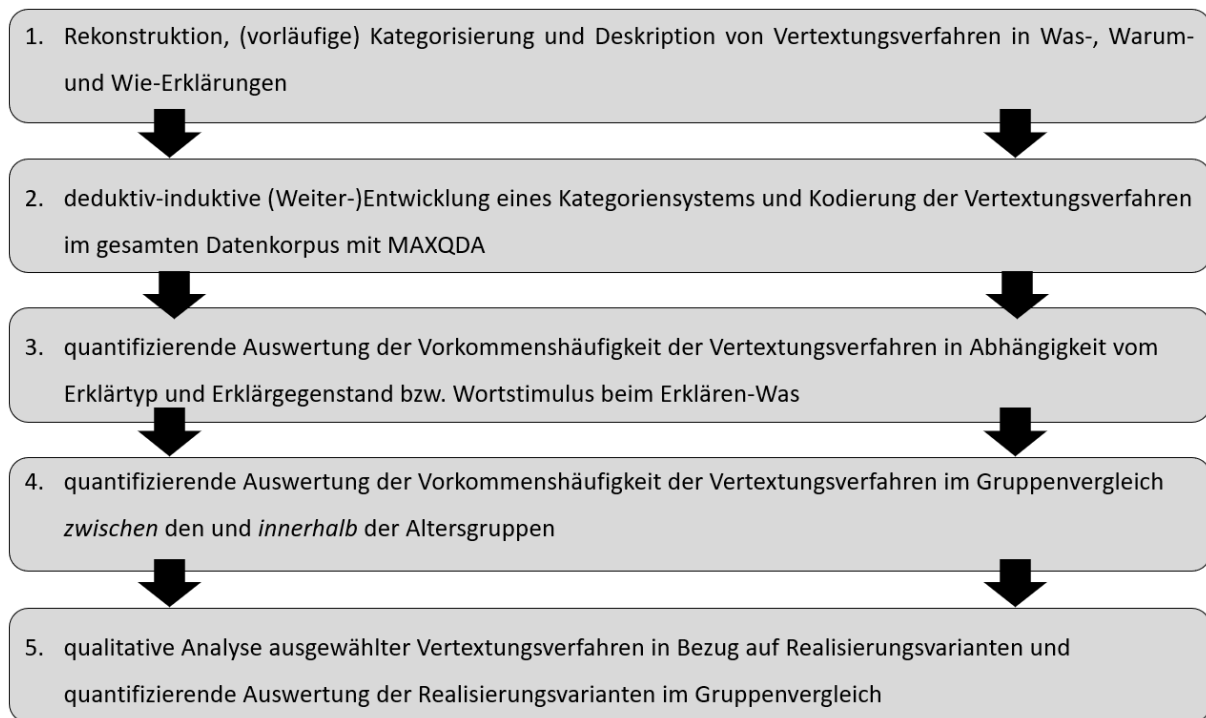


Abbildung 5: Übersicht über das analytische Vorgehen

Ad 1: zur Rekonstruktion, (vorläufigen) Kategorisierung und Deskription von Vertextungsverfahren

Im ersten Schritt erfolgt gemäß gesprächsanalytischen Grundsätzen die Identifizierung der interessierenden Praktiken, d. h. Vertextungsverfahren, durch die qualitative Analyse der Erklärdaten (vgl. Mundwiler et al. 2019: 327). Die elizitierten explanativen Äußerungspakete der Kinder und Jugendlichen stellen die übergeordnete Analyseeinheit dar (vgl. Heller 2021: 316), aus der die Vertextungsverfahren herausgearbeitet werden. Die Rekonstruktion der Verfahren erfolgt über eine vergleichende Untersuchung der Daten, mit der zentrale Konstituenten der einzelnen Vertextungsverfahren identifiziert werden (vgl. Heller 2021: 316). Die Prämisse für die Rekonstruktion der Vertextungsverfahren ist die grundlegende Annahme, dass sich Verfahren auf der sprachlichen Oberfläche zeigen und prinzipiell rekonstruierbar sind: Es wird in dieser Arbeit also davon ausgegangen, dass es sich bei Vertextungsverfahren um Phänomene handelt, die als „Eigenschaften der ‚Textoberfläche‘ erkannt werden können“ (Güllich/Kotschi 1996: 41).¹¹⁸ Dieser Schritt erfolgt zwar *from the data themselves*, allerdings vor der Hintergrundfolie der in Vorgängerstudien rekonstruierten und beschriebenen Vertextungsverfahren (vgl. Kap. 3.4). Bei der Kategorienbildung wird dementsprechend gewissermaßen *deduktiv-induktiv* vorgegangen: Gesprächsanalytisch rekonstruierte Vertextungsverfahren aus Vorgängerstudien werden – im Sinne empirisch fundierter A-priori-Kategorien – als Ausgangspunkt bzw. als erstes „Suchraster“ für

¹¹⁸ Bereits bei der ersten explorativen Sichtung der Erklärdaten haben sich die Vertextungsverfahren als hochgradig augenfällig erwiesen, da sie sich über die Altersgruppen hinweg durchgängig als stabile Muster gezeigt haben und sich auch bereits intuitiv voneinander abgrenzen ließen. Das entspricht der qualitativen bzw. gesprächsanalytischen Prämisse, Gemeinsamkeiten in vergleichbaren Daten zu finden (vgl. Mundwiler et al. 2019: 373).

die qualitative Datenanalyse herangezogen; induktiv werden dann nachfolgend Kategorien am Datenmaterial (ergänzend) gebildet (vgl. Kuckartz 2016: 95f.).

Aufgrund des Untersuchungsdesigns ergeben sich folgende bei der Rekonstruktion und Deskription der Vertextungsverfahren zu beachtende ‚Schwierigkeiten‘: Es liegen mit den Erklärungen von Primar- und Sekundarstufenschüler*innen Daten von noch nicht vollends kompetenten Sprecher*innen vor. Bei der Rekonstruktion der Vertextungsverfahren muss also entschieden werden, inwieweit die Verfahren bereits als ausgebaute Exemplare, die als Prototypen beschrieben werden können, oder noch als fragmentarisch einzuschätzen sind (vgl. Heller 2021: 315). Durch die weitgehend standardisierte Elizitierung der Daten, die die Interaktion stark eingrenzt und ein primär monologisches Erklären hervorbringt, ist es – wie es sonst in der Gesprächsanalyse üblich ist – *nicht* möglich, die Ausgebautheit bzw. Funktionalität von Vertextungsverfahren im Sinne der *next turn proof procedure* (Sacks et al. 1974: 729) an der Perspektive der Beteiligten festzumachen. Diesem Umstand wird folgendermaßen bei der Rekonstruktion der Vertextungsverfahren Rechnung getragen:

- Der Fokus liegt auf diskursiv möglichst kompetenten Sprecher*innen (vgl. Heller 2021: 315), bei denen es sich hauptsächlich um die älteren Schüler*innen (in diesem Fall Sechstklässler*innen) handelt.
- Als *Vertextungsverfahren* werden nur solche deklariert, die in einer gewissen Häufigkeit in den Daten vorkommen (vgl. Heller/Morek 2018: 231; Heller 2021: 316).

Bei der Beschreibung der Vertextungsverfahren werden Prototypen unter Berücksichtigung verbalsprachlicher als auch prosodischer und körperlich-visueller Ressourcen fokussiert. Letzteres erfolgt, um – im Sinne der modalitätsspezifisch erweiterten Gesprächsanalyse (vgl. Kap. 5.2) – der multimodalen Hervorbringung beim Vertexten von Erklärungen Rechnung zu tragen. Durch die Beschreibung von Prototypen der Vertextungsverfahren wird in gewisser Hinsicht den nachfolgenden Häufigkeitsverteilungen in Schritt 5, bei denen in Bezug auf ausgewählte Vertextungsverfahren Varianten der Realisierung genauer beschrieben und anschließend ausgezählt werden, ‚vorweggegriffen‘. Mit dem letztgenannten Punkt kommen die von Mundwiler et al. (2019) adressierten informellen Kodierungen und informellen Quantifizierungen, die auch in der klassischen Konversationsanalyse vorgenommen werden (vgl. Schegloff 1993; Stivers 2015), in den Blick: Für die Erstellung von Kollektionen und Aussagen über prototypische Fälle müssen die einzelnen Vorkommen *immer* als Realisierung einer bestimmten Praktik identifiziert und in ihrer Häufigkeit erfasst werden (vgl. Mundwiler et al. 2019: 325).

Ad 2: zur (Weiter-)Entwicklung eines Kategoriensystems und Kodierung der Vertextungsverfahren

Die Schritte 1 und 2 gehen fließend ineinander über und lassen sich nur in der Darstellung hier analytisch trennen, nicht aber in der methodischen Praxis. Um nachfolgende Quantifizierungen überhaupt vornehmen zu können, ist es zunächst erforderlich, auf Basis der rekonstruktiven Befunde zu den hier interessierenden Phänomenen, nämlich Vertextungsverfahren, ein kategoriales Beschreibungssystem zu entwickeln und damit anschließend die Daten zu kodieren (vgl. auch Knopp et al. 2014: 119). Bei der Kategorienbildung handelt es sich um einen spiralförmigen literaturgestützten Sichtungs- und Analyseprozess, in dem es gilt, tragfähige Kategorien für die vorkommenden Vertextungsverfahren zu finden. Die Verfahren sind also so zu definieren bzw. zu bestimmen, dass sie weitgehend eindeutig und erschöpfend in ihren Merkmalen beschrieben sind und sich möglichst klar von anderen Verfahren abgrenzen lassen (vgl. Döring/Bortz 2016; Knopp et al. 2014: 119).¹¹⁹ In diesem Prozess gilt es, immer wieder

¹¹⁹ Einen entscheidenden Beitrag hierzu leisten – in gesprächsanalytischer Manier – kollegiale Datensitzungen, um in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial (subjektive) Interpretationen abzugleichen,

zu entscheiden, welcher Differenzierungs- bzw. Detaillierungsgrad im Kategoriensystem gewählt wird: Kategorien von Vertextungsverfahren dürfen weder zu grob gefasst sein, um hinreichend die Unterschiede auch zwischen ‚benachbarten‘ Vertextungsverfahren abzubilden und feinere Unterschiede aufzudecken. Noch dürfen die Kategorien zu feinmaschig gewählt sein, um ein überbordendes Kategoriensystem mit zahlreichen Verfahrenskategorien und nur jeweils geringen Fallzahlen pro Kategorie zu vermeiden. Breite, inhaltlich reduzierte Kategorien sind auch schon deshalb erforderlich, um Kodierungsprozesse bewältigbar zu halten (vgl. Mundwiler et al. 2019: 327, 336, 375; Kreuz 2021:171). Die Ergebnisse dieses Prozesses finden sich in Kapitel 6.1, in dem die rekonstruierten Vertextungsverfahren anhand von Prototypen beschrieben werden.

Auf der Basis des gesprächsanalytisch fundierten Kategoriensystems werden dann Kodierungen mit der Analysesoftware MAXQDA vorgenommen. Es handelt sich insgesamt um einen mehrstufigen und rekursiven Prozess des Kodierens und Ausschärfens der Kategorien, da Abgrenzungen zwischen Grenzfällen gefunden werden müssen, die aus fließenden Grenzen zwischen einigen Vertextungsverfahren resultieren (vgl. Wagner/Wiese 1989: 229). Zudem erfordert die für Vertextungsverfahren typische Charakteristik, dass Verfahren ineinander eingebettet und miteinander kombiniert auftreten (vgl. Kap. 3.2), analytisch motivierte Setzungen hinsichtlich der Kodierung. So wurde festgelegt, dass i. d. R. wort- bzw. phrasenförmige Verfahrensrealisierungen, die syntaktisch stark verschränkt bzw. eingebettet sind in dem übergeordneten Verfahren, *nicht* als selbstständige Verfahren kodiert und in die Häufigkeitserfassung aufgenommen werden, um das Kategoriensystem überschaubar und den Kodierprozess bewältigbar zu halten.¹²⁰ Als weitere Festsetzung in Bezug auf die Kodierungs- bzw. Auszählungsprozesse wurde die Entscheidung getroffen, Vertextungsverfahren einer Kategorie, die *mehrfach innerhalb* einer Erklärsequenz eines*einer Sprecher*in auftreten, nur *einfach* zu zählen. Das wird vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsvorhabens als sinnvoll erachtet, da das *Repertoire* innerhalb der Proband*innengruppen im Vordergrund steht. Dafür ist die Häufigkeit des Vorkommens ein- und desselben Vertextungsverfahrens innerhalb einer Erklärung nicht maßgeblich, sondern die dichotome Erfassung (vorhanden/nicht vorhanden) ausreichend.

Die Schritte 1 und 2 stellen die Grundlage für die weiteren Analyseschritte dar: Die gesprächsanalytischen Kategorien stellen die Grundlage für die nachfolgenden quantitativen und qualitativen Schritte dar (vgl. auch: Knopp et al. 2014; Mundwiler et al. 2019).

Ad 3: zur quantifizierenden Auswertung der Vorkommenshäufigkeit der Vertextungsverfahren in Abhängigkeit von Erklärtyp, -gegenstand und Wortstimulus

Zunächst soll *gruppenübergreifend*, also ohne Berücksichtigung von Alter und FSP LE, das Repertoire von Vertextungsverfahren in den Blick genommen werden, um ersten Aufschluss über die Erklärressourcen der Kinder und Jugendlichen zu erhalten. Dafür wird auf Basis von Häufigkeitsverteilungen

zu relativieren und zu korrigieren. Dabei wird das Ziel verfolgt, intersubjektiv überprüfte und überprüfbare Analyseergebnisse zu generieren (vgl. Heller/Morek 2018: 232; Mundwiler et al. 2019: 375).

¹²⁰ Im Einzelnen betrifft das die folgenden Vertextungsverfahren: Quantitativ nicht erfasst werden das *Nennen wesentlicher Merkmale* in Form von Adjektiven z. B. beim *Kategorisieren* (z. B. ein *großes, viereckiges Gerät*) (vgl. Kap. 6.1.5), eingebettete *Begründungen* in Wortbedeutungserklärungen (vgl. Kap. 6.1.19) sowie *Beispiele*, die nicht als ein subordinierter Typ oder eine Beispielsituation zum Explanandum selbst auftreten, sondern ein Beispiel für Entitäten darstellen, die innerhalb eines anderen Verfahrens angeführt werden (vgl. Kap. 6.1.4). Diese Verfahrensrealisierungen stellen einen „fakultative[n] Teil eines anderen Erklärungsschemas“ (Quasthoff/Hartmann 1982: 107) dar und dienen als Elaborierung des übergeordneten Verfahrens. In diesen Fällen wird dementsprechend nur das übergeordnete Verfahren in der Häufigkeitsverteilung erfasst.

herausgestellt, auf wie viele und welche Vertextungsverfahren die Schüler*innen bei der Realisierung der drei Erklärtypen sowie der unterschiedlichen Wortstimuli beim Erklären-Was (*abstrakt, konkret, metaphorisch*) jeweils zurückgreifen. Damit lassen sich Aussagen zu Erklärtypen- und Gegenstandsspezifität für das Repertoire der Kinder und Jugendlichen treffen. Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die Aussagen Gültigkeit für das *vorliegende* Korpus mündlicher elizierter Erklärdaten für *diese* spezifische Altersgruppe haben. Es geht hier also *nicht* um das Treffen generalisierbarer Aussagen auf Basis eines repräsentativen Korpus (vgl. Meißner 2014: 90), sondern – sprachdidaktisch motiviert – um das *Repertoire* an Vertextungsverfahren von jungen Sprecher*innen beim Erklären unterschiedlicher Erklärgegenstände und entsprechende Verfestigungen. Die Ergebnisse dieses Analyseschrittes finden sich in Kapitel 7.1. In den nachfolgenden Analyseschritten wird sich dann den erwerbsbezogenen Fragestellungen zugewandt.

Ad 4: zur quantifizierenden Auswertung der Vorkommenshäufigkeit der Vertextungsverfahren im Gruppenvergleich zwischen den und innerhalb der Altersgruppen

Durch den Vergleich der Häufigkeitsverteilung von Vertextungsverfahren im Altersgruppenvergleich lässt sich herausfinden, in welchem Alter Kinder vornehmlich auf welche Vertextungsverfahren zurückgreifen und wie viele Verfahren sie in welcher Altersgruppe miteinander kombinieren. Dadurch lassen sich dann Entwicklungslinien für die einzelnen Vertextungsverfahren und deren Kombination beschreiben. Auf dieser Basis können mit den zuvor bestimmten übergeordneten Verfahrensgruppen bzw. Modi von Verfahren Aussagen darüber getroffen werden, welchem Trend insgesamt der Erwerb folgt, also ob zunächst beispielsweise situierende und dann abstrahierende Vertextungsverfahren erworben werden, wie es Heller (2021: 340) als noch offene Frage formuliert hat. Durch das Offenlegen dieser *altersspezifischen* Varianzen, also das Offenlegen der Unterschiede zwischen den Kindern *unterschiedlichen Alters*, lassen sich also explorativ erste Entwicklungstrends nachzeichnen. Vor diesem Hintergrund können dann interindividuelle Varianzen *innerhalb der Altersgruppen* in den Blick genommen werden. Durch den Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE bzw. den Vergleich der jeweiligen Entwicklungslinien dieser Gruppen können explorativ Unterschiede in der jeweiligen Erwerbslogik herauspräpariert werden. Damit wird also trotz des quantitativen Zugriffs Varianz zwischen den einzelnen Kindern eben nicht überdeckt, wie es Quasthoff et al. (2019: 37) häufig in der Erwerbsforschung beobachten. In dieser Arbeit wird also – anders als es in einer Vielzahl anderer Arbeiten der Fall ist – Entwicklung nicht als „mehr oder weniger gleichschrittiges Erlangen jeweils unidirektional geordneter Fähigkeitsniveaus“ (Quasthoff et al. 2019: 37) betrachtet. Die Darstellung dieser Befunde erfolgt in Kapitel 7.2.

Die quantitativen Zugriffsweisen gewähren Einblick in die Häufigkeit des Vorkommens von Vertextungsverfahren und ermöglichen Zugriff auf Varianzen über Häufigkeitsverteilungen im Gruppenvergleich. Allerdings vermögen nur qualitativ-rekonstruktive Analysen offenzulegen, inwiefern sich Vertextungsverfahren in ihrer Realisierung unterscheiden und inwiefern von einer prototypischen Realisierung abgewichen wird. Das soll im letzten Analyseschritt für ausgewählte Vertextungsverfahren erfolgen. Dabei stellen die quantitativen Analysen den Ausgangspunkt für ein (erneutes) qualitatives detailanalytisches Untersuchen der Daten dar (vgl. Mundwiler et al. 2019: 374), da sich auf Basis der quantitativen Befunde eine Auswahl qualitativ näher zu analysierender Vertextungsverfahren ergibt (vgl. dazu genauer Kap. 7.3).

Ad 5: zur qualitativen Analyse ausgewählter Vertextungsverfahren in Bezug auf Realisierungsvarianten und quantifizierenden Auswertung der Realisierungsvarianten im Gruppenvergleich

Im abschließenden Schritt werden für ausgewählte Vertextungsverfahren mikroanalytisch Realisierungsvarianten bzw. Phänomene beschrieben, mit denen von der prototypischen Verfahrensrealisierung abgewichen wird. Die Varianten bzw. Phänomene werden dabei in gesprächsanalytischer Manier induktiv aus den Daten herauspräpariert. So lassen sich mittels qualitativem Vorgehen Einblicke in Varianzen bei der *Realisierung* der Vertextungsverfahren gewinnen und auf diesem Wege interindividuelle Unterschiede zwischen den Kindern bzw. deren Entwicklungsverlauf offenlegen. Kommen diese Abweichungen nun gehäuft bei jüngeren anstatt bei älteren kompetenteren Kindern bzw. Jugendlichen vor, kann man davon ausgehen, dass es sich um Erwerbsphänomene handelt (und nicht um eine Realisierungsvariante im Sinne einer funktionalen Alternative). Ob es sich jedoch um Varianten handelt oder um Erwerbsphänomene, kann erst durch das Hinzuziehen von Häufigkeitsverteilungen genauer erfasst werden. Es wird also für die herausgearbeiteten Varianten bzw. Phänomene untersucht, wie häufig sie jeweils in den unterschiedlichen Altersgruppen und bei den Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich vorkommen. Die Ergebnisse dieses Schrittes finden sich in Kapitel 7.3.

Zusammenfassend kann zu den Quantifizierungen konstatiert werden, dass sie gegenüber einem ausschließlich qualitativen Zugriff vor dem Hintergrund des hier verfolgten Forschungsvorhabens folgende Vorteile bieten: Durch das Generieren und vergleichende Auswerten von Häufigkeiten in Bezug auf Altersspezifik und Spezifik der Kinder mit und ohne FSP LE lassen sich Hinweise auf Entwicklungen ableiten, die über Beobachtungen am Einzelfall hinausweisen (vgl. dazu auch: Quasthoff et al. 2019: 220; Kreuz 2021: 171). Die Quantifizierungen erlauben das (vorsichtige) Herstellen von Zusammenhängen zwischen dem Vorkommen und der Realisierung von Vertextungsverfahren und soziodemografischen Daten der Schüler*innen, nämlich Alter und diagnostizierte Förderschwerpunkte (vgl. auch: Mundwiler et al. 2019: 374). Es muss allerdings einschränkend konstatiert werden, dass es sich um *explorative* Hinweise auf mögliche Entwicklungstrends handelt. Entwicklungstrends sind aufgrund der – aus Sicht der quantitativen Forschung – ‚kleinen‘ Zahlen teilweise nur begrenzt ersichtlich, da sie auch durch kontextuelle Bedingungen und Varianz zwischen den Kindern überlagert werden (vgl.: Quasthoff et al. 2019: 239). Da es sich grundlegend um eine qualitativ-rekonstruktive Studie handelt, wird nicht mit statistischen Auswertungsverfahren gearbeitet (vgl. ähnlich: Ernst-Weber 2019; Quasthoff et al. 2019: 220). Ein Anspruch darauf, generalisierbare Aussagen formulieren zu können, wird dementsprechend nicht erhoben.

Damit zusammenhängend soll abschließend noch resümiert werden, inwiefern durch das beschriebene analytische Vorgehen nun Aufschluss über Erklärkompetenz gewonnen werden kann. Wie mit Kapitel 4.1 dargestellt, fällt unter Vertextungskompetenz, als eine Teilfähigkeit von Erklärfähigkeit, einerseits das Verfügen über ein Repertoire an explanativen Vertextungsverfahren. Andererseits umfasst Vertextungskompetenz auch die Verknüpfung dieser Vertextungsverfahren zu einem global kohärenten Äußerungspaket, und zwar unter Berücksichtigung von Kontext, Gattung und Erklärgegenstand sowie auf Rezipient*innen zugeschnitten (vgl. Heller 2021: 339; Quasthoff et al. 2021a: 22). Indem in dieser Untersuchung nun einerseits das Repertoire der Kinder an Vertextungsverfahren auf quantitativer Basis vergleichend untersucht wird und andererseits qualitative Abweichungen von der prototypischen Realisierung mikroanalytisch aufgedeckt werden, können Rückschlüsse auf die Vertextungsfähigkeit gezogen werden, da sich so zeigt, welche Gruppen von Kindern über ein (mehr oder weniger) ausgebautes Repertoire verfügen. Ob ihnen Einpassungen von Vertextungsverfahren in das Äußerungspaket und

deren kohärente Ausgestaltung gelingt, wird zumindest exemplarisch durch die qualitative Analyse der Realisierung ausgewählter Vertextungsverfahren untersucht. Grundsätzlich wird hier – wie für gesprächsanalytische Untersuchungen üblich – von einer *faktischen Kompetenz* ausgegangen (vgl. Depermann 2004: 20), d. h., dass die beobachtbare und beschreibbare Performanz von Gesprächsteilnehmenden im Vordergrund steht. Wenn Sprecher*innen etwas in einem Gespräch nicht tun, bedeutet das jedoch nicht, dass er*sie es nicht kann (vgl. Hauser/Luginbühl 2017: 94; Kreuz 2021: 72).

6 Vertextungsverfahren beim Erklären-Was, -Wie und -Warum: Linguistische Beschreibung

In diesem Kapitel werden die Vertextungsverfahren, die in den Was-, Warum- und Wie-Erklärungen von Kindern unterschiedlicher Lernausgangslagen empirisch rekonstruiert werden konnten, unter Berücksichtigung der Befunde bisheriger Studien (vgl. Kap. 3) sowie ausgehend von ausgewählten Transkriptausschnitten¹²¹ linguistisch beschrieben (vgl. Kap. 6.1). Diese Deskription der jeweils ausgebauten und funktionalen Exemplare der Verfahren dient als Folie, vor deren Hintergrund dann in Kapitel 7.3 für ausgewählte Verfahren (weitere) Varianten im Detail bzw. Abweichungen von der prototypischen Realisierung dargestellt werden können, um so Erwerbsfragen in den Blick nehmen zu können. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 6.1 erfolgten Feinanalysen der einzelnen Vertextungsverfahren können in Kapitel 6.2 in Ergänzung zum bisherigen Forschungsstand (vgl. Kap. 3) theoretisch-konzeptionelle Ableitungen zur Spezifizierung der linguistischen Einheit der Vertextungsverfahren sowie zu weiteren Gruppierungen der Vertextungsverfahren getroffen werden. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung, in der die relevanten Erkenntnisse gebündelt werden (vgl. Kap. 6.3).

6.1 Linguistische Beschreibung der Vertextungsverfahren unter Berücksichtigung multimodaler Ressourcen

Bei der nachfolgenden linguistischen Beschreibung, die auch multimodale Ressourcen berücksichtigt, erfolgt die Darstellung der einzelnen Verfahren *nicht* nach Erklärtyp oder Explanandum separiert, um den Verfahren als „*kontextfreie* Ressourcen“ (Heller 2021: 314) Rechnung zu tragen. Explananda- oder erklärtypenbedingte Spezifika oder Varianten der Verfahren werden bei der Deskription – insofern vorhanden und relevant – allerdings systematisch berücksichtigt. Die Reihenfolge der Beschreibung der Verfahren richtet sich nach der Häufigkeit ihres Auftretens: Das im Korpus erklärtypenübergreifend am häufigsten auftretende Verfahren wird also zu Beginn beschrieben, während sehr selten vorkommende Verfahren am Ende vorgestellt werden. Beschrieben werden hier *Prototypen* der Vertextungsverfahren, die als funktional und ausgebaut angesehen werden können, da sie gehäuft auftreten, und das insbesondere bei älteren, als kompetent einzuschätzenden Sprecher*innen (vgl. Kap. 5.5). Dabei wird auf ausgewählte Transkriptbeispiele zurückgegriffen,¹²² anhand derer sich die prototypischen Realisierungsformen adäquat veranschaulichen lassen. Neben dem essenziellen Kern des jeweiligen Verfahrens werden unter anderem herausgearbeitete typische sprachliche Formen sowie das Verhalten im sequenziellen Kontext (sequenzielle Position im explanativen Äußerungspaket, Kombinierbarkeit mit anderen Verfahren) fokussiert und dabei auch eventuell vorkommende Varianten berücksichtigt: So finden sich bei einigen Verfahren verschiedene Realisierungsvarianten. Aufgrund der divergierenden Komplexität der

¹²¹ Nachfolgend werden in den Transkriptausschnitten jeweils die Äußerungsteile, in denen die Vertextungsverfahren von Interesse verbalisiert werden, mit Fettdruck hervorgehoben. Wenn der gesamte Transkriptausschnitt das näher analysierte Vertextungsverfahren umfasst, wird auf einen Fettdruck verzichtet.

¹²² Da in diesem Kapitel der Fokus auf der Beschreibung der Vertextungsverfahren (und beispielsweise nicht auf der interaktiven Realisierung der Erklärhandlung) liegt, wird mit *Transkriptausschnitten* gearbeitet, d. h., dass i. d. R. nur die exemplarisch ausgewählten Vertextungsverfahren ohne die globalen Zugzwänge (z. B. *Was bedeutet Angsthase?*) und ohne weitere Vertextungsverfahren aufgenommen sind. Weitere Vertextungsverfahren werden teilweise gezielt in den Transkriptausschnitt aufgenommen, um Aspekte der sequenziellen Realisierung beschreiben zu können. Die Transkripte in Gänze können im Materialband zu dieser Arbeit eingesehen werden. Die Zugzwänge, die von dem per Video eingespielten Kind bzw. dem Erwachsenen gestellt wurden, finden sich zudem im genauen Wortlaut in Kapitel 5.4.

Verfahren sowie des Ausmaßes an Realisierungsvarianten fällt die Deskription der Vertextungsverfahren jeweils unterschiedlich detailliert aus.

6.1.1 Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke

Mit dem Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* wird die Zweckbestimmung bzw. der Nutzen eines Gegenstandes, Sachverhaltes, Vorgangs oder einer Handlung angegeben (vgl. Rehbein 1982: 125). Damit wird durch die Realisierung des Verfahrens eine Antwort auf die Frage des *Wozu* bzw. *Warum* gegeben (vgl. Rehbein 1982: 125). Aufgrund dessen erweist sich dieses Verfahren einerseits als hochgradig funktional für die Realisierung von kausalen Erklärungen, die eine Antwort auf *Warum*-Fragen geben (vgl. Kap. 2.3.3). Andererseits erweist es sich als einschlägig für Erklärungen von Wörtern, in deren Konzeptbedeutung die Funktion bzw. der Zweck des Explanandums grundlegender Bestandteil ist, da entsprechende Explananda wesentlich durch ihre Funktion erklärt werden können. Als Beispiele lassen sich hier zweckgerichtete, sich stark über ihren Zweck definierende abstrakte Explananda wie *arbeiten* oder auch Konkreta wie Gebrauchsgegenstände (z. B. *Kühlschrank*, *Hammer*) anführen. So stellt auch für Rehbein die Zweckbestimmung den „Kern der Erklärung“ bzw. das „Essentielle des Konzepts“ dar (Rehbein 1982: 129f.). Es finden sich komprimierte, formelhafte Varianten, in denen lediglich *ein* Zweck angegeben wird, sowie auch ausgebaute, syntaktisch komplexe(re) Varianten des Verfahrens, die *mehrere* Zwecknennungen umfassen (vgl. Wagner/Wiese 1989: 228f.) und/oder in denen Zwecksetzungen genauer expliziert werden (vgl. dazu ausführlich Kap. 7.3.1), wie es mit den Transkriptbeispielen (1) und (2) veranschaulicht werden soll.

(1) EW_13km_SL; MOR: Moritz (Klasse: 3, Alter: 9;2)

067 MOR ein fAhrradfährrerschein macht man (--) **damit man (.) das**
fahrradfahren !LERNT!;
 068 (2.7)

(2) EW_40kw_FB; ANN: Anna (Klasse: 6, Alter: 12;2)

024 ANN |ein hammer is so n WERKzeug, |
 |((hält den Hammer drehend hoch))|
 025 das ähm benutzt man meistens auf so ner ARbeitsstelle wo man
 was bauen muss,
 026 das haut man ähm:: **um halt (-) |NÄgel reinzuhauen |**
|((hämmt in der Luft))|
braucht man halt so n hammer,
 027 **|und HIERmit kann man halt die nÄgel |**
|((fasst an hinteren Teil des Hammerkopfes, Blick auf Geste))|
|wieder rausziehen; |
|((macht Ziehbewegung))|
 028 (1.5)

Moritz führt in Transkriptbeispiel (1) auf die Frage nach dem Grund für einen Fahrradführerschein einen einzelnen Zweck des Fahrradführerscheins (*das Fahrradfahren lernen*) an. Demgegenüber kombiniert Anna (Transkriptbeispiel (2)) zwei Zwecknennungen miteinander, indem sie zunächst den Zweck eines Hammers mit vorangestelltem Nebensatz (eingeleitet mit der Konjunktion *um*) anführt (Z. 26) und anschließend noch die spezifische Funktion der Klaue eines Hammers nennt (Z. 27). Bei der Realisierung

des Verfahrens zeigt sich in beiden hier ausgewählten Transkriptbeispielen, dass in dem Hauptsatz der Hypotaxe das *Antezedens*, und zwar das erfragte Explanandum in Aussageform, angegeben ist. In dem final eingeleiteten Nebensatz wird der Zweck, den der Gegenstand oder Sachverhalt regelhaft findet, als Folge bzw. *Konsequenz* angeführt. Der Finalsatz wird häufig mit der Konjunktion *damit* (vgl. Bsp. (1)) oder mit *um* (mit *zu*-Infinitiv) (vgl. Bsp. (2)) eingeleitet (vgl. Zifonun et al. 1997: 2294f., 2317f.). Seltenere finden auch die Konjunktion (*so*)*dass* sowie Verschmelzungen aus Präposition und Artikel in Verbindung mit Nominalisierungen (z. B. *zum Kühlen, zum Nägel-Reinhauen*) Verwendung, um finale Relationen sprachlich zu markieren. Als Generalisierungsindikator kommt regelhaft das Indefinitpronomen *man* zum Einsatz. Auch Modalverben (z. B. *können, dürfen, müssen*), mit denen Regelhaftigkeiten bzw. Gesetzmäßigkeiten ausgedrückt werden, finden sich vielfach.

Wie mit Transkriptbeispiel (2) gezeigt, kann das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* auch mit Zeigegeesten und enactierenden Gesten bzw. *handling gestures* (Streeck 2008) synchronisiert werden: Um die Funktion eines spezifischen Bestandteiles des Hammers anführen zu können, lenkt die Sprecherin durch die Koordination des betonten lokaldeiktischen Ausdrucks „HIERmit“ (Z. 27) mit einer Zeigegeeste sowie dem Blick auf die Geste die Aufmerksamkeit von Rezipient*innen auf die Klaue des Hammers (vgl. Stukenbrock 2018). Die darauf folgende verbalsprachliche Nennung der Funktion dieses Hammerbestandteils („kann man halt die nägel wieder rausziehen“ (Z. 27)) kombiniert sie mit einer entsprechenden *handling gesture*, die sie mit dem Hammer in ihrer Hand exemplarisch zu Veranschaulichungszwecken vorführt. Das grundlegend abstrahierende Verfahren wird also durch die körperlich-visuelle Komponente anschaulicher für Rezipient*innen.

Unter Berücksichtigung der Erklärtypen erweist sich die Realisierung des Verfahrens in den vorliegenden Warum-Erklärungen als insgesamt stärker formelhaft und verfestigt als in Wortbedeutungserklärungen (Erklären-Was), in denen sich beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* mehr Variantenreichtum vorfinden lässt. Es finden sich neben den oben angeführten Formen explizit-sprachlicher Zweckmarkierungen (z. B. durch *damit, um, (so)dass*) deutlich häufiger auch Fälle, in denen die Funktions- bzw. Zwecknennung *ohne* entsprechende Markierungsformen erfolgt. Häufig kommt in diesen Fällen das Modalverb *können* zum Einsatz, mit dem eine Fähigkeit oder Möglichkeit ausgedrückt wird, wie es sich beispielsweise in Transkriptbeispiel (2) bei der zweiten Funktionsnennung (Z. 27) oder auch im nachfolgenden Transkriptbeispiel (3) in Zeile 25 zeigt.

(3) EW_47km_FB; MIK: Mika Noah (Klasse: 6, Alter: 12;5)

```
025   MIK   äh: ein HAMmer ist ein WERKzeug mit dem man ähm (.) nÄgel oder
      (-) ja nÄgel in eine wand rEinhammern kann,=
026     =dass (-- ) dass_sie halt zum beispiel (.) irgenden BILD
      festhalten oder so;
027     (2.0)
```

Mika Noah nennt in dem Transkriptbeispiel (3) die Funktion des Gebrauchsgegenstands und formuliert erweiternd eine mit der Konjunktion *dass* (Z. 26) eingeleitete Konsequenz, durch die die zuvor genannte Funktion des Hammers (*Nägel in eine Wand reinhämmern*) weiter spezifiziert wird: Mit den in die Wand geschlagenen Nägeln kann ein Bild befestigt werden (Z. 26). Wenn – wie in dem hier gezeigten Beispiel – keine explizite Zweckmarkierung erfolgt, ergibt sich insbesondere eine Nähe zum Verfahren *Nennen wesentlicher Merkmale* (vgl. Kap. 6.1.6), da die Funktion als ein Charakteristikum, also als ein Merkmal

des Explanandums, genannt wird.¹²³ Allerdings werden diese Fälle in dieser Arbeit nichtsdestotrotz zur Funktionsnennung gezählt, da beim Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen* der instrumentelle Aspekt, also die Verwendung bzw. Funktion, die der Gegenstand aufgrund seiner Merkmale findet, im Vordergrund steht (vgl. Wagner/Wiese 1989: 229).

Das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* erweist sich als variabel kombinierbar und einpassbar in andere Verfahren und kann dabei unterschiedliche sequenzielle Positionen innerhalb der Erklärung einnehmen. So findet es sich in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren oder Erklärtypen und kann dabei an verschiedener Position (z. B. erklärungsinitial) innerhalb der Erklärung positioniert sein (vgl. dazu ausführlicher Kap. 7.3.1). Dabei kann es syntaktisch (weitgehend) unabhängig von anderen Verfahren realisiert sein, wie es in Transkriptbeispiel (2) der Fall ist. Die Sprecherin nennt einen *übergeordneten Begriff* („WERKzeug“ (Z. 24)) (vgl. Kap. 6.1.5) und ein *wesentliches Merkmal* (vgl. Kap. 6.1.6) als ein unterscheidendes Merkmal und führt nachfolgend losgelöst von diesen Verfahren die Funktion an (Z. 26f.). Trotz der unabhängigen Realisierung der Verfahren voneinander leisten diese einzelnen Komponenten im Zusammenspiel die Wortbedeutungskonstitution. Das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* kann aber auch deutlich stärker verschränkt mit anderen Verfahren auftreten, wie es sich anhand von Transkriptbeispiel (3) zeigen lässt. Mika Noah führt zum übergeordneten Begriff „WERKzeug“ (Z. 25) in Form eines „mit dem“ eingeleiteten Relativsatzes die *Funktion* eines Hammers als unterscheidendes Merkmal von anderen Vertretern der übergeordneten Klasse an. In die Funktionsnennung wiederum ist das *Geben eines Beispiels* (vgl. Kap. 6.1.4) integriert: Unter Verwendung verfahrenstypischer sprachlicher Formen („zum beispiel“, „oder so“ (Z. 26)) wird ein explizierendes Beispiel zu der Funktionsnennung angeführt, mit dem konkretisiert wird, *welcher* exemplarische Gegenstand („irgenden BILD“) mit einem Hammer befestigt werden kann. Das Verfahren kann also sowohl selbst als hierarchisch übergeordnetes Verfahren auftreten, an das weitere (z. B. veranschaulichende) Verfahren wie beispielsweise das *Geben eines Beispiels* oder das *Etablieren eines Szenarios* angeknüpft werden, oder aber selbst wiederum hierarchisch untergeordnet in ein übergeordnetes Vertextungsverfahren eingebettet sein, wenn – wie gezeigt – beispielsweise die Zwecknennung als unterscheidendes Merkmal beim *genus proximum et differentia specifica* (vgl. Kap. 6.1.5) in einem Relativsatz oder mit der Konstruktion „zum + Nominalisierung“ angeführt wird. Das Verfahren kann auch *alleinstehend*, also *ohne* weitere Vertextungsverfahren, ein explanatives Äußerungspaket konstituieren und – insofern nur zwei Propositionen miteinander in Relation gesetzt werden, wie in Transkriptbeispiel (1) – ein globales ‚Minimalpaket‘ bilden.

6.1.2 Paraphrasieren

Beim *Paraphrasieren* wird eine phrasenförmige Umschreibung zum Explanandum gefunden, die als bedeutungsgleich oder -ähnlich zu dem zu erklärenden Begriff einzuordnen ist (vgl. z. B. Ungeheuer 1969; Drescher 1992: 35; Flowerdew 1992: 211; Gülich/Kotschi 1987: 216, 239; Bührig 1996: 19; Neumeister 2011: 133). Es handelt sich also um „eine zweistellige Relation“ (Gülich/Kotschi 1987: 216) mit zwei Propositionen, also einem Bezugsausdruck und einem Umschreibungsausdruck, die durch einen gleichsetzenden Ausdruck bzw. „Paraphrasen-Indikatoren“ (Gülich/Kotschi 1987: 226) verbunden werden. Ausgehend von dem nachfolgenden Transkriptbeispiel (1) sollen dieses Äquivalenz-Konzept

¹²³ Dementsprechend wird in einigen Studien, in denen Klassifikationen von Erklär- bzw. Definitionstypen vorgenommen werden, auch die Funktionsnennung der Oberkategorie „Merkmale“ zugeordnet (z. B. McGhee-Bidlack 1991; Flowerdew 1992).

zwischen Semem und Paraphrasierung sowie die dabei typischerweise verwendeten sprachlichen Formen erläutert werden.

(1) EW_20kw_KS; MIC: Michelle (Klasse: 4, Alter: 10;8)

058 MIC Angsthase bedeu:tet (-) dass einer sehr viel ANGST hat;
059 dass der sich nich so viel TRAUT;

Bei Beispiel (1) handelt es sich um ein prototypisches Beispiel einer Paraphrase zum Begriff *Angsthase*. Der Bezugsausdruck bzw. das zu erklärende Lexem *Angsthase* wird von der Erklälerin wiederholt und mit dem nachfolgenden paraphrastischen Ausdruck durch das für Definitionen typische Verb *bedeuten* in Relation gesetzt (vgl. Deppermann 2016: 85f.). Die Sprecherin umschreibt die Bedeutung des Begriffs *Angsthase*, indem sie den Begriff *Angsthase* in zwei aufeinanderfolgenden *dass*-Sätzen mit den bedeutungsgleichen Ausdrücken *Angst haben* (Z. 58) und *sich nicht trauen* (Z. 59) äquivalent setzt.¹²⁴ Durch das Adverb „viel“ in Verbindung mit den Partikeln „sehr“ (Z. 58) bzw. „nich so“ (Z. 59) erfolgt eine Spezifizierung, durch die das Ausgedrückte verstärkt bzw. abgeschwächt wird (vgl. Breindl 2009). Die Sprecherin greift in der ersten Paraphrase auf das generalisierende Indefinitpronomen *einer* (Z. 58) zurück, um dann in der zweiten Paraphrase mit dem rückverweisenden Demonstrativpronomen *der* (Z. 59) darauf Bezug zu nehmen. Es zeigt sich also, dass die Sprecherin beim Paraphrasieren eine komprimierte, allgemeingültige und vom Einzelfall losgelöste semantische Umschreibung zum Wortkonzept produziert. Unabhängig vom Explanandum hat sich für das Verfahren in morphosyntaktischer Hinsicht gezeigt, dass die Paraphrase üblicherweise durch einen Nebensatz mit einleitendem *wenn* oder *dass* angeschlossen wird (vgl. Bsp. (1) - (5)). Der umschreibende Ausdruck ist in den hier vorliegenden Daten i. d. R. eine größere syntaktische Einheit als das lexikalische Element (Wort), das es erklären soll (vgl. Flowerdew 1992: 211). So wird vielfach eine Kombination aus Indefinitpronomen und semantisch ähnlich eingeschätztem Verbalkomplex (z. B. *dass/wenn man etwas macht/tut*) oder eine Verbindung aus Verbalkomplex und Nominal- oder Adjektivphrase gebildet (z. B. *dass/wenn man einen Beruf/Job/eine Arbeit habt/macht; dass/wenn etwas/alles gerecht/fair ist; dass/wenn man gerecht teilt; dass gerecht geteilt wird*). Selten erfolgt die Paraphrase in Form eines Hauptsatzes (z. B. „arbeiten bedeutet (.) wenn: (-) also (.) leute:- mÄnner und frAuen haben dann eine ARbeit,“ (EW_38kw_FB)). Um die Allgemeingültigkeit der Aussage zu unterstreichen, werden i. d. R. generalisierende Pronomen (z. B. *man, (irgend-)einer, (irgend-)jemand, jeder, unpersönliches Du, alle(s), etwas, es*) verwendet. Abhängig vom Explanandum werden seltener aber auch Konkretisierungen in die Paraphrase integriert, sodass dem*der Rezipient*in weitere Informationen zum Wortkonzept gegeben werden. Mit dieser Konkretisierung einhergehend zeigt sich eine gewisse Spannbreite in Bezug auf die Ausgebautheit der Paraphrasen: Sie können von einer komprimierten Minimalform (vgl. Transkriptbeispiel (2)) bis hin zu einer angereicherten Umschreibung (vgl. Transkriptbeispiel (3)) ausgestaltet sein. Beide Beispiele sind auf Wortbedeutungserklärungen zum Explanandum *arbeiten* und auf das Wortkonzept *Arbeit leisten* bzw. *tätig sein* bezogen.

(2) EW_18km_KS; LEV: Levi (Klasse: 1, Alter: 7;8)

039 LEV wenn man ARbeitet (--) donn; (2.6)
040 <<len> arbeiten I:ST (---) wenn man (---) irgendwas ma::cht,>

¹²⁴ In den Daten zeigt sich, dass ein Großteil der Sprecher*innen beim Paraphrasieren den Begriff *Angsthase* mit *Angst haben* umschreibt. Nur wenige Kinder greifen auf die alternative Umschreibung *sich nicht trauen* zurück.

(3) EW_39km_FB; JON: Jona (Klasse: 6, Alter: 12;5)

038 JON arbeiten bedeutet wenne (.) KINder (.) oder erwAchsene das
 machen was (.) sie: (--) ihre chEfe oder (.) lEhrer (-) einem
 (-) vorgeben;
 039 was man TUN soll;

In beiden Beispielen ist die Paraphrase verfahrenstypisch im Nebensatz mit *wenn* eingeleitet und das Verb *arbeiten* wird mit dem Verb *machen* semantisch gleichgesetzt. Wie es für das Paraphrasieren üblich ist, greifen die Sprecher zudem auf metasprachliche Formeln (wie *X bedeutet Y*, *X heißt Y*) oder auch Formeln, die Referenten identifizieren (wie *X ist Y*), zurück (vgl. Gülich/Kotschi 1987: 226f.; Depermann 2016: 85f.).¹²⁵ Die beiden Fälle unterscheiden sich jedoch in ihrer Expansion bzw. in den Informationen, die zusätzlich geliefert werden. In der Minimalform in Beispiel (2) werden die semantischen Leerstellen durch das generalisierende Pronomen *man* und das verallgemeinernde Indefinitpronomen *irgendwas* gefüllt und die Paraphrase verbleibt damit auf einer sehr abstrakten Ebene. Die Minimalform weist insofern eine Nähe zum Verfahren *Nennen eines Synonyms* auf, als dass die Paraphrase in ihrem semantischen Gehalt auf ein äquivalentes und auf der gleichen begrifflichen Hierarchieebene liegendes Verb reduziert ist (vgl. Kap. 6.1.9). Ausdrucksseitig wird durch die Paraphrase also keine Vergrößerung vorgenommen. Der zu erklärende Begriff und die Paraphrase sind als semantisch bedeutungsgleich einzuschätzen und könnten also ohne gravierende Bedeutungsverluste miteinander ausgetauscht werden. Aufgrund der morphosyntaktischen Form (*wenn* + Indefinitpronomen + Verbalkomplex) erfolgt trotz der Nähe zum benachbarten Verfahren eine Einordnung als Paraphrase.¹²⁶

In der expandierten Form in Beispiel (3) werden die Leerstellen um den Verbalkomplex konkreter gefüllt als in Beispiel (2): Der Sprecher führt *Kinder* und *Erwachsene* anstatt dem generalisierenden Pronomen *man* als Akteure an und konkretisiert die Tätigkeit (*machen*), indem er die Akkusativergänzung zum Verb *machen* („das“, Z. 38) durch einen Relativsatz spezifiziert und als Tätigkeit, die vom Chef oder Lehrer vorgegeben ist, näher bestimmt. Mit Gülich und Kotschi (1987: 240) kann in Beispiel (3) dementsprechend von einer *Expansion* bzw. noch genauer einer *Explikation* (als Subtyp einer Paraphrase) gesprochen werden, da „der Reformulierungsausdruck eine größere ausdrucksseitige Ausdehnung aufweist als der Bezugsausdruck, derart, daß ein Semem (oder mehrere Sememe) des Bezugsausdruckes in mehr oder minder arbiträrer Weise in einzelne Merkmale zerlegt wird (werden), die durch selbständige sprachliche Einheiten innerhalb des Reformulierungsausdruckes repräsentiert werden“.

Im Hinblick auf die sequenzielle Einbettung des Verfahrens zeigt sich empirisch, dass Paraphrasen – im Gegensatz zu der Feststellung von Wagner/Wiese (1989: 229) – durchaus alleinstehend auftreten und damit als einzige Komponente das explanative Äußerungspaket bilden können, wie es auch bei den Transkriptbeispielen (1) bis (3) der Fall ist. Gleichmaßen werden sie aber auch in Kombination mit anderen Verfahren eingesetzt. Sie werden dann i. d. R. zu Beginn der Wortbedeutung und/oder abschließend im Äußerungspaket sequenziell positioniert. Gehäuft finden sich Kombinationen aus *Paraphrasen*

¹²⁵ Auffällig ist, dass die Erklärer*innen in der Regel das von dem/der Fragenden jeweils verwendete Verb (*bedeuten*, *sein*) in ihrer Erklärung entsprechend übernehmen. Davon abweichend lässt sich insbesondere bei jüngeren Kindern gelegentlich beobachten, dass auf die Frage des Videokindes (*Was bedeutet/ist x?*) hin der Hauptsatz (Definiendum + *heißt/bedeutet/ist*) weggelassen und lediglich der Nebensatz, in dem die Bedeutung paraphrasiert wird, angeführt wird (vgl. dazu ausführlicher: Kap. 7.3.2).

¹²⁶ Im Falle des Verfahrens *Nennen eines Synonyms* erfolgt nicht nur semantisch, sondern auch morphosyntaktisch eine Gleichsetzung (z. B.: *Arbeiten bedeutet/ist (etwas) machen.*) (vgl. Kap. 6.1.9).

und einem der beiden veranschaulichenden Verfahren *Etablieren eines Szenarios* oder *Geben eines Beispiels*, wie es die Transkriptbeispiele (4) und (5) jeweils exemplarisch zeigen.

(4) EW_71kw_FB; KAT: Kathi (Klasse: 6, Alter: 12;1)

043 KAT angsthase bedeutet wenn du zum beispiel auf_m fünfMEterturm
 stehs,=
 044 =und dich nich TRAUST zu springen,=
 045 =und dann sagen deine FREUNDe du bist_n angsthase;=
 046 =<<p> das is ein Angsthase wenn du dich etwas nich TRAUST;>

(5) EW_35kw_MH; JAN: Jana (Klasse: 3, Alter: 9;2)

039 JAN arbeiten ist wenn man ein (.) JOB hat,
 040 zum beispiel: (.) bei: DE_EM oder (.) bei LIDL,
 041 wie auch IMmer, (1.4)
 042 ja und da: verkaufen (.) ähm die (2.0) ähm LEUte,
 043 LEbensmittel: oder SPIELsachen: (---) un:d (.) ja.
 044 (1.7)

In Transkriptbeispiel (4) entfaltet die Sprecherin unter Verwendung verfahrenstypischer Mittel („zum Beispiel“, *wenn-dann*-Konstruktion) zunächst eine konkrete fiktive Situation (Z. 43-45), um zu verdeutlichen, in welcher Situation der Begriff von (fiktiven) Sprecher*innen Verwendung finden könnte (vgl. Kap. 6.1.3). Nach Abschluss des Szenarios formuliert Kathi mit schnellem Anschluss und in reduzierter Lautstärke eine Paraphrase zum Begriff *Angsthase* (Z. 46), indem sie das Explanandum zunächst lexikalisch wiederaufgreift („das is ein Angsthase“ (Z. 46)) und eine mit *wenn* eingeleitete Umschreibung des Bezugsausdrucks anschließt.

In Transkriptbeispiel (5) wird das Verfahren demgegenüber sequenzinitial positioniert: Jana paraphrasiert in einem *wenn*-Satz die Bedeutung des Explanandums *arbeiten* unter Rückgriff auf die synonyme Bezeichnung *Job* (Z. 39). Anschließend findet sie für den Oberbegriff *Job* zwei konkrete Beispiele für Arbeitsstellen („DE_EM“, „LIDL“ (Z. 40)), die sie sprachlich als solche durch „zum beispiel“ und „wie auch immer“ markiert (vgl. Kap. 6.1.4). Weiterhin konkretisiert sie diese Beispiele durch konkretisierende Tätigkeitsbeschreibungen (Z. 42f.).

Dem Verfahren *Paraphrasieren* kommt also abhängig von der sequenziellen Position eine unterschiedliche Funktion zu. Sequenzschließend (vgl. Transkriptbeispiel (4)) kommt ihm die Funktion eines kondensierenden Fazits zu (vgl. Drescher 1992: 169): Die im Szenario ausgestaltete Situation, mit der die Bedeutung des Explanandums, nämlich das Angst-Haben, konkretisiert und veranschaulicht wurde, wird hier nun sequenzschließend zu einer komprimierten Aussage abstrahierend verdichtet. Demgegenüber hat die sequenzinitiale Paraphrase in Transkriptbeispiel (5) die Funktion, Rezipient*innen zunächst eine generelle Vorstellung von der Wortbedeutung zu geben, bevor konkretisierende Beispiele geliefert werden. Die Wortbedeutungserklärung entfaltet sich durch diese Anordnung vom Allgemeinen zum Konkreten (vgl. Spreckels 2008: 126; Schwitalla 2012: 176).

6.1.3 Etablieren eines Szenarios

Beim *Etablieren eines Szenarios* wird eine hypothetische oder fiktive (Alltags-)Situation mit Ereignissen, Handlungen und/oder Äußerungen von Akteur*innen entworfen (vgl. Brünner 2011: 321). Szenarien kommt – neben anderen veranschaulichenden Verfahren (vgl. Kap. 3.3.2) – die Funktion zu, einen abstrakteren bzw. komplexeren Sachverhalt im Rahmen eines Wissenstransfers zu veranschaulichen, zu konkretisieren bzw. ‚erfahrbar zu machen‘ (vgl. Brünner/Gülich 2002: 36f.; Brünner 2011: 321; Ehmer 2013: 7; Lingnau/Paul 2013: 171). Mit sprachlichen und teilweise auch körperlich-visuellen Mitteln wird eine Szene konstruiert, welche nicht dem Hier und Jetzt entspricht, aber vom Gegenüber nacherlebt werden kann (vgl. Ehmer 2013: 8; Heller 2018). Dementsprechend sind häufig konkretisierende Details und auch Redewiedergaben enthalten, um die imaginierte Situationsschilderung auszugestalten und es Adressat*innen zu ermöglichen, sich in die Situation hineinzusetzen (vgl. Rettig 2012: 217f.). Es können dabei die Adressat*innen als Agierende in die fiktive Situation versetzt werden, in der sie – sprachlich markiert durch die Hörerdeixis *du* oder *Sie* – handeln und/oder sprechen (vgl. Brünner/Gülich 2002: 36; Brünner 2011: 321, 339). Als weitere Formen werden neben dem *Du-Szenario* von Rettig (2012: 218) das *Ich-Szenario* und das *Dritte-Personen-Szenario* unterschieden, mit denen der*die Sprecher*in bzw. ein*e imaginierte*r Dritte*r handelt. Lingnau/Paul (2013: 171) sprechen dementsprechend von einem ‚personifizierte[n] Beispiel‘. Als typische sprachliche Markierungsformen wurden in bisherigen Arbeiten die folgenden herausgestellt: das kataphorische *zum Beispiel*, der Konjunktiv sowie mit *wenn* eingeleitete Konditionalkonstruktionen (vgl. Rettig 2012: 218, 284; Ernst-Weber 2019: 251). Ernst-Weber (2019: 251) beobachtet darüber hinaus unter Berücksichtigung von Multimodalität den vermehrten Einsatz von körperlichen Demonstrationshandlungen und Zeigegesten in Kombination mit lokaldeiktischen Ausdrücken. Anders als bei dem *Geben von Beispielen* (vgl. Kap. 6.1.4), die i. d. R. kürzer ausfallen, kommt es bei Szenarien im Hinblick auf die Vertextung zu größeren Einheiten, in denen Äußerungen zu einer globalen Einheit verknüpft werden (vgl. Rettig 2012: 252). Ebenso finden sich aber auch Minimalformen, die weniger ausgebaut sind und nur wenige konkretisierende Details enthalten (vgl. Brünner/Gülich 2002: 37; Rettig 2012: 217). Dieses Kontinuum lässt sich auch in den hier untersuchten Daten ausmachen und soll durch die folgende Abbildung 6 veranschaulicht werden, bevor mit illustrierenden Transkriptbeispielen Belege aus den Daten angeführt werden, um die Merkmale dieser Szenariotypen zu explizieren.



Abbildung 6: Kontinuum in Bezug auf die Ausgestaltung von Szenarien in Abhängigkeit vom Detaillierungs- und Konkretisierungsgrad

An dem einen Ende des Kontinuums sind Szenarien zu verorten, die – trotz ihrer grundsätzlich veranschaulichenden und konkretisierenden Funktion – aufgrund ihrer Merkmale als *abstrahierend-formelhaft* bezeichnet werden können. An dem anderen Pol des Kontinuums sind solche Szenarien anzusetzen, die deutlich detaillierter ausgestaltet sind und auch mehr konkretisierende Angaben enthalten: Diese sollen je nach Ausgestaltung als (eher) *deskriptiv-detaillierende* oder (eher) *dramatisierend-situierende Szenarien* bezeichnet werden. Sie fallen i. d. R. auch entsprechend länger aus als der abstrahierend-formelhafte Szenariotyp. Dabei kann die Zuordnung zu den Typen nicht immer trennscharf erfolgen, da sich auch Mischformen finden, die mehr oder weniger abstrahierende, dramatisierende oder deskriptiv-detaillierende Elemente aufweisen. So können sich einzelne Szenarien, in Abhängigkeit davon, in welcher ausgeprägter Form dramatisierende Elemente (z. B. direkte Rede) enthalten sind, auch zwischen deskriptiv-detaillierend und dramatisierend-situierend bewegen. Die drei Szenariotypen sollen nachfolgend anhand ausgewählter Transkriptbeispiele veranschaulicht und gegenübergestellt werden. Die Transkriptbeispiele (1) bis (3) zeigen *abstrahierend-formelhafte* Realisierungsvarianten des Vertexungsverfahrens zu jeweils unterschiedlichen Explananda bzw. Erklärtypen.

(1) EW_26kw_MH; MAR: Marie-Sophie (Klasse: 3, Alter: 9;8)

018 MAR ein hammer ist damit kann man (.) nägeln (---) in (-) eine WAND
hauen,=
019 =wenn man ein bild aufhängen w (.) MÖCHte,=
020 =zum beispiel dann (.) nimmt man den hAMmer und haut (--) den n
(.) NAgel in die wand rein;

(2) EW_26kw_MH; MAR: Marie-Sophie (Klasse: 3, Alter: 9;8)

047 MAR gerEchtigkeIt is (--) wenn (2.0) kinder alles (--) was GLEICH
haben,=
048 =dann is das geRECHT,=
049 =oder wenn man (--) wenns zwei kinder (.) GIBT und vier
bonbons,=
050 dann (-) kann man das AUFTeilen,
051 dann kriegt jedes (.) KIND zwei bonbons,
052 und dann (-) (dann) is das geRECHT;

(3) ES_71kw_FB; KAT: Kathi (Klasse: 6, Alter: 12;1)

((...))
018 KAT =dann darfst du |NOCHma würfeln, | (--)
| ((Würfelbewegung)) |
019 und dann <<all> darfst du halt zum beispiel wenn du dann ne
FÜNF gewürfelt hast,>
020 darfst du dann immer fünf schritte GEhen,
((...))

In den hier angeführten Beispielen wird in komprimierter Form und im formelhaften Format unter Verwendung der verfahrenstypischen *wenn-dann*-Konstruktion eine *beispielhafte Situation* (vgl. Brunner/Gülich 2002: 34) angeführt, *ohne* dass das Kernereignis detaillierend ausgestaltet wird. Mehrheitlich sind diese formelhaften Realisierungen zweiteilig: In der mit *wenn* eingeleiteten Apodosis wird

komprimiert die Bedingung angegeben und in der mit *dann* eingeleiteten Protasis ebenso knapp die Folge. Seltener finden sich mehrteilige Bedingungsangaben oder mehrteilige Angaben von Folgen, wie es in Transkriptbeispiel (2) der Fall ist. Die Exemplarizität der dargestellten Situation wird lexikalisch durch das metakommunikative *zum Beispiel* markiert (vgl. Bsp. (1) und (3)). Konkretisierende Angaben finden sich nur in begrenztem Umfang, soweit es nötig ist; so wird beispielsweise in Transkriptbeispiel (2) die Anzahl der Kinder und die Anzahl der aufzuteilenden Bonbons numerisch angegeben sowie in Transkriptbeispiel (3) die Anzahl der gewürfelten Zahl und die entsprechend vorzurückenden Schritte. Die jeweiligen Situationen werden nicht als singular, sondern als typisiert und damit potenziell immer wiederkehrend gekennzeichnet (vgl. Illustrationstyp A nach Schwitalla 1991; Kap. 3.3.2). Die sprachliche Markierung erfolgt durch Indefinitpronomen (z. B. *man* (Bsp. 1 und 2)), Existenzausdrücke (z. B. *es gibt* (Bsp. 2)) sowie Frequenzadverbien (z. B. *immer*) (Bsp. 3)). Als Akteur*innen werden hier keine individuellen Typen eingeführt. Stattdessen findet sich das generalisierende Indefinitpronomen *man* (vgl. Bsp. (1) und (2)), das generalisierende *du* (vgl. Bsp. (3)) oder die Bezeichnung von Prototypen bzw. nicht näher spezifizierten Personenkategorien (vgl. auch Schwitalla 1991: 191; Ehmer 2011: 57) wie *Kinder* (Bsp. 2). Mit Deppermann (2011a: 162) kann also von einer *Enttemporalisierung* und *Entagentivierung* gesprochen werden. Es handelt sich dementsprechend um Szenarien mit einem erhöhten Abstraktions- und Allgemeinheitsgrad (vgl. Kap. 3.3.3). Die hier exemplarisch gezeigten Beispiele für abstrahierend-formelhafte Szenarien können insofern als verfestigt bezeichnet werden, als dass sie in nahezu identischer oder zumindest sehr ähnlicher Form mehrfach bei unterschiedlichen Sprecher*innen auftreten.

Mit dem Szenario in Transkriptbeispiel (2), in dem Marie-Sophie eine typische Verteilungssituation zur Veranschaulichung des Explanandums *Gerechtigkeit* anführt, soll auf eine weitere Besonderheit von Szenarien hingewiesen werden: Marie-Sophie schließt das Szenario mit einer Schlussformel (Z. 52) ab, die mit *und dann* eingeleitet wird und das erfragte Explanandum (in diesem Fall: *gerecht*) noch einmal lexikalisch aufgreifen. In einer Art Fazit resümiert die Sprecherin die zuvor dargestellte fiktive Situation zusammenfassend noch einmal als *gerecht*. Rezipient*innen wird durch diese allgemeingültige Aussage in Verbindung mit einer sinkenden Tonhöhenbewegung der Abschluss des Verfahrens angezeigt. Durch die generalisierende Schlussformel (Z. 52) in Verbindung mit der einleitenden ebenfalls generalisierenden Paraphrase (Z. 47f.) entsteht eine Rahmung um das etablierte Szenario herum und damit ein dreiteiliger Aufbau, der u.a. auch von Brünner/Gülich (2002: 36; vgl. ähnlich: *Beispiel in der Mitte* nach Rettig (2012: 356-360)) bei verständnissichernden Szenarien gefunden wurde: Dem Szenario geht eine vorangestellte allgemeine Information voraus, die durch das nachfolgende Szenario veranschaulicht wird, und es folgt ein Fazit, mit dem ein Rückbezug zu der allgemeinen Eingangsaussage hergestellt wird.

Unter den abstrahierend-formelhaften Szenarien finden sich auch solche Exemplare, in denen Kontrastierungen (vgl. Deppermann 2007; 2020: 243) vorgenommen werden, wie es exemplarisch mit Transkriptbeispiel (4) vorgeführt werden soll.

(4) EW_76km_SB; KAI: Kai (Klasse: 1, Alter: 7;4)

077 KAI geRECHtigkeit,
 078 (2.3)
 079 geRECHtigkeit; (-)
 080 <<all> also> (.) !KEI!ne gerechtigkeit ist, (.)

sollen Beispiele dieses Typs, die Wie-Erklärungen bzw. Spielerklärungen entnommen sind, vorgestellt und zugleich erklärtypenspezifische Besonderheiten in den Blick genommen werden.

Mit Transkriptbeispiel (3) wurde ein abstrahierend-formelhaftes Verfahren gezeigt, das der Realisierung einer weniger komplexen Spielhandlung dient, nämlich dem Vorrücken einer Spielfigur entsprechend der gewürfelten Zahl. Eine Entfaltung der Spielfigurenkonstellation auf dem fiktiven Spielbrett ist dafür nicht erforderlich.¹²⁷ Demgegenüber erfordern komplexere Spielregeln (z. B. Schlagen gegnerischer Spielfiguren)¹²⁸ einen höheren Detaillierungsgrad bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens, wie es mit Transkriptbeispiel (5) und (6) gezeigt werden soll.

(5) ES _32km_MH; TIZ: Tizian (Klasse: 3; Alter: 9;2)

(...)
 034 TIZ hm::- (--)
 035 wenn ma:n: zum beispiel (-) DREI felder vor dir eine figur steht,=
 036 =und du eine DREI würfelst,
 037 dann kannst du diese figur RAUSSchmeißen,=
 038 =und (.) die muss dann wieder auf die STARTposition, (---)
 039 aber wEnn du zum beispiel eine VIER würfelst,=
 040 =musst du über die figur DRÜbergehen,=
 041 =ein feld VOR die figur.
 (...)

Tizian etabliert hier ein zweiteiliges Szenario, um die Regel des Schlagens von Figuren veranschaulichend darzustellen (Z. 35-41). Die Situationsschilderung leitet er verfahrenstypisch mit *wenn* und *zum Beispiel* (Z. 35) ein. Das generalisierende Indefinitpronomen *man* (Z. 35) suspendiert er und wechselt stattdessen zur zweiten Person Singular (*du*) für die Hörer*inneninvolvierung. Die Perspektive der Hörer*innendeixis – markiert durch *du* bzw. *dir* – behält er durchgängig bei. In dem ersten Teil des Szenarios (Z. 35-38) skizziert er zwei fiktive Bedingungen: Drei Felder vor der Figur des Rezipienten steht eine (gegnerische) Figur (Z. 35); der Sprecher würfelt eine Drei (Z. 36). In der mit *dann* eingeleiteten Apodosis (Z. 37-38) folgen dann zwei durch die Konjunktion *und* sowie einen schnellen Anschluss verbundene Konsequenzen, in der die zu veranschaulichende Spielhandlung enthalten ist: Die (gegnerische) Figur kann rausgeschlagen werden (Z. 37) und muss infolgedessen wieder auf die Startposition (Z. 38). Mit der geschilderten Situation im zweiten Teil des Szenarios (Z. 39-41) liefert Tizian – adversativ eingeleitet mit der Konjunktion *aber* in Verbindung mit dem verfahrenstypischen *wenn + zum Beispiel* – eine ergänzende Information zu der Spielregel, nämlich wie das Schlagen einer Figur *nicht* zustande kommt. Im Falle einer gewürfelten Vier (Z. 39) muss die eigene Figur auf das Feld vor der

¹²⁷ Eine weitere Ausgestaltung und Konkretisierung wäre sogar in Anbetracht des zu veranschaulichenden Sachverhalts eher unpassend (vgl. Kap. 7.3.3). Entsprechend gestalten die Sprecher*innen die Szenarien zu dieser Spielhandlung mehrheitlich komprimiert, formelhaft und abstrahiert.

¹²⁸ In den in dieser Studie vorliegenden Erklärungen zum Spiel *Mensch ärgere dich nicht* werden am häufigsten die Spielregel des Schlagens gegnerischer Spielfiguren, das Fortbewegen von Spielfiguren um die gewürfelte Augenzahl sowie die Regel des Nicht-Überspringens beim Betreten der Zielfelder durch ein Szenario realisiert mit der übergeordneten Funktion, eine mehr oder weniger abstrakte Spielregel oder Spielhandlung zu veranschaulichen. Im Falle der erst- und letztgenannten Regel handelt es sich jeweils um einen spielspezifischen, komplexen Wissensbestand, dessen Vermittlung die Entfaltung konkreter Spielfigurenkonstellationen auf dem fiktiven Spielbrett erfordert. Dementsprechend zeigt sich empirisch, dass Szenarien stärker konkretisierend und elaborierend ausfallen und teilweise unter Einsatz von ikonischen und deiktischen Gesten, mit denen u. a. am Phantasma gezeigt wird (vgl. Transkriptbeispiel 6), realisiert werden.

gegnerischen Figur gesetzt werden (Z. 40f.). Die Zweiteilung des Szenarios wird durch eine Pause am Ende des ersten Teils (Z. 38) markiert. Tizians Szenario geht keine Einleitung im Sinne einer abstrakten Formulierung der zu veranschaulichenden Spielhandlung voraus. Es finden sich (seltener) in den Daten allerdings auch Fälle, in denen sich das Szenario sequenziell an eine abstrakte Formulierung der zu veranschaulichenden Spielhandlung – i. d. R. in Form des *Nennens einer Handlungsobligation oder -option* (z. B. „man kann halt auch den andern SCHMEIssen“ (ES_38kw_FB)) – anschließt, wie es im nachfolgenden Transkriptbeispiel (6) der Fall ist. Eine Konkretisierung erfährt Tizians Situationsschilderung durch die Angabe der Felderanzahl zwischen den Figuren (Z. 35) sowie die Angabe der gewürfelten Augenzahlen (Z. 36, 39). In den Daten finden sich noch ausgeprägtere Konkretisierungen, wenn beispielsweise konkrete Zuteilungen der Figurenfarben – teilweise in Verbindung mit dem Konjunktiv – gemacht werden und dadurch eine Versetzung (Bühler 1982 [1934]) stattfindet (z. B. „wie zum beispiel wenn ICH jetzt blau wär“ (ES_12kw_SL)). Einen personellen Gegenspieler führt Tizian im Rahmen seines Szenarios nicht ein: Dem Adressaten – als der eine fiktive Spieler (markiert durch *du*) – stellt er „eine figur“ (Z. 35) als entpersonalisierten fiktiven Gegenspieler gegenüber, auf die er nachfolgend – referenziell eindeutig – dreimal mit „diese figur“ (Z. 37) und „die figur“ (Z. 40, 41) verweist. Als weitere sprachliche Formen für die Spielakteure finden sich in den dieser Studie zugrunde liegenden Spielerklärungen in den *Dritte-Personen-Szenarien* (Rettig 2012) Paare in Form von Farbangaben (z. B. *der Blaue – der Gelbe*) oder – häufiger – Personenbezeichnungen mit *der eine (Spieler) – der andere (Spieler)*. Im Falle von *Ich-* oder *Du-Szenarien* (Rettig 2012) wird eine der eben genannten Formen als Gegenspieler zum Personalpronomen *ich* oder *du* eingesetzt.

Zwar ist das von Tizian etablierte Szenario (Bsp. 5) bereits eher auf Detaillierung und Konkretisierung ausgelegt als beispielsweise das stark formelhafte Szenario von Kathi (Bsp. 3), allerdings weisen andere Szenarien noch ausgeprägtere Merkmale einer deskriptiv-detaillierenden Darstellung auf: Mit dem Transkriptbeispiel (6) soll veranschaulicht werden, wie beim *deskriptiv-detaillierten Etablieren eines Szenarios* auch körperlich-visuelle Ressourcen als zentrale Komponenten zum Einsatz kommen. Bei der Realisierung zeigt die Sprecherin am Phantasma (vgl. Bühler 1982 [1934]), indem sie an einem im geteilten Vorstellungsraum etablierten Spielbrett mittels multimodaler Ressourcen Spielobjekte, Spielfelder und Spielhandlungen lokalisiert (vgl. auch Hausendorf 1995; Kinalzik/Heller 2020).

(6) ES_38kw_FB; SAR: Sarah (Klasse: 6, Alter: 12;10)

```
(...)
```

088 SAR WENN jetzt aber, (.)

089 |HIER, (.) |

|((zeigt auf imaginäre Startfelder, Blick auf Geste))|

090 |DREI, (.) |

|((Finger liegt auf Blattecke))|

091 ähm |noch im HAUS sind, |

|((zieht Kreis auf Startfeld))|

092 und (.) |Einer schon im ANdern haus== |

|((zeigt auf Zielfelder, Blick auf Geste))|

093 =aber schon |!GANZ! oben im haus,= |

|((zeigt auf oberstes Zielfeld, Blick auf Geste))|

094 =also es sind |(.) VIER solche kleinen (.) | ähm

plättchen?

|((tippt dreimal Zielfelder entlang))|

095 und wenn der |!GANZ! oben im haus is,= |
 |((zeigt auf oberstes Zielfeld, Blick auf Geste))|
 096 =und NICH noch weiter ins haus reingehen kann,
 097 darf man AUCH nochmal dreimal würfeln,
 098 ÄHM,
 099 ((schnalzt))
 100 UND,
 101 man kann halt auch den andern SCHMEIssen,=
 102 |=wenn jetzt der Eine (.) da STEH:T? |
 |((deutet mit Hand auf Laufbahn, Blick auf Geste))|
 103 von den (-) GRÜnen?=
 104 =und man is jetzt BLAU?
 105 und man hat genau: (.) eine DREI?=
 106 =und kann dann |eins zwei DREI=,
 |
 |((tippt dreimal auf die Laufbahn, Blick auf
 Geste))|
 107 |=und kann den dann SCHMEIssen,= |
 |((vage Wurfbewegung, Blick zu EW2))|
 108 |=und dann muss der wieder ins HAUS,=
 |
 |((tippt auf Ecke unten rechts auf dem Blatt, Blick auf
 Geste))|
 109 =und muss wieder von vorne ANfangen,
 110 un:d äh:m (--) JA.

Zu Beginn ihrer Spielerklärung etabliert Sarah mit einer ausführlichen vorgeschalteten multimodalen Spielfeldbeschreibung (vgl. Kap. 6.1.16) ein imaginäres Spielbrett als geteilten Vorstellungsraum auf einem weißen Blatt Papier, das sie als Projektionsfläche für ein vorzustellendes Spielbrett zu Hilfe nimmt (Z. 23-51, in diesem Transkriptausschnitt nicht enthalten). In der nachfolgenden Spielerklärung kann sie dadurch Bezug auf die bereits eingeführten und lokalisierten Spielfelder nehmen. Im Rahmen von zwei durch die Konjunktion „UND“ (Z. 100) verbundenen Szenarien veranschaulicht sie mit dem ersten Szenario (Z. 88-97), unter welchen Bedingungen dreimal gewürfelt werden darf, und mit dem zweiten die Regel des Schlagens einer Figur (Z. 101-110). Unter Verwendung verfahrenstypischer sprachlicher Markierungsformen – mit *wenn* eingeleitete Konditionalkonstruktion, „jetzt“ (Z. 88) – entfaltet Sarah multimodal eine fiktive Situationsschilderung unter Einbezug des zuvor etablierten Spielbrettes im Vorstellungsraum. Sie macht konkretisierende Angaben dazu, wie viele Spielfiguren („DREI“ (Z. 90)) sich jeweils auf der Startposition („im HAUS sind“ (Z. 91)) sowie auf den Zielfeldern („Einer schon im ANdern haus“ (Z. 92)) befinden und an welcher Stelle sich die Spielfigur auf den Zielfeldern befindet („!GANZ! oben im haus“ (Z. 93, 95)), um die Bedingungen zu erfüllen, dreimal würfeln zu dürfen (Z. 97). Dabei verweist Sarah durch ein lokaldeiktisches Adverb („HIER“ (Z. 89)) bzw. die Benennung der Position („im HAUS“ (Z. 91)), „im ANdern haus“ (Z. 92)), „!GANZ! oben im haus“ (Z. 93, 95)), die sie mit Zeigegesten und dem Blick auf die Geste koordiniert, jeweils auf die bereits eingeführten und lokalisierten Felder. Mit dem Blick auf die Geste lenkt die Sprecherin die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf das zuvor etablierte imaginäre Spielbrett (vgl. Streeck 2002; Stukenbrock 2018, 2021), auf dem sie nun Spielfiguren mit multimodalen Mitteln positioniert. Der Rezipient wird damit in die Lage versetzt, die konkret geschilderte Situation, d. h. die Positionierung der Spielfiguren, die als Bedingung für die Spielhandlung (*dreimal würfeln dürfen*) gelten, auf dem imaginierten Spielbrett

nachzuvollziehen. Nachfolgend etabliert Sarah ein zweites Szenario, das sie mit einem schnellen Anschluss an eine allgemeine Formulierung der Spielinformation (Z. 101), die als *Handlungsoption* (vgl. Kap. 6.1.13) formuliert ist, sequenziell anschließt (vgl. Brünner/Gülich 2002: 36). Die spielspezifische – und für Nicht-Wissende abstrakte – Regel des Schlagens gegnerischer Spielfiguren wird von Sarah durch das Szenario veranschaulicht. Dazu entfaltet die Sprecherin – erneut verfahrenstypisch mit „wenn jetzt“ (Z. 102) einleitend markiert – eine Situation, in der die gegnerische Spielfigur auf dem Feld positioniert wird und die eigene Figur eine entsprechende Zahl würfelt, mit der sie auf dem Feld der gegnerischen Figur auskommt. Dabei macht sie konkretisierende Angaben zur Position („da STEH:T“ + deiktische Geste (Z. 102)) und Farbe der gegnerischen Figur („von den (-) GRÜnen“ (Z. 103)) sowie zur Farbe der eigenen Figur („man is jetzt BLAU“ (Z. 104)) und deren gewürfelte Zahl („genau: (.) eine DREI“ (Z. 105)). In der Apodosis (Z. 106-109) wird dann die aus den Bedingungen resultierende Spielhandlung der eigenen Figur geschildert: Sie kann drei Felder vorrücken, die gegnerische Figur schlagen, sodass diese wieder in die Startfelder gesetzt werden und von vorne anfangen muss. Es kommen – wie auch für das erste Szenario beschrieben – Zeigegesten zum Einsatz, mit denen die imaginierte gegnerische Figur zunächst auf einem Feld der Laufbahn („da“ (Z. 102)) und – nach dem Vorgang des Schlagens durch die eigene Figur (Z. 105-107) – auf den Startfeldern („ins HAUS“ (Z. 108)) positioniert wird. Verbalsprachliches, die Zeigegeste auf dem etablierten Spielfeld im Vorstellungsraum und der aufmerksamkeitslenkende Blick auf die Geste werden dabei koordiniert. Mit der enaktierenden Geste (Z. 106) wird einerseits die Spielhandlung des Vorwärtsgehens – simultan zu dem verbalsprachlichen Zählvorgang – demonstriert und gleichzeitig diese Spielhandlung auf dem imaginären Spielbrett, nämlich der zuvor eingeführten kreuzförmigen Laufbahn, lokalisiert. Mit Transkriptbeispiel (6) zeigt sich also, wie fiktive Situationsschilderungen durch die Koordination multimodaler Ressourcen und unter Einbindung von Objekten im geteilten Wahrnehmungsraum zu Veranschaulichungszwecken detaillierend ausgestaltet werden.

Die als *dramatisierend-situierend* bezeichneten Szenarien zeichnen sich – ebenso wie die *deskriptiv-detaillierend* Szenarien – durch eine detaillierte Darstellung des Kernereignisses und konkretisierende Angaben aus, weisen aber *zusätzlich* dramatisierende, narrative Elemente, nämlich z. B. die direkte Rede in unterschiedlich ausgeprägter Form, auf. Deshalb werden Szenario-Exemplare dieses Typs in Anlehnung an Hausendorf/Quasthoff (2005 [1996]) in dieser Arbeit als *dramatisierend-situierend* bezeichnet. Durch die Integration animierter Rede und konkretisierender Details wird verstärkt eine individualisierte (anstatt einer typisierten) Situation geschaffen. Szenarien dieses Typs fallen zudem durch ihre chronologisch-sequenzierende Vertextung i. d. R. länger aus als abstrahierend-formelhafte Szenarien (vgl. Heller 2021: 335). Derartige Szenarien kommen in den hier vorliegenden Daten ausschließlich in Was- und Warum-Erklärungen, aber nicht in Spielerklärungen vor, was mit der übergeordneten Funktion des jeweiligen Erklärtyps zusammenhängt.¹²⁹ Nachfolgend werden mit den Transkriptbeispielen (7) und (8) zwei – aus Was-Erklärungen zum Explanandum *Angsthase* entnommene – Szenarien, die in unterschiedlichem Ausmaß dramatisierende Elemente enthalten, zur Veranschaulichung vorgestellt.

¹²⁹ Die Spielerklärung ist als instruierende Gattung verstärkt auf die Vermittlung handlungsrelevanten, praktischen Wissens angelegt, sodass dramatisierende Elemente nicht erwartbar sind. Demgegenüber kann es bei der Veranschaulichung eines Konzepts (im Rahmen von Was- oder Warum-Erklärungen) durchaus zu einer dramatisierenden Ausgestaltung kommen, wie auch die hier vorliegenden Daten bestätigen.

(7) EW_38kw_FB; SAR: Sarah (Klasse: 6, Alter: 12;10)

((...))
 059 SAR =wenn zum beispiel man eine MUTprobe machen muss und die:-
 060 man is so in einer KLASse und da sind ganz viele kInDer und
 dann (-) ähm das Eine kin:d hal:t-
 061 man muss zum beispiel ne LEIter hochklettern,=
 062 =klettert das hoch und das (.) andere TRAUT sich aber nich,
 063 weil er das zu geFÄHRlich findet oder warum auch Immer,
 064 ähm: (-) un dann (.) (sie/die) andern sagen du ANGSThase;=
 065 =das is (.) wenn man ANGST hat und halt (-) sich das einfach
 nich trAut,
 066 das zu MACHen,=
 ((...))

In Transkriptbeispiel (7) findet sich eine *detaillierte* Situationsdarstellung, in der das Kernereignis chronologisch und situierend entfaltet wird („Atomisierung“, vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 90; Quasthoff 2009: 92f.). Unter Rückgriff auf verfahrenstypische sprachliche Formen (*wenn-dann*-Konstruktion, kataphorisches *zum Beispiel*) leitet Sarah das Szenario zunächst durch eine Kategorisierung der Situation ein („man eine MUTprobe machen muss“ (Z. 59)), die sie an späterer Stelle in Zeile 61 noch genauer spezifiziert („man muss zum beispiel ne LEIter hochklettern“). Anschließend *versetzt* (vgl. Bühler 1982 [1934]; Heller 2018) Sarah Rezipient*innen durch „man is so in einer KLASse“ (Z. 60) an einen fiktiven Ort und greift damit auf ein für Narrationen typisches Verfahren zurück. Unter Verwendung des Existenzausdrucks „da sind ganze viele kInDer“ (Z. 60) wird die Vorstellung vom fiktiven Raum weiter angereichert. Es wird hier also eine konkrete, alltagsweltliche Situierung geschaffen. Nachfolgend stellt sie eingeleitet durch „und dann“ (Z. 60) eine Ereignisabfolge dar: Das eine Kind klettert die Leiter hoch (Z. 60, 62), das andere Kind traut sich nicht, weil es das zu gefährlich findet (Z. 62f.), woraufhin die anderen Kinder das Kind mit animierter Rede als *Angsthasen* bezeichnen (Z. 64). Verbunden werden die Handlungsschritte durch *und (dann)* (Z. 62, 64). Sarah knüpft dann unmittelbar an das Szenario eine resümierende Paraphrase an (Z. 65f.), mit der sie die Bedeutung des zuvor etablierten Szenarios als abstrahierend-kondensierend zusammenfasst. Aufgrund des hohen Detaillierungsgrads und der narrativen Mittel (Versetzung zu Beginn des Szenarios (Z. 60), direkte Rede (Z. 64)) wird dieses Exemplar dem *dramatisierend-situierenden* Typ zugeordnet. Während in dem Transkriptbeispiel (7) direkte Rede als narratives Verfahren in reduziertem Umfang zum Einsatz kommt, zeigt sich mit dem nachfolgenden Transkriptbeispiel (8) die Integration eines vergleichsweise umfänglichen fiktiven Dialogs.

(8) EW_52fw_SG; HAN: Haniya (Klasse: 4, Alter: 10;11, FS LE)

((...))
 067 HAN ein ANGSThase is: wenn du so viel ANGST hast,
 068 wenn jemand jetzt SAGT äh:m- (-) ((schnalzt mit der Zunge))
 069 wie::- <<überlegend> hh°>
 070 sp:ring mal jetzt aus:: dem:- (.)
 071 vom da also (.) vom SPIELplatz,
 072 |also da is ja der DACH, |
 |((hebt den Arm und hält die Hand oben))|
 073 vom SPIEL,
 074 un er SAGT,

075 |SPRING ma darunter; |
 |((lässt die Hand fallen))|
 076 und du SAGS,
 077 NEI:N ich hab angst,=
 078 =dann sagen die HALT,
 079 dU !ANGST!hase,=
 080 =weil du zu viel !ANGST! davon hast;
 081 wenn die sagen jetzt,
 082 so:: pf: EGAL was,
 083 un dann sagen die HAL,
 084 |dass du dann halt (.) da INnen::, |
 |((deutet mit der rechten Hand auf ihren Oberkörper))|
 085 hast du halt zu viel !ANGST!,
 086 un dann nennen die dich halt ANGSthase;

Haniya baut ihr Szenario im Wesentlichen – anders als Sarah ohne eine Orientierung zu Beginn – durch einen Dialog zwischen einem generalisierten Anderen („jemand“ (Z. 68), „er“ (Z. 74)) bzw. einer nicht näher spezifizierten Gruppe („die“ (Z. 78, 81, 86))¹³⁰ sowie dem/der mit der Hörer*innendeixis *du* involvierten Adressat*in auf. Sie greift bei der Dialogausgestaltung im Wechselspiel auf reedeeinleitende Formeln mit meistens betontem verbum dicendi *sagen* (Z. 68, 74, 76, 78, 83) und der prosodisch markierten animierten Rede zurück, die durch starke Betonung (z. B. Z. 77, 79) auffällt. Die kleinschrittige Dialogwiedergabe wird in dem Sinne des narrativen Verfahrens des *Atomisierens* (Hausendorf/Quasthoff 2005: 90, 139) eine komplexe Handlung zergliedert und der Vorfall szenisch vergegenwärtigt.

Unter sequenziellem Gesichtspunkt finden sich erklärtypenspezifische Besonderheiten. In Was- und Warum-Erklärungen kann das *Etablieren eines Szenarios* sowohl allein stehend, also als einziges Vertextungsverfahren, das explanative Äußerungspaket konstituieren. Es kann aber auch, wie es beispielsweise in den Transkriptbeispielen (1), (2) und (7) der Fall ist, in Kombination mit weiteren Vertextungsverfahren auftreten und dabei initial, mittig oder abschließend im Äußerungspaket sequenziell positioniert sein. Auf diese unterschiedlichen Realisierungsvarianten wird ausführlich in Kapitel 7.3.3 eingegangen. In Spielerklärungen werden Szenarien – mit dem Zweck, eine mehr oder weniger abstrakte Spielhandlung zu veranschaulichen – mehrheitlich einzeln chronologisch in den Spielhandlungsablauf integriert, d. h., Szenarien werden entsprechend der Positionierung der zugrunde liegenden Spielhandlung im Spielablauf an eben dieser Stelle in der Spielerklärung realisiert (vgl. dazu ausführlich: Kap. 7.3.3). Wie auch andere veranschaulichende Verfahren (z. B. *Vorgangsbeschreibung* oder *-demonstration*, vgl. Kap. 6.1.17 und 6.1.18) kann sich das Verfahren unter dem Gesichtspunkt der sequenziellen Position an die abstrakte Regel- oder Spielhandlungsformulierung, deren Veranschaulichung es dient, unmittelbar anschließen oder diese auch gänzlich substituieren, d. h., dass das Szenario *anstatt* der abstrakte(re)n Formulierung in die Spielerklärung eingebettet wird. Neben diesem *singulären* Einsatz von Szenarien finden sich (selten) auch Spielerklärungen, in denen (nahezu) sämtliche Spielhandlungen durch Szenarien realisiert werden. Es kann dann von einem Spielerklären im *Szenariomodus* gesprochen werden, was ausführlich in Kapitel 7.3.3 dargestellt wird.

¹³⁰ Auf die referenzielle Uneindeutigkeit, die in Haniyas Szenario durch die Verwendung der Demonstrativpronomen „die“ ohne eine konkrete Bezugnahme auf Referenten vorliegt, wird in Kapitel 7.3.3, in dem Abweichungen von einer vollständigen Verfahrensrealisierung beschrieben werden, genauer eingegangen.

6.1.4 Geben eines Beispiels

Beispiele konkretisieren Sachverhalte, indem sie auf individuelle Exemplare oder Situations- und Handlungstypen verweisen, mit dem Ziel, abstraktes Wissen auf eine konkretere, nachvollziehbare Ebene zu bringen (vgl. Wagner/Wiese 1989: 228; Brünner 2011: 296). Beispiele sind dementsprechend konkreter als die Sachverhalte, für die sie stellvertretend *pars pro toto* stehen. Sie gehören also als Untermenge des Explanandums einer hierarchisch tiefer liegenden Kategorie an als die jeweilige (abstraktere) Kategorie, die es zu erklären oder zu veranschaulichen gilt (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 105; Brünner/Gülich 2002: 34; Brünner 2011: 312). Das gewählte Beispiel ist dabei *eine* Möglichkeit einer größeren ‚Menge‘ und kann damit als eine unvollständige Aufzählung verstanden werden (vgl. Rettig 2012: 264). Quasthoff/Hartmann (1982: 105) ordnen das *Geben eines Beispiels* als ein holistisch orientiertes Verfahren ein, da nicht einzelne Merkmale zur Bedeutungskonstitution genannt werden, sondern sie in ihrer veranschaulichenden, konkretisierenden Funktion die übergeordnete Klasse stellvertretend in ihrer ‚Ganzheit‘ repräsentieren. Das *Geben von Beispielen* erweist sich mit der Untersuchung der vorliegenden Daten als ein hochfrequentes, erklärtypenübergreifend auftretendes Verfahren, das – in Abhängigkeit von dem Gegenstand oder Sachverhalt, dessen Veranschaulichung es dient – variabel in seiner Realisierung ist. Das Spektrum reicht von einer wortförmigen bis hin zu einer übersatzmäßigen sowie von einer integrierten bis hin zu einer independenten, eigenständigen Realisierung (vgl. auch Quasthoff/Hartmann 1982: 106f.). Anhand der nachfolgenden Transkriptbeispiele (1) bis (5) sollen die unterschiedlichen Realisierungen des Verfahrens vorgeführt werden.

(1) EW_46km_FB; TIM: Tim (Klasse: 6, Alter: 12;0)

043 TIM gerechtigkei:t bedeutet dass man (.) geRECHT behandelt wird-
044 dass man nicht AUSgeschlossen wird aus (-) äh: der Klasse (.)
oder so (.) zum beispiel;

(2) EW_46km_FB; TIM: Tim (Klasse: 6.6, Alter: 12;0), VKI: Videokind

032 VKI was bedeutet ARbeiten?
033 (2.0)
034 TIM arbeiten: wenn man zum beispiel HANDwerker is,
035 dass man (-) ähm (--) die ähm (2.5) äh zu (-) so_n HAUS baut
<<p> oder so;>

Mit den Transkriptbeispielen (1) und (2) finden sich zwei ausgebaute Varianten des Verfahrens, die über das Nennen von Hyponymen hinausreichen, da sie phrasen- bzw. übersatzmäßig gestaltet sind und in unterschiedlichem Maße independent von weiteren Verfahren operieren. In Transkriptbeispiel (1) paraphrasiert Tim zunächst, was er unter *Gerechtigkeit* versteht (Z. 43). Zu der Paraphrase des Konzepts (*gerechte Behandlung*) führt er in Zeile 44 ein konkretes Beispiel an: Nicht ausgeschlossen zu werden von Kindern einer Klasse, dient als ein Beispiel für eine gerechte Behandlung. Mit dem Beispiel knüpft er an vorhandene Erfahrungen aus dem schulischen Alltagsleben an (vgl. Brünner 2011: 296, Ehmer 2013: 4). Die beiden Verfahren werden durch *dass*-Sätze und das Indefinitpronomen *man* als Subjekt syntaktisch parallel konstruiert. Mit dem anaphorischen turnfinalen „oder so (.) zum beispiel“ (Z. 44) markiert er das Beispiel explizit-sprachlich als ein solches (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 107; Brünner/Gülich 2002: 64; Rettig 2012: 281). Mit Transkriptbeispiel (2) findet sich das *Geben eines Beispiels* alleinstehend mit „selbstständige[m] Charakter“ (Quasthoff/Hartmann 1982: 107): Durch das *Geben*

eines Beispiels wird hier das explanative Äußerungspaket zum Explanandum *arbeiten ohne* die Kombination mit weiteren Verfahren konstituiert. Tim erklärt *arbeiten* (im Sinne einer Berufstätigkeit), indem er – konditional mit *wenn* eingeleitet und unter Verwendung der prototypischen Markierungsform „zum beispiel“ – einen exemplarischen Beruf („HANDwerker“ (Z. 34)) nennt sowie in einem mit *dass* angeschlossenen Nebensatz eine typische Tätigkeit eines Handwerkers (*Haus bauen*) anführt. Durch die turnfinale Verwendung des Ausdrucks „oder so“ (Z. 35) markiert er die angeführte Tätigkeit als eine von mehreren Möglichkeiten (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 107; Brünner/Gülich 2002: 64). Mit Komor (2009: 52) kann aufgrund des generalisierenden *man* in beiden Fällen von einem *verallgemeinerten Beispiel* gesprochen werden.

Anders als bei den Transkriptbeispielen (1) und (2), in denen Untermengen bzw. Beispiele für den zu erklärenden Sachverhalt selbst gefunden wurden, handelt es sich bei den gegebenen Beispielen in den beiden nachfolgenden Transkriptausschnitten (3) und (4) *nicht* um Konkretisierungen des jeweils erfragten Explanandums. Quasthoff und Hartmann (1982: 107) sprechen in diesen Fällen von einem „fakultative[n] Teil eines anderen Erklärungsschemas“, da diese Beispiele unter ein „dominante[s], in der Diskurseinheit zuvor realisierte[s] Schema“ subsumiert sind.

(3) EW_53km_SG; JAS: Jason (Klasse: 4, Alter: 11;0), VKI: Videokind

040 VKI was bedeutet ANGSThase,
 041 (2.0)
 042 JAS a:lso ANGSThase be- (.)
 043 also angsthase beDEUtet wenn man so ANGST hat,
044 v:lleicht vor der DUNkelheit und so,
045 oder SPINnen so,
 046 wenn man sich auch richtig so (.) erSCHRECKT und so-
 047 ja. (-)
 048 das is einglich ANGSThase so wenn man (-) so ANGST hat;
 049 so vor (.) n paar DINgen;

(4) EW_63fw_SG; LEO: Leonie (Klasse: 4, Alter: 11;6, FS LE), VKI: Videokind

002 VKI was ist eine KÜHLschränk,
 003 (---)
 004 LEO äh: ein kühlshränk IS? (---)
 005 er_s ähm: (--) KALT?
 006 also da packt man: (-) SACHen rein,
 007 LEbensmittel,
 008 die man:: KALT also die KALT sein müssen,
009 °h so was wie:: JOghurt,
010 toMAtE,
011 baNANE,
012 abe:r auch saLAT, (-)
 ((...))

In Transkriptbeispiel (3) paraphrasiert Jason die metaphorische Bedeutung eines Angsthasen (Z. 43) und liefert syntaktisch unmittelbar angeschlossen mit „DUNkelheit“ (Z. 44) und „SPINnen“ (Z. 45) zwei konkrete Beispiele dafür, *wovor* man sich als Angsthase fürchten könnte. In Transkriptbeispiel (4) führt

Leonie zunächst ein wesentliches Merkmal (Z. 5) und die Funktion (Z. 6-8) des Explanandums *Kühlschrank* an. In den Zeilen 9-12 werden exemplarisch vier konkrete Beispiele für „Lebensmittel“ (Z. 7) aufgelistet. Verfahrenstypisch wird in beiden Transkriptausschnitten die Beispielhaftigkeit der gewählten Exemplare sprachlich durch Vagheitsindikatoren (*vielleicht, (und) so, so was wie*) markiert. In beiden Transkriptbeispielen handelt es sich, wie gezeigt, um *integrierte* Fälle des Beispiel-Gebens, da syntaktisch eingebettet bzw. angeschlossen an übergeordnete Verfahren wortförmige Beispiele aufgelistet werden. Die gefundenen Beispiele sind dabei jeweils keine Hyponyme zu dem jeweiligen Explanandum, sondern zu Referenzklassen, die im Rahmen der Vertextung anderer Verfahren erwähnt werden. Das Transkriptbeispiel (5) ist ein weiterer Beleg für integrierte Beispiele, die im Kontext von Spielerklärungen angeführt werden.

(5) ES_68kw_FB; ELL: Ellen (Klasse: 6, Alter: 11;8)

```
018   ELL   äh::m: (-) da gibt_s immer so: (.) SPIELfiguren,
019       in verschiedenen FARben,
020       zum beispiel <<all> ROT gelb und blAu,>=
021       =und da gibt_s da so_n BRETT, (1.5)
( (... )
```

Im Rahmen der Materialeinführung erwähnt Ellen verschiedene Spielfigurenfarben (Z. 18f.) und integriert mit den Farbnennungen („ROT gelb und blAu“ (Z. 20)) konkrete Beispiele.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich das *Geben von Beispielen* – wie durch die vorangegangenen Analysen gezeigt – als ein vergleichsweise variables Verfahren in Bezug auf seine Extension, Form und Kombinierbarkeit mit anderen Verfahren erweist. Durchaus regelhaft finden sich allerdings sprachliche Markierungsformen (*zum Beispiel, oder so (was), so, vielleicht*) (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 107; Rehbein 1982: 139), mit denen die Beispielhaftigkeit der angeführten Exemplare angezeigt wird.

6.1.5 Kategorisieren

Mit dem Kategorisieren wird der zu erklärende Begriff in ein begriffliches System von über- und nebengeordneten Begriffen einsortiert: Es wird ein Hyperonym, zu dessen Klasse das Definiendum gehört, und häufig ein Merkmal oder auch mehrere genannt, das/die das Definiendum von anderen Typen dieser Klasse unterscheidet (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 108). In der Literatur wird dieses Verfahren als *genus proximum et differentia specifica, Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals* (z. B. Wagner/Wiese 1989; Quasthoff/Hartmann 1982; Heller 2021) oder – in der englischsprachigen Literatur – als „Aristotelian, dictionary, or formal type of definition“ (Marinellie/Johnson 2003: 1062) bezeichnet und als Prototyp einer Definition angeführt, der als der gebräuchlichste, konventionell akzeptierteste und präziseste gilt (vgl. z. B. Benelli et al. 2006: 73; Flowerdew 1992: 209f.; Kurland & Snow 1997). Quasthoff und Hartmann (1982: 108) sprechen auch vom „aus alltäglicher Sicht [...] ‚wissenschaftlich exakteste[n]‘ Explikationstyp“. An verschiedener Stelle wird auf die Nähe zu Wörterbuchdefinitionen verwiesen (vgl. z. B. Flowerdew 1992: 209; Watson 1985: 183; Marinellie/Johnson 2003: 1062). Dieses klassische auf Aristoteles zurückgehende Verfahren wird auf die linguistische Formel ‚*Ein X ist ein Y, das Z*‘ gebracht. ‚X‘ ist dabei der zu definierende Begriff, ‚Y‘ die übergeordnete Kategorie bzw. Klasse, der ‚X‘ angehört, und die Komponente ‚Z‘ das unterscheidende Merkmal, das das Objekt oder Konzept spezifiziert und von den anderen Mitgliedern derselben Klasse

abgrenzt (vgl. z. B.: Flowerdew 1992: 205, 209; Benelli et al. 2006: 73; Käätä et al. 2018: 696; Kang 2013: 212). Insofern ein unterscheidendes Merkmal (,Z‘) vorhanden ist, ist es dem Verfahren *Kategorisieren* inhärent, dass ein weiteres Verfahren (häufig das *Nennen wesentlicher Merkmale* (vgl. Kap. 6.1.6) oder das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* (vgl. Kap. 6.1.1)) eingebettet oder unmittelbar angeschlossen ist (vgl. dazu auch Flowerdew 1992: 210). Letzterer Fall soll mit nachfolgendem Transkriptbeispiel (1) exemplarisch veranschaulicht werden.

(1) EW_47km_FB; MIK: Mika Noah (Klasse: 6, Alter: 12;5), VKI: Videokind

022 VKI was ist ein HAMmer?

((...))

025 MIK äh: ein HAMmer ist ein WERKzeug mit dem man ähm (.) nÄgel oder (-) ja nÄgel in eine wand rEinhammern kann,=

((...))

In Beispiel (1) wird zum Explanandum *Hammer* (= ,X‘) die übergeordnete Klasse *Werkzeuge* (= ,Y‘) angeführt. Die beiden Nominalphrasen „ein HAMmer“ (= ,X‘) und „ein WERKzeug“ (= ,Y‘) werden durch das flektierte Kopulaverb „ist“ (Z. 25) miteinander verbunden (vgl. Watson 1985: 184). Von anderen Werkzeugen unterscheidet sich der Hammer durch seine spezifische Funktion (*Nägel in die Wand hineinhämmern*), die Mika Noah in der Form eines *mit dem* eingeleiteten Relativsatzes realisiert (Z. 25). Damit ist eine hierarchisierende, integrierende Vertextung (vgl. Quasthoff 2012) des Verfahrens erforderlich: In syntaktischer und semantischer Abhängigkeit wird ein weiteres Verfahren (hier: *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*) eingegliedert, um das Explanandum von weiteren Vertretern der Klasse abzugrenzen. Mit Beispiel (1) wird der prototypische Fall gezeigt, in dem das unterscheidende Merkmal syntaktisch in einem Relativsatz realisiert wird (vgl. Kurland/Snow 1997: 604), was auch in den in dieser Studie erhobenen Wortbedeutungserklärungen mehrheitlich der Fall ist. Eingeleitet werden diese Relativsätze mit Relativpronomen (*das, der, was*), Relativpronomen mit Präposition (*mit dem*) sowie Relativadverbien (*womit, wodrin, wo*).¹³¹

Beim Einsatz des Verfahrens wird allerdings nicht in allen Fällen ein unterscheidendes Merkmal (,Z‘) angeführt: So wird beispielsweise der Begriff *Angsthase* als *Beleidigung* kategorisiert (vgl. Transkriptbeispiel (2)) oder das Spiel *Mensch ärgere dich nicht* als *Spiel*, ohne dass ein unterscheidendes Merkmal angeführt wird. Um auch eben diese Fälle mit zu berücksichtigen, wird im Rahmen dieser Studie i. d. R. die offenere Bezeichnung *Kategorisieren*¹³² für dieses Verfahren gewählt (vgl. ähnlich McGhee-Bidlack 1991).¹³³ Mit Transkriptbeispiel (2) wird exemplarisch der oben bereits erwähnte Fall einer Erklärung des Begriffs *Angsthase*, in der kein unterscheidendes Merkmal angeführt wird, gezeigt.

¹³¹ Auf seltener vorkommende Varianten zu der Realisierungsform mit Relativsatz wird in Kapitel 7.3.2 eingegangen.

¹³² In dieser Arbeit werden zur präzisen Erfassung konkreter Fälle auch die Bezeichnungen *Nennen eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals* bzw. *genus proximum et differentia specifica* verwendet, insofern ein unterscheidendes Merkmal vorliegt.

¹³³ Eine ähnliche Einordnung nimmt unter anderen auch McGhee-Bidlack (1991) vor, die diese Gruppe als *class* bezeichnet und ebenfalls Definitionen ohne Nennung unterscheidender Merkmale darunter fasst. Snow (1990) bezeichnet diese Fälle, in denen kein Relativsatz mit Attributen realisiert wird, als ‚formal‘, aber von einer geringeren formal definitorischen Qualität, da die Charakteristika des klassischen aristotelischen Definitionsformats nicht vollumfänglich erfüllt sind.

(2) EW_41km_FB; STE: Stefan (Klasse: 6, Alter: 11;7), VKI: Videokind

027 VKI was bedeutet ANGSThase,
 028 STE ANGSThase ist so was wie eine belEidigung,=
 ((...))

In Beispiel (2) ordnet Stefan den Begriff „ANGSThase“ der Begriffsklasse „belEidigung“ zu, indem er den zu erklärenden Term über das Kopulaverb „ist“ (Z. 28) zu dem gefundenen Hyperonym in Relation setzt (vgl. Deppermann 2016: 86). Der verwendete Ausdruck „so was wie“ fungiert an dieser Stelle als Vagheitsmarker: Der Sprecher drückt damit aus, dass der Begriff *Angsthase* kein Prototyp der Klasse *Beleidigung* darstellt, sondern tendenziell eher in der Peripherie dieser Klasse anzusiedeln ist. Derartige *hedges* (Lakoff 1973) bzw. Heckenaustrücke wie *(so) eine Art*, *(so was) wie ein(e)*¹³⁴ oder *so ein(e)* finden sich in den hier untersuchten Wortbedeutungserklärungen bei ca. einem Viertel aller Fälle des *Kategorisierens*. Damit wird der Grad der Zugehörigkeit einer Entität zu einer Kategorie näher bestimmt: Semantisch wird Vagheit ausgedrückt, während sich der*die Sprecher*in auf pragmatischer Ebene vom Wahrheits- bzw. Genauigkeitsgehalt seiner eigenen Äußerung distanzieren kann (vgl. Brünner/Gülich 2002: 41; Wiese 2011: 1020). Anhand des Beispiels (2) kann außerdem eine weitere Besonderheit verdeutlicht werden, die sich auf die Spezifik der semantischen Klassen der Explananda bezieht: Während bei der Klassifizierung von Objektbegriffen (z. B. *Kühlschrank*, *Hammer*, *Mensch ürgere dich nicht*) eine übergeordnete gegenständliche semantische Kategorie (z. B. *Elektrogerät*, *Werkzeug*, *Brettspiel*) genannt werden kann, muss für einen abstrakten Begriff wie *Angsthase*, der keine direkte gegenständliche Entsprechung in der außersprachlichen Wirklichkeit hat, beim Klassifizieren eine metasprachliche semantische Kategorie gefunden werden: So wird z. B. der metaphorische Begriff *Angsthase* von Sprecher*innen entweder der Klasse der Pejorisierungen, also *Schimpfwörtern* oder *Beleidigungen*, zugeordnet, den metaphorischen Charakter berücksichtigend als *Sprichwort* oder *Wortspiel* oder generalisierender als *Wort* oder *Begriff* klassifiziert. Den hier angeführten präzisen Oberbegriffen (z. B. *Elektrogerät* als Oberbegriff für *Kühlschrank*) stehen – in divergierendem Maße – unpräzise(re) Stellvertreter für das Hyperonym, wie z. B. Passepartout-Wörter wie *Ding*, entgegen. Befunde bisheriger Studien (vgl. z. B. Litowitz 1977; Watson 1985; Snow 1990; McGhee-Bidlack 1991)¹³⁵ deuten darauf hin, dass es sich bei der Wahl des Oberbegriffs um Entwicklungsphänomene handelt. Dementsprechend soll in Kap. 7.3.2 ausführlich auf diese Varianten (im Gruppenvergleich) eingegangen werden.

Im sequenziellen Kontext der Gesamterklärung zeigt sich die verfahrenstypische Besonderheit, dass das *Kategorisieren* als ein abstrahierendes, definierendes Verfahren (vgl. Kap. 6.2.2) bei den Wortbedeutungserklärungen mehrheitlich und bei den Spielerklärungen in allen Fällen in erklärungsinitiierender Position zu finden ist und damit eine die Erklärung einleitende Funktion übernimmt (vgl. u. a. Sader-Jin 1987: 53; Komor 2009: 51; Spreckels 2008: 126).¹³⁶ Deutlich seltener ist es bei

¹³⁴ Auch Fälle, in denen der üblicherweise für Vergleiche verwendete Ausdruck *wie* eingesetzt wird, fallen hierunter („ein KÜHLSchrank Ist ähm (-) ((schnalzt)) also **wie** ein schrank,“ (EW_06km_SH)). Es handelt sich in diesen Fällen nicht um einen *Vergleich* (vgl. Kap. 6.1.20), da keine Übertragung aus Bereichen (vgl. Brünner/Gülich 2002) vorgenommen wird, sondern ein Hyperonym zum Definiendum genannt wird. Der Ausdruck *wie* hat hier also primär die Funktion eines Vagheitsmarkers (s. o.).

¹³⁵ Die Explizitheit des gewählten Hyperonyms wird in den angeführten Studien als *ein* Kriterium (neben anderen) für die Beurteilung der Definitionskompetenz der Kinder herangezogen.

¹³⁶ Das steht den Befunden von Quasthoff/Hartmann (1982) entgegen, die in ihren Daten feststellen, dass häufig zunächst Beispiele gegeben werden und erst anschließend das *Nennen eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals* angeführt wird, mit dem sich Sprecher*innen dann „um eine vollständigere Repräsentation der Bedeutung des Stimuluswortes“ (Quasthoff/Hartmann 1982: 112f.) bemühen.

Wortbedeutungserklärungen der Fall, dass das *Kategorisieren* erklärungsabschließend, mittig im Äußerungspaket oder im Sinne einer Rahmung zu Beginn und zum Abschluss des Äußerungspaketes positioniert wird (vgl. dazu ausführlicher: Kap. 7.3.2). Das nachfolgende Beispiel (3) veranschaulicht den prototypischen Fall der erklärungsinitiierenden Realisierung in der Wortbedeutungserklärung zum Begriff *Kühlschrank*.

(3) EW_24fm_MH; AND: Andreas (Klasse: 3, Alter: 10;3), VKI: Videokind

008 VKI was ist eine KÜHLschrank,
 009 AND ein kÜh:lschrank das is:: (-) ein (--) elektronisches geRÄT,=
 010 =das KÜHLT lebensmittel und-
 011 ja da tut man SACHen rein damit die nich::; (---)
 012 ja; (---)
 013 damit die schön KÜHL bleiben wie (-) n eis;

Der Sprecher führt zu Beginn seiner Erklärung die Oberkategorie „elektronisches geRÄT“ (Z. 9) zum Explanandum *Kühlschrank* an, nennt im Hauptsatz als unterscheidendes Merkmal die Funktion des Kühlschranks (Z. 10) und expliziert dann noch einmal die kühlende Funktion (Z. 11-13). Er beendet seine Erklärung, indem er mit der Vergleichspartikel „wie“ (Z. 13) abschließend noch ein Beispiel (sachlich nicht richtig: „eis“, Z. 13) für die zuvor erwähnten „lebensmittel“ (Z. 10) bzw. „SACHen“ (Z. 11), die im Kühlschrank kühl bleiben, zur Veranschaulichung anschließt. Es kann also innerhalb der Erklärung eine Anordnung vom Allgemeinen zum Konkreten bzw. Besonderen festgestellt werden (vgl. Sprechkels 2008: 132)¹³⁷: Dem*der Rezipient*in wird durch die zu Beginn genannte Oberkategorie eine Orientierung in Bezug auf das Explanandum bzw. dessen Klasse gegeben, bevor dann konkretere Informationen zum Explanandum – im Falle des Beispiels (3) die Funktionsnennung – folgen.¹³⁸ Das *Kategorisieren* in seinem sequenziellen Kontext zeichnet außerdem aus, dass es in den hier vorliegenden Erklärungen nur in Kombination mit weiteren Verfahren auftritt. Entweder wird das Verfahren – und das ist mehrheitlich der Fall (vgl. Kap. 7.3.2) – von den Sprecher*innen mit weiteren selbstständig auftretenden, d. h. syntaktisch unabhängigen Verfahren kombiniert (vgl. Transkriptbeispiel (3)), oder aber das *Kategorisieren* wird ohne weitere syntaktisch unabhängige Verfahren realisiert. Im letztgenannten Fall enthält es aber durch das *unterscheidende Merkmal* („Z“) in Form eines Relativsatzes syntaktisch unmittelbar verschränkt ein weiteres Verfahren (vgl. Transkriptbeispiel (1)). Das ausschließliche Nennen einer Oberkategorie („Y“) wird offenkundig von Sprecher*innen als nicht hinreichend zur Realisierung einer Erklärung eingeschätzt.

¹³⁷ Quasthoff/Hartmann (1982: 113) haben die Beobachtung gemacht, dass der (in ihrer Terminologie) Explikationstyp *Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals* im Allgemeinen von Wissenschaftler*innen als erstes angeführt wird. Sie führen das auf deren Ausbildung zurück und auf den Umstand, dass sie sich gegenüber der Fragestellerin (einer Studentin) offensichtlich verpflichtet fühlen, zunächst eine abstraktere logisch akzeptablere Bedeutungserklärung – als es der Beispieltyp darstellt – anzuführen.

¹³⁸ Wird die Erklärung mit einer Konkretisierung, z. B. mit einem Beispiel oder einem Szenario begonnen, muss der*die Rezipient*in selbst die Abstrahierung leisten, um aus dem Konkreten eine allgemeine Information über das Explanandum abzuleiten. Ein Einstieg in die Erklärung mit einer verallgemeinernden Aussage, wie dem *Kategorisieren*, scheint demgegenüber adressatenorientierter, da die Abstraktionsleistung für den*die Rezipient*in von dem*der Erklärer*in übernommen wird.

6.1.6 Nennen wesentlicher Merkmale

Mit dem *Nennen wesentlicher Merkmale* werden kategorientypische Eigenschaften, die untereinander nicht hierarchisiert sind, zum Explanandum angeführt (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 108f.; Flowerdew 1992: 210f.; Spreckels 2008: 131; Deppermann 2020: 255). Da sich die Gesamtbedeutung erst durch die Zusammensetzung der Komponenten ergibt, handelt es sich um eine partiell bzw. komponentiell angelegte Bedeutungsexplikation (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 109; Deppermann 2020: 256). Die Merkmale können im Hinblick auf ihren semantischen Inhalt subklassifiziert werden (vgl. Flowerdew 1992: 211), z. B. nach äußerer und innerer Beschaffenheit des Explanandums sowie dem Ort bzw. der Umgebung, in der das Explanandum üblicherweise zu finden ist. Die Transkriptbeispiele (1) bis (3) veranschaulichen exemplarisch unterschiedliche Merkmalstypen.

(1) EW_38kw_FB; SAR: Sarah (Klasse: 6.5, Alter: 12;10)

011 SAR ein kühlshrank ist ei::n: (.) ein (.) **elekTRonisches** gerät,
 (...))
 014 u::nd man ste äh es steht meistens in der KÜche,

(2) EW_27kw_MH; LIZ: Liz Jana (Klasse: 3, Alter: 9;0)

011 LIZ ein kühlshrank is so was wo ähm (-) man halt (.) ESsenssachen
 reintun kann- (--)
 012 damit man damit die nicht SCHLECHT werden;
 013 **es ist dadrin halt (-) sehr KÜHL,=**
 014 =und da(.)mit die sachen nicht SCHLECHT werden kann man sie da
 halt reinstellen;
 015 (---)

(3) EW_08fm_GG; FAB: Fabrizio (Klasse: 3, Alter: 10;3, FS LE)

014 FAB =ein KÜH:lschrank das is ähm- (---)
 015 **so ein großer |SCHRANK,=** |
 |((zeichnet Schrank mit Armen nach))|
 016 =wo:: (--) man sachen FRISCH hält; (-)

In den Transkriptbeispielen (1) und (2) führen die Sprecherinnen dem Explanandum inhärente *nicht-sichtbare* Eigenschaften an: So wird der Kühlschrank von Sarah (Bsp. (1)) als *elektronisch* (Z. 11) näher bestimmt und von Liz Jana (Bsp. (2)) als „sehr KÜHL“ von innen (Z. 13). Sarah (Bsp. (1)) nennt darüber hinaus als ein weiteres Merkmal zum Kühlschrank den Ort, an dem der Gegenstand üblicherweise zu finden ist („in der Küche“ (Z. 14)). Als äußerlich wahrnehmbares Merkmal führt Fabrizio in Beispiel (3) das Adjektiv *groß* (Z. 15) zum Kühlschrank an und koordiniert die verbale Komponente mit einer *bounding gesture* (Streeck 2008), sodass Rezipient*innen eine genauere Vorstellung von der Größe des Kühlschranks erhalten.

Beim Nennen äußerer Merkmale des Explanandums ist eine Nähe zur *Gegenstandsbeschreibung* festzustellen (vgl. Spreckels 2008: 141). Während beim *Beschreiben* allerdings Relationen zwischen einzelnen sichtbaren Positionen hergestellt werden (vgl. Kap. 6.1.16), verbleiben Merkmalsnennungen insofern lokal, als dass lediglich einzelne Adjektive ohne das Herstellen beispielsweise lokaler Relationen

genannt werden. Bei diesem deskriptiven Verfahren, das auf die Wiedergabe grundlegender Beschaffenheit von Objekten oder Sachverhalten ausgerichtet ist, finden sich – ähnlich wie bei Gegenstandsbeschreibungen – als typische sprachliche Markierungsformen Existenzausdrücke (*es ist, es gibt, es steht*), Frequenzadverbien (z. B. *meistens*) sowie Adjektive.

Im Hinblick auf die sequenziellen Eigenschaften des Verfahrens zeigt sich in den Daten, dass das Verfahren i. d. R. in Kombination mit anderen Verfahren auftritt und flexibel kombiniert und eingebettet werden kann. So treten Merkmalsnennungen, wie mit Transkriptbeispiel (1) und (3) gezeigt, integriert als unterscheidendes Merkmal beim *Kategorisieren* auf, und zwar in den beiden exemplarischen Fällen als dem Hyperonym vorangestelltes Adjektiv. Das Nennen einzelner Merkmale kann allerdings auch, wie in Transkriptbeispiel (1) und (2), syntaktisch unabhängig von anderen Verfahren realisiert werden. Bei Transkriptbeispiel (2) ist das Verfahren zwar syntaktisch losgelöst realisiert, aber trotzdem in semantischer Abhängigkeit zu anderen Verfahren zu sehen, da die angeführte Eigenschaft des Kühlseins (Z. 13) der Plausibilisierung der Funktionsnennung (*Essen in den Kühlschrank reinstellen, damit es nicht schlecht wird* (Z. 11f., 14)) dient. Mit den Transkriptbeispielen (1) bis (3) wurde das Nennen einzelner Merkmale gezeigt; mehrere Merkmale können allerdings auch aufgelistet werden, wie es exemplarisch anhand des nachfolgenden Transkriptbeispiels (4) vorgeführt werden soll. Werden mehrere Merkmale aufgelistet, kann das Verfahren auch als einziges Verfahren die Wortbedeutungserklärung konstituieren.

(4) EW_38kw_FB; SAR: Sarah (Klasse: 6.5, Alter: 12;10)

```
077 SAR arbeiten bedeutet (.) wenn:: (-) also (.) leute:-
078 männer und frauen haben dann eine Arbeit,=
079 =zum beispiel die gehen °h fahren (-) dahIN,=
080 =oder LAUFen dahIn: oder fahren mitm fahrrad dahIn:,
081 und ma es gibt auch leute die arbeiten zuHAUse,
082 das ist ein beRUF,=
083 =den kann man erLERnen,
((...))
```

In dem gezeigten Transkriptausschnitt (Bsp. (4)) paraphrasiert Sarah zunächst *arbeiten* tautologisch als *Arbeit haben* (Z. 78) und listet verschiedene Merkmale auf, die das Arbeiten (im Sinne einer Berufstätigkeit) kennzeichnen: Männer und Frauen arbeiten (Z. 78), die Tätigkeit wird zu Hause (Z. 81) oder andernorts (Z. 79f.) ausgeübt und kann im letztgenannten Fall mit verschiedenen Fortbewegungsmitteln erreicht werden. Es handelt sich um eine Tätigkeit, die erlernbar ist (Z. 83).

6.1.7 Anführen eines Wortverwendungskontextes

Beim *Anführen eines Wortverwendungskontextes* handelt es sich um ein *metasprachliches* Verfahren, mit dem ein prototypischer Verwendungskontext eines Wortes angegeben wird. Als metasprachlich kann das Verfahren insofern kategorisiert werden, als dass mit dem Verfahren Angaben zur Sprache bzw. zu Wörtern im Gebrauch gemacht werden (vgl. Stude 2013: 79, 103). Anhand des nachfolgenden Transkriptbeispiels, in dem ein Drittklässler einen Verwendungskontext zum Wort *Angstphase* anführt, sollen die prototypischen Merkmale des Verfahrens erläutert werden.

(1) EW_24fm_MH; AND: Andreas (Klasse: 3, Alter: 10;3, FS LE)

042 AND ähm das sAgt man wenn jemand ANGST hAt,
 043 und (.) der sich was nich TRAU:T,
 044 dann sagt man zu dem ANGSThase;=
 045 =weil der ANGST hat (.) un sich (--) das nich trauen will-

Das Verfahren besteht aus zwei konstitutiven Bestandteilen, wie sich anhand des Beispiels zeigen lässt. Mit der mit *wenn* eingeleiteten Protasis wird die Bedingung geschildert, die zur Verwendung des Wortes führt, und damit der Wortverwendungskontext angegeben, in dem Sprecher*innen die Begriffsbedeutung (*Angst haben* und *sich etwas nicht trauen* (Z. 42f.)) paraphrasieren. Mit dem zweiten Teil wird dann die Wortverwendung als Konsequenz der Bedingung formelhaft mit dem *verbum dicendi sagen* realisiert. Bei Andreas zeigt sich die Besonderheit, dass er die Formel rahmend zu Beginn des Verfahrens („das sAgt man wenn ...“ (Z. 42)) vor der Protasis sowie nach dem *wenn*-Satz in einer mit *dann* eingeleiteten Apodosis („dann sagt man ...“ (Z. 44)) einsetzt. Zusätzlich findet sich bei Andreas noch eine abschließende mit der Konjunktion *weil* eingeleitete Begründung (Z. 45), mit der er wiederholend die Begriffsbedeutung aufgreifend die Wortbedeutungsverwendung begründet (vgl. Kap. 6.1.19).

Als charakteristisch für das Verfahren können die folgenden sprachlichen Markierungsformen gelten: *wenn-dann*-Konstruktion, Generalisierungsindikatoren (*man, jemand*) und die *verbum dicendi*-Formel *das/x sagt man, wenn ...* bzw. *... dann sagt man x/das*, die dem *wenn*-Satz voran- oder nachgestellt sein kann. Bei der Angabe eines Wortverwendungskontextes wird also eine *typisierte Situation* (Brünner/Gülich 2002: 64) geschildert.¹³⁹ Eine Nähe zu Szenarien (vgl. Kap. 6.1.3) lässt sich feststellen, wenn konkretere Akteure (z. B. *manche Kinder*) angegeben sind. Trotz der exemplarischen Angabe von Akteuren ist das Verfahren durch die Angabe einer *typischen* Verwendungssituation auf eine Loslösung vom Einzelfall und vom Konkreten und auf Generalisierbarkeit hin ausgelegt.¹⁴⁰ Zudem erscheint eine Abgrenzung vom *Etablieren eines Szenarios* und vom *Geben eines Beispiels* sinnvoll, da es sich um ein *meta-sprachliches* Verfahren handelt, das in Abhängigkeit vom Stimuluswort zum Einsatz kommt (vgl. dazu ausführlich: Kap. 7.1).

In Bezug auf die sequenzielle Realisierung erweist sich das Verfahren als vielseitig: Es kann allein stehend auftreten (wie z. B. in Transkriptbeispiel (1)) und damit als einziges Verfahren das explanative Äußerungspaket konstituieren. Es finden sich aber ebenso Fälle, in denen das Verfahren in Kombination mit anderen Verfahren vorkommt, und zwar sowohl erklärungsinitiierend (vgl. Transkriptbeispiel (2)) als auch erklärungsabschließend (vgl. Transkriptbeispiel (3)), wie es mit den beiden nachfolgenden Transkriptbeispielen vorgeführt werden soll.

(2) EW_44fw_FB; JAC: Jacqueline (Klasse: 6, Alter: 13;3, FS LE)

034 JAC äh:m: (--) ANGSThase bedEu:tet dass ähm- (-)
 035 wenn (.) jetz (-) EIne person ANGST vor etwas hat,
 036 und die ANdere (-) zu ihm sa:gt <<all> dass er ein ANGSThase
 is,>

¹³⁹ Dementsprechend werden vergleichbare Äußerungen z. B. von Neumeister (2009, 2011) oder Wagner/Wiese (1989) dem *Geben von Beispielen* zugeordnet.

¹⁴⁰ Szenarien zum Explanandum *Angsthase* demgegenüber operieren veranschaulichend durch illustrierende, beispielhafte Angaben dazu, *wovor* (z. B. vom Dach springen, Spinnen) ein mehr oder weniger konkreter Akteur Angst hat.

037 ähm (--) dass man halt (--) ANGST davor hat (.) vor irgendwas;
(--)

Mit den bereits beschriebenen sprachlichen Markierungsformen (*wenn-dann*-Konstruktion, *verbum dicendi sagen*) gibt Jacqueline in Transkriptbeispiel (2) erklärungsinitial nach der syntaktisch unvollendeten einleitenden Formel (*x bedeutet, dass ...*) in Zeile 34 den Verwendungskontext des Wortes an (Z. 35f.). In Zeile 37 schließt die Sprecherin mit einer Paraphrasierung der Wortbedeutungserklärung in Form eines *dass*-Satzes, der syntaktisch an die erklärungsleitende Hauptsatzkonstruktion („ANGST-hase bedeutet dass“ (Z. 34)) anknüpft. Die Paraphrase dient an dieser Stelle als eine Art Fazit, die das *metasprachliche Anführen eines Wortverwendungskontextes* durch das syntaktische Anknüpfen an die Einleitungsformel einrahmt (vgl. Schwitalla 2012: 190).

(3) EW_49kw_FB; PAU: Paulina (Klasse: 6, Alter: 12;8)

035 PAU ANGST(.)hase is ein wo::rt äh: **was man zu äh- (-)**
036 **was MANche men-**
037 **KINder oder auch erwachsene zu äh menschen sagen,=**
038 **=die äh (---) ANGST vor manchen dingen haben,=**
039 **=und wenn man DANN irgendwie n begriff <<dim> su oder so,>=**
040 **=dann sAcht man halt irgendwie ANGSThase <<dim> un du angsthase**
und so;>

Transkriptbeispiel (3) veranschaulicht, wie das *metasprachliche Anführen eines Wortverwendungskontextes* in ein übergeordnetes Verfahren erklärungsabschließend integriert wird. Paula kategorisiert das Explanandum *Angsthase* als ein *Wort* (Z. 35) und schließt in einem Relativsatz mit dem Relativpronomen *was* die Angabe des Verwendungskontextes als unterscheidendes Merkmal an und grenzt durch diese Spezifizierung des Begriffs das Explanandum *Angsthase* von anderen Wörtern ab (vgl. Kap. 6.1.6). Damit zeigt sich das Verfahren im Hinblick auf seine Kombinierbarkeit insgesamt als flexibel.

6.1.8 Ostensives Definieren

Beim *ostensiven Definieren* handelt es sich um ein Verfahren, bei dem körperlich-visuelle mit verbalen Ressourcen koordiniert werden: Die Bedeutungsexplikation wird durch eine Kombination aus Zeige- bzw. Präsentativgeste¹⁴¹ in Verbindung mit dem gegenständlichen Explanandum und dem Benennen des zu erklärenden Objektes vollzogen (vgl. Flowerdew 1992: 212; Deppermann 2016: 88). Die verbalen, körperlich-visuellen und materiellen Ressourcen bilden ein „multimodales Gesamtpaket“ (Stukenbrock 2010: 5; *multimodal package*, vgl. Goodwin 2007: 55) und sind im Zusammenspiel konstitutiv für die Bedeutungskonstitution: Ohne die jeweils andere Komponente kann kein Verstehen hergestellt werden. Nach Waring et al. (2013: 258) handelt es sich hierbei um das Format *talk + environmentally coupled gesture*, da mit der umweltbezogenen Geste auf ein Objekt im geteilten Wahrnehmungsraum verwiesen wird. Das gestische *Zeigen* als Mittel der Wahrnehmungslenkung kommt auch als Ressource in anderen Verfahren wie z. B. beim *Beschreiben* (vgl. Kap. 6.1.16) und beim *Etablieren eines Szenarios* (vgl. Kap. 6.1.3) zum Einsatz. Für diese Verfahren ist die redegleitende Geste zwar für die

¹⁴¹ „Im Unterschied zum Zeigen mit dem ausgestreckten Finger besitzt die mit der geöffneten Hand ausgeführte Zeigegeste nicht primär eine Lokalisierungs- und Identifizierungsfunktion, sondern vor allem eine an- oder darbietende bzw. eine Präsentativfunktion“ (Stukenbrock 2015: 141).

Bedeutungskonstitution zentral, ist allerdings nicht – anders als beim *ostensiven Definieren* – obligatorischer Bestandteil des Verfahrens selbst. Transkriptbeispiel (1) zeigt ein solches *ostensives Definieren* exemplarisch.

(1) EW_01kw_SH, HAN: Hannah (Klasse: 3, Alter: 9;7)

```
024   HAN   |also DAS hier ist ein hAmmer,           |
        |((hält den Hammer hoch, Blick auf Hammer))|
( ... )
```

Zu Beginn ihrer Wortbedeutungserklärung zum Begriff *Hammer* lenkt die Sprecherin verbal-deiktisch mit „DAS hier“ (Z. 24) und dem Fokusakzent auf dem deiktisch gebrauchten Demonstrativpronomen in Kombination mit ihrem Blick auf das Objekt die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf das im gemeinsamen Wahrnehmungsraum gegenwärtige Zeigeziel (vgl. Stukenbrock 2018), das sie simultan durch eine Präsentativgeste offeriert.¹⁴² Den präsentierten Gegenstand benennt sie in der turnfinalen Nominalphrase („ein hAmmer“), sodass der Rezipient dem gezeigten Objekt die Bezeichnung zuordnen kann. Die Bedeutung des Wortes wird also durch den visuell wahrnehmbaren Repräsentanten der Kategorie hergestellt (vgl. Deppermann 2020: 259). Verknüpft wird der verbal-deiktische Ausdruck mit der Benennung des Explanandums durch das Kopulaverb *sein*. Bei der Präsentativkonstruktion *das (hier) ist X* (vgl. Stukenbrock 2010: 8) handelt es sich um eine typischerweise verwendete Formel des *ostensiven Definierens* (vgl. Deppermann 2016: 88). Ebenso finden sich in den Daten aber auch sprachliche Realisierungsformen mit der turninitialen Benennung des Explanandums: *X ist das hier*, *X ist so ein Teil* oder *X ist so (et)was (hier)* (vgl. Bsp. (2)). Der Fokusakzent liegt dabei jeweils auf dem verbal-deiktischen Element, also dem Demonstrativpronomen *das* bzw. dem modaldeiktischen *so* (vgl. u. a. Streeck 2002; Stukenbrock 2010, 2014; Ningelgen/Auer 2017), mit denen jeweils auf das präsentierte Objekt verwiesen wird.

Im Hinblick auf die sequenzielle Position und die Kombinierbarkeit zeigt sich für *ostensives Definieren*, dass es in der Regel erklärungsleitend positioniert und gefolgt wird von weiteren Verfahren, die andere als die visuellen Eigenschaften in den Blick nehmen (vgl. auch Deppermann 2016: 98). Transkriptbeispiel (2) zeigt diesen Fall.

(2) EW_67km_FB, LEN: Lennard (Klasse: 6, Alter: 12;0)

```
017   LEN   ei:n hAmmer is:t (.) |SO etwas,=           |
        |((hält den Hammer hoch))|
018   =damit kann man halt (-- ) NÄgel oder so was-
019   in: die: (-) W|AND (oder)           | so (.)
        rEinschlagen,=
        |((klopft mit Hammer auf Tisch))|
020   =damit man BILder aufhängen kann oder so was.
```

¹⁴² Dass es sich bei den Gesten in den erhobenen Daten nicht um Zeigegesten im Sinne von einem Fingerzeig auf ein Objekt (vgl. Deppermann 2016), sondern um Präsentativgesten handelt, ist dem Setting, aber auch dem zu erklärenden Objekt geschuldet: Zum einen wurde den Kindern der Hammer kurz vor der Erklärung in die Hand gereicht und zum anderen handelt es sich bei dem zu erklärenden Gegenstand um ein portables und handliches Objekt. Beides begünstigt Präsentativgesten.

In Beispiel (2) zeigt sich, dass der erklärungsinitialen ostensiven Definition, mittels derer der Hammer durch das modaldeiktische *so* in Verbindung mit der Präsentativgeste dem Adressaten als exemplarisches Objekt vorgestellt wird, das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* folgt (Z. 18f.). Mit dem Pronominaladverb *damit* (Z. 18) nimmt der Sprecher Rückbezug auf den zuvor präsentierten Gegenstand. Die Erklärung schließt mit einem durch die finale Konjunktion *damit* eingeleiteten Beispiel, das einen möglichen Verwendungszweck des Hammers veranschaulicht („=damit man BILder aufhängen kann oder so was.“ (Z. 21)). Wie auch schon für das *Kategorisieren* beschrieben (vgl. Kap. 6.1.5), zeigt sich innerhalb der Erklärung eine Anordnung vom Allgemeinen bzw. Holistischen zum Konkreten bzw. Situativen (vgl. Spreckels 2008). Durch das visuelle Präsentieren eines exemplarischen Vertreters der entsprechenden Kategorie zu Beginn der Erklärung wird dem*der Rezipient*in eine erste holistische Orientierung in Bezug auf die visuelle Erscheinung des Explanandums gegeben, bevor der Zweck des Gegenstands durch weitere Verfahren expliziert und konkretisiert wird. Das Verfahren kommt in den hier vorliegenden Daten in keinem Fall alleinstehend vor, sondern ausschließlich in Kombination mit weiteren Verfahren. Das lässt vermuten, dass ein ausschließlicher deiktischer Verweis auf ein Objekt, der die visuelle Erscheinung des Explanandums in den Vordergrund rückt, von Sprecher*innen als nicht hinreichend für die Bedeutungskonstitution eingeschätzt wird.

6.1.9 Nennen eines Synonyms

Bei dem Verfahren *Nennen eines Synonyms* wird das zu erklärende Wort durch einen Begriff ersetzt, der als bedeutungsgleich oder bedeutungsähnlich eingeschätzt wird (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 107). Ebenso wie *Paraphrasen* (vgl. Kap. 6.1.2) bezeichnet Flowerdew (1992: 211) dementsprechend *Synonyme* als *Substitutionen* („substituierbarer Ausdruck“ nach Deppermann (2020: 257)). Anders als bei *Synonymen* ist in *Paraphrasen* allerdings der umschreibende Ausdruck – und damit wird in dieser Arbeit an Flowerdews (1992: 211) Vorschlag angeknüpft – größer als das lexikalische Element, das er erklären soll. Demgegenüber handelt es sich bei *Synonymen* um einen nebengeordneten Begriff, der auf der gleichen begrifflichen Hierarchieebene wie der zu erklärende Begriff liegt, die gleiche extensionale Ausdehnung abdeckt und mit diesem syntaktisch übereinstimmt (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 107; Spreckels 2008: 137). Mit den Transkriptbeispielen (1) und (2) sollen Synonymnennungen veranschaulicht werden.

(1) EW_75km_SB, JAN: Jan (Klasse: 1, Alter: 6;10)

```
034  JAN  arbeit is jetzt so_n JOB,
035      da ähm: verdient man GELD wenn man arbeitet;
036      °h und: (.) zum beispiel PHYsiotherapeu:t- (.)
037      <<dim> oder ha:lt i ce E fahrer und das wAr_s jetzt
      eigentlich.>
038      <<p> auch.>
```

(2) EW_33fm_MH, KEV: Kevin (Klasse: 3, Alter: 10;4, FSP LE)

```
112  KEV  ähm (--) gerechtigkeit ist (--) jetzt (-) das !GU!te,
113      WENN jemand- (---)
114      zum beispiel wenn j:emand wenn sich auf_m schulhof welche
      PRÜgeln oder oder hauen,
115      dann:: (-) holt man n LEHrer und dann: sorgt der eben dafür
      dass: (.) der streit AUFhört,=
```

Die in den Beispielen angeführten Synonyme sind im begrifflichen System als hierarchisch nebengeordnet zu bezeichnen und entstammen derselben Wortart wie das jeweils zu erklärende Wort. So führt Jan substituierend zum Explanandum *Arbeit*¹⁴³ das als bedeutungsgleich bzw. -ähnlich eingeschätzte Substantiv *Job* und Kevin zum Explanandum *Gerechtigkeit* die Nominalphrase *das Gute* an. Sprachlich realisiert wird die Gleichsetzung mit dem Kopulaverb *sein* im Format *X ist Y*. Auch beim *Kategorisieren* lässt sich dieselbe sprachliche Realisierungsform mit der finiten Form von *sein* vorfinden (vgl. Kap. 6.1.5). Allerdings ist der erklärende Begriff (*Y*) beim *Nennen eines Synonyms* nicht eine übergeordnete Klasse wie beim *Kategorisieren*, sondern ein nebengeordneter Begriff, der als semantisch äquivalent eingeschätzt werden kann. Auffällig ist in beiden Beispielen die Verwendung der Partikel *jetzt* sowie des Vagheitsindikators „so_n“ (Z. 34) in Transkriptbeispiel (1). Dadurch wird eine Exemplarizität ausgedrückt, mit der die Sprecher das jeweils gewählte Synonym als eines von mehreren möglichen und eine gewisse Unschärfe bei der Substitution markieren (vgl. Brünner/Gülich 2002: 41). Das insgesamt sehr selten auftretende Verfahren kommt ausschließlich in Verbindung mit anderen Verfahren vor, was für Deppermanns (2020: 257) Feststellung spricht, dass Synonyme meist nur aspektuell sind und dementsprechend nur bestimmte Bedeutungsaspekte des zu erklärenden Begriffs erfassen. Anders als Deppermann (2020: 257) es für natürliche Interaktion herausarbeitet, werden Synonyme in den hier vorliegenden Erklärungen *nicht* als alleinstehende Analepsen auf Bedeutungsnachfragen geliefert, was dem Kontext geschuldet sein dürfte.

Hinsichtlich seiner sequenziellen Position innerhalb der realisierten Wortbedeutungserklärungen erweist sich das Verfahren als flexibel. Es tritt sowohl in erklärungsleitender Position, wie in den Transkriptbeispielen (1) und (2), als auch an anderen Stellen innerhalb der Erklärung auf. In den beiden Transkriptbeispielen wird durch die Synonymnennung zu Beginn der Wortbedeutungserklärung ein holistischer Einstieg gegeben, indem eine Alternativbezeichnung angeboten wird. Das Synonym wird vom jeweiligen Sprecher allerdings offensichtlich noch als weiter erklärungsbedürftig eingeschätzt, sodass nachfolgend – syntaktisch unabhängig von der Synonymnennung – weitere Verfahren (hier: *Zwecknennung*, *Geben eines Beispiels*, *Etablieren eines Szenarios*) angeschlossen werden, die Wortbedeutungskomponenten ergänzen, konkretisieren und/oder veranschaulichen.

6.1.10 Explizieren der Wort-/Namensherkunft

Bei dem *Explizieren der Wort-/Namensherkunft* handelt es sich um ein metasprachliches Verfahren, mit dem Sprecher*innen auf etymologische Aspekte eines Wortes oder eines Namens eingehen und explizieren, woher diese Bezeichnung rührt bzw. warum diese Bezeichnung für den Gegenstand oder Sachverhalt verwendet wird (vgl. Brünner 2011: 262, 292; Morek et al. 2017: 23). Für metaphorische Ausdrücke bedeutet das, dass Sprecher*innen einen Bezug zwischen dem Bildspender- bzw. Quellbereich und Zielbereich herstellen müssen, um Rezipient*innen verständlich zu machen, woher die Bedeutung stammt (vgl. Neumeister 2011: 225). Exemplarisch gezeigt werden soll diese Bedeutungsübertragung anhand des folgenden Beispiels (1) für die Wortbedeutungserklärung zum metaphorischen Explanandum *Angsthase*.

¹⁴³ Der Sprecher setzt das Substantiv *Arbeit* als Explanandum ein und substituiert damit das im Aufgabensetting ursprünglich zu erklärende Verb *arbeiten*.

(1) EW_38kw_FB; SAR: Sarah (Klasse: 6, Alter: 12;10)

((...))

065 =das is (.) wenn man ANGST hat und halt (-) sich das einfach nich
traut,
066 das zu MACHen,=
067 =und (-) ANGSThase als hase sagt man (-) so dazu:- (.)
068 weil HASen (.) zum beispiel (.) ich schätze jetzt weil hasen,
069 °h auch wenn man zum beispiel-
070 <<all> wenn hasen aufm feld is> und °h dann rennen die auch WEG
so freie hasen;=
071 =und dann halt (.) ANGSThase wenn man (.) ANGST hat und sich
etwas nich traut;

Nachdem die Sprecherin zuvor ein veranschaulichendes Szenario etabliert (hier nicht im Transkript enthalten) und zusammenfassend die Bedeutung des Wortes paraphrasiert hat (Z. 65f.), expliziert sie die Wortherkunft (Z. 67-70). Mit Zeile 67 leitet sie das Verfahren metasprachlich ein („ANGSThase als hase sagt man (-) so dazu:“) und macht eine Begründung erwartbar, die in Zeile 68 mit der kausalen Konjunktion „weil“ eingeleitet wird. Sie skizziert nachfolgend freie Hasen als schreckhafte Tiere mit Fluchtinstinkten und erläutert damit den Bildspender- bzw. Quellbereich des metaphorischen Ausdrucks. Eine explizite Übertragung des Quellbereichs auf den Zielbereich bleibt sprecherinseitig jedoch aus, da Sarah keinen expliziten Zusammenhang zum Zielbereich (*Kinder/Menschen, die Angst haben*) herstellt. Stattdessen schließt sie in Zeile 71 ihre Erklärung mit der Wiederholung der Paraphrase und rahmt damit das metasprachliche Verfahren. Epistemische Unsicherheit bei der Erläuterung der Wortherkunft drückt die Sprecherin durch das *verbum putandi* „ich schätze“ (Z. 68) aus. Es zeigt sich, dass dieses übersatzmäßige metasprachliche Verfahren, das in den der Studie zugrunde liegenden Wortbedeutungserklärungen ohnehin nur selten (vgl. Kap. 7.1) und unvollständig vorkommt, die Sprecher*innen vor Herausforderungen stellt, die sich bei Sarah (Bsp. (1)) in Formulierungsschwierigkeiten (Wortwiederholungen, Abbrüche, Pausen) zu Beginn der Begründung (Z. 68f.) äußern. Das Verfahren kommt auch (selten) im Rahmen von Spielerklärungen zum Einsatz. Wenige Kinder erklären eigeninitiativ die Herkunft des Spielnamens, wie es exemplarisch mit Transkriptbeispiel (2) veranschaulicht werden soll.

(2) ES_73kw_SB; EW2: Erwachsener, MAJ: Maja (Klasse 1, Alter: 6;11)

((...))

034 MAJ °h und ALle männchen im gelbe im gelben sind,
035 dann hat man gewONnen;
036 das hei(.)ßt mensch ÄRger dich nich,
037 wei:l wenn man RAUSgeschmissen wird-
038 dann muss man natÜRlich wieder von nEu: anfangen.
039 EW2 hm_!HM[:!,]
040 MAJ [das] (-) is dann (-)
041 deshalb heißt das mensch ÄRger dich nich;=

Nachdem die Sprecherin eine Spielerklärung geliefert und diese mit dem Formulieren der Gewinnbedingung abgeschlossen hat (Z. 34f.), leitet sie die Explizierung der Namensherkunft metasprachlich mit der Konstruktion *das heißt X* (Z. 36) ein. Mit *weil* (Z. 37) eingeleitet folgt anschließend die Begründung

für den Spielnamen: Maja führt den Umstand an, der ein Gefühl des Ärgerns auslösen kann, indem sie in Form einer Konditionalkonstruktion darauf verweist, dass man in Folge des ‚Rausgeschmissen-Werdens‘ wieder am Anfang beginnen muss (Z. 37f.). Auch bei Maja lässt sich beobachten, dass die explizite Übertragung ausbleibt. Dass und warum sich Spieler*innen über das ‚Rausgeschmissen-Werden‘ und das ‚Neu-Anfangen‘ ärgern, müssen Rezipient*innen selbst schlussfolgern. In Zeile 41 zieht Maja eingeleitet mit *deshalb* eine Konklusion und greift dabei die metasprachliche Formel erneut auf, sodass ein Rahmen bei der Vertextung entsteht. Es erweisen sich folgende sprachliche Markierungsformen als typisch: Verfahrensinitial finden sich vielfach metasprachliche Konstruktionen (*X sagt man dazu, weil ..., das heißt Y/so, weil ...*), mit denen die Erläuterung der Namensherkunft eingeleitet wird. Da es bei dem Verfahren gilt, kausale Zusammenhänge herzustellen, kommen entsprechend kausale Konjunktionen bzw. Adverbien wie *weil* und *deshalb* zum Einsatz. Das Verfahren kommt in den hier vorliegenden Daten ausschließlich in Kombination mit weiteren Verfahren – i. d. R. am Ende des Äußerungspakets – zum Einsatz.

6.1.11 Explizieren einer Deutung

Beim Verfahren des *Explizierens einer Deutung* geht es darum, etwas Wahrgenommenes verstehbar zu machen (vgl. Heller 2021: 325). Die Ebene des Wahrnehmbaren wird beim Deuten verlassen, um die Frage „Was steckt dahinter?“ zu beantworten (Hausendorf 2016: 499). Virulent werden Deutungen also in kommunikativen Kontexten immer dann, wenn es um das *Verständnis* z. B. von zu interpretierenden Gegenständen wie Texten bzw. Textpassagen, Situationen, menschlichen Handlungen, Gesagtem oder sprachlichen Bildern (z. B. Metaphern, Vergleichen etc.) geht, bei denen eine Sinn- bzw. Aussagendeutung abseits des Wahrnehmbaren möglich bzw. erforderlich ist (vgl. Hurrelmann 1980: 317).¹⁴⁴ Der*Die Sprecher*in muss also einen (kognitiven) Übertrag leisten und diesen versprachlichen. Anhand des nachfolgenden Transkriptbeispiels (1), in dem eine Sechstklässlerin mit dem *Etablieren eines Szenarios* eine Situation schildert, die sie anschließend *deutet*, soll das Verfahren in seiner Funktionsweise expliziert werden.

(1) EW_70kw_FB; SON: Sonja (Klasse: 6, Alter: 11;7), VKI: Videokind

```

036   VKI   was bedeutet ANGSThase,
037   SON   angsthase beDEUtet wenn ma:n; (.)
038           jetzt zum beispiel in eine GRUPpe möchte,
039           un man dafür eine !MUT!probe hat;=
040           =das hei:ßt (-- )wetten du trAust dich nich <<len> auf den> äh
           dich auf den SCHULhof zu stellen-
041           un dann IRgendwie zu rufen- (1.7)
042           |<<f> ich bin ein LOser      | oder so,>
           |((hebt Hände und Schultern))|
043           und wenn man DAS dann nich:;
044           oder wenn man das dann nich !MACH! oder (.) nicht MACHT oder z
           sich äh zögert, (.)

```

¹⁴⁴ Es wird also deutlich, dass das *Explizieren einer Deutung* beispielsweise nur bei Erklärungen zu Explananda erwartbar ist, die einen Transfer zulassen, z. B. bei metaphorischen Ausdrücken wie *Angsthase* oder Redewendungen (vgl. zum Erklären von Redewendungen oder Metaphern u. a. Vogt 2007; Neumeister 2009). Demgegenüber ist bei Wortbedeutungserklärungen von Abstrakta, z. B. zu den Explananda *Kühlschrank* und *Hammer*, sowie auf Tätigkeiten ausgerichteten Wortbedeutungserklärungen, wie z. B. zum Explanandum *arbeiten*, kein Deuten erforderlich.

045 <<len> dann äh: sAgen> (.) dann sAgen |die anderen aus der gruppe
zu einem ANGSThase;= |
 |((bewegt Arme von rechts
nach links zur Mitte))|
046 =das HEISST dass ähm (1.3) die dann- (--)
047 das heißt dass DER dann angeblich das nich (.) !MACHT!,=
048 =und das is dann so eine (.) raus heRAUSforderung,
049 dass er das dann auf jeden FALL macht.
050 ALso (---) <<p> ja.>

Sonja etabliert ein Szenario (Z. 37-45), in dem an ein Kind eine Mutprobe von anderen Kindern herantgetragen wird. Als Konsequenz des Nicht-Erfüllens der Mutprobe (Z. 43f.) wird der fiktive Akteur von den anderen Kindern als *Angsthase* tituiert (Z. 45). Diese fiktive *Frotzeläußerung* (vgl. Günthner 1996), mit der das Szenario schließt (Z. 45), wird nachfolgend in den Zeilen 46-49 von Sonja *gedeutet*. Dass eine Interpretation der zuvor dargestellten Situation erfolgt, wird einleitend durch den *interpretation marker* (vgl. Helmer/Zinken 2019) „das HEISST“ (Z. 46 und 47) explizit-sprachlich markiert. Sonja nimmt mit ihrer Deutung einen Klärungsversuch vor, was hinter der Frotzelaktivität steckt (vgl. Hausendorf 2016: 499). Sie deutet die Bezeichnung als *Angsthase* durch die Gruppe von Kindern als gruppenseitigen Vorwurf, dass sich das Kind nicht traut, die Mutprobe durchzuführen (Z. 47). Durch die Verwendung des Adjektivs „angeblich“ (Z. 47) positioniert sich Sonja distanzierend zu dem Vorwurf der fiktiven Gruppe und nimmt damit implizit eine Bewertung des Frotzelns vor. Sonja deutet dann die Frotzelaktivität als eine Provokation („heRAUSforderung“ (Z. 48)) der Gruppe, mit der das betreffende Kind dazu bewegt werden soll, die Mutprobe „auf jeden FALL“ (Z. 49) zu machen. Das Verfahren des *Explizierens einer Deutung* erweist sich insgesamt als ein anspruchsvolles Verfahren, das ausdrucksseitig vergleichsweise wenig vorgeprägt ist und eine übersatzmäßige Realisierung erfordert, wie es mit der exemplarischen Analyse des Transkriptbeispiels (1) gezeigt wurde. In den zugrunde liegenden Daten kommt es lediglich bei zwei Sechstklässler*innen vor. Sprachlich markieren beide Sprecher*innen ihre Interpretationstätigkeit einleitend durch *interpretation markers* (*das heißt* (s. o.) bzw. *dann meint der damit* (EW_67km_FB)). In beiden Fällen ist das *Explizieren einer Deutung* sequenziell an das *Etablieren eines Szenarios* angeschlossen und dient der Darstellung des eigenen Verständnisses der zuvor geschilderten Situation. Das ist insofern nicht verwunderlich, als dass das Deuten, wie z. B. von Hurrelmann (1980) für literarische Texte beschrieben, vielfach auf Narrationen bezogen ist und Szenarien narrative Elemente enthalten.¹⁴⁵

6.1.12 Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen

Bei diesem Vertextungsverfahren werden materielle oder immaterielle Voraussetzungen für die Durchführung einer Tätigkeit bzw. eines Vorgangs genannt. Im Falle von Spielerklärungen werden i. d. R. Spielmaterialien (wie z. B. *Würfel*, *Spielfiguren*, *Spielbrett*, *Spielfelder*), Spielbedingungen (z. B. *Anzahl der Mitspieler*innen*) und vorbereitende Schritte (z. B. *Verteilung der Figuren*) in weitgehend parallelen Satzkonstruktionen parataktisch gereiht. Diese bislang unbekanntenen Entitäten werden als existent zur weiteren Thematisierung eingeführt i. d. R. mittels fixem oder expletivem *es*, temporal oder lokal

¹⁴⁵ Mit Hurrelmann (1980) ließe sich das hier vorliegende Verfahren ggf. auch als *Explizieren* anstatt als *Deuten* kategorisieren, da sie das Deuten als das Formulieren des eigenen „Verständnis[ses] des Textes als allgemeine Aussage über die Realität“ (317) und das Explizieren als ein rekapitulierendes Verfahren als Erklären von Handlungen von Aktant*innen (310f.) definiert. Da m. E. die Versprachlichung der Schülerin über Rekapitulation hinausgeht, fasse ich das hier gezeigte Verfahren als *Deuten*.

situierten Adverbialen (*da, dann*), indefiniten Nominalphrasen sowie Existenzverben (z. B. *sein, geben*) (vgl. Zifonun et al. 1997: 527). Um die eingeführten Bestandteile und Bedingungen ausdrucksseitig als neues Wissen zu markieren, werden vielfach indefinite Artikel und/oder der Fokus- bzw. Vagheitsmarker *so* verwendet (vgl. Ningelgen/Auer 2017). Kennzeichen der Allgemeingültigkeit sind die Verwendung des generischen *man* oder (seltener) *du*, kategoriale Bezeichnungen oder Indefinitpronomen für Aktant*innen (z. B. *jeder (Mit-)Spieler*) sowie in einigen Fällen das Frequenzadverb *immer*. Mit Beispiel (1) zeigt sich eine *Auflistung formaler Bestandteile und Bedingungen*.

(1) ES _47km_FB; MIK: Mika Noah (Klasse: 6, Alter: 12;5)

```

003   MIK   also bei mensch Ärger dich nich,
004       da GIBT_S |vier spieler?                |
           |((zeigt vier Finger auf Brusthöhe))|
005       |also man kann das mit VIER spielen| oder, (--)
           |((bewegt Hand mit vier Fingern auf und ab))|
006       |z mit ZWEI drei oder vier?           | (.)
           |((hebt und senkt Hand auf den Oberschenkel))|
007       dann gibt_s |VIER verschiedene ecken?   |
           |((zieht Kreis mit dem Finger in der Luft))|
008       |Jeder spieler hat vier figuren? (---)|
           |((hebt und senkt vier Finger))      |

```

Mika Noah beginnt seine Spielerklärung, indem er Bedingungen und Spielmaterialien in parallelen Reihungen anführt. Dafür greift er auf verfahrenstypische sprachliche Existenzausdrücke bzw. *new information markers* (vgl. Mazur-Palandre et al. 2015: 5, 12), wie *da gibt's* (Z. 4), *dann gibt's* (Z. 7), *jeder Spieler hat* (Z. 8), zurück. Eingeleitet durch das reparative *also* (vgl. Günthner/Imo 2003: 205) nimmt er in den Zeilen 5 und 6 in Form einer *Handlungsoption* (vgl. Kap. 6.1.13) eine Umformulierung der in Zeile 4 zuvor genannten Spielbedingung (*Anzahl der Mitspieler*innen*) vor und erweitert um zusätzliche Optionen (*zwei, drei oder vier Spieler*innen*). Aufgrund der Anhäufung der Nennungen einzelner Bestandteile kann von einer *Auflistung, Reihung* oder *Aufzählung* (vgl. Selting 2007; Schwitalla 2012: 184) gesprochen werden. Die Verknüpfung der Listenform erfolgt über die Temporal- bzw. Lokaladverbien *dann* und *da*. Vielfach finden sich in den Daten auch Verknüpfungen mit der nebenordnenden Konjunktion *und*. Anhand des Transkriptausschnitts wird auch ersichtlich, dass körperlich-visuelle Ressourcen in Form von ikonischen Gesten unterstützend zum Einsatz kommen, mit denen beispielsweise verbalisierte Zahlangaben (Z. 4, 5) oder Spielfelder (Z. 7) visualisiert werden. Das Verfahren erweist sich als flexibel erweiterbar, da häufig in die Auflistung *Beispiele*, z. B. für Spielfigurenfarben, oder *Beschreibungsinserte* (vgl. Rehbein 1984: 89) integriert sind, um das abwesende Spielmaterial Rezipient*innen vorstellbar zu machen. Ein entsprechendes Transkriptbeispiel findet sich mit Beispiel (2).

(2) ES _31kw_MH; SOP: Sophie (Klasse: 3, Alter: 8;6)

```

014   SOP   also mensch ÄRgere dich nich,
015       ähm: (.) da hAt man (.) eine |PLATTform    | vor sich,
           |((zeigt Abstand))|
016       un:d man hat vier PÜPPchen,
017       Un:d da is: (-) also da gib_s halt verschiedene FARben zum
           beispiel==
018       |=GELB,=                |

```

```

|((tippt mit l. Hand auf r. Daumen ))|
019  |=ROT==                               |
|((tippt mit l. Hand auf r. Zeigefinger))|
020  |=blau GRÜ:N?                         |
|((tippt mit l. Hand auf r. Mittelfinger))|
021  °h Und (-) dann (.) sind da halt vier |FELder          |
                                           |((formt Kreis))|
wo du deine püppchen draufstellen kannst? (--))
022  <<all> die sind GANZ nah beieinander,>

```

Bei der Auflistung der Spielmaterialien, die ausdrucksseitig mit Existenzausdrücken erfolgt (*da hat man, man hat, da ist, da gibt's, dann sind*), werden das Spielbrett (Z. 15), die Spielfiguren (Z. 16), deren Farben (Z. 17-20) und die Startfelder (Z. 21) mit verbalen und körperlich-visuellen Ressourcen eingeführt (vgl. Kinalzik/Heller 2020: 36). Die möglichen Farben der Spielfiguren werden dabei lexikalisch als Beispiel markiert („zum beispiel“ (Z. 17)). Eine multimodale Beschreibung der Startfelder erfolgt in den Zeilen 21 und 22: Während Sophie das Wort „Felder“ sagt, bildet sie mit ihren Händen eine runde Form ab (Z. 21) und schließt eine Beschreibung der Anordnung dieser Felder an (Z. 22), sodass der Rezipient eine Vorstellung davon erhält, dass es sich um vier runde Felder handelt, die nah beieinander angeordnet sind. Wie mit den beiden Transkriptbeispielen gezeigt, handelt es sich um ein übersatzmäßiges Verfahren, das zwar typische sprachliche Markierungsformen aufweist, aber weitgehend flexibel zusammengesetzt sein kann. Im Hinblick auf die sequenzielle Position hat es sich als üblich erwiesen, dass das Verfahren zur Realisierung der Inhaltsposition der *Materialeinführung* (vgl. Quasthoff et al. 2019: 121) bzw. der Vorbereitung bzw. des Inventars (vgl. Augst et al. 2007: 130f.) i. d. R. zu Beginn der Spielerklärung – vor der Erläuterung der Spielhandlungen und des Spielziels – positioniert wird. Auch wenn die erklärungsinitiale Realisierung dieses Verfahrens in Listenform – wie mit den Transkriptbeispielen (1) und (2) gezeigt – als prototypisch gelten kann, kann das *Nennen von formalen Bestandteilen und Bedingungen* auch im weiteren Verlauf der Erklärung erfolgen. Das kommt insbesondere vor, wenn beispielsweise für den Nachvollzug von Regel- oder Spielzielerklärungen einzelne Spielfelder oder -materialien virulent werden, wie es mit Beispiel (3) gezeigt werden soll.

(3) ES_39km_FB; JON: Jona (Klasse: 6, Alter: 12;5)

```

((...))
039  JON:   un:d ähm:: (-) am ENde,
040       jeder hat eine ZIELgerade eine eigene,
041       wo (.) der (.) seine vier püppchen REINstellen muss, (-)
042       und wenn die:_er alle vier püppchen DRIN hat,
043       dann hat der (.) gewONnen.

```

Jona setzt am Ende seines Äußerungspakets zur Nennung des Spielziels an („am ENde“ (Z. 39)), bricht die Äußerung dann aber ab und nennt einen formalen Bestandteil des Spielfeldes. Um das Spielziel bzw. die Gewinnbedingung formulieren zu können, ist rezipientenseitig nämlich das Wissen um die Zielgerade, die von Jona noch nicht zu Beginn der Spielerklärung in der *Materialeinführung* genannt wurde, erforderlich. Dementsprechend führt Jona dieses Spielfeld mit dem Ausdruck *jeder hat* in Verbindung mit einem unbestimmten Artikel ein (Z. 40) und spezifiziert dessen Funktion in Zeile 41 genauer (*Püppchen reinstellen*). Er fährt dann mit der *Formulierung der Gewinnbedingung* (Z. 42f.) – unter Bezugnahme auf die unmittelbar zuvor genannten Zielfelder mit dem Lokaladverb *drin* – fort.

6.1.13 Nennen einer Handlungsoption/-obligation

Bei diesem – insbesondere für Instruktionen bzw. Spielerklärungen typischen – Vercontextungsverfahren werden in einem satzförmigen, formelhaften Format durch eine Person zu vollziehende Handlungen formuliert, die aufgrund allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten und/oder aus moralischen Gründen als geboten gelten (können). Im Vergleich zu *Handlungsaufforderungen* oder *-anweisungen*, wie sie u. a. von Becker-Mrotzek (2004 [1997]) und Jaskolka (2000) für Instruktionen beschrieben wurden, erfolgt das *Nennen von Handlungsoptionen/-obligationen*¹⁴⁶ in abgeschwächter Form, da nicht explizit z. B. mittels Imperativverwendung zur Durchführung einer Tätigkeit aufgefordert wird (vgl. Becker-Mrotzek 2004: 167; Jaskolka 2000: 83, 85). Durch die Modalverben wird jedoch – in unterschiedlichem Ausmaß – eine gewisse Verbindlichkeit in Bezug auf die Gültigkeit und Dringlichkeit der Handlungsmaxime hergestellt. In Abhängigkeit von den verwendeten Modalverben werden die ausgedrückten Handlungen als notwendig, erlaubt oder erwünscht modalisiert: Im Falle der Verwendung der Modalverben *können* oder *dürfen* wird die Handlungsmaxime als *Handlungsoption* modalisiert, also als eine normative *Möglichkeit*, während mit dem Einsatz von *müssen* oder *sollen* *Handlungsobligationen* entstehen, die eine deontische Notwendigkeit mit einem verstärkt auffordernden Charakter ausdrücken (vgl. Motsch 1996: 284f.). Das nachfolgende Transkriptbeispiel (1) dient der Veranschaulichung des Verfahrens im Rahmen einer Wortbedeutungserklärung zum Explanandum *Gerechtigkeit*.

(1) EW_10kw_GG; KIM: Kim (Klasse: 3, Alter: 9;0), VKI: Videokind

```
037   VKI   was bedeutet geRECHtigkeit?
038   KIM   man sollte immer nEtt andern kinder und (.) äh FREUNDlich andern
          kindern gegenüber sein;
```

Bei Beispiel (1) findet sich die Formulierung einer Handlungsobligation mit generischem *man* und dem Modalverb *sollen*, mit der die Sprecherin die Wortbedeutung zu *Gerechtigkeit* in Form einer Handlungsmaxime verdeutlicht. Das Frequenzadverb *immer* markiert die Allgemeingültigkeit. Durch die Verwendung des Konjunktivs („sollte“ (Z. 38)) wird die Obligatorik abgeschwächt.

Das Verfahren kann – gattungsabhängig – auch in Listenproduktion verbunden mit *dann*, *und*, *und dann* aneinandergereiht mehrfach auftreten (vgl. Jaskolka 2000: 81f.). Mit Beispiel (2) findet sich ein Beispiel für eine Aneinanderreihung von Handlungsoptionen bei dem Anführen zentraler Spielhandlungen des Spiels *Mensch ärgere dich nicht*.

(2) ES_71kw_FB; KAT: Kathi (Klasse: 6, Alter: 12;1)

```
016   KAT   dann musst du |ne SECHS würfeln==|
          |((Würfelbewegung))|
017       =dann kannst du mit einer |figur halt RAUSgehen,=|
          |((Setzbewegung))|
018       =dann darfst du |NOCHma würfeln, |(--)|
          |((Würfelbewegung))|
```

¹⁴⁶ Als „optionale Beschreibung“ bezeichnet Jaskolka (2000: 83f.) (in Anlehnung an Becker-Mrotzeks (2004 [1997]) Bezeichnung „Optionsangabe“) Formen, mit denen – unter Verwendung des Modalverbs *können* – Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, ohne dass explizit zur Durchführung der Tätigkeit aufgefordert wird.

Kathi führt nach einer kurzen Materialeinführung, die in diesem Beispieltranskript ausgespart wurde, zentrale Spielhandlungen (*eine Sechs würfeln, mit einer Figur rausgehen, erneut würfeln*) unter Verwendung der Modalverben *müssen, können, dürfen* und des generischen *du* als Handlungsoptionen bzw. -obligationen an. Verbunden werden die syntaktischen Parallelkonstruktionen in diesem Fall mit einem schnellen Anschluss und dem turninitialen Temporaladverb *dann*. Das Verfahren wird mit ikonischen Gesten, mit denen die zentralen Spielhandlungen des Würfelns und Bewegens einer Spielfigur vorgeführt werden, kombiniert. Wie in dem Transkriptausschnitt zu sehen, tritt das Verfahren in Spielerklärungen primär beim *Erläutern zentraler Spielhandlungen* (vgl. Kap. 2.3.2) auf. Es kann aber auch zur Realisierung der anderen Inhaltspositionen (*Materialeinführung, Nennen des Spielgedankens und Spielziels*) eingesetzt werden. Das Verfahren weist semantisch Ähnlichkeit zum *Formulieren von Regeln* oder *Gewinnbedingungen* auf, da ebenfalls auf gültige Gesetzmäßigkeiten Bezug genommen wird. Bei dem *Nennen von Handlungsoptionen/-obligationen* werden i. d. R. jedoch keine Relationen ausgedrückt, da nur eine Proposition genannt wird. Insgesamt erweist sich das Verfahren damit als formelhaft durch die satzförmige Formulierung, mit der in komprimierter Form und unter Verwendung von Modalverben eine zu vollziehende Handlung angegeben wird. Allgemeingültigkeit wird durch das generische *man* oder *du* sowie Frequenzadverbien (*immer*) markiert. Das Verfahren tritt i. d. R. in Kombination mit anderen Verfahren auf, wird syntaktisch aber weitgehend losgelöst von den anderen Verfahren produziert. Im Rahmen von Spielerklärungen kommt das Verfahren mehrfach und ausschließlich in Kombination mit anderen Verfahren vor, da es sich um ein grundlegendes Verfahren zur Realisierung der obligatorischen *Inhaltspositionen* von Spielerklärungen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 121) handelt. Selten sind auch Erweiterungen in Form von explizierenden Nebensätzen eingebettet, wie es im nachfolgenden Beispiel (3) der Fall ist.

(3) ES_67km_FB; LEN: Lennard (Klasse: 6, Alter: 12;0)

016 LEN und am ANfang musst du ne seChs würfeln um die (.) Erste figur
 ins spielfeld zu kriegen, (1.2)
 017 dafür hat man drei versUche? (.)

Lennard nennt unter Verwendung des Modalverbs *müssen* und des generischen *du* die Handlungsobligation, *eine Sechs würfeln zu müssen* (Z. 16), und spezifiziert den Zweck dieser Spielhandlung durch einen mit *um* eingeleiteten Infinitivsatz. Es folgt darüber hinaus ein erläuternder Hauptsatz (Z. 17), mit dem eine weitere Spezifizierung der zuvor formulierten Handlungsobligation erfolgt.

6.1.14 Formulieren einer Regel

Beim Formulieren einer Regel werden üblicherweise in Konditionalkonstruktionen generische Aussagen über regelhafte Relationen oder Gesetzmäßigkeiten getroffen (vgl. Kern 2003a: 267; Heller 2021: 334). In der mit *wenn* eingeleiteten Protasis werden Bedingungen formuliert, deren Konsequenzen in der – i. d. R. mit *dann* eingeleiteten – Apodosis aufgeführt werden (vgl. Ernst-Weber 2019: 231; Heller 2021: 334). Die zugrunde liegende Gesetzmäßigkeit wird sprachlich meistens, ähnlich wie beim *Nennen einer Handlungsoption/-obligation*, durch die Modalverben *dürfen, sollen, können* oder *müssen* in der Apodosis ausgedrückt. Durch die Modalverben werden Möglichkeiten, Erlaubnisse und Notwendigkeiten, die Regeln inhärent sind, ausgedrückt (vgl. Klabunde 2023: 129). Die Generizität kann durch die Verwendung des Frequenzadverbs *immer* (vgl. Zifonun et al. 1997: 1141) und des generischen Pronomens *man* verstärkt werden. Grundsätzlich handelt es sich um ein Vertextungsverfahren, das sich durch

eine Reduzierung auf das Wesentliche in einer formelhaften, satzförmigen Ausgestaltung auszeichnet (vgl. Heller 2021: 334). Die Regelformulierungen zeigen sich insofern als erweiterbar, als dass der Pro-tasis mehrere Apodosen folgen können, wie es in Beispiel (1) deutlich wird.

(1) ES_27kw_MH, LIZ: Liz Jana (Klasse: 3, Alter: 9;0)

028 LIZ und wenn man eine SECHS hat,
 029 darf man ein männchen RAUSstellen,
 030 un:d dann darf man NOCHmal würfeln,

Bei der Formulierung der Spielregel zum Spiel *Mensch ärgere dich nicht* wird die Bedingung in dem *wenn*-Satz mit generischem *man* genannt (Z. 28). Gebunden an diese Bedingung (*eine Sechs haben*) folgen zwei durch die Konjunktion *und* verbundene Konsequenzen in weitgehend parallel aufgebauten Hauptsätzen jeweils mit generischem *man* und dem Modalverb *dürfen*, die im Falle von Z. 29 ohne und im Falle von Z. 30 mit der Konjunktion *dann* realisiert werden. Eine Nähe zu Szenarien lässt sich feststellen, wenn die Regelformulierung durch die Verwendung der 1. oder 2. Person Singular (anstatt des Indefinitpronomens *man*) stärker situiert wird, wie es bei dem Beispiel (2) der Fall ist, in dem eine Viertklässlerin Gründe für einen Fahrradführerschein anführt.

(2) EW_62kw_SG; SAM: Samina (Klasse: 4, Alter: 10;0)

((...))
 110 SAM und wenn ich KEIN fahrradführerschein hab, (.)
 111 DARF ich nich dadrauf fahren;=
 112 =dann DARF ich (.) eigentlich nur auf_m bürgersteig fahren,
 113 mit_n erwACHsenen;

Samina formuliert hier in negierter Form („KEIN“ (Z. 110), „nich“ (Z. 111)) eine Regel mit einem Bedingungsteil (Z. 110) und zwei Konsequenzen (Z. 111 und 112f.). Trotz der Verwendung der 1. Person Singular wird auch in diesem Transkriptbeispiel eine Regelhaftigkeit ausgedrückt, die sich auf der sprachlichen Oberfläche in den typischen Markierungsformen der *wenn-dann*-Konstruktion und Modalverben (hier: *dürfen*) niederschlägt. Anders als bei Szenarien, für die es prototypisch ist, dass singuläre Situationen ausgestaltet werden, wird mit der Regelformulierung ein dauerhaft und grundsätzlich gültiges Phänomen beschrieben, das vom konkreten Einzelfall abgelöst ist (vgl. Heller 2021: 334).

Aufgrund ihres geringen Vorkommens in den Daten sind solche Regelformulierungen – zumindest für diese Untersuchung – als peripher zu bezeichnen, bei denen sich die regelhafte Relation nicht durch externe und durch ‚Autoritäten‘ festgelegte Vorgaben speist, sondern in gewissem Sinne durch natürliche Tatsachen ergibt (vgl. Klein 2016: 33).¹⁴⁷ In dem nachfolgenden Transkriptbeispiel (3) findet sich ein Beispiel für eine derartige Regelformulierung.

(3) EW_32km_MH, TIZ: Tizian (Klasse: 3, Alter: 9;2)

065 TIZ ein fahrradführerschein macht man (-) ähm zum (.) beispiel damit
 man FAHRrad fahren kann,

¹⁴⁷ Klein (2016: 33) argumentiert ähnlich in Bezug auf die Unterscheidung von Erklären-Warum natürlicher Tatsachen und Erklären-Warum von Handlungen durch ‚Gründe‘.

066 denn (-) ohne fahrradfäherschein darf man auch nicht auf der
 STRAÙe fahrrad fahren,=
 067 sondern nur °h auf dem BÜRgersteig, (-)
 068 un::d (.) wenn man ein FAHRradföherschein hat weiß man auch (.)
 rIchtig wie man fAhrrad fährt;

Nachdem Tizian den *Zweck* eines Fahrradführerscheins in einer Finalsatzkonstruktion (Z. 65) genannt und die *Formulierung einer Handlungsobligatio*n angeschlossen hat (Z. 66f.), formuliert er eine Regelmäßigkeit (Z. 68). Er leitet als Konsequenz aus dem Besitz eines Fahrradführerscheins ab, dass man dadurch weiß, wie man richtig Fahrrad fährt. Es handelt sich hierbei um eine natürliche Tatsache und dementsprechend findet sich – anders als in den beiden zuvor angeführten Beispielen (1) und (2) – auch kein Modalverb (z. B. *dürfen*, *müssen*), mit dem eine Erlaubnis oder Notwendigkeit ausgedrückt wird. Als verfahrenstypisch erweisen sich die in einer Konditionalkonstruktion realisierte Beziehung von Bedingung und Konsequenz sowie die Markierungsformen der Allgemeingültigkeit (z. B. generisches *man*, generisches Präsens).

In Bezug auf die sequenziellen Eigenschaften des Verfahrens lässt sich feststellen, dass das Verfahren beim Erklären-Warum i. d. R. mit anderen Verfahren kombiniert wird, wie es auch in Beispiel (3) gezeigt wurde. Im Rahmen von Spielerklärungen dient das Verfahren – ebenso wie das *Nennen von Handlungsoptionen/-obligationen* – in erster Linie dem Realisieren der Inhaltsposition *Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen* (vgl. Quasthoff et al. 2019: 121). Entsprechend der Gattungsspezifität von Spielerklärungen mit zwingend zu realisierenden Inhaltspositionen kommt das Verfahren i. d. R. mehrfach und ausschließlich in Kombination mit anderen Verfahren, mit denen die anderen Inhaltspositionen realisiert werden, vor. Durch das gehäufte Vorkommen von Regelformulierungen konstituiert sich eine Spielerklärung im *explizierenden* Stil (vgl. Kern 2003a), der sich eben durch das Darstellen der Spielhandlungen in Form von Regeln auszeichnet (vgl. Kap. 2.3.2).

6.1.15 Formulieren einer Gewinnbedingung

Bei dem *Formulieren einer Gewinnbedingung* handelt es sich um ein erklärtypenspezifisches Verfahren, mit dem auf formelhafte, satzförmige Art und Weise angegeben wird, in welchem Fall – üblicherweise bei einem Spiel – das Gewinnen erfolgt. Vielfach wird die Gewinnbedingung im Format einer *wenn-dann*-Konstruktion sprachlich realisiert, sodass in syntaktischer Hinsicht eine Nähe zum *Formulieren einer Regel* (vgl. Kap. 6.1.14) festzustellen ist. Beispiel (1) veranschaulicht einen derartigen prototypischen Fall.

(1) ES _47km_FB; MIK: Mika Noah (Klasse: 6, Alter: 12;5)

028 MIK und wenn ALle vier figuren dann von einem spieler dadrin sind,
 (-)
 029 dAnn hat er geWONN:? (.)

Mit der Protasis wird in dem mit *wenn* eingeleiteten Satz die Gewinnbedingung formuliert (Z. 28), die zu der Konsequenz des Gewinnens führt. Letztere wird in dem mit *dann* eingeleiteten Hauptsatz (Z. 29) benannt. Die Regelmäßigkeit dieses Vorgangs wird durch generische Aktant*innen (*Spieler*, generisches *man* oder *du*) unterstrichen. Neben *wenn-dann*-Konstruktionen bilden Relativsatz-Konstruktionen eine

weitere, häufig vorkommende Realisierungsvariante (vgl. Augst et al. 2007: 131), wie sie in Beispiel (2) zu sehen ist.

(2) ES_71kw_FB; KAT: Kathi (Klasse: 6, Alter: 12;1)

054 KAT und dann wer als ERStes seine figuren auf diesen vier pUnkten
hat,
055 hat dann geWONnen;=

In dem Relativsatz in Zeile 54 wird der*die Gewinner*in mit dem Relativpronomen *wer* als die Person näher bestimmt, die als Erstes alle vier Spielfiguren auf den Zielfeldern positioniert und damit die Gewinnbedingungen erfüllt. Im nachfolgenden Hauptsatz in Zeile 55 wird die Schlussfolgerung – durch *dann* markiert – aus dieser Gewinnbedingung gezogen. In einigen Fällen wird im Zusammenhang mit dem *Formulieren der Gewinnbedingungen* explizit auf das Spielziel bzw. -ende verwiesen durch Formulierungen wie *das Ziel ist* oder *am Ende*. Das Vertextungsverfahren zeigt sich dahingehend als flexibel, als dass es mit anderen Vertextungsverfahren verwoben werden kann: So werden *Szenarien* (vgl. Kap. 6.1.3) oder auch spielfeldbezogene *Beschreibungen* (vgl. Kap. 6.1.16) eingebettet, mit denen das kondensierende formelhafte Verfahren zugunsten eines veranschaulichenden Verfahrens suspendiert bzw. erweitert wird. In Beispiel (3) findet sich ein entsprechender Fall.

(3) ES_24fm_MH; AND: Andreas (Klasse 3, Alter: 10;3)

028 AND und wer als erstes Alle vier figuren in ähm in dem HAUS,
029 in (.) |das is dann so ne grade Llinie? |
|(zieht Linie mit Finger in der Luft)|
030 ((schnalzt))
031 |wer (.) ALle vier figuren (.) dadrIn |
hat der hat dann gewonnen;
|((bewegt Daumen und Zeigefinger zusammengehalten auf und ab))|

Der Sprecher beginnt die Formulierung der Gewinnbedingung in Zeile 28 mit einem mit *wer* eingeleiteten Relativsatz, in dem er die Gewinnbedingung (*alle vier Figuren im Haus haben*) anführt. Die von dem Sprecher verwendete spielspezifische Bezeichnung „HAUS“ für die Zielfelder führt zu einem Abbruch in Zeile 29. Nach einer kurzen Pause schließt der Sprecher ein *Beschreibungsinset* (vgl. Rehbein 1984: 88f.) an, mit dem er das *Haus* bzw. die Zielfelder als eine „grade Llinie“ (Z. 29) beschreibt und simultan durch eine ikonische Geste die Form dieser Felder bzw. deren Anordnung visualisiert. Nach dieser multimodalen Beschreibung setzt er in Zeile 31 erneut – den zuvor begonnenen Relativsatz (Z. 28) wiederaufgreifend – zum Formulieren der Gewinnbedingung an. Er ersetzt die spielspezifische Bezeichnung *Haus* nun durch das rückbezügliche Adverb „dadrIn“ (Z. 31), mit dem er auf die zuvor beschriebenen Zielfelder referenziert. Die multimodal etablierten Zielfelder werden durch die erneute Geste, die simultan zu der genannten Gewinnbedingung in Zeile 31 produziert wird, wieder aufgegriffen. Damit zeigt sich die Relevanz körperlich-visueller Ressourcen bei der Realisierung dieses Vertextungsverfahrens, mit denen auf Zielfelder, die bei der Formulierung der Gewinnbedingung von Relevanz sind, verwiesen wird. Im Hinblick auf die sequenzielle Position kann es als prototypisch gelten, dass das Verfahren in Spielerklärungen üblicherweise am Ende des Äußerungspaketes realisiert wird. Das ist der Gattungsspezifisch geschuldet, da mit diesem Verfahren die obligatorische Inhaltsposition *Nennen des*

Spielzieles/des Spielendes (vgl. Quasthoff et al. 2019: 121) realisiert wird, die – wie empirisch rekonstruiert wurde – üblicherweise am Ende der Spielerklärung steht.

6.1.16 Beschreiben eines Gegenstands

Mit *Gegenstandsbeschreibungen* wird das beobachtbare Äußere bzw. die strukturelle Beschaffenheit eines Gegenstandes beispielsweise hinsichtlich seiner Form, Bestandteile o. Ä. beschrieben, sodass bei Rezipient*innen eine möglichst genaue Vorstellung erzeugt wird (vgl. Rehbein 1984: 74, 77; Brüner 2011: 348; Redder 2013: 120; Redder et al. 2013: 32; Tiedemann 2020: 20). Beschreibungen speisen sich dementsprechend aus der sprecher*inseitigen konkreten Wahrnehmung (z. B. Aussehen, Geschmack) einer i. d. R. beobachtbaren bzw. perzeptuell wahrnehmbaren Oberfläche (vgl. Brüner 2011: 348; Morek 2013b: 73). Es können mit Rehbein (1984: 77) „zwei prinzipielle Typen der Repräsentation“ unterschieden werden: Als typischen Fall nimmt er zum einen an, dass das zu beschreibende Objekt *abwesend* ist und Sprecher*innen aus der Erinnerung mit sprachlichen Mitteln den zuvor „mit eigenen Augen“ gesehenen *nicht* präsenten Gegenstand im Vorstellungsraum von Hörer*innen rekonstruieren. Er führt den*die Hörer*in also in der Vorstellung auf dem Äußeren des Sachverhalts entlang. Bei dem zweiten von Rehbein (1984: 77) unterschiedenen Typen präsentieren Sprecher*innen die in der Sprechsituation *gegenwärtigen* Gegenstände, Materialien oder Skizzen und beschreiben damit „am Modell“. Der ‚eigentliche‘ Zweck des Vorstellbarmachens rückt hierbei in den Hintergrund, da Objekte oder Sachverhalte beschrieben werden, die sich im geteilten Wahrnehmungsraum von Sprecher*in und Hörer*in befinden. Die Perzeption des Gegenstands und die Rezeption der verbalisierten Beschreibung erfolgen also hörer*inseitig simultan (vgl. Redder et al. 2013: 32; Maisano 2019: 15).¹⁴⁸

Mit Beispiel (1) findet sich ein in der Wortbedeutungserklärung zum Explanandum *Hammer* erfolgtes Beschreiben „am Modell“ (Rehbein 1984: 77), da ein Hammer in der Erklärsituation präsent ist (vgl. Kap. 5.4).

(1) EW_43kw_FB; ELE: Elena (Klasse: 6, Alter: 13;6)

```

020   ELE   |ein HAMmer           | ist hal:t äh:m-
        |((nimmt den Hammer)|
021           es hat hier unten: |immer so HOLZ so_n GRIFF,           |
        |((streicht über Griff, Blick auf Geste))|
022           und dann hat das mEistens aus meTALL |hier so_n-
        | (--
                                           |((fasst Hammerkopf an,
        Blick auf Geste))|
023           |ich weiß nich wie man das SAgen soll,=|
        |((fasst den Hammerkopf an))           |
024           |=so_n komisches (.) DING,=         |
        |((streicht den Hammerkopf entlang))|
025           =<<all> sagen wir jetzt EINFach,>
026           |(es/das) is immer aus meTALL,=     |

```

¹⁴⁸ Diese Art des Beschreibens kommt insbesondere in unterrichtlichen Kontexten unter dem Gesichtspunkt didaktischer Zielsetzungen (Aneignen von fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten) vor. Das Beschreiben erfolgt dann als ein Aufgabenlösen (vgl. Redder et al. 2013: 33f.; Maisano 2018: 642). Auch gehäuft zu finden ist dieser Typ in spezifischen Vermittlungsformaten wie z. B. Gesundheitssendungen im Fernsehen, wie es Brüner (2011) gezeigt hat.

027 | ((dreht den Hammer in der Hand, Blick auf den Hammer)) |
 | =und man kann damit (.) immer so (.) nÄ:gel in die WAND (.)
 hämmern; |
 | ((dreht den Hammer in der Hand))
 |

Elena beschreibt erklärungsinitial den präsenten Gegenstand (Z. 21-26), bevor sie erklärungsabschließend (Z. 27) die *Funktion des Gegenstandes* anführt (vgl. Kap. 6.1.1). Sie beginnt ihre Beschreibung am unteren Teil des Hammers und lenkt die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf die jeweils beschriebenen Bestandteile, indem sie verbalsprachliche Lokaldeiktika („hier unten:“ (Z. 21), „hier“ (Z. 22)) mit deiktischen Gesten und ihrem Blick auf das Objekt kombiniert und damit eine eindeutige Zuordnung ermöglicht. Sie beschreibt die Beschaffenheit, indem sie die beiden Bestandteile („GRIFF“ (Z. 21), „komisches (.) DING“ (Z. 24)) und deren Materialien („HOLZ“ (Z. 21), „meTALL“ (Z. 22, 26)) jeweils mit Fokusakzent benennt bzw. – im Falle des Hammerkopfes – nach einer Pause (Z. 22) ihre Wortfindungsschwierigkeiten explizit verbalisiert (Z. 23) und anschließend das Passepartout-Wort *Ding* (Z. 24) wählt. Der Übergang bzw. „Fokus-Sprung“ von der Beschreibung eines Bestandteiles zum nächsten wird diskursiv durch *und dann* (Z. 22) markiert, wobei nicht ein zeitlicher, sondern ein räumlicher Abfolge-Aspekt gemeint ist (vgl. Rehbein 1984: 83). Dass es sich bei dem zur Anschauung präsentierten Modell des Hammers um ein prototypisches handelt und die hier geleistete Beschreibung des Äußeren damit auf weitere Exemplare übertragbar ist, wird durch die verwendeten Frequenzadverbien *immer* (Z. 21, 26) und *meistens* (Z. 22) markiert. Mit dieser exemplarischen Beschreibung am Modell zeigt sich, dass ein zusammenhängender ‚Gang am Präsentationsmodell‘ geleistet werden muss, bei dem Sprecher*innen die Einzelteile des Gegenstandes in einer bestimmten Reihenfolge in ihrer Beschaffenheit näher beschreiben. Rehbein (1984: 79) spricht hierbei von einer „Bewegung über die Oberfläche des Sachverhalts in der Vorstellung“, bei dem der*die Hörer*in die Aufgabe hat, der Fokussierung im Vorstellungsräum zu folgen. Für eine eindeutige Zuordnung verbalsprachlicher Beschreibungen der Einzellelemente mit den jeweils entsprechenden Bestandteilen am präsenten Gegenstand erfolgt eine Koordinierung von Verbaldeixis (z. B. *hier*), Blickverhalten und Zeigegesten (vgl. Stukenbrock 2018). Anders als beim Verfahren des *Nennens wesentlicher Merkmale*, bei dem ebenfalls Zuschreibungen der äußeren Beschaffenheit (z. B. *groß*) erfolgen können, werden nicht lediglich Adjektive (enumerativ) *genannt*, sondern mit der Beschreibung einzelner Positionen ausgehend von einem Ausgangspunkt eine Bewegung entlang des präsenten (oder vorgestellten) Beschreibungsobjekts vorgenommen und Relationen zwischen den einzelnen Positionen hergestellt. Hinsichtlich der sequenziellen Position zeigt sich die Auffälligkeit in Bezug auf gegenstandsbezogene Wortbedeutungserklärungen zu den Explananda *Kühlschrank* und *Hammer*, dass im Falle des in der Erklärsituation präsenten Gegenstands (*Hammer*) die Beschreibung zu Beginn des explanativen Äußerungspaketes erfolgt. Bei Gegenstandsbeschreibungen zu dem nicht in der Wahrnehmungssituation präsenten Explanandum (*Kühlschrank*) erfolgen Beschreibungen in der Mitte oder am Ende der Wortbedeutungserklärung.¹⁴⁹

Im Falle von Spielerklärungen, in denen das Spielmaterial nicht gegenwärtig ist, gilt es, dieses mit seinen einzelnen Bestandteilen zumindest insoweit zu beschreiben, dass Rezipient*innen eine Vorstellung

¹⁴⁹ Dass ebenfalls das *ostensive Definieren* bei den Wortbedeutungserklärungen zum Begriff *Hammer* erklärungsinitial auftritt, spricht dafür, dass in der Sprechsituation präsente Gegenstände Sprecher*innen dazu zu verleiten scheinen, haptische Verfahren, bei denen der Gegenstand eingebunden wird, zu Beginn der Wortbedeutungserklärung zu produzieren. Hierbei handelt es sich aufgrund des insgesamt vergleichsweise geringen Vorkommens dieser Verfahren jedoch lediglich um eine erste Beobachtung, die weiterer Untersuchung bedarf.

z. B. von dem abwesenden Spielbrett erhalten, um die zentralen Spielhandlungen und das Spielziel, bei denen Bezug auf Spielfelder genommen wird, nachvollziehen zu können.¹⁵⁰ Dem eingebetteten *Beschreiben* kommt damit – anders als beim Beispiel (1) – sein genuiner Zweck zu, bei Rezipient*innen ein möglichst genaues Abbild des entsprechenden Sachverhaltes zu erzeugen (vgl. von Stutterheim/Kohlmann 2001: 1280). In diesem Fall des Beschreibens findet insofern eine *Versetzung* (vgl. Bühler 1982 [1934]: 140) statt, als dass Abwesendes in den geteilten Wahrnehmungsraum hineinzielt und damit ein gemeinsamer Vorstellungsraum erzeugt wird, in dem auch am *Phantasma* (vgl. Bühler 1982 [1934]) gezeigt werden kann (vgl. Stukenbrock 2014; Kinalzik/Heller 2020).¹⁵¹ Mit Rehbein (1984: 88f.) kann von *Beschreibungsinserten* (vgl. auch *integrierte Beschreibungen* nach Klotz (2013: 73f.)) gesprochen werden, die in die Spielerklärung eingebettet sind (vgl. auch Brüner 2011: 348) und den Zweck erfüllen, das für die Abwicklung der übergeordneten Diskurseinheit erforderliche Wissen – also die Vorstellung vom abwesenden Spielbrett – zu vermitteln.¹⁵² Es handelt sich also um den zweiten Typ der Repräsentation nach Rehbein (1984: 77), mit dem Sprecher*innen mit sprachlichen Mitteln den *nicht* im gemeinsamen Wahrnehmungsraum präsenten Gegenstand im Vorstellungsraum von Hörer*innen und Sprecher*innen rekonstruieren.

In den hier vorliegenden Daten haben sich hinsichtlich der sequenziellen Position der Beschreibungsinserte zwei Typen herauskristallisiert, die außerdem auch als Mischformen (vgl. Beispiel (2)) auftreten können:

- a. *sukzessive-integrierte Beschreibung*: Zum einen finden sich – als von Sprecher*innen präferierte Variante – (eher) lokale Spielfeldbeschreibungen, die sukzessive jeweils an entsprechender Stelle der Spielerklärung *integriert* werden, wenn die Beschreibung betreffender Felder zum Nachvollzug einzelner Spielhandlungen, des Spielgedankens oder des Spielziels erforderlich ist.
- b. *holistisch-vorgeschaltete Beschreibung*: Zum anderen finden sich – deutlich seltener – *vorgeschaltete* global organisierte Spielfeldbeschreibungen, die zu Beginn der Spielerklärung *vor* dem Erläutern der Spielhandlungen einen holistisch(er)en Eindruck vom Aufbau des gesamten Spielfeldes vermitteln.

Die jeweilige sequenzielle Position beeinflusst die Vorstellungsbildung: Vorgeschaltete globale Spielfeldbeschreibungen (Typ b) vermitteln eine Vorstellung vom Spielbrett als Ganzes *vor* der eigentlichen Spielerklärung. Es ist Aufgabe der Rezipient*innen, während der gesamten nachfolgenden Spielerklärung das aufgebaute mentale Modell vom Spielbrett präsent zu halten und sprecherseitige Bezugnahmen auf Spielfelder auf dem imaginären Spielbrett zu verankern. Erklärer*innen sind damit vor die anspruchsvolle Aufgabe gestellt, bei nachfolgenden spielfeldbezogenen Erklärungen die anaphorischen Verweise auf die jeweiligen Spielfelder referenziell eindeutig zu gestalten. Mit den integrierten Beschreibungsinserten (Typ a) demgegenüber wird das Wissen zum Spielfeld ‚häppchenweise‘ offeriert und das mentale Abbild des Spielbretts bildet sich bei Rezipient*innen sukzessive im Verlauf der Spielerklärung weiter aus. Durch ihre exponierte sequenzielle Positionierung (relativ) zu Beginn des

¹⁵⁰ Die Beschreibungen beziehen sich im Falle der hier vorliegenden Erklärdaten primär auf das Spielfeld mit den verschiedenen Feldern (kreuzförmige Laufbahn, Start- und Zielfelder).

¹⁵¹ Es handelt sich hierbei nach Bühler (1982 [1934]) um den ersten von drei Subtypen der Deixis am Phantasma. Demgegenüber kommt beim Erzählen bzw. auch beim *Etablieren eines Szenarios* (vgl. Kap. 6.1.3) ein anderer, nämlich der zweite Subtyp der Deixis am Phantasma nach Bühler (1982 [1934]) mit einer gegenläufigen Direktion zum Tragen: Sprecher*innen werden – im übertragenen Sinne – *an* einen anderen Ort als das Hier und Jetzt versetzt. Es wird also die Sprecher*innenorigo verschoben, sodass die geäußerten Deiktika in Bezug auf ein anderes Orientierungssystem zu interpretieren sind (vgl. Fricke 2005: 773).

¹⁵² Damit sind diese Beschreibungsinserte vergleichbar mit den von Settekorn (1991) beschriebenen *Nebensequenzen* bzw. *lokalen Sequenzen* (vgl. Kap. 2.2.2).

040 <<all> die ZAHL die man gewürfelt hat halt dann immer->
 041 <<p> ja.>
 042 ((lacht))
 043 ähm::- ((lacht))
 044 (---)
 045 und wEnn man |EINmal rum is um das spielfel:d, |
 |((zieht Kreis in der Luft mit einem Finger))|
 046 <<all> und wie sozusagen wie am Anfang> is da so |eine GASse,
 |
 |((zieht Linie
 mit dem Arm))|
 047 und da muss man dann AUCH reinkommen,
 048 und wenn !AL!le vier püppchen von sich dadrIn sind dann: (.)
 hat man gewonnen. ((lacht))

Svea beginnt ihre Spielerklärung, indem sie im Rahmen der Materialeinführung (Z. 18-21) zunächst das Spielbrett sowie weitere Spielbedingungen und -materialien erwähnt. Sie nennt dann die zentrale Spielhandlung des Würfels (Z. 22), bricht die begonnene Veranschaulichung durch ein Szenario (Z. 23f.) in Zeile 24 dann jedoch ab, da sie sich bewusst zu sein scheint, dass die betreffende Spielhandlung, nämlich das Raussetzen der Spielfiguren aus den Anfangsfeldern, rezipientenseitig nicht ohne die vorherige Einführung dieser Felder nachvollzogen werden kann. Dementsprechend nimmt sie eine Beschreibung des Spielbrettes mit der Laufbahn und den vier quadratischen Startfeldern vor (Z. 25-32). Dieses Beschreibungsinsert wird in Zeile 25 durch den schnellen Anschluss, die steigende Sprechgeschwindigkeit und den Diskursmarker *also* als eine eingeschobene Einheit mit erläuternder Funktion, die relevante Informationen bereithält, markiert. Sie führt erneut – wie bereits erklärungsinitial in Zeile 18 erfolgt – das Spielbrett ein (Z. 25). Durch die beidhändig ausgeführte kreisende Geste, die mit der Nennung des Spielbrettes mit Fokusakzent („so_n BRETT“ (Z. 25)) koordiniert wird, wird das imaginierte Spielbrett im Sinne einer Als-ob-Wahrnehmung (vgl. Hausendorf 1995: 192) in den geteilten Wahrnehmungsraum ‚geholt‘. Der Blick auf die Geste lenkt auch die Aufmerksamkeit des Rezipienten dorthin (vgl. Stukenbrock 2018). Damit etabliert sie zu Beginn ihrer Erklärung ein imaginäres Spielbrett als *Referenzrahmen* (vgl. Weissenborn 1988), in dem die nachfolgend beschriebenen Positionen bzw. Spielfeldelemente verankert werden können. Mit Rehbein (1984: 78) kann davon ausgegangen werden, dass durch die Nennung des Typs, von dem der zu beschreibende Sachverhalt ein Exemplar ist, Erwartungen evoziert werden und der gemeinsame Vorstellungsraum etabliert wird. Davon ausgehend kann der Gang durch den Vorstellungsraum bzw. vielmehr am zu imaginierenden Objekt entlang erfolgen (vgl. Rehbein 1984: 78).

Nach dem Etablieren des Spielbrettes erfolgt eine zweiteilige Beschreibung von Spielfeldpositionen: Svea beschreibt zunächst die kreuzförmig angeordnete Laufbahn (Z. 26-28), indem sie Angaben zur Form („so_n KREUZ“ (Z. 27)), zur Position („inner mitte“ (Z. 27)) und zur Zusammensetzung der Laufbahn („so FELder“ (Z. 28)) macht. Diese verbalsprachlichen Benennungen kombiniert sie jeweils mit ikonischen Gesten (z. B. Abbildung eines Kreuzes), die der Veranschaulichung dienen. Anschließend werden die *Häuser*, in denen die Figuren auf ihren Einsatz warten, von Svea beschrieben (Z. 29-32). Sie macht dafür Angaben zur Position der Felder („am RAND“ (Z. 31), „in (halt) JEder ecke“ (Z. 32)) und synchronisiert diese verbalsprachliche Angabe mit einem *Zeigen am Phantasma* (Bühler 1982 [1934]): Mit einer deiktischen Geste weist sie auf dem zuvor etablierten imaginären Spielfeld exemplarisch auf zwei Ecken und ermöglicht damit eine Lokalisierung innerhalb des etablierten

Referenzrahmens. Es finden sich die für Beschreibungen typischen sprachlichen Markierungsformen wie die deskriptiven, generalisierenden (Existenz-)Ausdrücke *man hat*, *da sind*, *sieht aus wie*, das Frequenzadverb *immer* (Z. 25, 28), den Vagheits-/Fokusmarker *so* sowie unbestimmte Artikel, die die eingeführten Referenten als neues Wissenslement markieren (vgl. Schneider et al. 1997). Die Segmentierung des Beschreibungsinserts in zwei Teile wird zum einen initial durch die einleitenden Adverbien *einmal* und *noch mal* zu Beginn der jeweiligen Positionsbeschreibung („dann EINma“, Z. 26, „und dann nochma“, Z. 29) und zum anderen final am Ende der Positionsbeschreibungen durch die fallenden Tonhöhenbewegungen und längere Pausen markiert (Z. 28, 32). Verbunden werden die beiden Positionsbeschreibungen – ebenso wie in Beispiel (1) – mit *und dann* (Z. 29).

Nach dem Abschluss des Beschreibungsinserts setzt Svea in Zeile 33 – die zuvor abgebrochene Realisierung der ersten Spielhandlung aus den Zeilen 22-24 wieder aufgreifend – erneut zum Nennen der ersten Spielhandlung (*Würfeln am Anfang*) an und erläutert nachfolgend weitere zentrale Spielhandlungen (*dreimaliges Würfeln zu Beginn; Raussetzen von Figuren; Vorrücken auf dem Feld nach Augenzahl*) (Z. 33-44). Diese spielfeldbezogenen Erläuterungen von Spielhandlungen wie das Raussetzen von Figuren aus den Anfangsfeldern („<p> von seinem FELD> raus hat“ (Z. 38)) und das Fortbewegen auf der Spielfeldlaufbahn („weitergehen“ (Z. 39), „EINmal rum is um das spielfel:d“ (Z. 45)) können durch die vorherige Einführung und Beschreibung der Referenten (*Anfangsfelder* und *Laufbahn*) vom Rezipienten nachvollzogen werden. Ein zweites lokales Beschreibungsinsert erfolgt eingebettet in die Nennung des Spielziels, die Svea mit einem *wenn*-Satz einleitet (Z. 45). Da die Zielfelder bisher noch nicht beschrieben wurden, integriert Svea eine kurze Beschreibung, indem sie eine Lokalisierung auf dem Spielbrett vornimmt („wie am Anfang“ (Z. 46)), mit der sie die Zielfelder in der Nähe der Startfelder verortet, und Angaben zur Anordnung der Zielfelder macht („so eine GASse“ (Z. 46)). Letzteres wird erneut durch eine ikonische Geste körperlich-visuell unterstützt. Ebenso wie bereits zu Beginn des ersten Beschreibungsinserts in Zeile 25 markiert die Sprecherin durch die Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit das zweite Beschreibungsinsert in Zeile 46 als einen Einschub, mit dem zum Nachvollzug relevante Informationen geliefert werden. In den Zeilen 47f. setzt Svea das Erläutern des Spielziels fort und nimmt durch lokaldeiktische Ausdrücke („da“ (Z. 47), „dadrIn“ (Z. 48)) Rückbezug auf die zuvor eingeführten und vorstellbar gemachten Zielfelder. Damit wird ersichtlich, dass die Beschreibungen von Positionen des nicht präsenten Spielfeldes sicherstellen, dass nachfolgende Formulierungen von spielfeldbezogenen Spielhandlungen, -regeln usw. realisiert werden können, ohne Verstehensschwierigkeiten zu verursachen. Die beschriebenen unterschiedlichen Spielfelder können aufgrund der Angaben zur Position auf dem Spielfeld und zur jeweils spezifischen Form eindeutig identifiziert und voneinander abgegrenzt werden. Dass die Zielfelderbeschreibung zudem unmittelbar vor der Spielzielformulierung sequenziell platziert ist, sorgt ebenfalls für referenzielle Eindeutigkeit.

Mit dem analysierten Transkriptbeispiel (2) zeigt sich zudem, dass auch Beschreibungen von nicht präsenten Gegenständen im Vorstellungsraum multimodal erfolgen und körperlich-visuelle Ressourcen eine zentrale Rolle spielen (können) (vgl. auch Redder et al. 2013: 32). Wie gezeigt, werden mithilfe von abbildenden Gesten beispielsweise Angaben zu Formen und Größen von abwesenden Spielmaterialien oder Spielfeldelementen visuell unterstützt und mittels deiktischer Gesten auf dem i. d. R. zuvor etablierten imaginären Spielbrett Lokalisierungen von Feldern (z. B. Start- und Zielfeldern) vorgenommen und damit am Phantasma gezeigt (vgl. Hausendorf 1995). In den in dieser Studie erhobenen Spielerklärungen finden sich neben multimodalen Gegenstandsbeschreibungen – jedoch insgesamt selten – auch rein verbal-deskriptive Beschreibungen, in denen auf gestische Ressourcen verzichtet wird. Der

Einsatz gestischer Ressourcen ist – in unterschiedlich starkem Ausmaß – bei diesem veranschaulichenden Verfahren der Regelfall.

Zusammenfassend zeigt sich also sowohl für die Beschreibungsinserte in Spielerklärungen als auch Gegenstandsbeschreibungen in Wortbedeutungserklärungen, dass es sich um nicht für sich stehende, sondern in (komplexe) Erklärungen eingebettete Komponenten handelt (vgl. auch: Rehbein 1984: 88f.; Spreckels 2008: 141; Brüner 2011: 348; Redder et al. 2013: 31). Als typische sprachliche Formen können die folgenden zusammengefasst werden (vgl. auch Rehbein 1984: 81-83; Redder et al. 2013: 33): Als Ausdruck von Zeitlosigkeit und Generalisierbarkeit werden das Präsens und Frequenzadverbien (z. B. *immer*) verwendet sowie unpersönliche Konstruktionen (z. B. *man hat, da sind*) unter Verwendung von Verben wie *haben, geben* und *sein* gewählt, mit denen zu beschreibende Bestandteile eingeführt werden. Zudem finden sich Perzeptionsverben (z. B. *sehen*). Mittels *und dann* werden vielfach räumlich bezogene Verknüpfungen hergestellt. Außerdem werden Lokaladverbien (z. B. *dadrunter, darüber, unter, über, (hier) oben, (hier) unten*) eingesetzt, die bei Bedarf mit Zeigegesten am präsenten oder imaginierten Gegenstand koordiniert werden, um genauere Ortsbestimmungen und Relationen zwischen den einzelnen Positionen vornehmen zu können. Auch ikonische Gesten finden sich, um Größen und Formen zu beschreibender Entitäten zu veranschaulichen, wie in der Spielerklärung gezeigt.

6.1.17 Demonstrieren eines Vorgangs

Beim *Demonstrieren* handelt es sich – ebenso wie beim *ostensiven Definieren* (vgl. Kap. 6.1.8) – um ein körperlich-visuelles Verfahren, das eingesetzt wird, „um bestimmte Eigenschaften des Explanandums auch visuell zu elaborieren“ (Stukenbrock 2009: 162). Während beim *ostensiven Definieren* ein *Gegenstand* mittels Zeige- oder Präsentativgeste in den Aufmerksamkeitsfokus der Interaktionsbeteiligten gerückt wird, ist es beim *Demonstrieren* eine *körperliche Handlung*, die im Fokus steht: Ein Phänomen wird vorgeführt (vgl. Stukenbrock 2009: 163). Körperlich-visuelle Demonstrationen treten auch eingebettet in andere Verfahren (z. B. beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke, Nennen einer Handlungsoption/-obligation*) auf, wenn beispielsweise eine verbalisierte Handlung (z. B. *würfeln*) simultan gestisch vorgeführt wird. Als ein *selbstständiges* Verfahren kann das *Demonstrieren eines Vorgangs* immer dann gelten, wenn die physische Komponente nicht nur einen *zusätzlichen* Beitrag zur Bedeutungskonstitution leistet, sondern das Verstehen nur durch die Berücksichtigung dieser Komponente möglich ist. Am nachfolgenden Transkriptbeispiel (1), in dem eine Wortbedeutungserklärung zum Explanandum *Hammer* geleistet wird, soll die Funktionsweise des Verfahrens veranschaulicht werden.

(1) EW_76km_SB; KAI: Kai (Klasse: 1, Alter: 7;4)

```

031   KAI   damit kann man zum BEIspiel (.) |ein (--) <<p> nagel,>= |
                                           |((dreht sich zum Regal))|
032       |=<<p> jetzt is ma das hier der NAgel,>|
           |((nimmt Spielkarte vom Regal))      |
033       |SO, (--)                               |
           |((hämmt mit Hammer auf Kante der Karte, Blick zur Geste))|
034       in eine |(.) wand HAUen,                |
           |((dreht sich zur Wand, Hämmerbewegung zur Wand))|
035       und dann (-) kann man da zum beispiel (-) ein (-) BILD (--)
           anhängen ode:r halt (.) en regal festmachen.

```

Kai beginnt – mit typischen sprachlichen Mitteln (Pronominaladverb *damit*, Modalverb *können*, generisches *man*) – die Funktion des Hammers in Zeile 31 zu verbalisieren und nimmt dann mit einem schnell angeschlossenen Einschub eine *Versetzung* (vgl. Bühler 1982 [1934]) vor, um das *Demonstrieren des Vorgangs* einzuleiten: Er transferiert den zu imaginierenden Nagel gegenständlich in den gemeinsamen Wahrnehmungsraum, indem er eine Spielkarte aus einem Regal greift, auf diese mit Demonstrativpronomen und lokaldeiktischem Adverb (*das hier*) deiktisch verweist und diese explizit als vorzustellenden Nagel deklariert (Z. 32). Der körperlich-visuelle Demonstrationsvorgang, bei dem Kai mit dem zur Verfügung gestellten Spielzeughammer auf das stellvertretende Objekt, also den zu imaginierenden Nagel, hämmert, wird durch das deiktische, betonte *so* (vgl. Ningelgen/Auer 2017) in Zeile 33 eingeleitet bzw. begleitet. Das modaldeiktische *so* in Kombination mit der Blickrichtung zur enaktierenden Geste dient in diesem Zusammenhang als eine *flag* (vgl. Streeck 2002: 582): Die visuelle Aufmerksamkeit des Gesprächspartners wird damit auf die Geste gelenkt, die zentral für die Bedeutungskonstruktion ist (vgl. auch Stukenbrock 2021: 242). In Zeile 34 wird der Demonstrationsvorgang weiter spezifiziert, indem Kai die „wand“ als Objekt, in das Nägel hineingehämmert werden, erwähnt und mit seiner Körperausrichtung in Richtung Wand den demonstrierenden Hämmervorgang erneut präsentiert. Kai schließt mit einem exemplarischen Verweis auf Gegenstände (*Bild, Regal*), die an dem eingeschlagenen Nagel befestigt werden können (Z. 35). Das *Demonstrieren* tritt hier eingebettet in das Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* (vgl. Kap. 6.1.1) auf und dient der Veranschaulichung: Rezipient*innen erhalten dadurch eine konkrete Vorstellung von der Tätigkeit, die mit dem zu erklärenden Gegenstand typischerweise vollzogen wird. Während mit Beispiel (1) ein ausgebautes Beispiel eines Demonstrationsvorgangs vorliegt, finden sich in den hier vorliegenden Daten häufiger Minimalformen des *Demonstrierens*, und zwar realisiert durch die Konstruktion mit deiktischem *so* + Geste + Blick auf die Geste (vgl. Stukenbrock 2010), wie es in Beispiel (2) der Fall ist.

(2) EW_11kw_GG; EW2: Erwachsener, GRE: Greta (Klasse: 3, Alter: 9;4), VKI: Videokind

```

016   VKI   was ist ein HAMmer?
017   EW2   ((reicht einen Hammer))
018   GRE   mit dem kann man ähm (-) zum beispiel NÄgel ähm in hÖlz:
          Reinhämmern;
019           SO-
020           ((klopft mit dem Hammer dreimal auf den Tisch, Blick auf die
          Geste))

```

Nach dem *Nennen der allgemeinen Funktion* des Hammers (vgl. Kap. 6.1.1) in Zeile 18 schließt Greta eine Demonstration an, die durch ein deiktisches, betontes *so* (vgl. Stukenbrock 2010, 2021; Ningelgen/Auer 2017) in Zeile 19 eingeleitet wird und mit dem zeitlich nachgelagerten körperlich-visuellen Vorführen des Hämmervorgangs in Zeile 20 vollzogen wird. Anders als im ersten Beispiel handelt es sich um eine weniger ausgestaltete Demonstration, da weder ein zu imaginierender Gegenstand (hier: *Nagel*) explizit eingeführt wird noch weitere Informationen, z. B. zu nachfolgenden Handlungen (*Bilder aufhängen*), gegeben werden. Für Wortbedeutungserklärungen zeigt sich, dass das Verfahren – im Falle des hier vorliegenden Explanandums *Hammer* – die Funktion des Gebrauchsgegenstandes körperlich-visuell abbildet. Es ist sequenziell entweder dem Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* angeschlossen, wie es in Beispiel (2) der Fall ist, oder es ist in dieses Verfahren eingebettet, wie es in Beispiel (1) gezeigt wurde.

Im Falle von Spielerklärungen findet sich das Verfahren *Demonstrieren* eingebettet in *Szenarien* (vgl. Kap. 6.1.3), mit denen ein Spielvorgang veranschaulicht wird. Transkriptbeispiel (3) zeigt exemplarisch diesen Fall.

(3) ES_70kw_FB; EW2: Erwachsener, SON: Sonja (Klasse: 6, Alter: 11;7)

```

028 SON dann bist du NOCHmal dran?
029 würfelst NOCHmal,=
030 =und dann musst du diese (.) ANgegebene zahl
    |vOrwärtsgehen; |=
    |((Vorwärtsbewegung))|
031 =also (-) wenn man jetzt |HIER zum beispiel rot is, |
    |((zeigt Abstand mit HÄnden))|
032 |=dann: geht man hier RAUS, |
    |((zeigt mit Finger auf Stelle))|
033 |und geht dann (-) SO [(1.2) ] rUm, |
    |((zeichnet langsam Kreuz in die Luft, Blick auf die Geste))|
034 EW2 [ <<nickend> hm_HM,>]
035 SON und dAnn äh wenn man beim SCHLUSS is,=
036 =dann gibt_s da: (-) NOCHmal |so vier,
    | (--)
    |((tippt hintereinander in die
Luft))|
037 und DA muss man dann |<<all>rEin,> |=
    |((Vorwärtsbewegung))|
038 =also dAs is dann sozusagen das HÄUSchen.

```

Sonja etabliert mit verfahrenstypischen sprachlichen Formen (*wenn-dann*-Konstruktion (Z. 31-32), „jetzt [...] zum beispiel“ (Z. 31)) ein Szenario und nimmt eine *Versetzung* (vgl. Bühler 1982 [1934]) vor, indem sie eine*n nicht näher spezifizierte*n Akteur*in mit dem Indefinitpronomen *man* auf dem Spielfeld lokalisiert mittels lokaldeiktischem „HIER“ (Z. 31), der Angabe der Spielfarbe („rot“ (Z. 31)) und einer *bounding gesture* (vgl. Streeck 2008), mit der sie auf die roten Startfelder auf dem imaginierten Spielbrett referenziert. Nachfolgend vollzieht Sonja ausgehend von diesem gesetzten Ausgangspunkt (Z. 31) eine *imaginäre Wanderung* (vgl. Weissenborn 1988: 264) über das Spielfeld durch die Koordination verbalsprachlicher und gestischer Mittel. Auf dieser Wanderung setzt sie, nach dem imaginären Verlassen der Startfelder (Z. 32), das modaldeiktische, betonte „SO“ (Z. 33) in Verbindung mit dem Blick auf die demonstrierende Geste ein, um den Aufmerksamkeitsfokus auf den körperlich-visuellen Demonstrationsvorgang zu lenken (vgl. Stukenbrock 2010; Ningelgen/Auer 2017). Sonja zeichnet simultan die Kreuzform der Laufbahn, die es beim Spielen von *Mensch ärgere dich nicht* zu den Zielfeldern hin zu überqueren gilt, in die Luft. Diese in das Szenario eingebettete *Demonstration* am Phantasma erfüllt eine doppelte Funktion: Zum einen wird der zentrale Spielgedanke des Spiels – nämlich das Überqueren der Laufbahn zu den Zielfeldern – veranschaulicht und zum anderen erfolgt damit eine multimodale Spielfeldbeschreibung, die Rezipient*innen das Imaginieren des abwesenden Spielbrettes bzw. dessen Aufbau ermöglicht.

Wie mit den drei Transkriptbeispielen gezeigt, handelt es sich beim *Demonstrieren* um ein multimodales Verfahren, das i. d. R. in hierarchisch übergeordnete Verfahren integriert wird und damit eine enge Verwobenheit mit anderen Verfahren aufweist. Während beim *Beschreiben* eines Vorgangs (vgl. Kap.

6.1.18) die Verbalisierung der Handlungskette im Vordergrund steht, liegt der Fokus beim *Demonstrieren* auf dem Einsatz körperlich-visueller Ressourcen bei diesem Vorgang. Entsprechend bietet sich dieses Verfahren für körperliche Vorgänge an, die es zu erklären gilt. Anders als bei der *Vorgangsbeschreibung* muss die Geste beim *Demonstrieren* für die Bedeutungskonstitution zwingend Berücksichtigung finden; die körperlich-visuelle Repräsentation hat dementsprechend nicht nur eine unterstützende Funktion. Da in sämtlichen vorliegenden Fällen das *Demonstrieren* in Form einer enaktierenden Geste bzw. *handling gesture* (vgl. Streeck 2008) in Verbindung mit einem betonten *so* mit deiktischer Funktion und dem Blick zur Geste als multimodale Gestalt bzw. Konstruktion (vgl. Ningelgen/Auer 2017) auftritt, können diese Komponenten – zumindest für die hier vorliegenden Daten – als konstitutiv für dieses Vertextungsverfahren gelten. Wie anhand der Transkriptbeispiel gezeigt wurde, wird durch das Modaldeiktikon *so* auf den performierenden Körper verwiesen, mit dem eine Demonstration vorgenommen wird (vgl. Stukenbrock 2010: 15).

6.1.18 Beschreiben eines Vorgangs

Während es bei *Gegenstandsbeschreibungen* (vgl. Kap. 6.1.16) um das Erzeugen eines möglichst konkreten mentalen Bildes mit seinen jeweiligen Oberflächenmerkmalen bei dem*der Rezipient*in geht, fokussieren *Vorgangsbeschreibungen* auf dynamische Sachverhalte (vgl. Gadow 2016: 54). Als perzeptiv wahrnehmbare Merkmale werden hier die Phasen des Vorgangs sprachlich gekennzeichnet (vgl. Tiedemann 2020: 21). Ziel ist es dabei, konkrete Vorstellungen in Bezug auf Prozesse und Ereignisse zu erzeugen, indem Zuhörer*innen chronologisch durch die lineare Abfolge von (Teil-)Schritten dieses komplexeren Vorgangs geführt werden (vgl. Morek 2013b: 73; Redder 2013: 120; Tiedemann 2020: 20; Heller 2021: 319). Es handelt sich dabei i. d. R. um typisierte, in gleicher oder ähnlicher Weise wiederholbare Prozesse (vgl. Gadow 2016: 54; Tiedemann 2020: 21). Anhand der beiden nachfolgenden Transkriptbeispiele soll exemplarisch das Verfahren im Rahmen einer Wortbedeutungserklärung zum Explanandum *Hammer* (vgl. Transkriptbeispiel (1)) sowie in einer Spielerklärung (vgl. Transkriptbeispiel (2)) vorgeführt werden. Damit zeigt sich, dass das *Beschreiben* hier nicht in Form einer selbstständigen Gattung auftritt, sondern als eine Vertextungskomponente in die Gattung des Erklärens integriert und dem übergeordneten Zweck des Erklärens untergeordnet ist (vgl. dazu auch: Rehbein 1984: 88f.; Spreckels 2008: 141; Brüner 2011: 348; Klotz 2013: 73; Redder et al. 2013: 31). Es dient in diesem Zusammenhang der Vorstellbarmachung eines konkreten Vorgangs, der in Verbindung mit dem Explanandum steht.

(1) EW_70kw_FB; SON: Sonja (Klasse: 6, Alter: 11;7)

```
((...))
028 SON und die_äh (.) und DAmit befestigt man zum beispiel n bild.
029 das HEISST,=
030 =man macht das so an die |WAND, |
| ((hebt leicht beide Hände)) |
031 nimmt den HAMmer und |haut dann so dagegen,= |
| ((Klopfbewegung in der Luft)) |
032 |=dass das n bisschen mehr REINgeht,= |
| ((rollende Vorwärtsbewegung mit Zeigefinger)) |
033 |=und dann kann man so das BILD dadraufhängen. |
| ((Hebebewegung mit beiden Händen)) |
```

Nachdem Sonja eine Kategorisierung des Hammers als Werkzeug vorgenommen hat und in einem Einschub erklärt, was Nägel sind (hier nicht im Transkript enthalten), führt sie den Zweck von Nägeln und/oder dem Hammer¹⁵³ in Zeile 28 an und beschließt das Vertextungsverfahren mit einer stark fallenden Tonhöhenbewegung. Es schließt sich in den Zeilen 29-31 eine Vorgangsbeschreibung an, die mit initialem „das HEISST“ (Z. 29) (vgl. Helmer/Zinken 2019) als eine Reformulierung, die eine komplexere *Erläuterung* (vgl. Bühning 1996: 186) mit zusätzlichem Wissen zum Zweck bereithält, markiert wird. Sonja zerlegt den Vorgang in eine linear-sequenzierende Abfolge, indem sie die Teilschritte orientiert an der chronologischen Reihenfolge nacheinander nennt (*an die Wand halten, Hammer nehmen, dagegen hauen, Bild aufhängen*). Die einzelnen Schritte werden parataktisch aneinandergereiht und teilweise durch *und (dann)* (Z. 31, 33) verbunden, was als typisch für die temporale und/oder räumliche Verknüpfung beim Beschreiben gelten kann (vgl. Rehbein 1984: 83). Die Reihung wird lediglich an einer Stelle durch einen mit *dass* eingeleiteten Konsekutivsatz (Z. 32) durchbrochen, mit dem die Konsequenz des Hämmerns formuliert wird. Dass es sich um keinen singulären, sondern einen potenziell wiederkehrenden Vorgang handelt, wird durch sprachliche Markierungsformen wie das Präsens und das generische *man* angezeigt. Die Zusammengehörigkeit des übersatzmäßig realisierten Verfahrens wird prosodisch mit den mittelsteigenden Tonhöhenbewegungen (Z. 29, 30, 31, 32), die anzeigen, dass ein weiterer Schritt folgt, sowie der abschließenden stark fallenden Tonhöhenbewegung nach Beendigung des finalen Teilschritts des Vorgangs („BILD dadraufhängen.“ (Z. 33)) markiert. Begleitet wird diese linear-sequenzierende Vertextung (vgl. Quasthoff 2012; Heller 2021: 320) durch ikonische Gesten, mit denen Sonja die beschriebenen Teilhandlungen gestisch abbildet. Allerdings ist die Beschreibung des Vorgangs durch die verbalsprachliche Komponente für Zuhörer*innen auch ohne Gestik verständlich, was das Verfahren grundlegend vom *Demonstrieren von Vorgängen* unterscheidet. Unter dem Gesichtspunkt der Kombinierbarkeit lässt sich, wie bereits auch für das *Demonstrieren* beschrieben (vgl. Kap. 6.1.17), feststellen, dass dieses Verfahren – im Falle der Wortbedeutungserklärungen zum Explanandum *Hammer* – zu Veranschaulichungs- bzw. Konkretisierungszwecken in den meisten Fällen sequenziell nach dem *Nennen der allgemeinen Funktion* (vgl. Kap. 6.1.1) positioniert wird.

Eine vergleichbare Realisierung des Verfahrens findet sich in Spielerklärungen, wie es mit Transkriptbeispiel (2)), in dem eine Sechstklässlerin den (typischen) Spielvorgang zu Beginn des Spiels *Mensch ärgere dich nicht* beschreibt, vorgeführt werden soll.

(2) ES _68kw_FB; EW2: Erwachsener, ELL: Ellen (Klasse: 6, Alter: 11;8)

((...))
 041 ELL und dann müssen (-) BEIde==
 042 =also dann darf der EIne (teilnehmer) würfeln,=
 043 =bis er ne SECHS hat,
 044 EW2 ((nickt))
 045 ELL un DANN kann er ers raus;
 046 (1.3)
 047 EW2 hm_HM,
 048 (---)
 049 ELL und dann is der ANDre dran,=
 050 =und wenn KEIne würfelt,

¹⁵³ Es kann vermutet werden, dass sich die Funktionsnennung in Zeile 28 auf die Nägel bezieht, da diese unmittelbar zuvor erklärt wurden. Auch das verwendete Pronomen *die* in Zeile 28 spricht trotz des Abbruchs ebenso wie das erst in Zeile 30 erfolgte lexikalische Wiederaufgreifen des Explanandums *Hammer* dafür.

051 dann is ERST wieder n anderer,=
 052 =und wenn der dann jetzt zum beispiel ne FÜNF würfelt, (--)
 053 dann: (.) kann der (mit) seinem WEItergehen fünf felder, (-)
 054 wenn der andre dann AUCh draußen is, (---)
 055 dann: können die sich gegenseitig KIBbeln==
 056 =das heißt der Eine kann den andern RAUSSchmeißen; (-)
 057 <<p> WIEder;>
 058 EW2 hm_[HM,]
 059 ELL [wenn die] [auf das gleiche feld kommen;]
 060 EW2 [((nickt))]
 ((...))

Nach dem (in diesem Transkriptausschnitt nicht enthaltenen) Auflisten formaler Spielbestandteile und -bedingungen (Z. 18-40) nimmt Ellen eine Deskription des typischen Spielablaufs vor, indem sie kleinschrittig auf die einzelnen, aufeinanderfolgenden Handlungen fiktiver Spieler*innen zu Spielbeginn eingeht. Die fiktiven Spieler*innen führt sie dabei mit den generalisierenden Indefinitpronomen „der Eine“ (Z. 42), der „ANdre“ (Z. 49) und „wieder n anderer“ (Z. 51) ein. Durch diese Bezeichnungen werden Spielrollen sichtbar gemacht und die einzelnen Spielhandlungen (generalisierten) Akteur*innen zugeordnet. An der Chronologie des Spielablaufs orientiert stellt sie das abwechselnde Würfeln zu Spielbeginn (Z. 42-51), das Vorwärtsrücken eines Spielers (Z. 52f.) sowie das gegenseitige Rauswerfen der Figuren (Z. 54-59) dar. Der Hauptakzent liegt dabei häufig auf den Verben als primären Handlungsträgern (Z. 53, 55, 56). Die Verkettung der Handlungen erfolgt auch hier verfahrenstypisch mit (*und*) *dann* (z. B. Z. 45, 49, 51, 53). Die zugrunde liegenden zentralen Spielhandlungen bzw. -regeln werden also nicht in abstrahierender Form als generalisierende Regeln (mit generischem *man*) formuliert. Stattdessen wird durch die sachliche und detaillierte Reproduktion des Vorgangs bei Rezipient*innen ein recht genaues Abbild der Spielhandlungsabfolge erzeugt (vgl. von Stutterheim/Kohlmann 2001: 1280). Das *Beschreiben eines Vorgangs* erweist sich hier insofern als flexibel kombinier- und erweiterbar, als dass auch weitere Verfahren eingebettet sein bzw. sogar zur Konstitution des übersatzmäßigen Verfahrens beitragen können: In die schrittweise Beschreibung des Vorgehens beim Spielen wird z. B. das *Nennen einer Handlungsoption* (Z. 42f.), ein abstrahierendes *Szenario* (Z. 52f.) sowie eine *Regelformulierung* (Z. 50f.) aufgenommen. Diese Verfahren sind hier insofern dem übergeordneten Verfahren untergeordnet bzw. als Bestandteile zu bezeichnen, als dass sie der Realisierung einzelner Teilschritte innerhalb der übergeordneten schrittweisen Darstellung des Vorgehens dienen. So wird beispielsweise das Szenario, mit dem die grundlegende Spielhandlung des Vorwärtsgehens um die gewürfelte Zahl veranschaulicht wird, als *eine Teilhandlung* eines fiktiven Akteurs – markiert durch das anaphorische Demonstrativpronomen *der* – in die Chronologie der Spielablaufbeschreibung integriert („und wenn der dann jetzt“ (Z. 52)). Durch den Einsatz des Verfahrens mit den genannten verfahrenstypischen Markierungsformen (syntaktische Parallelkonstruktionen mit (*und*) *dann*) weisen die Spielerklärungen Elemente des *demonstrierenden* Stils nach Kern (2003a) auf, wenngleich sich mit Blick auf den prosodischen Bereich feststellen lässt, dass die Fokusakzente in den hier vorliegenden Beispielen *nicht* ausschließlich auf den Verben liegen, sondern auch auf anderen semantischen Bedeutungsträgern.

6.1.19 Begründen

Begründungen fungieren „als Stützen des *Wahrheitsanspruchs* für Gesagtes“ (Klein 2017: 68) und werden üblicherweise prospektiv durch kausale Konjunktionen wie z. B. *weil* oder retrospektiv durch kausale Adverbien wie *deswegen* und *deshalb* markiert (vgl. Heller 2012: 93f.). Das *Begründen* kann als

konstitutiv für die Gattung des Argumentierens gelten, da durch Begründungshandlungen unterschiedliche Geltungsansprüche bzw. offene und/oder strittige Fragen bearbeitet werden (vgl. Heller 2012; Mork 2015: 34; Schönfelder demn.). Aber auch beim Erklären treten Begründungshandlungen auf, die dann – im Gegensatz zum *Begründen* beim Argumentieren – auf die Klärung *unstrittiger* Sachverhalte ausgerichtet sind (vgl. Grundler 2011: 47). Im Falle des Erklären-Warum, wenn es gilt, Gründe bzw. Ursachen für das Zustandekommen eines Sachverhalts zu explizieren (vgl. Klein 2001: 1315), treten Begründungen selten mit „selbstständige[m] Charakter“ (Quasthoff/Hartmann 1982: 107) auf. Diese Begründungen werden sequenziell am Anfang des Äußerungspaketes positioniert, was laut Quasthoff/Hartmann (1982: 107) für den selbstständigen Charakter des Verfahrens spricht. Transkriptbeispiel (1) veranschaulicht einen solchen Fall.

(1) EW_62kw_SG, SAM: Samina (Klasse: 4, Alter: 10;0)

102 SAM also man macht (.) n fAhradfAhrerschein weil: (.) dann KANN man
(.) auf der straÙe fahren? (--)
(...)

Samina verbalisiert zunächst den (zuvor erfragten) unstrittigen Sachverhalt („man macht (.) n fAhradfAhrerschein“ (Z. 102)) und führt dann die Begründung für diesen Sachverhalt (*auf der Straße fahren können*), markiert durch die kausale Konjunktion *weil*, an. Das Begründen unterscheidet sich in diesem Fall lediglich oberflächlich von dem *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* (*damit man auf der Straße fahren kann*). Während beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* die Mittel-Zweck-Relation im Vordergrund steht (vgl. Kap. 6.1.1), werden beim *Begründen* kausale Zusammenhänge sprachlich markiert. Die grundsätzlich in den hier vorliegenden Daten sehr selten vorkommenden selbstständigen Begründungen treten in zwei von drei Fällen in Kombination mit weiteren Verfahren auf.

Deutlich häufiger finden sich in den hier vorliegenden Daten nicht-selbstständige Begründungen, die der Elaborierung eines anderen Verfahrens dienen, wie es exemplarisch mit dem Transkriptbeispiel (2) gezeigt werden soll.

(2) EW_42kw_FB; SVE: Svea (Klasse: 6, Alter: 12;0)

036 SVE ANGSThase sagt man wenn:: (.) jeman:d irgendwas: (.) nich machen
möchte,=
037 =obWOHL das eigentlich gar nich (.) so schlimm is,=
038 =und dann sagt man (.) ANGSThase:,
039 **weil der halt (.) ANGST hat vielleicht;**

Svea führt in ihrer Wortbedeutungserklärung zum Explanandum *Angsthase* den Wortverwendungskontext mit verfahrenstypischen sprachlichen Markierungsformen (*wenn-dann-Konstruktion*, *verbum dicendi sagen*) (vgl. Kap. 6.1.7) an. An die mit *dann* eingeleitete Konsequenz, mit der die Sprecherin die Handlung der Wortverwendung verbalisiert („und dann sagt man (.) ANGSThase“ (Z. 38)), schließt sie in Zeile 39 eine Begründung an. Die mit *weil* eingeleitete Begründung dient hier der Erläuterung des zuvor Gesagten. Dass Sprecher*innen jemanden *Angsthase* nennen, wird (neben den zuvor angeführten Bedingungen (Z. 36f.)) zusätzlich durch die nachgestellte Begründung legitimiert. Es wird ersichtlich, dass die hier angeführte Begründung nicht der Explikation des Explanandums (*Angsthase*) selbst dient, sondern eine Explizierung des vorangegangenen Sachverhalts darstellt.

6.1.20 Ziehen eines Vergleichs

Mit Vergleichen werden – wie auch bei Metaphern oder Analogien, die in den hier vorliegenden Daten nicht beobachtet werden konnten – Übertragungen aus bekannten Bereichen vorgenommen, um sie für Adressat*innen identifizierbar zu machen (vgl. Brüner 2011: 296). Unter Verwendung des Vergleichsausdrucks *wie* werden in Nominalphrasen Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen einem bekannten und unbekanntem Bereich hergestellt (vgl. Brüner/Gülich 2002: 23, 39; Brüner 2011: 297), sodass Konstruktionen vom Typ *X ist wie Y* entstehen. Durch diese Formelhaftigkeit ergibt sich eine Nähe zu dem abstrahierenden Verfahren *Nennen von Synonymen* und dem *Kategorisieren*. Während beim *Nennen von Synonymen* zu dem Explanandum ein nebenordnender Begriff und beim *Kategorisieren* ein übergeordneter Begriff gefunden wird, wird beim *Ziehen eines Vergleichs* eine Begrifflichkeit aus einem anderen – für Adressat*innen vermutlich bekannten – Gegenstandsbereich gewählt (vgl. Ehmer 2013: 4). Ebenso wie auch bereits für die anderen beiden Verfahren beschrieben, finden sich Vagheitsindikatoren (*wie so eine, so (et)was wie*), mit denen dem gefundenen Ausdruck in gewissem Maße Vorläufigkeit und nicht vollständig normgerechte Qualität zugeschrieben wird (vgl. Brüner/Gülich 2002: 41). Es kann vermutet werden, dass die Kopulakonstruktion, mit der durch das Kopulaverb *sein* eine semantische Relationierung von zwei Nominalphrasen vorgenommen wird, Sprecher*innen dazu verleitet, zu markieren, dass der gewählte Ausdruck das zu beschreibende Phänomen nur näherungsweise trifft. Der Einsatz des Verfahrens soll mit nachfolgendem Transkriptbeispiel, das der Wortbedeutungserklärung zum Explanandum *arbeiten* eines Drittklässlers entnommen ist, veranschaulicht werden.

(1) EW_14km_SL; FIE: Fiete (Klasse: 3, Alter: 9;10)

```
060   FIE   ARbeiten bedeutet wenn man (-- ) bei der (.) universität
        arbeiten geht- (-- )
061           oder (-- ) im KRANKenhaus;=
062           =also man geht zur ARbeit,=
063           =und dort ARbeitet man °h wie: in der schule: halt nur (-- )
        bisschen Anders;=
( ... )
```

Indem Fiete erklärungsinitial mit der „universität“ (Z. 60) und dem „KRANKenhaus“ (Z. 61) zwei exemplarische Arbeitsstellen angeführt und mit der Paraphrase „man geht zur ARbeit“ (Z. 62) eine Arbeitsstelle als eine außerhäusliche Tätigkeitsstelle, zu der man sich hinbewegt, attribuiert hat, nimmt er zunächst auf das Konzept *Berufstätigkeit* Bezug. Fiete zieht dann in Zeile 63 einen mit *wie* eingeleiteten Vergleich heran, um die Tätigkeit des Arbeitens bei einer Arbeitsstelle (im Sinne einer Berufstätigkeit) mit dem Arbeiten in der Schule zu vergleichen. Er knüpft durch diesen Vergleich an einen für jüngere Adressat*innen bekannten Bereich – nämlich den schulischen Kontext – an. Anstatt mit einem Vagheitsindikator wird hier mit „halt nur bisschen Anders“ (Z. 63) explizit auf die Unschärfe des Vergleichs hingewiesen. Wie auch in dem Transkriptbeispiel (1), in dem der Vergleich mit dem Geben eines Beispiels sowie einer Paraphrase auftritt, zeigt sich in den vorliegenden Daten, dass das *Vergleichen* – an wechselnder sequenzieller Position – ausschließlich in Kombination mit anderen Verfahren auftritt.

6.2 Vertextungsverfahren(sgruppen) und ihre konstitutiven Merkmale

Im vorangegangenen Kapitel 6.1 wurden zwanzig Vertextungsverfahren, die in den in dieser Studie erhobenen Was-, Warum- und Wie-Erklärungen rekonstruiert werden konnten, linguistisch unter Berücksichtigung frequenter Varianten beschrieben. Auf dieser Grundlage sollen nun – abstrahiert von den Einzelverfahren – zentrale Erkenntnisse über Vertextungsverfahren als linguistische Einheit generiert werden. Dafür werden in Kapitel 6.2.1 zunächst auf Basis der in Kapitel 6.1 erfolgten linguistischen Feinanalysen grundlegende Merkmale von Vertextungsverfahren gebündelt, die bisherige Forschungsbefunde (vgl. Kap. 3.2) bestätigen und darüber hinausgehend ergänzen. Darauf folgend werden in Kapitel 6.2.2 die in Kapitel 6.1 beschriebenen Vertextungsverfahren zu Gruppen gebündelt. Dabei werden unter Rückbezug auf Vorarbeiten (vgl. u. a. Heller 2021) die Vertextungsverfahren dem veranschaulichenden und abstrahierenden Modus (vgl. Kap. 3.3) zugeordnet, aber auch Systematisierungsvorschläge auf einer Ebene unterhalb dieser beiden Darstellungsmodi unterbreitet, um die Verfahrensweisen beim Vertexten noch präziser erfassen zu können.

6.2.1 Konstitutive Merkmale von Vertextungsverfahren

Es hat sich gezeigt, dass es Unterschiede in der Art und Weise gibt, mittels derer Verfahren Zusammenhänge beim Erklären herstellen. Im Folgenden wird gezeigt, dass sich diese Unterschiede auf die Relationen bei der Zusammenhangsherstellung, die Reichweite der Verfahren sowie ihre Abhängigkeit zu anderen Verfahren beziehen.

Die hier beschriebenen Verfahren dienen der Vertextung explanativer Äußerungspakete unterschiedlichen Typs; mit ihnen werden also beim Erklären Zusammenhänge unterschiedlicher Art hergestellt (vgl. Heller 2021: 314). Das Herstellen der Zusammenhänge erfolgt auf mehreren Ebenen, wie nachfolgend expliziert wird. So werden Zusammenhänge i. d. R. *verfahrensimmanent* hergestellt. Das heißt, dass bei der Realisierung einzelner Vertextungsverfahren Relationen unterschiedlicher Art ausgedrückt werden. Dabei kann es sich beispielsweise um chronologische Zusammenhänge handeln wie z. B. beim *Beschreiben von Vorgängen* oder beim *Etablieren von Szenarien*, wenn fiktive Situationen ausgestaltet werden. Finale oder kausale Zusammenhänge werden beispielsweise mit dem *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* oder dem *Begründen* hergestellt, wenn Zwecke von Sachverhalten oder Gegenständen oder Gründe für Sachverhalte angeführt werden. Mit den Verfahren *Nennen eines Synonyms*, *Paraphrasieren* oder *Kategorisieren* wird der zu erklärende Begriff in Bezug zu anderen Begriffen gesetzt, da semantisch äquivalente, nebenordnende Begriffe bzw. Umschreibungen oder aber übergeordnete Kategorien gefunden werden (müssen).

Vertextungsverfahren dienen allerdings nicht nur der Konstituierung von explanativen Äußerungspaketen unterschiedlicher Art, sondern auch der Herstellung von Inhaltspositionen beim Erklären von Spielen, und erweisen sich damit als in gewissem Grade flexible Bausteine. So kann beispielsweise die Inhaltsposition *Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen* (vgl. Quasthoff et al. 2019: 121) durch verschiedene Vertextungsverfahren (*Formulieren einer Regel*, *Etablieren eines Szenarios*, *Nennen einer Handlungsoption/-obligation*, *Beschreibung eines Vorgangs*) und deren Kombination erfolgen. Durch das gehäufte Vorkommen dieser Vertextungsverfahren bei der Realisierung dieser zentralen Inhaltsposition wiederum konstituieren sich die von z. B. Kern (2003a) beschriebenen Stile beim Erklären eines Spiels: Das gehäufte Vorkommen des *Formulierens einer Regel* bedingt einen *explizierenden Stil*.

Durch das mehrheitliche Vorkommen des *Beschreibens eines Vorgangs* wird ein *demonstrierender* Stil hergestellt.

In Abhängigkeit von den Relationen, die mit den Verfahren jeweils ausgedrückt werden, unterscheiden sich die Verfahren hinsichtlich ihrer Größe bzw. Reichweite (vgl. auch Quasthoff et al. 2019: 215; Heller 2021: 309): Einige der Verfahren (z. B. *Etablieren eines Szenarios*, *Beschreiben eines Vorgangs* bzw. *eines Gegenstands*, *Explizieren einer Deutung*, *Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen*) werden i. d. R. übersatzmäßig, also *global*, realisiert, da mehrere Aussagen zu einer größeren Einheit verknüpft werden. Allerdings lässt sich diesbezüglich ein Spektrum ausmachen: So finden sich auch bei den grundsätzlich übersatzmäßig konstruierten Verfahren (z. B. beim *Etablieren eines Szenarios*) Minimalpakete bis hin zu ausgebauten Varianten (vgl. auch Brünner/Gülich 2002: 37; Rettig 2012: 217). Andere Verfahren (z. B. *Nennen eines Synonyms*, *Nennen einer Handlungsoption/-obligation*) sind demgegenüber als (eher) *lokal* einzuordnen, da sie phrasen- oder satzförmig realisiert sind und Zusammenhänge zwischen Propositionen teilweise nicht explizit hergestellt werden. Nichtsdestotrotz dienen sie i. d. R. in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren der Konstituierung eines Äußerungspaketes, in dem mittels der Vertextungsverfahren Zusammenhänge hergestellt werden (s. u.). Wie auch bei den globalen Verfahren finden sich bei den lokalen Verfahren unterschiedlich ausgebaute Formen, wie es beispielsweise für das *Paraphrasieren* beschrieben wurde (vgl. Kap. 6.1.2). Die Verfahren sowie auch die jeweiligen Verfahrensrealisierungen können also innerhalb eines Kontinuums zwischen den Polen *lokal* und *global* verortet werden. Dass Verfahren in Minimalform, aber auch in ausgebauter Form auftreten können, hängt damit zusammen, dass sie trotz ihrer ausdrucksseitigen Verfestigung eine gewisse Variabilität aufweisen und i. d. R. erweiterbar sind. So können beispielsweise, wie es bei der Deskription mehrerer Verfahren gezeigt wurde, konkretisierende Angaben und/oder Begründungen enthalten sein, die zur Extension des jeweiligen Verfahrens beitragen. Die Verfahren erweisen sich als in unterschiedlichem Maße vorgeprägt und verfestigt (vgl. auch Heller 2021: 314). Insbesondere phrasen- bzw. satzförmige Verfahren (z. B. *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, *Kategorisieren*, *Paraphrasieren*) sind verstärkt formelhaft realisiert.

Die Verfahren unterscheiden sich außerdem im Hinblick auf ihre Dependenz von anderen Verfahren: Auch wenn sämtliche Verfahren grundsätzlich kombinierbar sind (vgl. auch Quasthoff/Hartmann 1982; Brünner/Gülich 2002; Deppermann 2016, 2020; Heller 2021) und vielfach in Kombination miteinander ein explanatives Äußerungspaket bilden, kann durch manche Verfahren (z. B. *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, *Geben eines Beispiels*, *Paraphrasieren*, *Etablieren eines Szenarios*) das Äußerungspaket auch *alleinstehend* konstituiert werden. Demgegenüber zeigt sich für einige Verfahren (z. B. *Ostensives Definieren*, *Nennen eines Synonyms*, *Demonstrieren eines Vorgangs*, *Ziehen eines Vergleichs*), dass sie i. d. R. ausschließlich in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren auftreten. Ob ein Vertextungsverfahren auch alleinstehend oder ausschließlich in Kombination auftritt, scheint in Anbetracht der zugeordneten Vertextungsverfahren nicht vom Modus oder der globalen Reichweite des Vertextungsverfahrens determiniert zu werden. Abhängig ist die Kombination von Vertextungsverfahren aber durchaus von der Spezifik der Erklärtypen. So erfordert der stark konventionalisierte Aufbau von Spielerklärungen das kombinierte Vorkommen von Vertextungsverfahren, da diese der Realisierung von Inhaltspositionen (z. B. *Materialeinführung*, *Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen* etc.) (vgl. Quasthoff et al. 2019: 121) dienen. Bei der Kombination von Vertextungsverfahren zeigt sich ein Spektrum in Bezug auf Abhängigkeiten und Verschränkungen der Verfahren. So können Verfahren weitgehend unverbunden additiv reihend aufeinanderfolgen und auf diese Weise das Äußerungspaket

konstituieren. Sie stehen in diesen Fällen in keinem hierarchischen Verhältnis, sondern nebengeordnet bzw. aneinandergereiht ohne eine erkennbare Verknüpfung. Gleichmaßen können durch die Kombination der Verfahren auch hierarchisierende Relationen innerhalb des Äußerungspakets hergestellt werden, sodass eine strukturell komplexe Vertextung entsteht. Das ist beispielsweise der Fall, wenn zu einer abstrakten Formulierung wie einer *Paraphrase* ein *Beispiel* oder ein *Szenario* angeführt wird, das der Veranschaulichung und Konkretisierung des paraphrasierten Inhalts dient (vgl. Kap. 6.1.2). Im sequenziellen Verlauf der Erklärung entsteht auf diese Weise eine Entfaltung vom Allgemeinen zum Konkreten (vgl. Spreckels 2008; Schwitalla 2012). Insbesondere für einige *definierende* Verfahren zeigt sich, dass sie aufgrund ihrer Beschaffenheit und Funktion gehäuft an einer bestimmten sequenziellen Position innerhalb des Äußerungspakets auftreten. Vermehrt erklärungsinitial treten z. B. das *Kategorisieren* und das *ostensive Definieren* auf, was dadurch erklärt werden kann, dass Sprecher*innen darum bemüht sind, Rezipient*innen durch die Zuordnung zu einer übergeordneten Klasse bzw. das gegenständliche Präsentieren eines Stellvertreters zunächst einen holistischen Eindruck vom Explanandum zu geben, bevor sie sich um Konkretisierungen bemühen. Der umgekehrte Fall tritt ein, wenn beispielsweise eine Paraphrase als ein zusammenfassendes Fazit zu einem Szenario, einem Beispiel oder einem Wortverwendungskontext sequenzschließend positioniert wird oder wenn ein zuvor etabliertes Szenario nachfolgend eine Deutung erfährt (vgl. Kap. 6.1.11). Darüber hinaus sind auch syntaktische Verschränkungen von Verfahren zu beobachten. Die Verfahren können dabei die Position eines hierarchisch höher liegenden Verfahrens, in das andere Verfahren eingebettet werden, oder aber die Position eines hierarchisch untergeordneten Verfahrens, das syntaktisch integriert wird, einnehmen. Das ist z. B. der Fall, wenn beim *Kategorisieren* zu einer übergeordneten Kategorie ein unterscheidendes Merkmal (z. B. *Nennen eines wesentlichen Merkmals* oder *eines Zwecks*) in Form eines Relativsatzes angeführt wird (vgl. Kap. 6.1.5), wenn in das *Formulieren einer Gewinnbedingung* ein *Beschreibungsinsert* eingelassen ist (vgl. Kap. 6.1.15) oder wenn beim *Nennen eines allgemeinen Zwecks* *Beispielnennungen* integriert sind (vgl. Kap. 6.1.1). Einige Verfahren (z. B. *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*) erweisen sich dahingehend als flexibel, als dass sie sowohl selbst hierarchisch übergeordnet agieren, da Verfahren eingebettet werden können, sie aber zugleich auch selbst in andere Verfahren integriert auftreten können.

Nachdem nun auf Basis der Deskription der Verfahren zentrale Merkmale von Vertextungsverfahren herausgearbeitet wurden, sollen nachfolgend Verfahrensgruppen gebildet werden. Die in Kapitel 6.1 beschriebenen Verfahren lassen sich entsprechend der Überschneidungen in Bezug auf diverse Merkmale zu Gruppen bündeln.

6.2.2 Gruppen von Vertextungsverfahren

Übergeordnet lassen sich die beschriebenen Verfahren danach einteilen, in welchem Modus des Vertextens, d. h. in welcher Darstellungsweise sie operieren (vgl. Kap. 3.3). So zeigt sich für dreizehn der zwanzig in der Studie rekonstruierten Verfahren, dass sie *abstrahierend* verfahren und damit zentrale Informationen in verdichteter und dekontextualisierter Weise darstellen. Dementsprechend fallen sie i. d. R. knapp und formelhaft aus (vgl. Heller 2021: 335). Die sieben in dieser Studie rekonstruierten Verfahren, die dem *veranschaulichenden* Modus zugeordnet werden können, vereint, dass sie eine konkretere und anschauliche Vorstellung von einem abstrakteren bzw. komplexeren Sachverhalt erzeugen (vgl. auch Brünner/Gülich 2002; Ehmer 2013: 7). In der nachfolgenden Abbildung 7 findet sich die Zuordnung der in dieser Studie rekonstruierten Verfahren zu den beiden distinkten Modi.

Abstrahierender Modus	Veranschaulichender Modus
<ul style="list-style-type: none"> - Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke - Paraphrasieren - Kategorisieren - Nennen wesentlicher Merkmale - Anführen eines Wortverwendungskontextes - Nennen eines Synonyms - Explizieren der Wort-/Namensherkunft - Explizieren einer Deutung - Nennen einer Handlungsoption/-obligation - Formulieren einer Regel - Begründen - Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen - Formulieren einer Gewinnbedingung 	<ul style="list-style-type: none"> - Geben eines Beispiels - Etablieren eines Szenarios - Ostensives Definieren - Beschreiben eines Gegenstands - Demonstrieren eines Vorgangs - Beschreiben eines Vorgangs - Ziehen eines Vergleichs

Abbildung 7: Übersicht über Gruppen von Vertextungsverfahren

Wie bereits in Ansätzen mit der Deskription der einzelnen Vertextungsverfahren in Kapitel 6.1 deutlich geworden ist, changieren einige der Verfahren in gewisser Hinsicht zwischen abstrahierend und veranschaulichend, da sie Merkmale beider Modi aufweisen (vgl. auch: Kap. 3.3.2). Die Modi sind dementsprechend nicht als Dichotomie zu begreifen, sondern als Pole eines Kontinuums (vgl. auch Heller 2021: 337), wie es auch in der Abbildung 7 durch den beidseitigen Pfeil symbolisiert wird. Die einzelnen Verfahren können als *eher* veranschaulichend oder *eher* abstrahierend eingeordnet werden, aber aufgrund ihrer Beschaffenheit auch Merkmale beider Modi aufweisen (vgl. auch Drescher 1992; Komor 2009; König 2013). Beispielsweise sind das *Beschreiben von Vorgängen*, das *Beschreiben von Gegenständen* und das *Demonstrieren von Vorgängen* grundsätzlich als veranschaulichend einzuschätzen, da sie einen äußerlich wahrnehmbaren Prozess bzw. Gegenstand kleinschrittig zergliedernd darstellen und damit die Nachvollziehbarkeit erhöhen (s. u.). Allerdings handelt es sich – anders als beispielsweise bei einem veranschaulichenden Szenario – nicht um einen konkreten, singulären Einzelfall, sondern um einen immer wiederkehrenden, typisierten Vorgang (vgl. auch Schwitalla 1991: 191). Damit weisen diese Verfahren auch Merkmale der Allgemeingültigkeit und Generalisierbarkeit auf, die für abstrahierende Verfahren typisch sind. Aufgrund ihrer formelhaften und stark komprimierten Realisierung zeigen auch das *ostensive Definieren* und das *Ziehen eines Vergleichs* Überschneidungen mit abstrahierenden Verfahren. Da sie aber grundsätzlich darauf ausgerichtet sind, eine konkrete(re) Vorstellung von etwas zu ermöglichen (s. u.), werden sie hier den veranschaulichenden Verfahren zugeordnet.

Es können nicht nur die unterschiedlichen Verfahren innerhalb des Kontinuums als mehr oder weniger abstrahierend bzw. veranschaulichend eingeordnet werden, sondern auch *innerhalb* einer Verfahrenskategorie finden sich – abhängig von der konkreten Ausgestaltung einzelner Verfahren – Abstufungen in Bezug auf den Veranschaulichungs- bzw. Abstraktionsgrad, wie es z. B. für das *Etablieren eines Szenarios*, das *Anführen eines Wortverwendungskontextes* sowie das *Paraphrasieren* in den entsprechenden Teilkapiteln in Kapitel 6.1 beschrieben wurde. Durch konkretisierende Angaben (z. B. in Bezug auf fiktive Akteur*innen und Handlungen) bewegen sich die Verfahren auf der Linie des Kontinuums stärker zum veranschaulichenden Pol hin. Demgegenüber tragen fehlende Detaillierung, vorgeprägte Ausdrücke bzw. Formeln (z. B. *X ist Y*, *X bedeutet Y*, *das sagt man*) sowie typisierende, generalisierende Elemente, die sich ausdrucksseitig u. a. in Indefinitpronomen (z. B. generisches *man*, *jeder*) und

Frequenzadverbien niederschlagen, dazu bei, dass Verfahren verstärkt abstrahierend operieren (vgl. Drescher 1992).

Dass die Verfahren jeweils ihre veranschaulichende oder abstrahierende Funktion erfüllen, wird auf unterschiedliche Art und Weise erreicht. Entsprechend lassen sich weitere Untergruppen unterscheiden, die nachfolgend unterteilt nach den beiden Modi skizziert werden sollen.

Subtypen abstrahierender Verfahren

Abstrahierenden Verfahren ist eine Ablösung vom Konkreten sowie eine Ausrichtung auf Kondensierung und Komprimierung gemeinsam (vgl. Drescher 1992: 101; Deppermann 2011b: 123f.; Heller 2021: 336). Ebenso wie veranschaulichende Verfahren lassen sich abstrahierende Verfahren zu weiteren Subtypen bündeln, die nachfolgend als *definierende*, *konklusive*, *nennend-listende* und *metasprachliche* Vertextungsverfahren beschrieben werden sollen.

Ich bezeichne solche Verfahren als *definierende Verfahren*, mit denen der zu erklärende Begriff zu anderen neben- oder übergeordneten Begriffen in Relation gesetzt wird und durch diese Einsortierung in ein kategoriales System eine Bedeutungsfestlegung erfolgt, wie es für das Definieren als typisch gelten kann (vgl. Roelcke 1999: 54; Neumeister 2011: 58). Verfahren dieses Typs fallen stark formelhaft und komprimiert aus. Ausdrucksseitig finden sich entsprechend metasprachliche Formeln (*X bedeutet Y*, *X heißt Y* usw.), aber auch Formeln, die Referenten identifizieren (*X ist Y* usw.) (vgl. Deppermann 2016: 85f.). Das ist der Fall beim *Kategorisieren*, *Paraphrasieren* und dem *Nennen eines Synonyms*. Zu dem zu erklärenden Begriff werden im Falle des *Kategorisierens* ein Oberbegriff bzw. beim *Paraphrasieren* oder *Synonym-Nennen* semantisch äquivalent eingeschätzte Wörter oder Phrasen gefunden. Durch dieses Anführen von (Klassen von) Referenten wird Rezipient*innen eine holistische Vorstellung vom Gegenstand gegeben. Ebenso kann das *ostensive Definieren*, das aufgrund der körperlich- bzw. materiell-visuellen Komponente zwar primär veranschaulichenden Verfahren zugeordnet wird (s. u.), aufgrund seiner Beschaffenheit gleichzeitig auch als ein definierendes Verfahren gelten.

Davon abgrenzen lassen sich *konklusive Vertextungsverfahren*, bei denen das Etablieren von Schlüssen zwischen verschiedenen Aussagen im Vordergrund steht (vgl. Klein 2001: 1309, 1313): Beim *Begründen* steht das Herstellen kausaler Relationen, beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* das Herstellen finaler Relationen und beim *Formulieren einer Regel* und *Formulieren einer Gewinnbedingung* das Herstellen konditionaler Relationen im Vordergrund. Indiziert werden diese Relationen auf verbalsprachlicher Ebene i. d. R. durch entsprechende Konjunktionen wie z. B. *damit*, *weil* und *wenn* (vgl. Klein 2001: 1313f.). Das *Nennen einer Handlungsoption/-obligation* weist insofern eine Nähe zu diesem Subtyp auf, als dass das Verfahren (markiert mit Modalverben) ebenfalls auf Regularitäten bzw. Gesetzmäßigkeiten Bezug nimmt, wie es auch beim *Formulieren einer Regel* und teilweise auch beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* der Fall ist. Allerdings werden beim *Nennen einer Handlungsoption/-obligation* keine Relationen hergestellt, wie es bei den anderen hier subgruppierten Verfahren konstitutiv ist. Beim *Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen* und beim *Nennen wesentlicher Merkmale* werden keine Relationen hergestellt, sondern maximal satzförmig eine Komponente bzw. Proposition zum Explanandum angeführt. Das *Nennen einer Handlungsoption/-obligation* ist in der Peripherie dieser Gruppierung einzuordnen, da es eher als ein instruierendes Verfahren klassifiziert werden kann, mit dem (abgeschwächte) Handlungsanweisungen gegeben werden (vgl. Becker-Mrotzek 2004 [1997]; Jaskolka 2000). Gemeinsam ist dem Vertextungsverfahren aber mit den beiden

vorgenannten, dass jene auch – wie in den entsprechenden Teilkapiteln unter 6.1 beschrieben – in Listenform auftreten, wenn mehrere Nennungen aneinandergereiht werden. Daher bezeichne ich sie als *nennend-listende Verfahren*. Durch die Reihung kommt es zu längeren Sequenzen, die jedoch ohne das Herstellen komplexer Relationen auskommen.¹⁵⁴

Weiterhin finden sich mit dem *Anführen eines Wortverwendungskontextes* und dem *Explizieren der Wort-/Namensherkunft metasprachliche Vertextungsverfahren*, mit denen der Gebrauch eines (metaphorischen) Begriffs und dessen Herkunft expliziert wird. Als ein metasprachliches Verfahren im weiteren Sinne kann das *Explizieren einer Deutung* gefasst werden: Es dient insbesondere im schulischen Kontext der Deutung von Sprachprodukten wie z. B. Texten und Textpassagen.¹⁵⁵ Sprachlich markiert sind diese Verfahren durch metasprachliche Formeln (*das sagt man/das heißt so/das nennt man so*) oder *interpretation markers* (*das heißt/damit ist gemeint*). Diese vergleichsweise komplexen Verfahren fallen – im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen stärker formelhaften und meist satzförmigen abstrahierenden Vertextungsverfahren – i. d. R. übersatzmäßig aus. Als metasprachliche Verfahren lassen sich ebenfalls die definierenden Verfahren (z. B. *Kategorisieren*) auffassen, mit denen das Explanandum in Relation gesetzt wird zu anderen Begriffen. Sie fallen im Gegensatz zu den zuvor angeführten metasprachlichen Verfahren, mit denen die Wortverwendung und die -herkunft expliziert wird, knapper und formelhafter aus.

Subtypen veranschaulichender Verfahren

Allen Verfahren im veranschaulichenden Modus ist gemeinsam, dass sie einen (häufig abstrakten) Sachverhalt veranschaulichen und damit einen Beitrag dazu leisten, Rezipient*innen eine möglichst konkrete Vorstellung zu ermöglichen (vgl. Ehmer 2013: 6f.). Diese übergeordnete Funktion der Veranschaulichung wird durch verschiedene Verfahrensweisen erreicht, die nachfolgend unter Bezugnahme auf die Vertextungsverfahren, die der Verfahrensweise zugeordnet werden können, dargestellt werden. Es handelt sich dabei um die folgenden Verfahrensgruppen: *exemplarisch-konkretisierend*, *szenisch-situierend*, *visuell*, *bedeutungsübertragend*, *linear-sequenzierend*. Mehrfachzuordnungen der Verfahren sind dabei möglich: Die für die Gruppierung ausschlaggebenden Merkmale sind primär nach formalen Gesichtspunkten gewählt und schließen sich nicht gegenseitig aus.

Als *exemplarisch-konkretisierend* können solche Vertextungsverfahren wie das *ostensive Definieren* und *Geben eines Beispiels* eingeordnet werden, mit denen entweder verbal oder materiell-visuell auf ein individuelles Exemplar stellvertretend für eine übergeordnete Kategorie Bezug genommen wird (vgl. Ehmer 2013: 5). Rezipient*innen erhalten auf diese Weise eine holistische, konkrete Vorstellung von dem Explanandum, wodurch die Veranschaulichungsfunktion erfüllt wird. Die Verfahren dieses Subtyps fallen vielfach lokal aus, da es weniger bzw. nicht um das Herstellen von Zusammenhängen geht als vielmehr um das Präsentieren bzw. Anführen eines Exempels.

Während beim *Beispiel-Geben* und beim *ostensiven Definieren* die Konkretisierung mittels eines Prototyps mit Stellvertreterfunktion hergestellt wird, geht es demgegenüber beim *Etablieren eines Szenarios* darum, Konkretisierung und Anschaulichkeit durch eine *szenisch ausgestaltete Situierung* herzustellen. Es wird auf eine singuläre Situation Bezug genommen, die für die Vorstellbarmachung eines i. d. R. abstrakten Sachverhalts (mehr oder weniger) konkret entworfen und ausgestaltet wird. Ehmer

¹⁵⁴ Bei der Auflistung von wesentlichen Merkmalen sowie von formalen Bestandteilen und Bedingungen werden i. d. R. keine Relationen etabliert, bei der Reihung von Handlungsoptionen-/obligationen (im Kontext von Spielerklärungen) werden chronologische Beziehungen durch *und dann* ausgedrückt.

¹⁵⁵ Hurrelmann (1980: 308) klassifiziert das *Deuten* im Kontext schüler*innenseitiger Erzähltextverarbeitung entsprechend als ein metanarratives Verfahren.

(2013: 12) wählt dementsprechend auch die Bezeichnung „narrativ strukturierte Veranschaulichungsverfahren“, zu denen er (die in den hier vorliegenden Daten nicht vorkommenden) Beispielerzählungen und Szenarios zählt.¹⁵⁶ Im Falle ausgebauter Exemplare fällt das Verfahren übersatzmäßig aus (vgl. Kap. 6.1.3).

Als veranschaulichend treten auch solche Verfahren in Erscheinung, die sich wesentlich durch eine *visuelle* Komponente in Form von Gestik, Mimik und/oder materiellen Mitteln auszeichnen und dadurch Anschaulichkeit herstellen (vgl. Ehmer 2013: 6): Durch das körperliche *Demonstrieren eines Vorgangs* und das Zeigen bzw. Präsentieren eines Gegenstands beim *ostensiven Definieren* erhalten Rezipient*innen eine konkretere Vorstellung von einem Gegenstand oder einem Vorgang.

Bedeutungsübertragende Verfahren sind solche, mit denen Übertragungen aus bekannten bzw. konkreteren Bereichen in unbekanntere vollzogen werden (vgl. Brünner 2013: 20; Ehmer 2013: 4). In den hier vorliegenden Daten findet sich als ein solches Verfahren nur das *Ziehen eines Vergleichs*.¹⁵⁷

Eine weitere Untergruppe veranschaulichender Verfahren findet sich mit Verfahren, die einer *linearsequenzierenden* Vertextung, d. h. einer Orientierung an einer chronologisch induzierten Abfolge, folgen (vgl. Quasthoff 2012; Heller 2021). Äußerlich wahrnehmbare Handlungs- oder Ereignisfolgen oder Gegenstände werden – orientiert an ihrer chronologischen Abfolge – dargestellt. Das ist der Fall beim *Beschreiben eines Gegenstands*, *Beschreiben/Demonstrieren eines Vorgangs* und – insofern es detailliert ausfällt – auch beim *Etablieren eines Szenarios*. Da dabei einzelne temporale oder lokale Aspekte zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen, um Rezipient*innen eine zusammenhängende Vorstellung von einer Handlungs-/Ereignisfolge oder Oberfläche eines Gegenstands zu ermöglichen, handelt es sich i. d. R. um eine übersatzmäßige Vertextung. Durch die kleinschrittige sequenzierende Darstellung wird Rezipient*innen eine konkretere Vorstellung und Nachvollziehbarkeit ermöglicht (vgl. Rehbein 1984; Heller 2021: 320).

Die hier beschriebenen Subeinteilungen sind aufgrund von Überschneidungen und fließenden Übergängen nicht als trennscharf zu sehen. Es handelt sich zudem um *eine* mögliche Variante der Gruppierung der hier rekonstruierten Verfahren. Den Gruppierungen lassen sich darüber hinaus noch weitere Verfahren, die jedoch in den hier vorliegenden Daten nicht vorgekommen sind, aber in Vorgängerstudien rekonstruiert wurden, zuordnen. Diese zusätzliche Beschreibungsebene oberhalb von Vertextungsverfahren und unterhalb der beiden distinkten Modi, die durch die hier vorgenommene Gruppierung von Verfahren entsteht, ermöglicht eine dezidiere Beschreibung bei der nachfolgenden Untersuchung von Häufigkeitsverteilungen der Vertextungsverfahren im nachfolgenden Kapitel 7. Folgende tabellarische Aufstellung (vgl. Tab. 6) gibt zusammenfassend einen Überblick über die beschriebenen Subtypen und die hier getroffene Zuordnung der Verfahren zu diesen Gruppen.

¹⁵⁶ Die u. a. von Brünner/Gülich (2002), Brünner (2013) und Wyßuwa/Beier (2013) untersuchten *Beispielerzählungen* werden ebenso szenisch-situierend entwickelt wie Szenarien, sind aber im Gegensatz zu hypothetischen oder fiktionalen Szenarien auf ein tatsächlich erlebtes vergangenes Ereignis bezogen (vgl. Ehmer 2013: 5).

¹⁵⁷ Ferner fallen in diese Verfahrensgruppe *Metaphern* und *Analogien*, die ebenfalls von Brünner/Gülich (2002) untersucht wurden, aber in den hier vorliegenden Daten nicht vorkommen.

Verfahrensgruppen im abstrahierenden Modus	Verfahrensgruppen im veranschaulichenden Modus
<ul style="list-style-type: none"> - definierende Vertextungsverfahren (<i>Kategorisieren, Paraphrasieren, Nennen eines Synonyms</i>) - konklusive Vertextungsverfahren (<i>Begründen, Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke, Formulieren einer Regel, Formulieren einer Gewinnbedingung</i>) - nennend-listende Vertextungsverfahren (<i>Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen, Nennen wesentlicher Merkmale, Nennen einer Handlungsoption/-obligation</i>) - metasprachliche Vertextungsverfahren (<i>Anführen eines Wortverwendungskontextes, Explizieren der Wort-/Namensherkunft, Explizieren einer Deutung, Kategorisieren, Nennen eines Synonyms</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - exemplarisch-konkretisierende Vertextungsverfahren (<i>Geben eines Beispiels, Ostensives Definieren</i>) - szenisch-situierende Vertextungsverfahren (<i>Etablieren eines Szenarios</i>) - visuelle Vertextungsverfahren (<i>Ostensives Definieren, Demonstrieren eines Vorgangs</i>) - bedeutungsübertragende Vertextungsverfahren (<i>Ziehen eines Vergleichs</i>) - linear-sequenzierende Vertextungsverfahren (<i>Beschreiben eines Gegenstands, Beschreiben eines Vorgangs, Demonstrieren eines Vorgangs, Etablieren eines Szenarios</i>)

Tabelle 6: Übersicht über Verfahrensgruppen im abstrahierenden und veranschaulichenden Modus

6.3 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Um die übergeordneten Fragestellungen dieser Studie (vgl. Kap. 1 und 5.1) bearbeiten zu können, wurden die Vertextungsverfahren in diesem Kapitel zunächst in den Erklärdaten in einem rekonstruktiven (und rekursiven) Prozess herausgearbeitet und vor dem Hintergrund einschlägiger Vorarbeiten zu vergleichbaren Phänomenen unter Berücksichtigung multimodaler Ressourcen linguistisch beschrieben. So konnten in den hier vorliegenden Was-, Wie- und Warum-Erklärungen der Schüler*innen 20 Vertextungsverfahren rekonstruiert werden (vgl. Kap. 6.1). Einige der bereits in Vorgängerstudien erfassten und in mehr oder weniger ausgeprägtem Umfang beschriebenen Vertextungsverfahren (wie z. B. *Etablieren eines Szenarios, Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals, Paraphrasieren*) konnten vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Funktion im Prozess des Wissenstransfers vertiefter linguistisch beschrieben werden. Denn wie Deppermann (2020: 260) zu Recht feststellt, weiß man für „viele der einzelnen bereits bekannten Praktiken [nicht] hinreichend, wie sie in der Interaktion sprachlich realisiert werden“. Die Beschreibung erfolgte – im Gegensatz zu den meisten Vorgängerstudien – auf Basis recht zahlreicher Fälle und unter systematischer Berücksichtigung multimodaler Ressourcen sowohl in Bezug auf die *verfahrensimmanente* Ausgestaltung (typische sprachliche Formen, frequente Realisierungsvarianten) als auch die *sequenzielle* Realisierung, um damit auch der Besonderheit von Vertextungsverfahren Rechnung getragen, dass sie dem Her- und Darstellen größerer sprachlicher Zusammenhänge dienen.

Folgende zentrale Erkenntnisse konnten durch die Deskription gewonnen werden (vgl. Kap. 6.1 und 6.2.1):

- Multimodale Ressourcen haben sich in dieser Arbeit als vorrangig zentral für die Realisierung veranschaulichender Vertextungsverfahren in allen drei Erklärtypen erwiesen. So sind sie konstitutiver Bestandteil beim *ostensiven Definieren* (vgl. Kap. 6.1.8) und *Demonstrieren eines Vorgangs* (vgl. Kap. 6.1.17). In Abhängigkeit von der Ausgestaltung können auch beim *Beschreiben eines Vorgangs* (vgl. Kap. 6.1.18), *Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands* (vgl. Kap. 6.1.16) oder

Etablieren eines Szenarios (vgl. Kap. 6.1.3) Zeigegesten und ikonischen Gesten bedeutungskonstituierende Funktion zukommen.

- Wie bereits Vorgängerstudien herausgestellt haben (vgl. u. a. Quasthoff/Hartmann 1982: 111; Wagner/Wiese 1989: 229; Brüner/Gülich 2002: 71; Deppermann 2020: 255; Heller 2021: 314), konnte auch hier (vgl. Kap. 6.2.1) bestätigt werden, dass Vertextungsverfahren in Kombination miteinander und/oder syntaktischer Verschränkung auftreten (z. B. beim *Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals*). Diese Befunde konnten noch weiter unter Berücksichtigung der Erklärtypenspezifik präzisiert werden: Einige Vertextungsverfahren treten ausschließlich in Kombination auf, während andere auch alleinständig das Äußerungspaket konstituieren können. Für einige Vertextungsverfahren zeigt sich eine Verfestigung der Position innerhalb des Äußerungspakets (z. B. *definierende Verfahren* mehrheitlich in erklärungsinitialer Position), wenn sie in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren auftreten. In Kombination mit anderen Vertextungsverfahren können sich globale hierarchische Organisationen in der Anordnung der Vertextungsverfahren zeigen oder auch Aneinanderreihungen von Vertextungsverfahren ohne erkennbare (semantische oder syntaktische) Verknüpfung. Die Kombination erfolgt in Abhängigkeit von der Erklärtypenspezifik: Beim Erklären-Warum und -Was zeigt sich deutlich mehr Variabilität, während der stark konventionalisierte Aufbau von Spielerklärungen das kombinierte Vorkommen von Vertextungsverfahren in bestimmter Reihenfolge erforderlich macht.
- Die Verfahren konnten in Bezug auf ihre Reichweite in Abhängigkeit von den Relationen, die mit den Verfahren jeweils ausgedrückt werden (z. B. chronologisch, kausal, final), innerhalb eines Kontinuums zwischen den Polen *lokal* und *global* verortet werden (vgl. auch: Quasthoff et al. 2019: 215; Heller 2021: 309). Die konkreten Realisierungen einzelner (eher) globaler als auch (eher) lokaler Vertextungsverfahren wiederum bewegen sich ebenfalls auf einem Globalitätsspektrum von Formen im Minimalpaket bis hin zu global ausgebauten Realisierungsformen.

Damit konnten einige der Befunde aus Vorgängerstudien in Bezug auf konstitutive Merkmale von Vertextungsverfahren bestätigt, aber auch ergänzt und präzisiert werden (vgl. Kap. 6.2.1). Während bisherige Befunde z. B. zur Reichweite (vgl. Heller 2021), zur Kombinatorik (vgl. u. a. Quasthoff/Hartmann 1982; Wagner/Wiese 1989) und zur multimodalen Realisierung (vgl. Deppermann 2016; Heller 2016) bislang nur auf *einzelne* Vertextungsverfahren bezogen waren, wurde mit diesem Kapitel ein *systematischer* Überblick geschaffen, in dem diese Merkmalsausprägungen von Vertextungsverfahren durchgängig bei der Beschreibung Berücksichtigung gefunden haben. Konzeptuell konnte auf Basis der erfolgten Deskriptionen die im Forschungsstand bereits beschriebene und auch in dieser Arbeit genutzte Beschreibungskategorie des Darstellungsmodus (*veranschaulichend* vs. *abstrahierend*) (vgl. u. a. Heller 2021) noch feiner unterteilt werden, um verschiedene Gruppen von Vertextungsverfahren in Abhängigkeit von ihren konstitutiven Merkmalen unterhalb des veranschaulichenden (z. B. *exemplarisch-konkretisierend, visuell*) und abstrahierenden (z. B. *definierend, konklusiv*) Modus zu bündeln (vgl. Kap. 6.2.2). Diese zusätzlichen Beschreibungskategorien erweisen sich für die weitere Untersuchungen als hilf- und ertragreich, um im nachfolgenden Kapitel das Repertoire der Schüler*innen im Gruppenvergleich präziser beschreiben zu können.

Die Befunde in diesem Kapitel sind vorrangig als Grundlage für die weitere erwerbsbezogene Untersuchung der Erklärdaten gedacht (vgl. Kap. 5.5). Darüber stellen sie aber auch (zusätzlich) aus gesprächslinguistischer Perspektive interessante Erkenntnisse dar (vgl. dazu auch: Kap. 8).

7 Vertextungsverfahren beim Erklären-Was, -Wie und -Warum: Repertoire und Varianzen von Kindern unterschiedlicher Lernausgangslagen

Auf Basis der in Kapitel 6 unter Berücksichtigung der multimodalen Ressourcen linguistisch beschriebenen und nach Verfahrensweisen gruppierten Vertextungsverfahren, die aus den hier vorliegenden Daten rekonstruiert werden konnten, wird in diesem Kapitel nun *korpusbasiert* (vgl. Meißner 2014: 90) das Repertoire an Vertextungsverfahren unter Berücksichtigung der Gattungsspezifität (vgl. Kap. 7.1) und gruppenspezifischer Merkmale der Schüler*innen (Alter, FSP LE) (vgl. Kap. 7.2 und 7.3) untersucht. In Kapitel 7.1 werden auf Grundlage von Häufigkeitsverteilungen Aussagen über die Verwendung von Vertextungsverfahren in Abhängigkeit von Erklärtyp und Explanandum getroffen. Mit Kapitel 7.2 und 7.3 werden dann Fragen des Erwerbs in Bezug auf die Vertextungsverfahren in den Blick genommen: Es sollen Varianzen hinsichtlich der beschriebenen Vertextungsverfahren fokussiert werden, wodurch der Heterogenität von Lerngruppen Rechnung getragen wird. Quasthoff et al. (2019: 38) konstatieren diesbezüglich: „Erst im Blick auf die interindividuellen Verschiedenheiten kann der entwicklungs- theoretisch interessante Kern human- bzw. sprach- und kulturspezifischer Konstanten verlässlich ermittelt werden.“ Die Datengrundlage der vorliegenden Erhebung mit Erklärungen von Kindern unterschiedlicher Jahrgangsstufen und Lernausgangslagen ermöglicht zwei Gruppenvergleiche: Es können Varianzen *zwischen* Altersgruppen sowie auch *innerhalb* der jeweiligen Altersgruppen von Kindern mit und ohne FSP LE herausgearbeitet werden. Es werden dabei sowohl quantitative als auch qualitative Varianzen fokussiert.

Folgende übergeordnete Fragestellungen werden mit den nachfolgenden drei Unterkapiteln in den Blick genommen:

1. zum Repertoire (Kapitel 7.1): *Inwiefern erweisen sich die rekonstruierten Vertextungsverfahren als gattungs- und gegenstandsspezifisch im Repertoire der Kinder?*
2. zur *quantitativen* Varianz (Kapitel 7.2): *Inwiefern zeigen sich Unterschiede im Gruppenvergleich (Altersgruppen, Kinder mit und ohne FSP) in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren beim Erklären-Was und Erklären-Warum?*
3. zur *qualitativen* Varianz (Kapitel 7.3): *Inwiefern zeigen sich bei (ausgewählten) Vertextungsverfahren der verschiedenen Erklärtypen (ggf. von der prototypischen Realisierung (vgl. Kap. 6.1) abweichende) Varianten bzw. Phänomene und finden sich diese quantitativ gehäuft in bestimmten Gruppen?*

Zur 1. Fragestellung: In Kapitel 7.1 wird untersucht, welche (Gruppen von) Vertextungsverfahren bei welchem Erklärtyp (Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum) und bei welchem Wortstimulus bestimmten Typs (abstrakt, konkret, metaphorisch) in welcher Häufigkeit vorkommen. Damit lassen sich gruppenübergreifende Erkenntnisse in Bezug auf das Repertoire an Vertextungsverfahren unter Berücksichtigung der Gattungsspezifität gewinnen.

Zur 2. Fragestellung: Mit Kapitel 7.2 wird die quantitative Varianz betrachtet: Für das Erklären-Was (Wortbedeutungserklärung) und das Erklären-Warum (kausale Erklärung) werden Vorkommenshäufigkeiten der Vertextungsverfahren im Gruppenvergleich dargestellt, um so Aussagen darüber treffen zu können, welche Vertextungsverfahren (und Modi) ggf. verstärkt in bestimmten Gruppen auftreten. Durch den Häufigkeitsvergleich zwischen den Altersgruppen als auch innerhalb der Altersgruppen zwischen Kindern mit und ohne FSP LE können erste Aussagen über Entwicklungstendenzen hinsichtlich

der Erklärfähigkeit mit Fokus auf die Teildimension des Vertextens beim Realisieren unterschiedlicher Erklärtypen getroffen werden. Für die beiden genannten Erklärtypen bietet sich das insofern an, als dass Sprecher*innen bei der Realisierung ihrer Erklärung auf ein breite(re)s Repertoire an Vertextungsverfahren zurückgreifen (können). Für das Erklären-Wie (Spielerklärungen) wird von dem Darstellen von Häufigkeitsverteilungen in Bezug auf vorkommende Vertextungsverfahren abgesehen, da Spielerklärungen in ihrem Aufbau deutlich stärker konventionalisiert sind als die anderen Erklärtypen (vgl. Kap. 2.3.2). Das hat zur Folge, dass bei der Vertextung von Spielerklärungen deutlich weniger Variabilität bei der Wahl der Vertextungsverfahren besteht und sich ein begrenztes und interindividuell kaum divergierendes Repertoire an Vertextungsverfahren zeigt.

Zur 3. Fragestellung: Da die Häufigkeitsverteilungen keinen Aufschluss über die konkrete *Realisierung* der Vertextungsverfahren zu geben vermögen,¹⁵⁸ werden mit Kapitel 7.3 *qualitative* Varianzen ausgewählter Vertextungsverfahren (*Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke, Etablieren eines Szenarios, Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands, Kategorisieren*) in den Fokus gerückt. Die Auswahl der Vertextungsverfahren erfolgt auf Basis der quantitativen Befunde aus Kapitel 7.2 sowie qualitativer Voranalysen (vgl. dazu genauer: Kap. 7.3). Für diese Vertextungsverfahren werden qualitativ-rekonstruierend *Realisierungsvarianten* bzw. *-phänomene*, mit denen Sprecher*innen teilweise von der *prototypischen* Realisierung des Vertextungsverfahrens (vgl. Kap. 6.1) abweichen, herausgearbeitet und beschrieben. Im nächsten Schritt werden sodann gruppenspezifische Quantifizierungen in Bezug auf die zuvor beschriebenen Phänomene vorgenommen: Im Gruppenvergleich erhält man mit diesen Häufigkeitsverteilungen Aufschluss darüber, ob diese beschriebenen Varianten bzw. Phänomene in bestimmten Gruppen (z. B. bei jüngeren Kindern oder Kindern mit FSP LE) gehäuft vorkommen, um auch hier Entwicklungstendenzen ableiten zu können. Qualitative und quantitative Verfahren werden also in eine fruchtbare Verbindung gebracht. Während, wie Quasthoff et al. (2019: 37) konstatieren, quantitative Verfahren häufig eher das *Verdecken* von Unterschieden zwischen einzelnen Kindern bewirken, soll in dieser Arbeit – im Gegenteil – das Vergleichen von Häufigkeiten dazu dienen, Heterogenität *aufzudecken*. Das erfolgt zum einen durch die Berücksichtigung von heterogenen Lernausgangslagen innerhalb der Altersgruppen (Kinder mit und ohne FSP LE) und zum anderen durch die Verbindung von qualitativem und quantitativem Vorgehen, mit dem mikroanalytisch Realisierungsvarianten der Verfahren herausgearbeitet und anschließend quantifiziert werden.

7.1 Repertoire von Vertextungsverfahren in Abhängigkeit vom Erklärtyp und -gegenstand

Die Anlage des Untersuchungssettings, mit dem nicht nur kindseitige Erklärungen *unterschiedlicher Erklärtypen* erhoben, sondern auch in Bezug auf das Erklären-Was *unterschiedliche Explananda* (vgl. Kap. 5.4) berücksichtigt wurden, erlaubt eine Untersuchung des Repertoires an Vertextungsverfahren unter gattungsspezifischen Gesichtspunkten. Um die in Kapitel 7 aufgeworfene erste übergeordnete Fragestellung (*Inwiefern erweisen sich die rekonstruierten Vertextungsverfahren als gattungs- und gegenstandsspezifisch im Repertoire der Kinder?*) beantworten zu können, werden in diesem Kapitel die folgenden Teilfragen zu den rekonstruierten explanativen Vertextungsverfahren fokussiert:

¹⁵⁸ Entsprechend konstatieren auch Mundwiler et al. (2019: 342): „Auch wenn quantitative Auswertungen bei der kompetenzorientierten Analyse umfangreicher Daten hilfreich und u. E. unerlässlich sind und entsprechende Resultate grundsätzlich auf Tendenzen hinweisen, darf – und will – die Auszählung und mathematische Verrechnung von Codes nie über die Heterogenität der Interaktionen hinwegtäuschen.“

1. Auf wie viele und welche Vertextungsverfahren (unter Berücksichtigung der Gruppen von Vertextungsverfahren) greifen die Kinder bei der Realisierung der drei Erklärtypen jeweils zurück?
2. Welche der Vertextungsverfahren werden erklärtypenspezifisch oder erklärtypenübergreifend verwendet?
3. Welche Vertextungsverfahren werden beim Erklären-Was in Abhängigkeit vom Stimuluswort eines bestimmten Typs (abstrakt, konkret, metaphorisch) verwendet?

Die Beantwortung der ersten beiden Teilfragen soll ausgehend von der nachfolgenden Übersicht (vgl. Abb. 8) erfolgen, mit der das Vorkommen der Vertextungsverfahren – differenziert nach ihrem Modus (vgl. Kap. 6.2.2) – in Bezug auf die drei Erklärtypen dargestellt ist. Bei den hier angeführten Verfahren handelt es sich nicht um eine als abgeschlossen zu betrachtende Liste; weitere Vertextungsverfahren sind – auch in Abhängigkeit vom Stimulus und Kontext – anzunehmen.

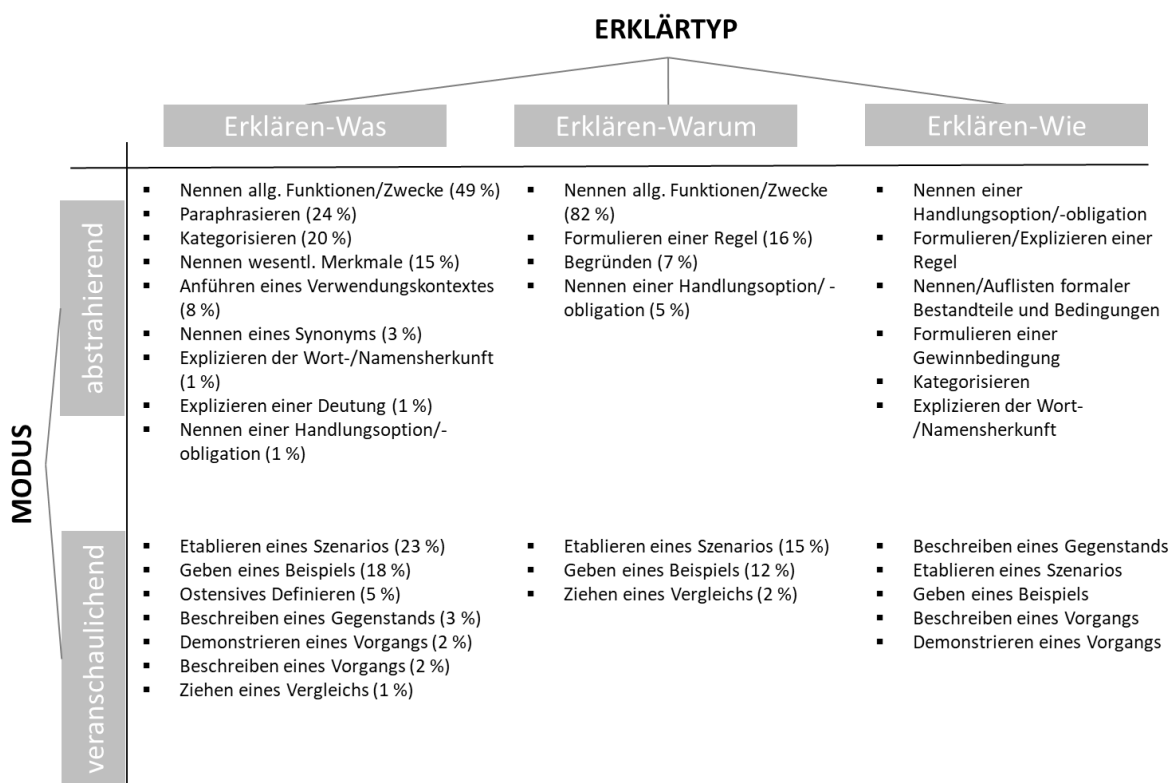


Abbildung 8: Übersicht über das Vorkommen der Vertextungsverfahren unterschiedlicher Modi in den drei Erklärtypen¹⁵⁹

¹⁵⁹ Die Sortierung der Vertextungsverfahren erfolgt nach ihrer Vorkommenshäufigkeit beim jeweiligen Erklärtyp. Hinter den Vertextungsverfahren ist das prozentuale Vorkommen der Verfahren bei dem jeweiligen Erklärtyp angegeben. Die Vorkommenshäufigkeiten der Verfahren beim Erklären-Wie wurden in dieser Studie *nicht* systematisch erhoben, da das Erklären-Wie, wie bereits in Kap. 2.3.2 und auch in diesem Teilkapitel beschrieben, einem weitgehend konventionalisierten Aufbau folgt und sich dementsprechend deutlich weniger variabel in Bezug auf vorkommende Vertextungsverfahren zeigt. Damit erweisen sich quantitative Vergleiche als nicht zielführend.

1. *Auf wie viele und welche Vertextungsverfahren (unter Berücksichtigung der Gruppen von Vertextungsverfahren) greifen die Kinder bei der Realisierung der drei Erklärtypen jeweils zurück?*

Mit dem Vergleich der Erklärtypen zeigt sich beim Erklären-Was der Einsatz der meisten unterschiedlichen Verfahren (16 verschiedene Verfahren), während es beim Erklären-Warum (7 Verfahren) und dem Erklären-Wie (11 Verfahren) weniger sind.¹⁶⁰ Diese Diskrepanz lässt sich mit der Spezifik der jeweiligen Erklärtypen (vgl. Kap. 2.3) begründen: Gegenüber Wortbedeutungserklärungen können sowohl Spielerklärungen als auch kausale Erklärungen als stärker konventionalisiert eingeschätzt werden und zeigen dementsprechend auch in Bezug auf das Repertoire der zum Einsatz kommenden Verfahren eine stärkere Verfestigung.

Beim Erklären-Was kommen Verfahren unterschiedlichsten Typs zum Einsatz: Alle im vorherigen Kapitel (vgl. Kap. 6.2.2) beschriebenen Subtypen werden eingesetzt. Als besonders frequent erweisen sich neben dem *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* definierende Verfahren (*Paraphrasieren, Kategorisieren*) sowie bei veranschaulichenden Verfahren das *Geben eines Beispiels* und das *Etablieren eines Szenarios*. Wortbedeutungserklärungen zeigen sich also insgesamt als variabel in ihrer Ausgestaltung. Inwiefern sich für unterschiedliche Typen an Wortstimuli Vertextungsverfahren unterschiedlichen Typs verfestigt haben, soll an späterer Stelle in diesem Teilkapitel genauer untersucht werden.

Für das Erklären-Warum lässt sich feststellen, dass neben den (häufiger vorkommenden) veranschaulichenden Verfahren *Geben eines Beispiels* und *Etablieren eines Szenarios* mehrheitlich konklusive Verfahren (*Nennen allgemeiner Funktionen Zwecke, Formulieren einer Regel, Begründen*) zum Einsatz kommen, mit denen finale, kausale und konditionale Relationen hergestellt werden (vgl. Kap. 6.2.2). Das prototypische Verfahren zur Realisierung des Erklären-Warum stellt allerdings mit einer Vorkommenshäufigkeit von über 80 % das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* dar, was auch erwartbar erscheint, da eine Warum-Frage (nach dem Grund für einen Fahrradführerschein) auf eine Zwecknennung abzielt. In Bezug auf die Vertextung erweist sich das Erklären-Warum damit insgesamt als vergleichsweise verfestigt, allerdings muss der Erklärtyp nicht zwingend durch dieses Vertextungsverfahren realisiert werden. Die Vertextung des Typs Spielerklärung (Erklären-Wie) kann insofern als verfestigter eingeordnet werden, als dass – neben einigen als fakultativ zu betrachteten Vertextungsverfahren (s. u.) – auf Grundlage der vorliegenden Daten ersichtlich wird, dass einige Vertextungsverfahren für eine vollständige Spielerklärung zum Einsatz kommen müssen, um bestimmte Inhaltspositionen zu realisieren (vgl. auch Quasthoff et al. 2019: 121f.). In allen Erklärungen wird i. d. R.

- bei der *Materialeinführung* auf das *Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen*,
- beim *Nennen des Spielgedankens* und bei der *Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen* (mehrfach) auf das *Nennen einer Handlungsoption/-obligation* und das *Formulieren/Explizieren einer Regel*
- sowie beim *Nennen des Spielzieles/des Spielendes* auf das *Formulieren einer Gewinnbedingung* zurückgegriffen.

¹⁶⁰ Die Zahlen sind insofern mit gewissem Bedacht zu betrachten, als dass in der Untersuchung fünf Wortbedeutungserklärungen, allerdings jeweils nur eine kausale Erklärung und eine Spielerklärung elizitiert wurden (bzw. in die Darstellung dieser Arbeit Eingang finden). Vergleichende Analysen, in denen weitere kindseitige kausale Erklärungen zu der Frage *Warum heißt das Spiel Mensch ärgere dich nicht?* und Erklärungen zum Spiel *UNO* untersucht wurden, legen allerdings offen, dass keine weiteren Verfahren als die hier aufgeführten bei den beiden Erklärtypen in Erscheinung getreten sind. Dadurch bestätigen sich die dargestellten Befunde.

Zur Konkretisierung der zuvor genannten Verfahren können veranschaulichende Vertextungsverfahren wie das *Etablieren von Szenarien*, das *Geben von Beispielen* und (selten) das *Demonstrieren von Handlungen* eingebettet sein (vgl. auch zu *Beispielen* in Spielerklärungen: Kern 2003a: 268f.). Ebenso fakultativ kann das *Kategorisieren* auftreten, was der Fall ist, wenn das hier vorliegende Spiel *Mensch ärgere dich nicht* als Brettspiel klassifiziert wird. Selten erfolgt eigeninitiativ von Seiten der Erklärenden das *Explizieren der Namensherkunft* des Spiels. In wenigen Erklärungen, die einem insgesamt demonstrierenden Stil (vgl. Kern 2003a) folgen, findet sich das *Beschreiben eines Vorgangs*, wenn stark an der Spielhandlung orientiert der Spielablauf beschrieben wird, während im explizierenden Stil (vgl. Kern 2003a) vermehrt auf das *Formulieren von Regeln* zurückgegriffen wird. Dass das Spielmaterial nicht präsent ist, erfordert das *Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands*, was ausführlicher in Kapitel 7.3.4 betrachtet werden soll. Unter Berücksichtigung der Modi kann damit für Spielerklärungen konstatiert werden, dass sämtliche der obligatorischen Vertextungsverfahren abstrahierend operieren, während die veranschaulichenden Vertextungsverfahren fakultativer Bestandteil sind. Das kann durch den kommunikativen Zweck von Spielerklärungen erklärt werden (vgl. Kap. 2.3.2): Diese sind darauf ausgerichtet, spielbezogenes Wissen auf komprimierte Art und Weise zur Verfügung zu stellen, um über eine konkrete Spielsituation hinaus gültiges und memorierbares Wissen zu generieren, das Rezipient*innen zum späteren Spielen befähigt (vgl. Klein 2016: 30; Kotthoff 2009: 121). Veranschaulichungen können an ausgewählter Stelle ergänzend hinzukommen, um mehr oder weniger komplexe Spielvorgänge anschaulich zu machen (vgl. Kap. 6.1.3 und 7.3.3).

In Bezug auf die Modi zeigt sich also, dass bei der Realisierung aller drei Erklärtypen sowohl abstrahierende als auch veranschaulichende Verfahren zum Tragen kommen. Beim Erklären scheint es unabhängig vom Typ relevant zu sein, Sachverhalte in Bezug auf das Explanandum abstrahierend als auch veranschaulichend darzustellen. Die nachfolgende Tabelle 7 gibt konkreten Aufschluss darüber, wie groß der prozentuale Anteil abstrahierender und veranschaulichender Verfahren bei der Realisierung von Was- und Warum-Erklärungen ist, um Aufschluss darüber zu erhalten, ob einer der beiden Erklärtypen verstärkt in einen bestimmten Modus des Vertextens steuert.¹⁶¹

	Erklären-Was	Erklären-Warum
abstrahierende Verfahren	70 %	80 %
veranschaulichende Verfahren	30 %	20 %

Tabelle 7: Überblick Anteil abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Was und Erklären-Warum

Mit der prozentualen Verteilung wird deutlich, dass bei beiden Erklärtypen häufiger abstrahierende als veranschaulichende Verfahren zum Einsatz kommen. Während beim Erklären-Was allerdings knapp ein Drittel der Verfahren (30 %) veranschaulichend ist, sind es beim Erklären-Warum nur ein Fünftel (20 %). Anders als beim Erklären von Spielen können sich Wortbedeutungserklärungen und kausale Erklärungen auch ausschließlich aus veranschaulichenden Verfahren wie dem *Geben von Beispielen* und dem *Etablieren von Szenarien* konstituieren, auch wenn das selten(er) der Fall ist. Mit dem mehrheitlichen Vorkommen abstrahierender Verfahren steht beim Erklären also grundsätzlich das

¹⁶¹ Vorkommenshäufigkeiten der Verfahren beim Erklären-Wie wurden in dieser Studie nicht erhoben.

Transferieren von generalisierbarem Wissen im Vordergrund, wenngleich Veranschaulichungsverfahren auch eine wichtige Komponente im Wissenstransfer darstellen (vgl. Brüner/Gülich 2002: 22).

Um eruieren zu können, wie komplex Erklärungen unterschiedlicher Erklärtypen durch das Kombinieren unterschiedlicher Verfahren ausfallen,¹⁶² wird ein sogenannter Vertextungsverfahrens-Quotient (VV-Quotient) berechnet. Mit diesem werden – bezogen auf das Erklären-Was und Erklären-Warum – die Anzahl aller verwendeten Vertextungsverfahren ins Verhältnis zur Gesamtzahl der produzierten Erklärungen gesetzt (vgl. Tab. 8).

	Erklären-Was	Erklären-Warum
VV-Quotient	1,7 (538/310) ¹⁶³	1,4 (84/61)

Tabelle 8: Überblick über den VV-Quotienten beim Erklären-Was und Erklären-Warum

Mit dem VV-Quotienten wird offengelegt, dass beim Erklären-Was mehr Vertextungsverfahren miteinander kombiniert werden als beim Erklären-Warum. Entsprechend fallen Was-Erklärungen i. d. R. auch länger aus als Warum-Erklärungen. Ein möglicher Grund könnte darin liegen, dass sich Wortbedeutungen komponentiell aus Merkmalen des Explanandums zusammensetzen (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982) und Sprecher*innen beim Erklären von Wortbedeutungen – insbesondere aufgrund des monologischen Erhebungssettings – darum bemüht sind, eine möglichst umfassende und semantisch vollständige Erklärung zu liefern (vgl. Kotthoff 2009: 128; Harren 2009a: 223). Demgegenüber scheint es beim Erklären-Warum für Sprecher*innen häufiger auszureichen, v. a. auf das prototypische Verfahren zur Realisierung einer Warum-Erklärung (*Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*) zurückzugreifen.

2. Welche der Vertextungsverfahren werden erklärtypenspezifisch oder erklärtypenübergreifend verwendet?

Mit konkreterem Blick auf die einzelnen Verfahren und deren Vorkommen bei den jeweiligen Erklärtypen lässt sich ausgehend von der Übersicht in Abbildung 8 feststellen, dass einige erklärtypenspezifisch auftreten und andere bei allen drei bzw. bei zwei Erklärtypen vorzufinden sind. Ob ein Verfahren erklärtypenspezifisch *oder* -übergreifend vorkommt, scheint eng mit der jeweiligen Funktion(-sweise) des Verfahrens (vgl. Kap. 6.2.2) auf der einen Seite und dem zu erklärenden Sachverhalt oder Gegenstand auf der anderen Seite zusammenzuhängen.

Erklärtypenübergreifende Verfahren

Einige der Verfahren zeigen sich als stärker vom Explanandum losgelöst und kommen aufgrund ihrer Funktionsweise universell zum Einsatz. So erweisen sich die illustrierenden, konkretisierenden Verfahren *Etablieren eines Szenarios* und *Geben eines Beispiels* als universell einsetzbar, da sie bei allen drei

¹⁶² In Anlehnung an McGhee-Bidlack (1991) kann die Komplexität einer Erklärung daran bemessen werden, wie viele Vertextungsverfahren pro Erklärung miteinander kombiniert werden: „Definitional complexity is defined as the number of different types of response found in a definition” (McGhee-Bidlack 1991: 426).

¹⁶³ In Klammern ist jeweils als Erstes die Anzahl der produzierten Vertextungsverfahren zu diesem Erklärtyp angegeben und als Zweites die Zahl der produzierten Erklärungen. Beim Erklären-Was wurden beispielsweise von den 64 Kindern zu den fünf unterschiedlichen Wortstimuli 310 Erklärungen unter Verwendung von insgesamt 538 Vertextungsverfahren produziert. Dementsprechend ergibt sich ein Quotient von 1,7.

Erklärtypen auftreten.¹⁶⁴ Ein Grund dafür könnte in der Gattungsspezifität des Erklärens zu finden sein: Für die Beseitigung einer Wissensasymmetrie stellen sich die beiden genannten veranschaulichenden Verfahren als funktional heraus, da durch Beispiele und Szenarien komplexe und abstrakte Sachverhalte anschaulicher gemacht werden können (vgl. Brünner 2013: 20; Lingnau/Paul 2013: 160; Wyßuwa/Beier 2013: 134), was gleichermaßen bei Wortbedeutungserklärungen, kausalen Erklärungen und Spielerklärungen möglich und relevant zu sein scheint.

Linear-sequenzierende Verfahren (*Beschreiben von Gegenständen*, *Beschreiben von Vorgängen*, *Demonstrieren von Vorgängen*) kommen primär zum Einsatz, wenn es gilt, eine Vorstellung von (nicht) präsenten Gegenständen (hier: *Spielbrett* bei *Mensch ärgere dich nicht*, *Hammer*), deren Aufbau und/oder Einsatz bzw. Funktionsweise zu erzeugen. Das ist in den hier vorliegenden Daten beim Erklären-Was (*Hammer*) und Erklären-Wie (*Spiel Mensch ärgere dich nicht*) der Fall.

Ein häufig vorkommendes erklärtypenübergreifendes Verfahren im Modus des Abstrahierens ist das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*. Dieses Verfahren kommt sowohl beim Erklären-Was als auch beim Erklären-Warum am häufigsten vor, da es sich als hochgradig funktional für kausales Erklären als Antwort auf eine *Warum-Frage* und für das Erklären von Wörtern erweist, bei denen der Zweck bzw. die Funktion den Kern des zugrunde liegenden Sachverhalts oder Gegenstands ausmacht (vgl. Kap. 6.1.1). Auch die konklusiven Verfahren *Formulieren einer Regel* und *Nennen von Handlungsoptionen/-obligationen* treten erklärtypenübergreifend auf. Diese treten immer dann auf, wenn Sachverhalte oder Zusammenhänge erklärt werden müssen, denen allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten bzw. Regularitäten zugrunde liegen, wie es hier der Fall beim Erklären-Warum und Erklären-Wie ist.

Erklärtypenspezifische Verfahren

Als (stärker) *erklärtypenspezifisch* erweisen sich insgesamt definierende Verfahren (*Kategorisieren*, *Ostensives Definieren*, *Paraphrasieren*, *Nennen eines Synonyms*), die verstärkt bei der Realisierung von Wortbedeutungserklärungen zum Einsatz kommen. Gleichwohl können diese definierenden Verfahren auch in andere Erklärtypen eingebettet sein. So erweist es sich beispielsweise für Sprecher*innen als funktional, zu Beginn einer Spielerklärung das Spiel zu kategorisieren, um spielspezifisches Vorwissen („object-bound knowledge“ (Hausendorf 1995: 193)) bei Rezipient*innen zu aktivieren. Auch der Einsatz des *ostensiven Definierens* ist in vielfältigen Erklärkontexten denkbar (vgl. u. a. Deppermann/De Stefani 2019); allerdings ist dieses Verfahren, wie in Kap. 6.1.8 dargestellt, an die gegenständliche Entsprechung des Definiendums im gemeinsamen Wahrnehmungsraum gebunden.¹⁶⁵ Metasprachliche Ver-textungsverfahren (*Anführen eines Wortverwendungskontextes*, *Explizieren der Wort-/Namensherkunft*, *Explizieren einer Deutung*) finden sich primär bei Wortbedeutungserklärungen, und zwar bestimmten Typs, wie im nachfolgenden Abschnitt erläutert wird. Seltener können die Verfahren aber auch in andere Erklärtypen eingebettet sein, was z. B. der Fall ist, wenn Sprecher*innen die Bedeutung des Eigennamens eines Spiels erklären.

Als spezifische Verfahren zur Realisierung von Spielerklärungen (Erklären-Wie) sind das *Formulieren einer Gewinnbedingung* und *Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen* einzuordnen,

¹⁶⁴ Die Universalität dieser Verfahren bestätigt sich auch dadurch, dass sie in unterschiedlichen Gattungen und Gesprächskontexten auftreten, wie es in dem Sammelband von Birkner/Ehmer (2013) und in dem Beitrag von Heller (2021) gezeigt wird.

¹⁶⁵ Da in dem Untersuchungssetting dieser Studie den Erklärer*innen kein Spielmaterial zur Verfügung stand, konnte dementsprechend auch kein *ostensives Definieren* vorgenommen werden. Ist das Spielmaterial in der Erklärsituation jedoch gegenwärtig, könnte das *Kategorisieren* auch durch *ostensives Definieren* (z. B. *Das hier ist X* + deiktische Geste auf das Spielmaterial) ergänzt oder ersetzt werden.

auch wenn das letztgenannte Verfahren durchaus auch im Rahmen anderer Instruktionstypen denkbar ist, die hier nicht im Fokus stehen.

Dass das *Begründen* ausschließlich als ein Verfahren zur Realisierung des Erklären-Warum angeführt wird, lässt sich damit erklären, dass das Begründen von Zusammenhängen die prototypische Antwort auf Warum-Fragen darstellt. Während es also bei kausalen Erklärungen als *eigenständiges* Verfahren – auch zu Beginn der Erklärung (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 107) – auftritt, treten *Begründungen* in Wortbedeutungs- und Spielerklärungen nur in eingebetteter Form als unselbstständige Verfahren auf (vgl. Kap. 6.1.19).

Es zeigt sich also, dass – zumindest mit erhöhter Frequenz – ausschließlich die beiden veranschaulichenden Verfahren *Geben eines Beispiels* und *Etablieren eines Szenarios* uneingeschränkt erklärtypenübergreifend vorkommen, was sich mit Hellers (2021) erklärtypenübergreifendem Vergleich von Vertextungsverfahren in Unterrichtsgesprächen deckt (vgl. Kap. 3.4). Das Auftreten aller anderen veranschaulichenden Verfahren und insbesondere der abstrahierenden Verfahren scheint jeweils stärker von den zu erklärenden Zusammenhängen abhängig zu sein.

Um exemplarisch Einblick zu erhalten, inwiefern auch *innerhalb* eines Erklärtyps unterschiedliche Typen von Erklärgegenständen unterschiedliche Vertextungsverfahren evozieren, wird nachfolgend für die Erklärung von Wörtern eines bestimmten Typs (*abstrakt, konkret, metaphorisch*) das jeweilige Vorkommen von Vertextungsverfahren untersucht.

3. Welche Vertextungsverfahren werden beim Erklären-Was in Abhängigkeit vom Stimuluswort eines bestimmten Typs (*abstrakt, konkret, metaphorisch*) verwendet?

Um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern Wortstimuli eines unterschiedlichen Typs unterschiedliche Formen der Vertextung bedingen, wird nachfolgend – unterteilt nach den Typen *Konkreta*, *Abstrakta* und *metaphorischer Begriff* – zunächst das Repertoire vorkommender Verfahren sowie der VV-Quotient erfasst, bevor auf die jeweils frequentesten Vertextungsverfahren, die eine Vorkommenshäufigkeit von mehr als 10 % aufweisen, eingegangen wird. Da aufgrund von Befunden aus Vorgängerstudien (vgl. u. a. McGhee-Bidlack 1991; Neumeister 2011) davon auszugehen ist, dass das Erklären von Konkreta, Abstrakta und metaphorischen Begriffen jeweils unterschiedliche Vertextungsverfahren evoziert, wird nachfolgend nach dieser semantischen Klassifikation (und z. B. nicht nach grammatischen Kategorien wie Wortarten) unterteilt.

	Konkreta (Wortstimuli: <i>Kühlschrank, Hammer</i>)	Abstrakta (Wortstimuli: <i>Gerechtigkeit, arbeiten</i>)	Metaphorischer Begriff (Wortstimulus: <i>Angsthase</i>)
Anzahl unterschiedlicher Verfahren	11	8	10
VV-Quotient	2,0	1,6	1,5

Tabelle 9: Überblick über die Anzahl unterschiedlicher Vertextungsverfahren und VV-Quotienten bei unterschiedlichen Typen von Wortbedeutungserklärungen

Für das Erklären von *Konkreta* (hier: *Kühlschrank, Hammer*) zeigt sich bei den Schüler*innen das größte Repertoire unterschiedlicher Vertextungsverfahren: Die Sprecher*innen greifen zur Realisierung auf elf unterschiedliche Vertextungsverfahren zurück und kombinieren außerdem auch mehr Verfahren miteinander als beim Erklären anderer Begriffstypen. Dies wird durch den vergleichsweise hohen VV-Quotienten (2,0) deutlich. Für das Realisieren von Erklärungen zu *Abstrakta* (hier: *Gerechtigkeit, arbeiten*) zeigt sich das Repertoire unterschiedlicher Vertextungsverfahren begrenzter: Acht unterschiedliche Verfahren kommen vor. Zudem werden Vertextungsverfahren weniger miteinander kombiniert; so liegt der VV-Quotient bei 1,6. Für die Erklärung des *metaphorischen Begriffs Angsthase* kommen zwar zehn verschiedene Vertextungsverfahren zum Einsatz, aber der VV-Quotient ist mit 1,5 am niedrigsten im Vergleich zu den anderen Gruppen. Das Erklären von Konkreta verleitet Sprecher*innen also verstärkter zum Kombinieren mehrerer unterschiedlicher Verfahren, während Erklärungen zu abstrakten und metaphorischen Begriffen insgesamt weniger komplex ausfallen. Der Befund kann in Anlehnung an Vorgängerstudien erwerbsbezogen erklärt werden: McGhee-Bidlack (1991: 427) zeigt ähnlich für ältere Proband*innen (10-, 14- und 18-Jährige), dass in jeder Altersgruppe die Definitionen konkreter Nomen komplexer¹⁶⁶ als die Definitionen abstrakter Begriffe ausfallen, wobei mit zunehmendem Alter die Diskrepanz zwischen den Komplexitätswerten von konkreten und abstrakten Substantivdefinitionen geringer wird. Das begründet die Autorin damit, dass sich die anspruchsvolle Fähigkeit, Abstrakta zu erklären, später entwickelt als die Fähigkeit, Konkreta zu erklären. Ähnliches wird für die Fähigkeit, metaphorische Begriffe verstehen und erklären zu können, angenommen (vgl. Komor 2009: 45). Es ist an dieser Stelle – ohne Vergleichsdaten von kompetenten erwachsenen Sprecher*innen – allerdings nicht final entscheidbar, ob die Differenzen zwischen den Werten stimulus- oder erwerbsabhängig sind.

Nachfolgend soll ausgehend von drei Diagrammen zu den unterschiedlichen Worttypen (Konkreta, Abstrakta, Metapher) und den häufigsten Vertextungsverfahren (ab 10 % Vorkommenshäufigkeit) untersucht werden, ob die Schüler*innen auf unterschiedliche Verfahren zurückgreifen und – falls dem so sein sollte – welche Verfahren bzw. Verfahrensgruppen realisiert werden.

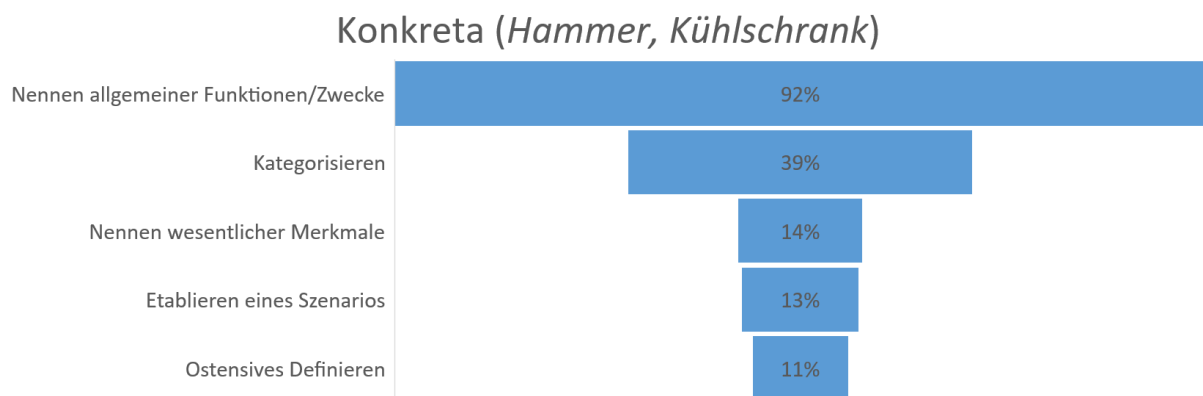


Abbildung 9: Überblick über Vertextungsverfahren beim Erklären von Konkreta

Beim Erklären von Konkreta (hier: *Hammer, Kühlschrank*) greifen – wie es Abbildung 9 entnommen werden kann – fast alle Sprecher*innen auf das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* zurück (92 %), mit dem eine finale Relation hergestellt wird. Zusätzlich realisieren Sprecher*innen i. d. R. ein weiteres

¹⁶⁶ Der Komplexitätswert ergibt sich nach McGhee-Bidlack (1991: 426) aus der Anzahl der miteinander kombinierten *types of responses*.

Verfahren, wie z. B. das *Kategorisieren* (39 %), mit dem sie den Begriff in ein hierarchisches begriffliches System einsortieren (z. B. *Hammer* als *Werkzeug*). Dieser Befund deckt sich mit der Annahme von Quasthoff und Hartmann (1982: 114), dass eine Erklärung von Konkreta durch komponentiell angelegte Verfahren (z. B. *genus proximum et differentia specifica* und *Explikation durch wesentliche Merkmale*) wahrscheinlicher ist. Im Hinblick auf den Modus des Vertextens beim Erklären von Konkreta erweisen sich damit primär *abstrahierende* Verfahren unterschiedlichen Typs (vgl. Kap. 6.2.2) als einschlägig. Verfahren wie das *Etablieren von Szenarien* oder das *ostensive Definieren* werden vermehrt zu Veranschaulichungs- und Konkretisierungszwecken *zusätzlich* hinzugezogen.

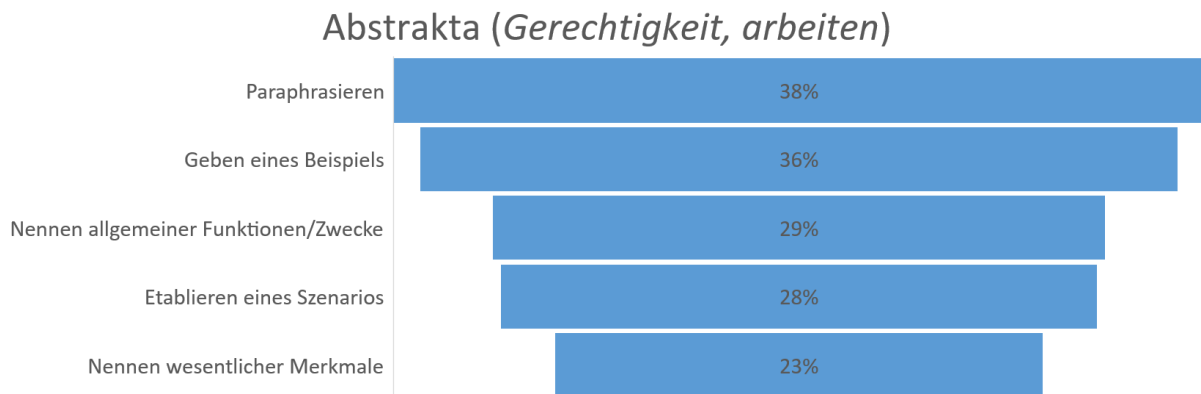


Abbildung 10: Überblick über Vertextungsverfahren beim Erklären von Abstrakta

Anders als beim Erklären von Konkreta gibt es beim Erklären von Abstrakta (vgl. Abb. 10) nicht *ein* prototypisches Verfahren, das gehäuft zum Einsatz kommt, sondern eine (begrenzte) Auswahl mehrerer Verfahren, die ähnlich häufig vorkommen. Sprecher*innen steht damit scheinbar ein gewisser Spielraum bei der Verfahrenswahl offen: Das *Paraphrasieren* und das *Geben eines Beispiels* kommen häufig vor (38 % bzw. 36 %) und sind dabei dicht gefolgt vom *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, dem *Etablieren eines Szenarios* (29 % bzw. 28 %) und vom *Nennen wesentlicher Merkmale* (23 %). Bei der separierten Betrachtung der beiden Wortstimuli *arbeiten* und *Gerechtigkeit* zeigt sich, dass veranschaulichende Verfahren in beiden Fällen am häufigsten eingesetzt werden: Das am häufigsten vorkommende Verfahren beim Erklären des Begriffs *arbeiten* ist das *Geben eines Beispiels* (56 %) und beim Erklären des Begriffs *Gerechtigkeit* das *Etablieren eines Szenarios* (56 %). Abstrakte und damit anspruchsvoll zu erklärende Begriffe steuern offenkundig verstärkt in eine veranschaulichende Vertextung (vgl. ähnlich: Quasthoff/Hartmann 1982: 114) und werden dabei *ergänzt* durch abstrahierende Verfahren (z. B. *Paraphrasieren* und *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*).

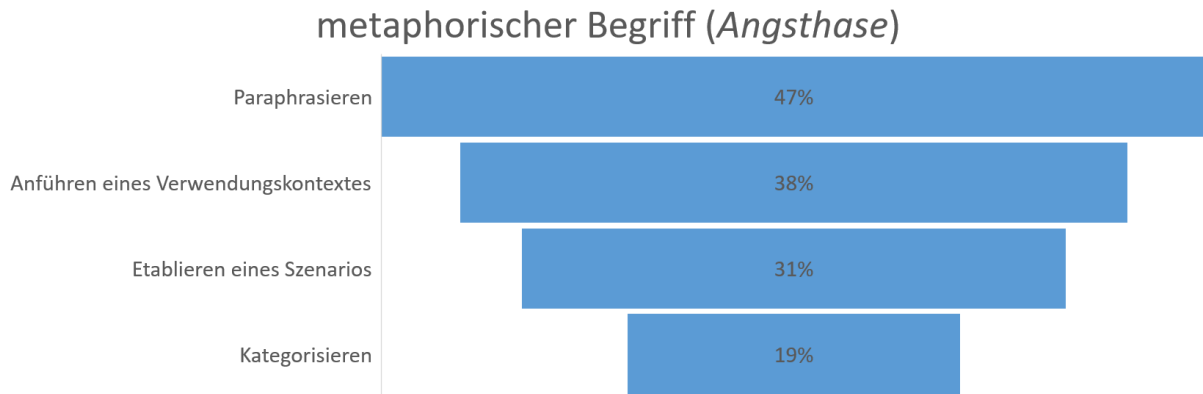


Abbildung 11: Überblick über Vertextungsverfahren beim Erklären eines metaphorischen Begriffs

Für die Erklärung des metaphorischen Begriffs *Angsthase* erweist sich ebenso wie für das Erklären der beiden anderen abstrakten Begriffe das *Paraphrasieren* (47 %) und auch das *Etablieren eines Szenarios* (31 %) als relevant (vgl. Abb. 11). Als spezifisch für das Erklären eines metaphorischen Begriffs können metasprachliche Verfahren gelten, mit denen der Gebrauch, die Bedeutung und Herkunft des metaphorischen Begriffs angegeben wird (vgl. Kap. 6.2.2): Das *Anführen eines Wortverwendungskontextes* (38 %) kommt – anders als die deutlich seltener vorkommenden Verfahren *Explizieren der Wort-/Namensherkunft* (6 %) und *Explizieren einer Deutung* (3 %) – in mehr als einem Drittel der Erklärungen vor (vgl. dazu auch: Quasthoff/Hartmann 1982: 115; Spreckels 2008: 139). Zum anderen bedingt die Metaphorik des Begriffs auch das Vorkommen des Verfahrens *Kategorisieren* (19 %), was bei den anderen beiden Abstrakta nicht zum Einsatz kommt. Der Begriff *Angsthase* lässt sich – anders als andere Abstrakta – vergleichsweise unproblematisch einer semantischen Klasse, nämlich *Schimpfwörtern*, zuordnen, mit denen negative Eigenschaften oder Konnotationen ihrer natürlichen Referenten mit Personen in Verbindung gebracht werden (vgl. Eins 2016: 590). Durch dieses Einordnen des metaphorischen Begriffs zu semantischen Begriffsklassen kann das *Kategorisieren* in diesem Fall auch als ein metasprachliches Verfahren gelten. Damit erweist sich für das Erklären metaphorischer Begriffe zum einen mit dem häufigen *Etablieren eines Szenarios* ein veranschaulichendes Verfahren als relevant, zum anderen aber auch abstrahierende, und zwar insbesondere metasprachliche und definierende Verfahren.

Durch das Repertoire unterschiedlicher Verfahren, die für die Realisierung der Erklärungen in Frage kommen, und die Möglichkeit der Verfahrenskombinationen zeigen sich grundsätzlich alle drei hier berücksichtigten Typen von Explananda in ihrer Vertextung beim Erklären in gewissem Maße als variabel. In unterschiedlicher Ausprägung liegt allerdings auch sowohl beim Erklären von Abstrakta als auch beim Erklären von Konkreta eine gewisse Determination bzw. Musterhaftigkeit beim Vertexten vor: Beim Erklären von Konkreta scheint das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* für die Sprecher*innen nahezu obligatorisch. Variabilität bei der Vertextung zeigt sich aber dahingehend, dass zusätzlich zu diesem Verfahren mehrere unterschiedliche Verfahren mit dem *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* kombiniert werden (können). Beim Erklären von Abstrakta zeigt sich die Verfestigung in Bezug auf die Vertextung dahingehend, dass weniger Verfahren zum Einsatz kommen und diese (z. B. *Paraphrasieren*, *Etablieren eines Szenarios*) – insbesondere beim Erklären des sehr abstrakten Begriffs *Gerechtigkeit* – bei vielen Sprecher*innen sehr ähnlich und in gewisser Weise formelhaft realisiert werden.

Zusammenfassung

Zusammengefasst hat sich durch die Beantwortung der drei Teilfragen (s. o.) Folgendes in Bezug auf die Erklärtypen- und Erklärgegenstandsspezifität gezeigt:

- In Bezug auf die Anzahl unterschiedlicher Vertextungsverfahren in Abhängigkeit vom Erklärtyp zeigt sich, dass die Schüler*innen beim Erklären-Was auf eine höhere Anzahl an unterschiedlichen Vertextungsverfahren zurückgreifen als beim Erklären-Warum und dem Erklären-Wie.
- In Bezug auf die Modi zeigt sich, dass bei der Realisierung aller drei Erklärtypen sowohl abstrahierende als auch veranschaulichende Verfahren zum Tragen kommen, wobei erklärtypenübergreifend häufiger abstrahierende als veranschaulichende Verfahren zum Einsatz kommen.
- In Bezug auf die Kombination von Vertextungsverfahren findet sich beim Erklären-Was verstärkter das Kombinieren von Vertextungsverfahren als beim Erklären-Warum, sodass Was-Erklärungen i. d. R. auch länger ausfallen als Warum-Erklärungen.
- Mehrheitlich sind die Vertextungsverfahren erklärtypenspezifisch bzw. bei zwei der drei Erklärtypen zu finden. Das *Etablieren eines Szenarios* und *Geben eines Beispiels*, als zwei frequente veranschaulichende Vertextungsverfahren, treten erklärtypenunabhängig bei allen drei Erklärtypen auf. Als (stärker) *erklärtypenspezifisch* erweisen sich insgesamt definierende Verfahren (z. B. *Kategorisieren*, *Ostensives Definieren*, *Paraphrasieren*) sowie spielspezifische Vertextungsverfahren (z. B. das *Formulieren einer Gewinnbedingung*).
- Beim Erklären-Was zeigt sich unter Berücksichtigung der Wortstimuli unterschiedlichen Typs, dass bei der Erklärung von Konkreta auf die meisten unterschiedlichen Vertextungsverfahren zurückgegriffen wird und auch mehr Verfahren miteinander kombiniert werden als beim Erklären von Abstrakta und eines metaphorischen Begriffs.
- Beim Erklären von Konkreta greifen die Sprecher*innen verstärkt auf abstrahierende Verfahren zurück; als nahezu obligatorisch kann die Verwendung des *Nennens allgemeiner Funktionen/Zwecke* bezeichnet werden. Abstrakta werden verstärkt mit veranschaulichenden Vertextungsverfahren (*Etablieren eines Szenarios*, *Geben eines Beispiels*) erklärt, die durch abstrahierende Verfahren (z. B. *Paraphrasieren*) ergänzt werden. Für die Erklärung des metaphorischen Begriffs erweist sich das *Paraphrasieren* und auch das *Etablieren eines Szenarios* als relevant sowie auch metasprachliche Verfahren.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde kann die zu Kapitelbeginn aufgeworfene übergeordnete Fragestellung (*Inwiefern erweisen sich die rekonstruierten Vertextungsverfahren als gattungs- und gegenstandsspezifisch im Repertoire der Kinder?*) wie folgt beantwortet werden: Für das rekonstruierte Repertoire zeigt sich, dass die Vertextungsverfahren insgesamt recht stark sowohl an den Erklärtyp als auch den Erklärgegenstand gebunden sind. Als universell einsetzbar haben sich bei frequent auftretenden Vertextungsverfahren das *Geben eines Beispiels* und das *Etablieren eines Szenarios* erwiesen, die beide in veranschaulichender Funktion eingesetzt werden.

7.2 Quantitative Varianzen: Häufigkeitsverteilung der VV beim Erklären-Was und Erklären-Warum im Gruppenvergleich

Mit dem nachfolgenden Kapitel sollen quantitative Varianzen der Vertextungsverfahren im Gruppenvergleich herausgearbeitet werden, um die kapituleingangs (vgl. Kap. 7) aufgeworfene zweite Fragestellung beantworten zu können:

Inwiefern zeigen sich Unterschiede im Gruppenvergleich (Altersgruppen, Kinder mit und ohne FSP) in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren beim Erklären-Was und Erklären-Warum?

Es erfolgt zunächst die Darstellung quantitativer Varianzen beim Erklären-Was (vgl. Kap. 7.2.1), bevor auf das Erklären-Warum (vgl. Kap. 7.2.2) eingegangen wird. Es schließt sich eine Zusammenfassung an (vgl. Kap. 7.2.3), mit der die quantitativen Varianzen beider Erklärtypen vergleichend zusammengeführt werden.

Leitend für die quantitativen Vergleiche zwischen und innerhalb der Jahrgangsstufengruppen sind folgende Teilfragen, die es nachfolgend zu beantworten gilt:

1. *Verwenden bestimmte Gruppen mehr Verfahren pro Erklärung und kombinieren entsprechend mehr Vertextungsverfahren miteinander als andere Gruppen?*
2. *Inwiefern lassen sich Unterschiede im Hinblick auf das Repertoire an Vertextungsverfahren in den jeweiligen Gruppen feststellen?*
3. *Zeigt sich für einzelne Vertextungsverfahren (und deren Modi), dass sie von bestimmten Gruppen gehäuft verwendet werden?*

Ziel ist es, durch die an diesen Teilfragen orientierte vergleichende quantitative Untersuchung erste Rückschlüsse hinsichtlich eventuell vorhandener Erwerbstendenzen bzw. Entwicklungstrends zu ziehen und zu eruieren, ob der Erwerb der Vertextungsverfahren einer bestimmten Logik folgt.¹⁶⁷

7.2.1 Häufigkeitsverteilung der VV beim Erklären-Was im Gruppenvergleich

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die vergleichenden Ergebnisse über die Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen zwischen den Altersgruppen und innerhalb der Altersgruppen, orientiert an den drei leitenden Fragestellungen (s. o.), dargestellt. Dafür werden die Häufigkeiten der Verfahren, die bei der Erklärung der fünf unterschiedlichen in dieser Studie erfragten Explananda (zum Erklären-Was) vorkommen, summiert, da sich durch die höhere Anzahl an insgesamt produzierten Erklärungen (und damit auch Verfahren) aussagekräftigere Entwicklungstrends ausmachen lassen. Bevor ein tabellarischer Überblick über die Häufigkeitsverteilung gegeben wird, soll zuvor ein Überblick über nicht erfolgte Erklärungen gegeben werden, da es sich als aufschlussreich erweisen kann, ob und welche Explananda ggf. nicht erklärt werden konnten. Von den fünf zu erklärenden Begriffen konnten die zwei Konkreta *Kühlschrank* und *Hammer*, der metaphorische Begriff *Angsthase* sowie der abstrakte, aber alltagsnahe bzw. im alltagssprachlichen Wortschatz der Kinder vermutlich frequent auftretende Begriff *arbeiten* von allen Kindern erklärt werden. Der Begriff *Gerechtigkeit*, der einen sehr hohen Abstraktionsgrad aufweist, konnte demgegenüber nicht von allen Kindern erklärt werden, wie in der nachfolgenden Tabelle 10 gezeigt wird.¹⁶⁸ Diese Beobachtung deckt sich mit dem von McGhee-Bidlack (1991) konstatierten Befund, dass die Fähigkeit, abstrakte Substantive definieren

¹⁶⁷ Wie bereits in Kapitel 5 dargelegt, handelt es sich um eine explorative quantitative Untersuchung, die aufgrund der – für die Anwendung quantitativer Verfahren – geringen Stichprobe und der unterschiedlichen Gruppengrößen keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Nichtsdestotrotz bieten die hier dargestellten Häufigkeitsvergleiche – wie zu Eingang des Kapitels beschrieben – die Möglichkeit, Entwicklungstrends auszumachen und auffällige Phänomene auszumachen, die sich als interessant für die qualitative Untersuchung erweisen.

¹⁶⁸ Die Kinder haben im Rahmen des Aufgabensettings explizit verbalsprachlich kommuniziert, dass sie den Begriff nicht kennen bzw. nicht erklären können. Die Ursache für das Nicht-erklären-Können (fehlendes Wortkonzept, fehlende sprachliche Fähigkeiten) kann und soll im Rahmen dieser gesprächsanalytisch orientierten Arbeit nicht thematisiert werden.

zu können, eine sich spät entwickelnde metasprachliche Fähigkeit ist, die der Entwicklung von konkreten Substantivdefinitionen nachfolgt (vgl. dazu Kap. 4.3.1). Außerdem kann mit Spreckels (2008: 140) davon ausgegangen werden, dass sich das Erklären der Wortbedeutung von *Gerechtigkeit* als schwierig erweist, da sich die Bedeutungsgesamtheit des Begriffs nicht anhand eines gemeinsamen Merkmalbündels umreißen lässt und sich auch kein einzelner Prototyp finden lässt, mit dem der Begriff erklärt werden könnte.

	Kinder ohne FSP	Kinder mit FSP LE
Klasse 1	27,3% (3/11)	100% (1/1)
Klasse 3	-	33,3% (2/6)
Klasse 4	14,3% (1/7)	50% (2/4)
Klasse 6	-	20% (1/5)
GESAMT	8,3% (4/48)	37,5% (6/16)

Tabelle 10: Anzahl nicht realisierter Erklärungen zum Begriff Gerechtigkeit

Der Tabelle 10 lässt sich entnehmen, dass es zehn der insgesamt 64 Kinder (15,6 %) nicht gelingt, eine Erklärung zu dem Begriff *Gerechtigkeit* zu produzieren. Auffällig ist dabei, dass es – abgesehen von einer Ausnahme (ein Kind ohne FSP LE in Klasse 4) – ausschließlich Erstklässler*innen *ohne* FSP LE und *jahrgangsstufenübergreifend* ausschließlich Kinder *mit* FSP LE sind, die die Begriffserklärung nicht vornehmen (können). Sechs der 16 Kinder *mit* FSP Lernen, also 37,5 %, nehmen keine Erklärung zum Begriff vor, während bei den Kindern *ohne* FSP Lernen ein Anteil von 8,3 % keine Erklärung liefern (kann). Bei den Kindern *mit* FSP Lernen zeigt sich jedoch ebenfalls eine – vermutlich verzögerte – Entwicklung im Altersverlauf: Bei den Sechstklässler*innen ist es nur noch ein Schüler von fünf Schüler*innen *mit* FSP Lernen, der keine Wortbedeutungserklärung zum Begriff *Gerechtigkeit* vornehmen kann (20 %), während bei den jüngeren Kindern *mit* FSP Lernen (Klasse 1, 3, 4) höhere Anteile zu verzeichnen sind, die das Explanandum nicht erklären (können). Dieser quantitative Befund könnte auf einen verzögerten Erwerb dieser Fähigkeit bei Kindern mit FSP LE hindeuten.

Die nachfolgende Gesamttabelle (vgl. Tab. 11) gibt einen Gesamtüberblick über das Vorkommen der Verfahren und dient als Grundlage für die Darstellung der quantitativen Befunde.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Angegeben sind jeweils die absoluten Zahlen der Vorkommenshäufigkeit des Verfahrens in den jeweiligen Gruppen (in Klammern). Pro Wortbedeutungserklärung pro Kind werden die einzelnen Vertextungsverfahren nur einfach gezählt. Wenn beispielsweise ein Kind in einer Erklärung zum Explanandum *Kühlschrank* mehrere Szenarien etabliert, erfolgt trotzdem nur eine Einfachzählung des Verfahrens, da es für die Repertoireerfassung relevant ist, *ob* das Verfahren überhaupt realisiert wird. Für die Berechnung prozentualer Häufigkeiten gilt als Bezugsgröße die Anzahl der produzierten Wortbedeutungserklärungen in dieser Gruppe, die sich aus der Anzahl der teilnehmenden Kinder pro Gruppe und den zu erklärenden Explananda (*Hammer, arbeiten, Kühlschrank, Angsthase, Gerechtigkeit*) ergibt. So haben z. B. die elf Erstklässler*innen zu den fünf zu erklärenden Explananda 52 Wortbedeutungserklärungen produziert. Diskrepanzen zwischen der Anzahl der Kinder pro Gruppe und der Anzahl der produzierten Erklärungen (pro Explanandum) ergeben sich, da einzelne Kinder manche Explananda nicht erklären konnten. So konnten beispielsweise drei Erstklässler*innen *Gerechtigkeit* nicht erklären.

Kinalzik: Mündliches Erklären von Kindern

		Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 1 (mit FSP LE)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
1	Nennen allg. Funktionen/Zwecke	48,1% (25/52)	50% (2/4)	48,8% (39/80)	50% (14/28)	41,2% (14/34)	61,1% (11/18)	50% (35/70)	54,2% (13/24)	49,4% (153/310)
2	Paraphrasieren	28,8% (15/52)	50% (2/4)	17,5% (14/80)	28,6% (8/28)	23,5% (8/34)	16,7% (3/18)	25,7% (18/70)	29,2% (7/24)	24,2% (75/310)
3	Etablieren eines Szenarios	9,6% (5/52)	- (0/4)	32,5% (26/80)	28,6% (8/28)	23,5% (8/34)	33,3% (6/18)	20% (14/70)	12,5% (3/24)	22,6% (70/310)
4	Kategorisieren	30,8% (16/52)	- (0/4)	17,5% (14/80)	14,3% (4/28)	14,7% (5/34)	- (0/18)	22,9% (16/70)	29,2% (7/24)	20% (62/310)
5	Geben eines Beispiels	13,5% (7/52)	25% (1/4)	16,3% (13/80)	28,6% (8/28)	26,5% (9/34)	16,7% (3/18)	21,4% (15/70)	4,2% (1/24)	18,4% (57/310)
6	Nennen wesentlicher Merkmale	9,6% (5/52)	- (0/4)	13,8% (11/80)	7,1% (2/28)	11,8% (4/34)	27,8% (5/18)	20% (14/70)	16,7% (4/24)	14,5% (45/310)
7	Anführen eines Wortverwendungskontextes	3,8% (2/52)	- (0/4)	10% (8/80)	7,1% (2/28)	11,8% (4/34)	5,6% (1/18)	7,1% (5/70)	8,3% (2/24)	7,7% (24/310)
8	Ostensives Definieren	3,8% (2/52)	- (0/4)	2,5% (2/80)	3,6% (1/28)	8,8% (3/34)	16,7% (3/18)	4,3% (3/70)	- (0/24)	4,5% (14/310)

Kinalzik: Mündliches Erklären von Kindern

9	Beschreiben eines Gegenstandes	5,8% (3/52)	- (0/4)	2,5% (2/80)	- (0/28)	2,9% (1/34)	11,1% (2/18)	- (0/70)	4,2% (1/24)	2,9% (9/310)
10	Nennen eines Synonyms	3,8% (2/52)	- (0/4)	- (0/80)	3,6% (1/28)	2,9% (1/34)	11,1% (2/18)	1,4% (1/70)	4,2% (1/24)	2,6% (8/310)
11	Demonstrieren	1,9% (1/52)	- (0/4)	2,5% (2/80)	- (0/28)	- (0/34)	5,6% (1/18)	1,4% (1/70)	- (0/24)	1,6% (5/310)
12	Beschreiben eines Vorgangs	- (0/52)	- (0/4)	1,3% (1/80)	- (0/28)	2,9% (1/34)	5,6% (1/18)	2,9% (2/70)	- (0/24)	1,6% (5/310)
13	Explizieren der Wort-/Namensherkunft	- (0/52)	- (0/4)	- (0/80)	- (0/28)	2,9% (1/34)	5,6% (1/18)	2,9% (2/70)	- (0/24)	1,3% (4/310)
14	Ziehen eines Vergleichs	- (0/52)	- (0/4)	1,3% (1/80)	- (0/28)	- (0/34)	- (0/18)	1,4% (1/70)	4,2% (1/24)	1% (3/310)
15	Explizieren einer Deutung	- (0/52)	- (0/4)	- (0/80)	- (0/28)	- (0/34)	- (0/18)	2,9% (2/70)	- (0/24)	0,6% (2/310)
16	Nennen einer Handlungsoption/-obligation	1,9% (1/52)	- (0/4)	1,3% (1/80)	- (0/28)	- (0/34)	- (0/18)	- (0/70)	- (0/24)	0,6% (2/310)
	GESAMT Anzahl VV (VV-Quotient)	84 (1,6)	5 (1,3)	134 (1,7)	48 (1,7)	59 (1,7)	39 (2,2)	129 (1,8)	40 (1,7)	538 (1,7)

Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren im Gruppenvergleich (Erklären-Was gesamt)

1. *Verwenden bestimmte Gruppen mehr Verfahren pro Erklärung und kombinieren also mehr Vertextungsverfahren miteinander als andere Gruppen?*

Um eruieren zu können, in welchen (Alters-)Gruppen mehr oder weniger Vertextungsverfahren miteinander kombiniert werden, wird ein Quotient berechnet, der die Anzahl aller verwendeten Vertextungsverfahren *innerhalb einer Gruppe* ins Verhältnis zur Gesamtzahl der produzierten Erklärungen dieser Altersgruppe setzt. Für den *altersunabhängigen* Vergleich zwischen Kindern *mit* und *ohne* FSP LE wird zunächst mit nachfolgender Tabelle (vgl. Tab. 12) der VV-Quotient für diese beide Gruppen vergleichend gegenübergestellt.

Kinder ohne FSP LE	Kinder mit FSP LE
1,7	1,8

Tabelle 12: VV-Quotient (gesamt) im Vergleich für Kinder mit und ohne FSP LE

Die VV-Quotienten sind bei Kindern mit und ohne FSP LE ähnlich hoch: Es werden aufgerundet durchschnittlich ca. zwei Verfahren beim Erklären eines Wortes miteinander kombiniert. Wenngleich, wie bisherige Studien (vgl. u. a. Scott 2004; Nippold et al. 2008; Ward-Lonergan 2010; Tomblin/Nippold 2014; Donaldson et al. 2018) zeigen, Kinder mit FSP LE auf syntaktischer Ebene weniger komplexe und kürzere Produktionen vornehmen, lässt sich dieser/ein ähnlicher Befund für die Verfahrensebene nicht bestätigen. Kinder mit FSP LE produzieren nicht weniger komplexe Erklärungen in dem Sinne, dass sie weniger Verfahren miteinander kombinieren als ihre gleichaltrigen Peers. Ob sich jedoch eine divergierende Entwicklung im Altersverlauf feststellen lässt, soll mit nachfolgendem Diagramm visualisiert werden. Die Abbildung gibt Aufschluss über die Entwicklung des VV-Quotienten im Altersvergleich für die Gruppen der Kinder *mit* und *ohne* FSP LE.

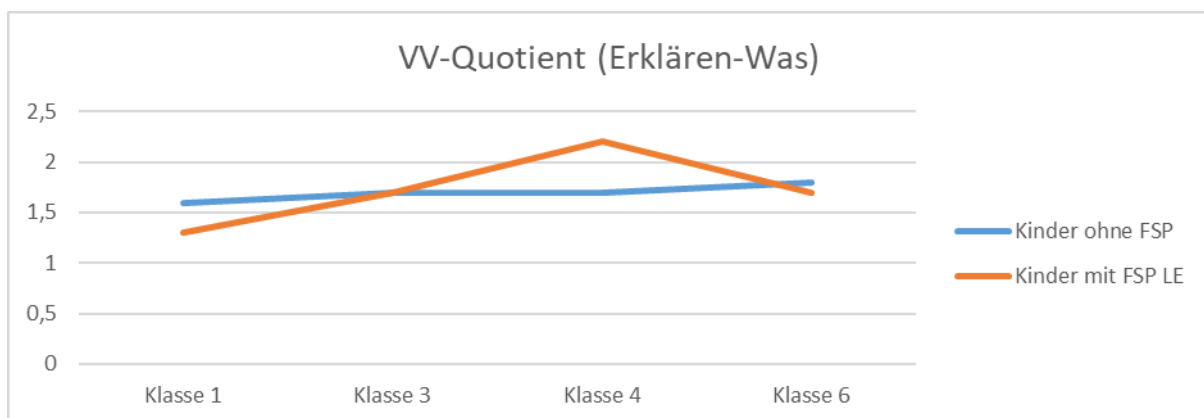


Abbildung 12: Entwicklung des VV-Quotienten beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE

Für die Kinder *ohne* FSP LE (blaue Linie) zeigt sich hinsichtlich des VV-Quotienten ein sehr moderater Anstieg von durchschnittlich 1,6 Vertextungsverfahren pro Erklärung in Klasse 1 bis hin zu durchschnittlich 1,8 Vertextungsverfahren pro Erklärung bei der ältesten Gruppe in Klasse 6. Mit zunehmendem Alter werden also mehr Verfahren in Wortbedeutungserklärungen miteinander kombiniert, wodurch die Erklärungen an Komplexität gewinnen (vgl. auch McGhee-Bidlack 1991; Dourou et al.

2020). Für die Gruppe der Kinder *mit* FSP LE (orange Linie) zeigt sich ebenfalls ein Anstieg (mit einem Peak bei den Viertklässler*innen), wobei der Anstieg von der ersten zur vierten Klasse mit einem Anstieg von 0,9 *deutlich* ausgeprägter ist als bei der Vergleichsgruppe *ohne* FSP LE mit einem Anstieg um lediglich 0,1 im selben Zeitraum. Es wird deutlich, dass die Fähigkeit, Verfahren miteinander in Erklärungen zu kombinieren, bei Kindern *ohne* FSP LE auch bereits bei Jüngeren recht ausgebaut ist und die Entwicklungslinie aus diesem Grund moderater ausfällt. Bei Kindern *mit* FSP LE könnte es der Fall sein, dass sich diese Fähigkeit im Verlauf der Grundschulzeit entwickelt und nach einer verstärkten Erprobung zum Ende der Grundschulzeit (4. Klasse) im weiteren Verlauf reguliert und deshalb der VV-Quotient bei Sechstklässler*innen mit FSP LE wieder absinkt.

2. Inwiefern lassen sich Unterschiede im Hinblick auf das Repertoire an Vertextungsverfahren in den jeweiligen Gruppen feststellen?

Um Aussagen über das Repertoire an Vertextungsverfahren, das die Kinder in ihren Erklärungen zeigen,¹⁷⁰ treffen zu können, wird mit nachfolgendem Diagramm dargestellt, auf wie viele unterschiedliche Vertextungsverfahren die Kinder einer (Alters-)Gruppe beim Erklären-Was jeweils zurückgreifen.

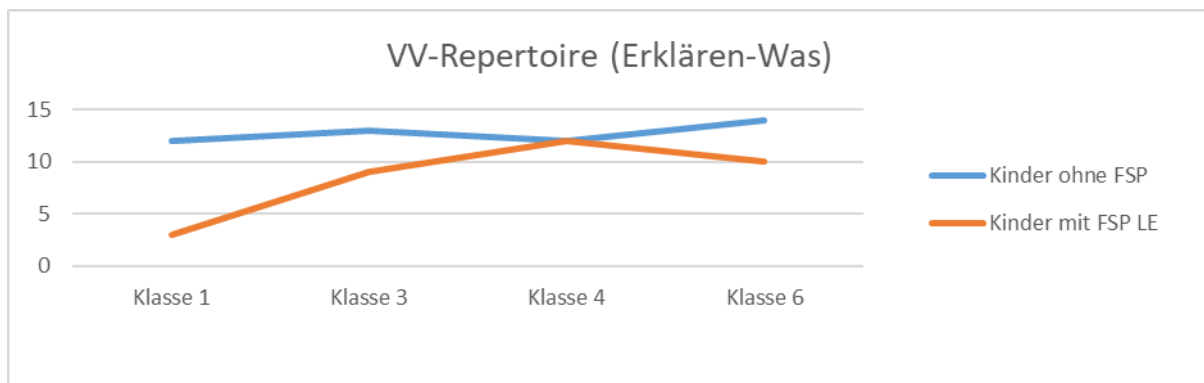


Abbildung 13: Entwicklung des Repertoires an Vertextungsverfahren beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE

Im Altersvergleich zeigt sich, dass die Anzahl unterschiedlicher verwendeter Vertextungsverfahren für das Erklären-Was in unterschiedlichem Maße steigt. Bei den Kindern *ohne* FSP LE zeigt sich ein sehr leichter Anstieg im Repertoire: Erstklässler*innen *ohne* FSP realisieren zwölf und Sechstklässler*innen *ohne* FSP 14 unterschiedliche Verfahren. Für die Kinder *mit* FSP LE zeigt sich im Altersvergleich demgegenüber ein deutlich stärkerer Anstieg von drei gezeigten VV in Klasse 1 bis hin zu zwölf gezeigten VV in Klasse 4, wobei aufgrund der geringeren Gruppengröße – wie bereits erwähnt – diese Befunde mit Vorsicht betrachtet werden müssen. Diese unterschiedlich ausgeprägten Entwicklungslinien sprechen dafür, dass Kinder mit FSP LE während der Grundschulzeit eine stärkere Entwicklung durchlaufen als ihre Peers ohne FSP LE, was einerseits auf einen verzögerten Erwerb bei Kindern mit FSP LE hindeuten könnte und andererseits die Relevanz der Schule als Erwerbskontext nahelegt (vgl. Quasthoff et al. 2021a). Kinder *ohne* FSP LE scheinen bereits zu einem früheren Zeitpunkt (vorschulisch bzw. mit Schuleintritt) auf ein recht breites Repertoire zurückzugreifen. Im Vergleich der Entwicklungslinien

¹⁷⁰ Es werden hier Aussagen über das *gezeigte* Repertoire getroffen. Es darf daraus allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass die Kinder die in den Erklärungen nicht gezeigten Vertextungsverfahren grundsätzlich nicht beherrschen: „Wenn jemand etwas in einem Gespräch nicht tut, heißt dies noch nicht, dass er oder sie es sonst nicht tun kann“ (Hauser/Luginbühl 2017: 94).

zeigt sich außerdem, dass Kinder mit FSP LE altersübergreifend – mit Ausnahme der Viertklässler*innen – ein weniger umfangreiches Repertoire als ihre jeweils gleichaltrigen Peers aufweisen.¹⁷¹

3. Zeigt sich für einzelne Vertextungsverfahren (und deren Modi), dass sie von bestimmten Gruppen gehäuft verwendet werden?

Nachfolgend werden nur frequente Verfahren, die insgesamt mit mehr als 10 Prozent in den Wortbedeutungserklärungen vorkommen, vergleichend fokussiert, da davon ausgegangen werden kann, dass es sich aufgrund der Häufigkeit ihres Vorkommens um relevante Verfahren handelt und sich bei zu geringen Vorkommenszahlen kaum Tendenzen ableiten lassen. Damit werden sechs der insgesamt 16 Verfahren, die in Wortbedeutungserklärungen rekonstruiert werden konnten, nachfolgend berücksichtigt. In Abbildung 14 finden sich vergleichend die Häufigkeitsverteilung dieser sechs Verfahren im Altersvergleich bei Kindern *ohne* FSP LE (linkes Diagramm) und *mit* FSP LE (rechtes Diagramm). Auf Basis dieser quantitativen Befunde soll nachfolgend zunächst auf die Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren – unter Berücksichtigung der Verfahrensmodi – im Altersvergleich eingegangen werden. Für die Betrachtung im Altersvergleich sollen, u. a. aufgrund der höheren Zahl an Teilnehmenden, ausschließlich die Daten der Kinder *ohne* FSP LE herangezogen werden. Anschließend erfolgt der Vergleich zwischen Kindern mit und ohne FSP LE.

Häufigkeitsverteilung der VV im Altersvergleich

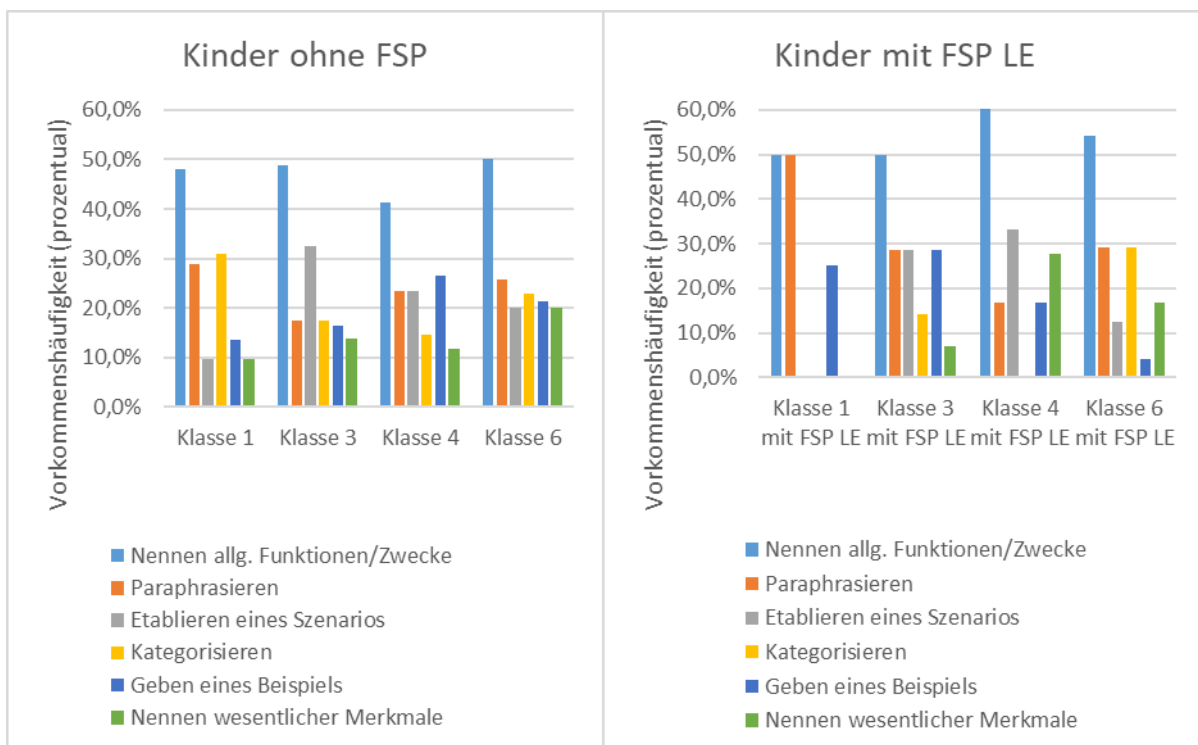


Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung frequenter Vertextungsverfahren beim Erklären-Was im Gruppenvergleich

¹⁷¹ Hier muss allerdings auch einschränkend darauf hingewiesen werden, dass das reduziertere Repertoire auch an der geringeren Gruppengröße der Kinder mit FSP LE im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Peers ohne FSP liegen könnte.

Wie im vorangegangenen Abschnitt bei der Beantwortung der Teilfrage 2 gezeigt, weicht das Repertoire von jüngeren Kindern *ohne* FSP LE nur marginal von dem der älteren Kinder ab. Die sechs hier in den Blick genommenen frequenten Verfahren mit einem Vorkommen von mehr als 10 % in den Wortbedeutungserklärungen insgesamt finden sich in allen Altersgruppen. Wie sich dem Diagramm (vgl. Abb. 14) entnehmen lässt, divergieren jedoch die Häufigkeiten in den unterschiedlichen Altersgruppen, sodass vermutet werden kann, dass sich manche Verfahren später im Repertoire entwickeln als andere. Um zusätzlich in den Blick nehmen zu können, ob sich verfahrensübergreifend abhängig vom jeweiligen Modus, in dem die Verfahren operieren, Auffälligkeiten in Bezug auf die Entwicklung feststellen lassen, werden in den nachfolgenden Liniendiagrammen (vgl. Abb. 15) Entwicklungslinien nach Modus separiert dargestellt.

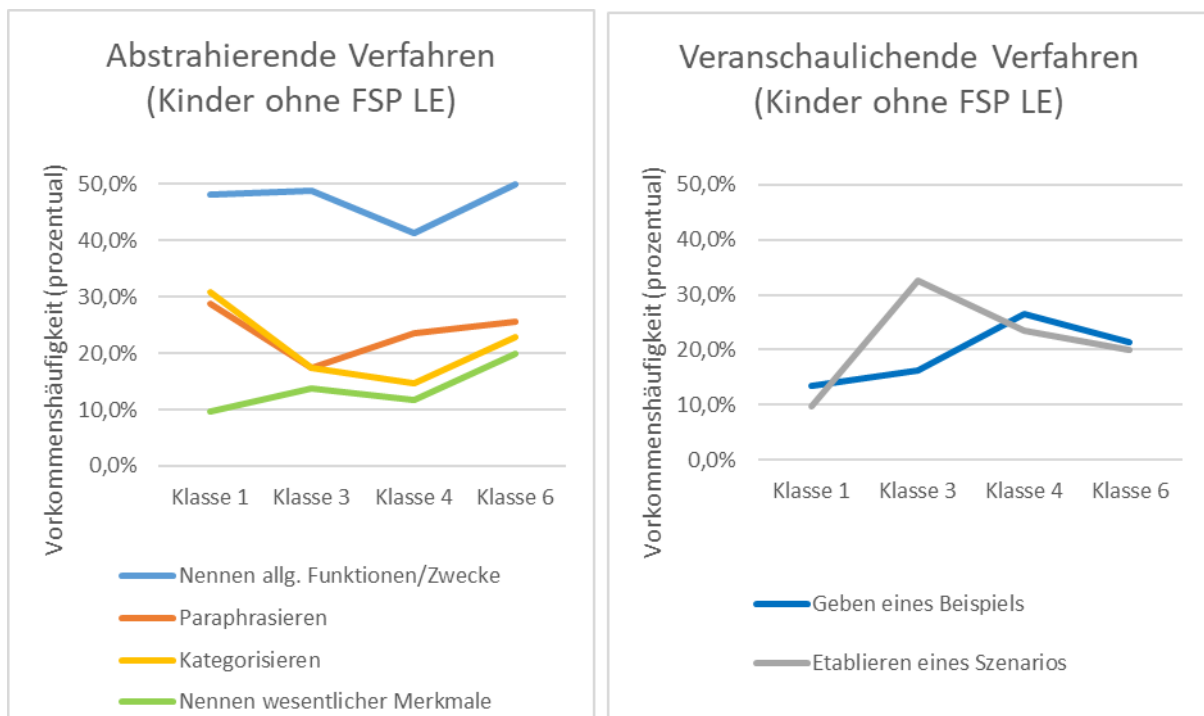


Abbildung 15: Entwicklungslinien abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Was von Kindern ohne FSP LE

Das Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* (vgl. Kap. 6.1.1) wird altersübergreifend (mit Abstand) am häufigsten verwendet. Bei allen Altersgruppen machen ca. 50 % der verwendeten Verfahren Funktions- bzw. Zwecknennungen aus. Eine leichte Abweichung lässt sich lediglich bei Viertklässler*innen mit 41 % feststellen. Abgesehen von diesem hochfrequenten Verfahren zeigen sich altersspezifische Unterschiede in Bezug auf die weiteren häufig vorkommenden Verfahren: Jüngere Kinder (Erstklässler*innen) greifen neben dem *Nennen allgemeinen Funktionen/Zwecke* am häufigsten auf das *Kategorisieren* und *Paraphrasieren* zurück. Mit dem letztgenannten Verfahren kommen also, anders als von Wagner/Wiese (1989) konstatiert, holistische Verfahren durchaus bereits bei Schulanfänger*innen zum Einsatz. Dass das *Kategorisieren* bereits bei Erstklässler*innen so häufig bzw. im Altersvergleich sogar am häufigsten auftritt, erscheint vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes unerwartet. Studien (vgl. u. a. Wagner/Wiese 1989; Snow 1990) legen nämlich nahe, dass das *Kategorisieren* bzw. *Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals* erst mit zunehmendem Alter auftritt. Dementsprechend erscheint eine qualitative Betrachtung des Verfahrens, wie sie mit Kapitel 7.3.2 erfolgen wird, als aufschlussreich. Veranschaulichende Verfahren (*Etablieren eines*

Szenarios, Geben eines Beispiels, Ostensives Definieren) kommen demgegenüber bei Erstklässler*innen kaum zum Einsatz (vgl. rechtes Diagramm). Dieser Befund deckt sich mit Beobachtungen in älteren Studien, u. a. von Rehbein (1982) und Wagner/Wiese (1989), die das *Geben von Beispielen* als ein vornehmlich bei älteren Kindern und Erwachsenen auftretendes Verfahren beobachteten. Es lässt sich bei den jüngeren Kindern also eine Präferenz für abstrahierende Verfahren konstatieren, und zwar für verstärkt nicht-hierarchisierende¹⁷², formelhafte, satzförmige Verfahren. Demgegenüber zeigt sich für die älteren Kinder übergreifend (ab Klasse 3), dass diese – neben dem *Nennen allg. Funktionen/Zwecke* – am häufigsten auf die veranschaulichenden Verfahren *Etablieren eines Szenarios* und/oder *Geben eines Beispiels* zurückgreifen. Die Verfahren *Paraphrasieren* und *Kategorisieren* sind auch bei älteren Kindern frequent, treten jedoch hinter eines der beiden genannten veranschaulichenden Verfahren zurück.

Unter Berücksichtigung der Modi, in denen die Verfahren jeweils operieren, ist es bemerkenswert, dass sich für die veranschaulichenden Verfahren (*Etablieren eines Szenarios, Geben eines Beispiels*) ein ausgeprägter glockenförmiger Entwicklungsverlauf mit einem sprunghaften Anstieg der Verwendung in der dritten bzw. vierten Klasse feststellen lässt (vgl. auch Rehbein 1982; Wagner/Wiese 1989; Alber/Neumeister 2009). Diese Beobachtung könnte für ein Phänomen der Übergeneralisierung sprechen: Diese Verfahren werden von Dritt- bzw. Viertklässler*innen erworben und verstärkt erprobt. Demgegenüber finden sich gegenläufig zu dieser Entwicklung bei einigen der abstrahierenden Verfahren (*Paraphrasieren, Kategorisieren, Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*) u-kurvenförmige Entwicklungslinien. Der vermehrte Einsatz veranschaulichender Verfahren bei Dritt- und Viertklässler*innen scheint also mit einem Rückgang der Verwendung abstrahierender Verfahren einherzugehen. Bei der Realisierung der Erklärung werden also abstrahierende Verfahren durch veranschaulichende ersetzt. Die ältesten Schüler*innen (Sechstklässler*innen) setzen veranschaulichende Vertextungsverfahren dann – nach dem Peak zum Ende der Grundschulzeit (Klasse 3/4) – in Kombination mit abstrahierenden Verfahren in reduzierterem Umfang ein und greifen dabei verstärkt auf übersatzmäßig organisierte und/oder hierarchisierende Vertextungsverfahren (z. B. *Geben eines Beispiels, Etablieren eines Szenarios, Kategorisieren*) zurück (vgl. auch Ernst-Weber 2019). Für das komponentiell ausgerichtete Verfahren des *Nennens wesentlicher Merkmale* lässt sich – entgegen der Befunde einiger Vorgängerstudien (vgl. u. a. Al-Issa 1969; Wagner/Wiese 1989) – ein Anstieg mit zunehmendem Alter verzeichnen. Es scheint sich um ein Verfahren zu handeln, das von älteren Kindern, die grundsätzlich mehr Verfahren miteinander kombinieren, neben anderen Verfahren zusätzlich eingesetzt wird, um in komprimierter Form Adressat*innen eine möglichst vollständige Vorstellung vom Begriffskonzept zu geben.

Häufigkeitsverteilungen der VV bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Entwicklungslinien veranschaulichender und abstrahierender Verfahren für Kinder *mit* FSP LE. Nachfolgend soll darauf eingegangen werden, ob sich Unterschiede zwischen Kindern *mit* und *ohne* FSP LE in Bezug auf die Entwicklung der Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen finden lassen.

¹⁷² Beim *Kategorisieren*, auf das die Erstklässler*innen häufig zurückgreifen, handelt es sich zwar um ein hierarchisierendes Verfahren (vgl. Kap. 6.1.5), allerdings zeigt sich durch die qualitativen Analysen in Bezug auf die divergierenden Realisierungen dieses Verfahrens, dass Erstklässler*innen lediglich die prototypische *Form* dieses Verfahrens übernehmen (*x ist y*), jedoch i. d. R. keine übergeordnete Klasse finden, sondern ein Passepartout-Wort (z. B. *etwas, Ding*) wählen, und damit also *keine* hierarchisierende Einordnung in ein begriffliches System vornehmen (vgl. dazu ausführlich: Kap. 7.3.2).

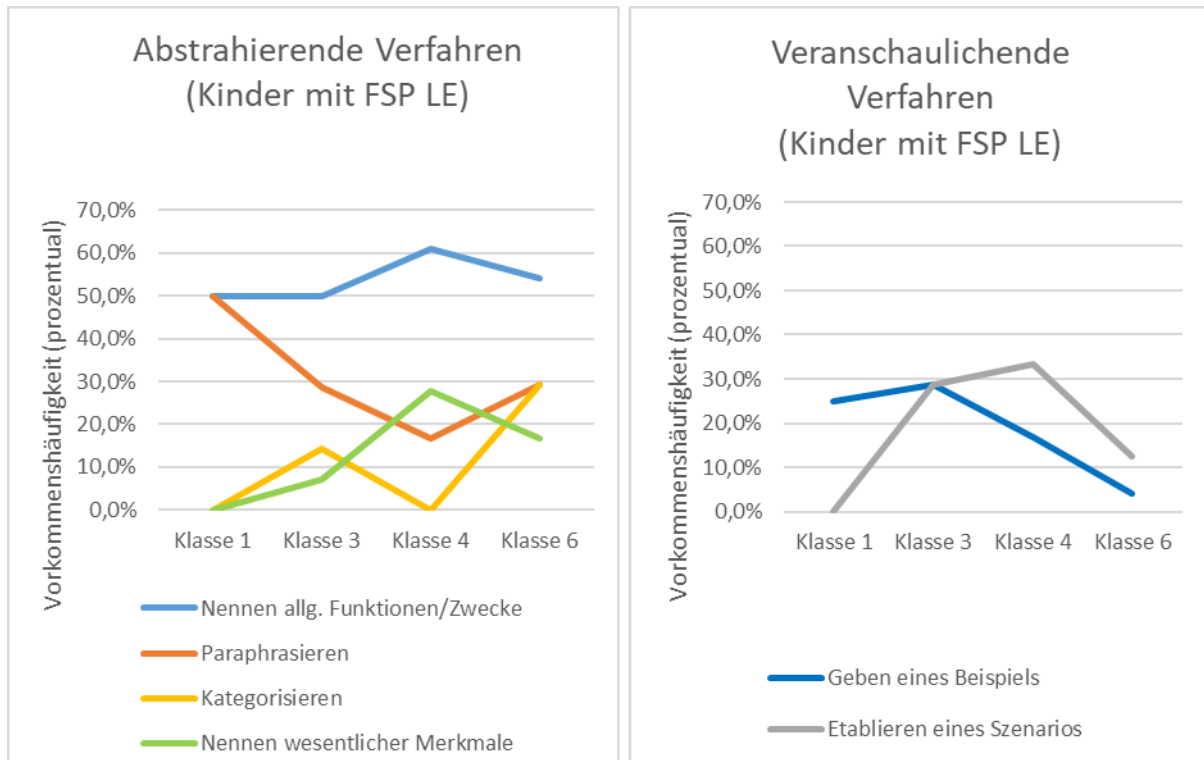


Abbildung 16: Entwicklungslinien abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Was von Kindern mit FSP LE

Die verfahrensbezogenen Entwicklungslinien von Kindern mit und ohne FSP LE verlaufen grundsätzlich ähnlich mit lediglich leichten, aber doch aufschlussreichen Abweichungen. So findet sich bei dem am häufigsten vorkommenden Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* ein altersübergreifend konstant hohes Vorkommen. Für veranschaulichende Verfahren (*Geben eines Beispiels*, *Etablieren eines Szenarios*) zeigt sich – ebenso wie bei den Kindern *ohne* FSP – ein glockenförmiger Entwicklungsverlauf (vgl. rechtes Diagramm). Anders als bei Kindern ohne FSP LE liegt der Peak beim *Etablieren eines Szenarios* jedoch nicht bei einer Jahrgangsstufe, stattdessen verbleibt das Vorkommen in Klasse 3 und 4 relativ hoch nach einem Anstieg nach Klasse 1 und vor dem Abfall in Klasse 6. Das könnte dafür sprechen, dass sich das bereits oben angenommene ‚Erproben‘ dieser veranschaulichenden Verfahren bei Kindern *mit* FSP LE über einen längeren Zeitraum erstreckt. In Bezug auf die abstrahierenden Verfahren (vgl. linkes Diagramm) erweist sich die Entwicklung des *Kategorisierens* im Gruppenvergleich als auffällig: Bei Kindern *ohne* FSP LE kommt das Verfahren altersübergreifend zum Einsatz; auch bereits frequent bei Erstklässler*innen (ca. 30 %, vgl. jedoch Kap. 7.3.2 zur *Realisierung* des Verfahrens). Der Anstieg von der Klasse 4 zur Klasse 6 erweist sich mit einer Zunahme um ca. 8 Prozentpunkte bei Kindern *ohne* FSP moderat. Demgegenüber kommt das Verfahren bei Grundschüler*innen *mit* FSP LE insgesamt deutlich seltener vor. So nehmen Erst- und Viertklässler*innen *mit* FSP LE keinerlei Kategorisierung vor; Drittklässler*innen zu ca. 14 %. Bei den Sechstklässler*innen lässt sich dann ein Anstieg auf knapp 30 % feststellen. Das könnte darauf hindeuten, dass Kinder mit FSP LE das in der Literatur als anspruchsvoll beschriebene Verfahren (vgl. u. a. Snow 1990) später erwerben. Der quantitative Zugriff legt also zumindest Indizien für eine verzögerte Entwicklung bei Kindern mit FSP LE nahe, sodass der Einsatz weiterführender qualitativer Analysen – in Bezug auf ausgewählte Verfahren – sinnvoll erscheint, um zu überprüfen, ob ebenfalls bei der *Realisierung* der Vertextungsverfahren heterogenitätsbedingte Varianzen in Erscheinung treten (vgl. Kap. 7.3). Mit dem nachfolgenden Kapitel (7.2.2) wird nun zunächst die Häufigkeitsverteilung der Verfahren beim Erklären-Warum im

Gruppenvergleich untersucht, bevor eine erklärtypenübergreifende Zusammenfassung der Befunde in Kapitel 7.2.3 erfolgt.

7.2.2 Häufigkeitsverteilung der VV beim Erklären-Warum im Gruppenvergleich

Äquivalent zu der Untersuchung der quantitativen Varianzen in Wortbedeutungserklärungen (vgl. Kap. 7.2.1) werden nachfolgend – orientiert an den drei leitenden Fragestellungen – die Häufigkeitsverteilungen im Gruppenvergleich bezogen auf das Erklären-Warum dargestellt. Die nachfolgende Gesamttabelle (vgl. Tab. 13)¹⁷³ bildet die Grundlage für die Beantwortung dieser Fragestellungen und die Visualisierung der jeweiligen Befunde in Diagrammen.

¹⁷³ In der Tabelle sind absolute und relative Zahlen zu der Vorkommenshäufigkeit der Verfahren in kausalen Erklärungen erfasst. Die jahrgangsstufenbezogenen Prozentzahlen sind auf eine Nachkommastelle gerundet und beziehen sich auf die Anzahl der jeweils jahrgangsstufenbezogenen realisierten kausalen Erklärungen, um eine Aussage darüber treffen zu können, welchen Anteil das jeweilige Verfahren an der Anzahl der geleisteten kausalen Erklärungen in der jeweiligen Jahrgangsstufe ausmacht. Um jahrgangsstufenbezogene Aussagen darüber treffen zu können, wie viele Verfahren durchschnittlich pro Erklärung realisiert werden, findet sich in der letzten Zeile in Klammern der auf eine Nachkommastelle gerundete VV-Quotient. Die Differenz zwischen der Anzahl der Kinder ($N = 64$) und der Anzahl der produzierten kausalen Erklärungen ($N = 61$) ergibt sich, weil zwei Kinder (ein Erstklässler und ein Drittklässler) keine Erklärung zu der Frage „Wieso macht man in Deutschland einen Fahrradführerschein?“ realisieren konnten und ein Erstklässler auf diese Frage hin keine kausale, sondern ausschließlich eine konzeptuelle Erklärung zum Explanandum *Fahrradführerschein* produziert hat.

Kinalzik: Mündliches Erklären von Kindern

		Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 1 (mit FSP LE)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
1	Nennen allg. Funktionen/Zwecke	77,8% (7/9)	100% (1/1)	80% (12/15)	66,7% (4/6)	71,4% (5/7)	75% (3/4)	92,9% (13/14)	100% (5/5)	82% (50/61)
2	Formulieren einer Regel	- (0/9)	- (0/1)	20% (3/15)	33,3% (2/6)	14,3% (1/7)	25% (1/4)	14,3% (2/14)	20% (1/5)	16,4% (10/61)
3	Etablieren eines Szenarios	- (0/9)	- (0/1)	13,3% (2/15)	16,7% (1/6)	28,6% (2/7)	- (0/4)	21,4% (3/14)	20% (1/5)	14,8% (9/61)
4	Geben eines Beispiels	11,1% (1/9)	- (0/1)	13,3% (2/15)	- (0/6)	- (0/7)	25% (1/4)	7,1% (1/14)	40% (2/5)	11,5% (7/61)
5	Begründen	11,1% (1/9)	- (0/1)	6,7% (1/15)	16,7% (1/6)	14,3% (1/7)	- (0/4)	- (0/0)	- (0/5)	6,6% (4/61)
6	Nennen einer Handlungsoption/-obligation	- (0/9)	- (0/1)	6,7% (1/15)	- (0/6)	28,6% (2/7)	- (0/4)	- (0/14)	- (0/5)	4,9% (3/61)
7	Ziehen eines Vergleichs	- (0/9)	- (0/1)	- (0/15)	- (0/6)	- (0/7)	- (0/4)	7,1% (1/14)	- (0/5)	1,6% (1/61)
	GESAMT Anzahl VV (VV-Quotient)	9 (1,0)	1 (1,0)	21 (1,4)	8 (1,3)	11 (1,6)	5 (1,3)	20 (1,4)	9 (1,8)	84 (1,4)

Tabelle 13: Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren im Gruppenvergleich (Erklären-Warum)

1. Verwenden bestimmte Gruppen mehr Verfahren pro Erklärung beim Erklären-Warum und kombinieren entsprechend mehr Verfahren miteinander als andere Gruppen?

Wie bereits herausgestellt, werden beim Realisieren von Warum-Erklärungen (VV-Quotient: 1,4) weniger Vertextungsverfahren miteinander kombiniert als beim Erklären-Was (VV-Quotient: 1,7). Beim *altersunabhängigen* Vergleich der Gesamtgruppen der Kinder mit und ohne FSP LE (vgl. Tab. 14) zeigt sich mit Berechnung des jeweiligen VV-Quotienten – wie auch schon für Was-Erklärungen gezeigt – keine gruppenspezifische Diskrepanz.

Kinder ohne FSP LE	Kinder mit FSP LE
1,4	1,4

Tabelle 14: VV-Quotient (gesamt) im Vergleich für die Kinder mit und ohne FSP LE

Um Aufschluss darüber zu erhalten, ob sich *altersspezifisch* zwischen und innerhalb der Gruppen der Kinder mit und ohne FSP LE Unterschiede bzw. Entwicklungen ausmachen lassen, werden mit nachfolgendem Diagramm (vgl. Abb. 17) altersbezogene Entwicklungslinien des VV-Quotienten für Kinder mit FSP LE (orange Linie) und ohne FSP LE (blaue Linie) abgebildet.

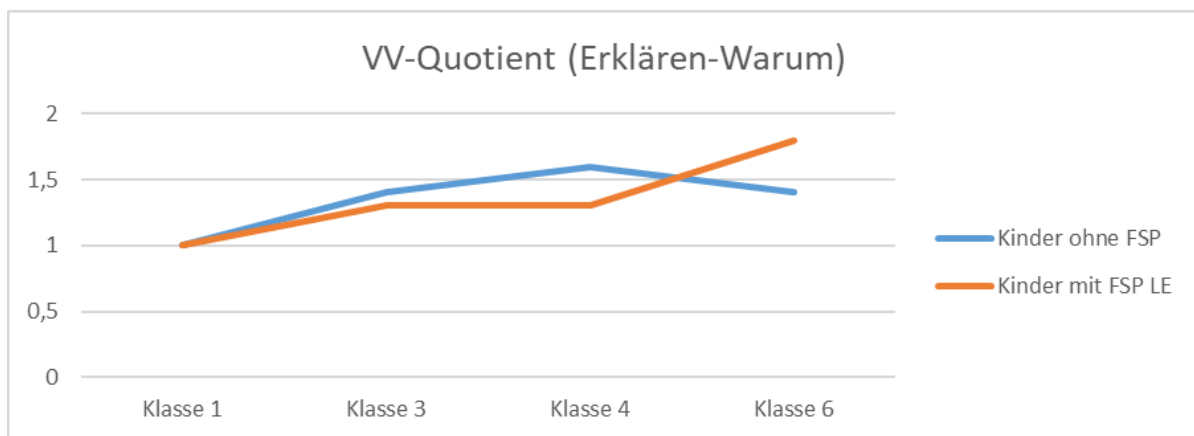


Abbildung 17: Entwicklung des VV-Quotienten beim Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE

Der Blick auf den jahrgangsstufenbezogenen Durchschnitt der verwendeten Verfahren pro Erklärung der Kinder *ohne* FSP zeigt einen Anstieg von Klasse 1 (1,0) zu Klasse 6 (1,4). Der Peak liegt bei Viertklässler*innen mit 1,6 Verfahren pro Erklärung. Es zeigt sich also, dass die Erstklässler*innen ihre kausalen Erklärungen unter Rückgriff auf ein einziges Verfahren realisieren, während ältere Kinder vermehrt mehrere Vertextungsverfahren miteinander kombinieren. Damit werden die Erklärungen zunehmend komplexer und länger (vgl. zu ähnlichen Befunden für kausale Erklärungen: Colletta/Pellenq 2010; Alamillo et al. 2013).

Für die Kinder *mit* FSP LE zeigt sich insofern ein vergleichbarer Entwicklungsverlauf, als dass ebenfalls mit zunehmendem Alter mehr Verfahren miteinander kombiniert werden: Während die Erstklässlerin nur auf ein Verfahren pro Erklärung zurückgreift, sind es bei den Sechstklässler*innen *mit* FSP LE durchschnittlich 1,8 Verfahren pro Erklärung. Wie auch bereits für das Erklären-Was festgestellt, fällt

die Steigung in Bezug auf den VV-Quotienten bei Kindern *mit* FSP LE stärker und dahingehend anders aus als bei der Vergleichsgruppe, als dass der Peak bei Kindern *ohne* FSP LE früher, nämlich in der vierten Klasse liegt. Bei Kindern *mit* FSP LE steigt der VV-Quotient bis zu Klasse 6 an. Unter Berücksichtigung der beiden unterschiedlichen Erklärtypen könnten die vorgestellten Befunde dahingehend interpretiert werden, dass sich das Kombinieren von Verfahren beim Erklären-Warum grundsätzlich später entwickelt als beim Erklären-Was, da für die Kinder (*ohne* FSP LE) die Steigung von dem niedrigsten VV-Quotienten zum höchsten beim Erklären-Was (um 0,2) deutlich moderater ausfällt als beim Erklären-Warum (um 0,6).

Auf welches Repertoire an Verfahren die Kinder in den jeweiligen Jahrgangsstufen beim Erklären-Warum jeweils zurückgreifen, soll nachfolgend in den Blick genommen werden.

2. *Inwiefern lassen sich Unterschiede im Hinblick auf das Repertoire an Vertextungsverfahren in den jeweiligen Gruppen feststellen?*

Um Aussagen über das Repertoire an Vertextungsverfahren treffen zu können, das die Kinder in ihren Erklärungen zeigen, wird mit nachfolgendem Diagramm dargestellt, auf wie viele unterschiedliche Vertextungsverfahren die Kinder einer (Alters-)Gruppe beim Erklären-Warum jeweils zurückgreifen.

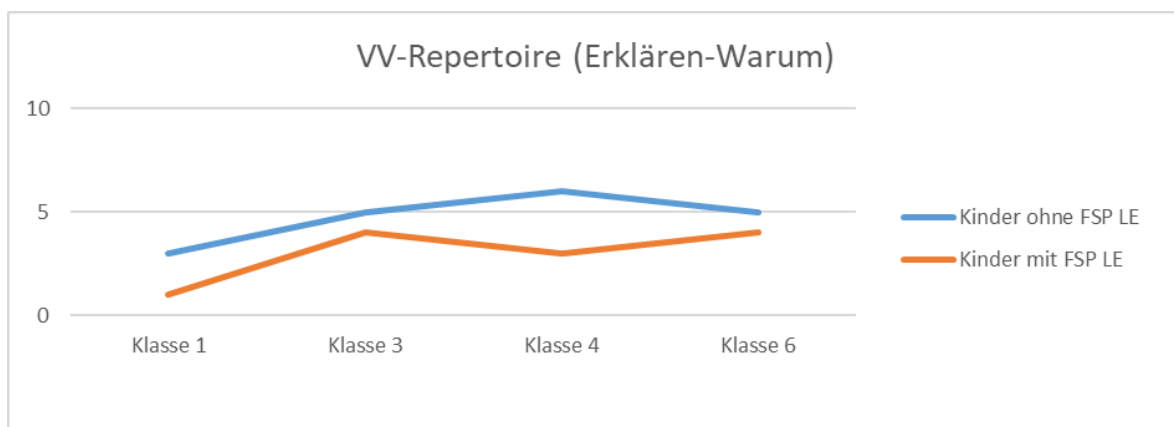


Abbildung 18: Entwicklung des Repertoires an Vertextungsverfahren beim Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE

Sowohl für Kinder mit als auch ohne FSP LE zeigt sich beim Erklären-Warum – ebenso wie beim Erklären-Was – ein Anstieg des Repertoires an Vertextungsverfahren mit zunehmendem Alter. Dabei liegt, ebenso wie beim Erklären-Was, die Anzahl der unterschiedlichen verwendeten Verfahren bei den Kindern *mit* FSP LE unterhalb der Repertoire-Werte der Kinder *ohne* FSP LE, sodass ein begrenzteres Repertoire bei Kindern *mit* FSP LE zum Vorschein kommt. Insgesamt kommen gruppenübergreifend deutlich weniger Vertextungsverfahren zum Einsatz als beim Erklären-Was (vgl. Kap. 7.2.1).

3. *Zeigt sich für einzelne Vertextungsverfahren (und deren Modi), dass sie von bestimmten Gruppen gehäuft verwendet werden?*

Ebenso wie bei der Betrachtung der Vertextungsverfahren beim Erklären-Was werden nachfolgend nur die Verfahren, die zu mehr als 10 Prozent in den kausalen Erklärungen vorkommen, vergleichend fokussiert. Damit werden vier der sieben Verfahren näher untersucht: *Nennen allg. Funktionen/Zwecke*,

Geben eines Beispiels, Etablieren eines Szenarios und Formulieren einer Regel. Im nachfolgenden Diagramm (vgl. Abb. 19) finden sich vergleichend die Häufigkeitsverteilung dieser Verfahren im Altersvergleich bei Kindern *ohne* FSP LE (linkes Diagramm) und *mit* FSP LE (rechtes Diagramm). Es wird zunächst auf die Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren – unter Berücksichtigung der Verfahrensmodi – im Altersvergleich eingegangen und anschließend auf den Vergleich zwischen Kindern *mit* und *ohne* FSP LE.

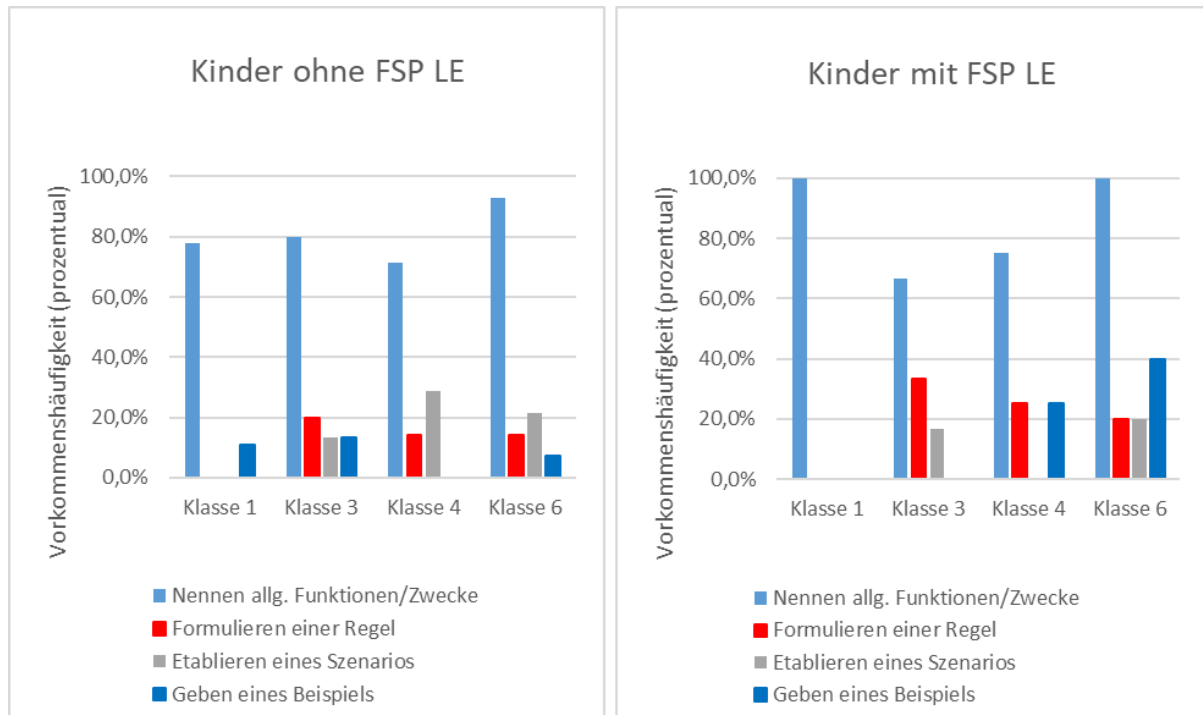


Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung frequenter Verfahren beim Erklären-Warum im Gruppenvergleich

Häufigkeitsverteilung der VV im Altersvergleich

Bevor im nächsten Abschnitt auf die Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne FSP LE eingegangen wird, wird zunächst ein Altersvergleich vorgenommen in Bezug auf die Kinder *ohne* FSP LE, um Erwerbstendenzen auf Basis einer größeren Anzahl an Schüler*innen skizzieren zu können; eine Veranschaulichung erfolgt dafür mit Liniendiagrammen (vgl. Abb. 20).

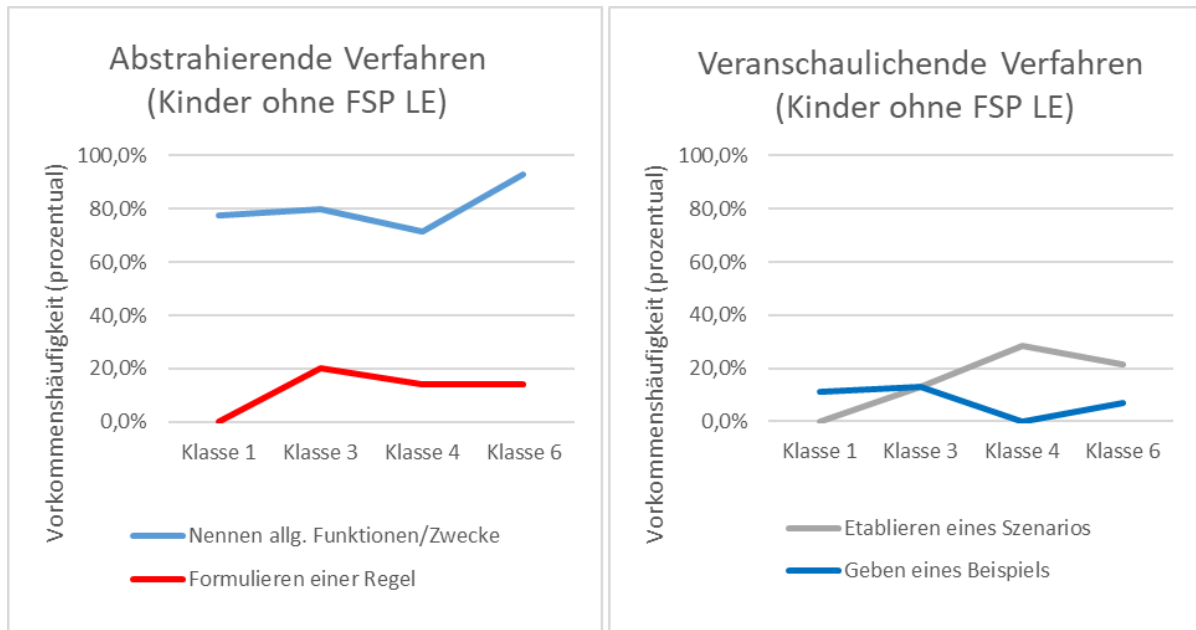


Abbildung 20: Entwicklungslinien abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Warum von Kindern ohne FSP LE

Ebenso wie beim Erklären-Was handelt es sich beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* jahrgangsstufenübergreifend um das mit Abstand am häufigsten vorkommende Vertextungsverfahren. Mit einem Vorkommen von über 70 % in allen Altersgruppen kann das Verfahren als prototypisch bzw. hochgradig funktional für das Realisieren einer kausalen Erklärung bezeichnet werden (vgl. Kap. 6.1.1). Die anderen drei frequenten Verfahren (*Etablieren eines Szenarios*, *Formulieren einer Regel*, *Geben eines Beispiels*) werden also i. d. R. bzw. zumindest bei älteren Schüler*innen *ergänzend* eingesetzt. Für Schulanfänger*innen zeigt sich, dass sie nur zwei der vier frequenten hier betrachteten Verfahren beim Erklären-Warum realisieren. Wie mit der Berechnung des VV-Quotienten nachgewiesen (s.o.), kombinieren Erstklässler*innen keine Verfahren miteinander und realisieren ihre Warum-Erklärungen lediglich durch ein Verfahren: Hierbei handelt es sich mehrheitlich um das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* sowie (selten) um das *Geben eines Beispiels*. Wie auch bereits für Verfahren beim Erklären-Was verschiedentlich beobachtet, liegt der Peak für die Verwendung von Vertextungsverfahren, die sich bei Schulanfänger*innen noch gar nicht oder kaum beobachten lassen, zum Ende der Grundschulzeit: Das *Formulieren einer Regel* und das *Geben eines Beispiels* kommt am häufigsten bei Drittklässler*innen und das *Etablieren eines Szenarios* am häufigsten bei Viertklässler*innen vor. Für Sechstklässler*innen zeigt sich, dass sie diese Verfahren dann wieder seltener einsetzen als die Kinder zum Ende der Grundschulzeit und dafür häufiger als die anderen Altersgruppen das hochfunktionale Verfahren des *Nennens allgemeiner Funktionen/Zwecke*: Nahezu alle Sechstklässler*innen (13 von 14, ca. 93 %) greifen darauf zurück. Die anderen veranschaulichenden (*Etablieren eines Szenarios*, *Geben eines Beispiels*) und abstrahierenden (*Formulieren einer Regel*) Verfahren kommen bei dieser Altersgruppe also *zusätzlich* zum Einsatz. Auch hier lässt sich also die bereits zuvor formulierte Annahme anführen, dass ältere Schüler*innen zunehmend darum bemüht scheinen, mit ihren Erklärungen auf komprimierte Art und Weise eine möglichst treffende und umfangreiche Vorstellung vom Explanandum zu erzeugen (vgl. Ernst-Weber 2019). Mit der vergleichenden Betrachtung der Entwicklungslinien lässt sich für die Verfahren *Etablieren eines Szenarios*, *Formulieren einer Regel* und *Geben eines Beispiels* ein glockenförmiger Entwicklungsverlauf beschreiben mit den bereits beschriebenen Peaks zum Ende der Grundschulzeit. Es handelt sich dabei sowohl um abstrahierende (*Formulieren einer Regel*) als auch

veranschaulichende Verfahren (*Etablieren eines Szenarios*, *Geben eines Beispiels*), die ab Klasse 3 i. d. R. zusätzlich, selten anstatt des funktionalen Verfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* zum Einsatz kommen.

Häufigkeitsverteilungen der VV bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

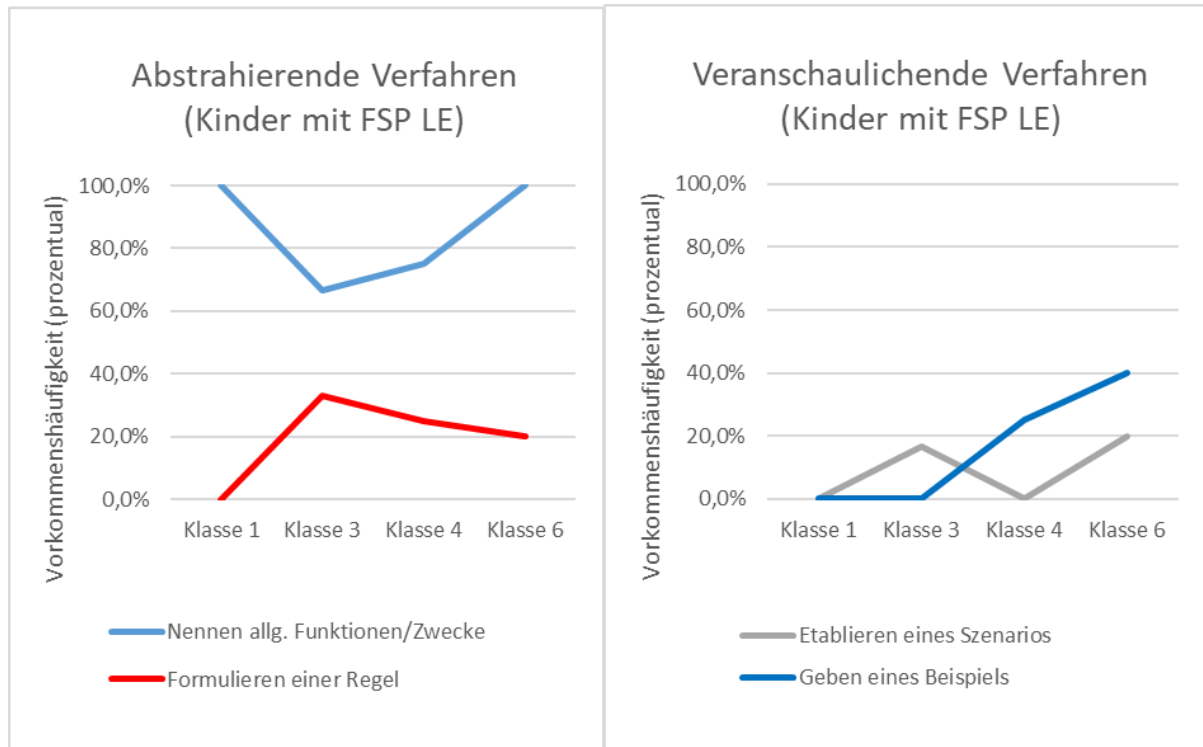


Abbildung 21: Entwicklungslinien abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Warum von Kindern mit FSP LE

Im Vergleich zu dem beschriebenen Entwicklungsverlauf der Kinder *ohne* FSP LE zeigt sich für die frequenten Vertextungsverfahren beim Erklären-Warum von Kindern *mit* FSP LE eine andere Entwicklung in Bezug auf die Verwendung einiger Verfahren. Das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* tritt ebenfalls als ein hochfrequentes Verfahren in Erscheinung, das von allen Erst- und Sechstklässler*innen verwendet wird. Dritt- und Viertklässler*innen greifen seltener (aber immer noch zu 67 % bzw. 75 %) darauf zurück. Für das *Formulieren einer Regel* zeichnet sich ein ähnlicher Entwicklungsverlauf ab wie bei den Peers *ohne* FSP LE: Der Peak findet sich bei Schüler*innen der Klasse 3, die das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* durch das *Formulieren einer Regel* und das *Etablieren eines Szenarios* ersetzen oder ergänzen. Ein Unterschied zu den Kindern *ohne* FSP LE zeigt sich allerdings vornehmlich bei den veranschaulichenden Verfahren: Der Peak veranschaulichender Verfahren liegt bei den Kindern *ohne* FSP in der dritten bzw. vierten Klasse (vgl. Abb. 20). Demgegenüber zeigt sich für die Kinder *mit* FSP LE bis zur 6. Klasse ein Anstieg (vgl. Abb. 21). Wie bereits mehrfach beschrieben, könnte dieser zeitlich verschobene Peak als Hinweis auf eine verzögerte Entwicklung gedeutet werden.

7.2.3 Zusammenfassung

Nachdem in den Kapiteln 7.2.1 und 7.2.2 zur Beantwortung der Frage nach möglichen Unterschieden im Gruppenvergleich in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren jeweils für die

beiden Erklärtypen (Erklären-Was und Erklären-Warum) die Kombination von Vertextungsverfahren, das Repertoire an Vertextungsverfahren sowie Häufigkeitsverteilungen der Vertextungsverfahren gruppenvergleichend in den Blick genommen wurden, werden nachfolgend zusammenfassend die leitenden Teilfragen beantwortet.

1. *Verwenden bestimmte Gruppen mehr Verfahren pro Erklärung und kombinieren also mehr Verfahren miteinander als andere Gruppen?*
 - Im Altersvergleich zeigt sich erklärtypenübergreifend, dass Kinder mit zunehmendem Alter mehr Verfahren in ihren Erklärungen miteinander kombinieren. Diese Entwicklung fällt beim Erklären-Was moderater aus als beim Erklären-Warum, was dafür sprechen könnte, dass sich die Kombinationsfähigkeit beim Erklären-Warum insbesondere im Grundschulalter entwickelt, während beim Erklären-Was Kinder schon früher die Fähigkeit, Vertextungsverfahren in einem explanativen Äußerungspaket miteinander zu kombinieren, erworben haben.
 - Im Vergleich der Kinder mit und ohne FSP LE lässt sich zweierlei feststellen: Im *altersunabhängigen* Vergleich lässt sich kein Unterschied in Bezug auf den VV-Quotienten feststellen: Die Gesamtgruppe der Kinder mit FSP LE kombiniert nahezu gleich viele Verfahren miteinander beim Erklären-Was und Erklären-Warum wie die Kinder ohne FSP LE. Unterschiede werden jedoch unter Berücksichtigung des Entwicklungsverlaufs mit zunehmendem Alter deutlich: Wie in den Kapitel 7.2.1 und 7.2.2 gezeigt wurde, scheinen Kinder *mit* FSP LE insgesamt in der Kombination der Vertextungsverfahren bei beiden Erklärtypen eine stärkere und/oder verzögerte Entwicklung im Verlauf des Grundschulalters zu durchlaufen als Kinder *ohne* FSP LE, da – wie für das Erklären-Was herausgestellt – der VV-Quotient im Altersverlauf deutlich stärker steigt und beim Erklären-Warum der Peak in Bezug auf den VV-Quotienten auf einem späteren Alterszeitpunkt liegt.
2. *Inwiefern lassen sich Unterschiede im Hinblick auf das Repertoire an Vertextungsverfahren in den jeweiligen Gruppen feststellen?*
 - Erklärtypenübergreifend lässt sich feststellen, dass das (gezeigte) Repertoire an Vertextungsverfahren mit zunehmendem Alter wächst. Für die Kinder *ohne* FSP LE zeigt sich sowohl beim Erklären-Was als auch beim Erklären-Warum allerdings nur ein leichter Anstieg, sodass davon ausgegangen werden kann, dass bereits mit Schuleintritt ein recht umfangreiches Repertoire an Vertextungsverfahren bei Kindern *ohne* FSP LE vorliegt, das sich dann im Verlauf der Grundschulzeit in geringem Maße weiter ausbaut.
 - Für die Kinder *mit* FSP LE zeigt sich, dass sie altersübergreifend – bis auf wenige Ausnahmen – ein begrenzteres Repertoire an Vertextungsverfahren beim Erklären-Was und Erklären-Warum aufweisen als die jeweils Gleichaltrigen *ohne* FSP LE. Zudem zeigt sich bei der Entwicklungslinie ein (deutlich) stärkerer Anstieg. Mit Schuleintritt weisen die Kinder *mit* FSP LE ein reduzierteres Repertoire auf, das sich dann im Verlauf der Grundschulzeit bzw. auch darüber hinaus in größerem Umfang weiter ausbaut. Ebenso wie auch in Bezug auf das Kombinieren von Vertextungsverfahren kann hier auf Basis der Befunde ein verzögerter Erwerb angenommen werden.
3. *Zeigt sich für einzelne Vertextungsverfahren (und deren Modi), dass sie von bestimmten Gruppen gehäuft verwendet werden?*
 - Der Altersvergleich in Bezug auf die Gruppe *ohne* FSP LE hat ergeben, dass sich sowohl für das Erklären-Was als auch das Erklären-Warum das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* altersübergreifend als das mit Abstand am häufigsten vorkommende Verfahren erweist. Damit kann es

als hochfunktional für die Realisierung von Warum-Erklärungen und Was-Erklärungen (eines bestimmten Typs) eingeschätzt werden.

- Für die übrigen Verfahren zeigen sich folgende altersspezifische Unterschiede: Erstklässler*innen greifen häufig bzw. (beim Erklären-Warum) ausschließlich auf nur ein Verfahren zurück, und zwar verstärkt auf nicht-hierarchisierende, formelhafte, satzförmige Verfahren (z. B. *Paraphrasieren, Nennen allg. Funktionen/Zwecke*). Demgegenüber werden veranschaulichende Verfahren (z. B. *Etablieren eines Szenarios, Geben eines Beispiels*) erklärtypenübergreifend seltener verwendet.
- Für das Ende der Grundschulzeit (Klasse 3/4) findet sich ein Anstieg veranschaulichender Verfahren bei beiden Erklärtypen, der beim Erklären-Was mit einem Rückgang abstrahierender Verfahren einhergeht. Deutet man diesen Anstieg als ein Phänomen der Übergeneralisierung, kann von einem verstärkten ‚Erproben‘ der vermutlich neu erworbenen Verfahren ausgegangen werden. Dementsprechend liegt die Vermutung nahe, dass diese Verfahren im Verlauf der Grundschule erworben bzw. zumindest verstärkt erprobt und ausgebaut werden.
- Zu Beginn der Sekundarstufe I verwenden die Schüler*innen dann wieder weniger veranschaulichende Verfahren. Abstrahierende und veranschaulichende Verfahren kommen insgesamt ausgewogen zum Einsatz und werden dabei verstärkt miteinander kombiniert. Übersatzmäßig organisierte und/oder hierarchisierende Verfahren (z. B. *Geben eines Beispiels, Etablieren eines Szenarios, Kategorisieren*) kommen zum Einsatz (vgl. Ernst-Weber 2019). Damit zeigt sich insgesamt eine Entwicklung von einer lokalen Vertextung hin zu einer global-hierarchisierenden Vertextung (vgl. Quasthoff 2009; Quasthoff et al. 2019: 214f.).
- Für Kinder *mit* FSP LE zeigen sich grundsätzlich ähnliche Entwicklungsverläufe, allerdings finden sich – ebenso wie bereits in Bezug auf die beiden vorangegangenen Fragestellungen – Indizien für eine verzögerte Entwicklung, insbesondere in Bezug auf veranschaulichende Verfahren (*Etablieren eines Szenarios, Geben eines Beispiels*).

Mit diesem Kapitel (7.2) sollte entsprechend der in Kapitel 7 aufgeworfenen zweiten Fragestellung untersucht werden, inwiefern sich Unterschiede im Gruppenvergleich in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren beim Erklären-Was und Erklären-Warum zeigen. Mit der Zusammenfassung der quantitativen Befunde lässt sich nun konstatieren, dass der *quantitative* Zugriff in dieser Arbeit zu leisten vermag, dass durch die Häufigkeitsverteilung gruppen- und erklärtypenspezifische Aussagen zum Repertoire, zur Kombinationshäufigkeit sowie zur Häufigkeit der Verwendung der einzelnen Verfahren unterschiedlicher Modi getroffen werden können. Dadurch konnten sowohl altersspezifische Entwicklungsverläufe in Bezug auf die Verwendung der Verfahren nachgezeichnet als auch durch den Vergleich der Kinder mit und ohne FSP LE Annahmen über Entwicklungsunterschiede in Bezug auf die explanativen Verfahren formuliert werden. Auf Basis dieser Befundlage können nun im nachfolgenden Kapitel 7.3 mithilfe *qualitativer* Analysen Varianzen bei der *Realisierung* der Vertextungsverfahren fokussiert werden, die durch den quantitativen Zugriff nicht offengelegt werden und diesen damit ergänzen.

7.3 Qualitative Varianzen: Realisierungsvarianten ausgewählter Vertextungsverfahren

Mit der *quantitativen* Auswertung der Vorkommenshäufigkeit der Verfahren im Gruppenvergleich im vorangegangenen Kapitel konnten Aussagen zur Vorkommenshäufigkeit und gruppenspezifischen Entwicklungsverläufen der Vertextungsverfahren getroffen werden, woraus sich erste Erwerbstendenzen

ableiten lassen. Inwiefern sich jedoch bei der *Realisierung* der Vertextungsverfahren Unterschiede zeigen und ob diese abhängig vom Erklärtyp und/oder der Ausgangslage der Kinder (Alter, Förderschwerpunkt) sind, kann nur durch *qualitative* Analysen offengelegt werden, die in diesem Kapitel an ausgewählten Vertextungsverfahren erfolgen. Es werden folgende Verfahren in Bezug auf vorkommende Realisierungsvarianten untersucht: *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, *Kategorisieren*, *Etablieren eines Szenarios*, *Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands*. Die Auswahl dieser Verfahren wurde in einem mehrschrittigen Verfahren und auf Basis zusammenwirkender Entscheidungskriterien vorgenommen:

Schritt 1: Zunächst wurden für das Erklären-Was und das Erklären-Warum auf Basis der quantitativen Befunde (vgl. Kap. 7.2) diejenigen Vertextungsverfahren ausgemacht, die in relativ hoher Frequenz vorkommen und/oder auffällige Entwicklungsverläufe im Altersvergleich aufweisen und sich damit als relevant für eine weitergehende qualitative Analyse herausgestellt haben.¹⁷⁴ Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, hat sich das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* als altersübergreifend hochfrequentes Verfahren erwiesen. Mit einem auffälligen Anstieg zum Ende der Grundschulzeit haben sich zudem veranschaulichende Verfahren (*Etablieren eines Szenarios*, *Geben eines Beispiels*) als interessant für eine qualitative Untersuchung herausgestellt. Für das *Kategorisieren* haben sich beim Erklären-Was für die Kinder *ohne* FSP LE vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsliteratur erwartungswidrige Befunde gezeigt: Das Kategorisieren kommt – entgegen der Befunde bisheriger Studien – bereits bei Erstklässler*innen vor und nach einem Rückgang in den Klassen 3 und 4 wieder verstärkt bei Sechstklässler*innen. Bei den Kindern *mit* FSP LE zeigt sich im Hinblick auf das *Kategorisieren* ein verspätetes Vorkommen.

Schritt 2: Die durch den ersten Schritt in Frage kommenden Vertextungsverfahren wurden anschließend in qualitativen Voranalysen (vgl. Mundwiler et al. 2019) untersucht: Sämtliche Vertextungsverfahren derselben Kategorie wurden auf Auffälligkeiten in der Vertextung hin gesichtet. Eingang in die Darstellung der qualitativen Befunde in Kapitel 7.3 haben dann die Vertextungsverfahren gefunden, bei denen sich in unterschiedlichem Ausmaß bemerkenswerte (gruppenspezifische) Realisierungsvarianten bzw. Phänomene, mit denen teilweise von der prototypischen Vertextung abgewichen wird, in den Vertextungsverfahren gezeigt haben.

Bei dieser mehrschrittigen Auswahl wurde außerdem darauf geachtet, dass eine ausgewogene Zusammenstellung an Vertextungsverfahren erfolgt. Es sollten Verfahren enthalten sein, die sowohl erklärtypenübergreifend (*Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, *Etablieren eines Szenarios*, *Kategorisieren*) als auch erklärtypenspezifisch (*Beschreiben eines abwesenden Gegenstands*) auftreten. In der Auswahl sollten außerdem Verfahren unterschiedlicher Modi (vgl. Kap. 6.2.2) Berücksichtigung finden, die eher abstrahierend operieren und damit verstärkt satzförmig und formelhaft auftreten (*Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, *Kategorisieren*) oder aber veranschaulichend operieren und damit vielfach übersatzmäßig ausfallen (*Etablieren eines Szenarios*, *Beschreiben*). Grund dafür ist das Bestreben, möglichst

¹⁷⁴ Im Falle der Vertextungsverfahren des Erklären-Wie (Spielerklärung), die aus den oben angeführten Gründen nicht Gegenstand der quantitativen Auswertung in Kapitel 7.2 waren, erfolgten ebenfalls qualitative Voranalysen, mit denen unabhängig von der Vorkommenshäufigkeit des Verfahrens auffällige Realisierungsunterschiede ausgemacht wurden. Dabei hat sich das *Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands* als ein für die qualitative Analyse interessantes Verfahren erwiesen, da ihm eine zentrale Bedeutung für die Realisierung der Spielerklärung zukommt und sich gruppenspezifische Varianzen zeigen.

in die Breite gehende Befunde zu generieren und herauszufinden, ob Varianten auch beispielsweise abhängig vom Erklärtyp und Modus bzw. von modusspezifischen Merkmalen sein könnten.

Die folgende Fragestellung ist leitend für die nachfolgende qualitative Analyse dieser ausgewählten Vertextungsverfahren (vgl. auch Beginn von Kapitel 7):

Inwiefern zeigen sich bei (ausgewählten) Vertextungsverfahren der verschiedenen Erklärtypen (ggf. von der prototypischen Realisierung (vgl. Kap. 6.1) abweichende) Varianten bzw. Phänomene und finden sich diese quantitativ gehäuft in bestimmten Gruppen?

Die nachfolgenden Analysen dieses Kapitels erfolgen unterteilt in Unterkapitel zu den vier ausgewählten Vertextungsverfahren. Auf erklärtypenabhängige Spezifika wird jeweils kapitelintern eingegangen. Die qualitative Untersuchung aller Belege der jeweiligen ausgewählten Vertextungsverfahren hat erklärtypenübergreifend gezeigt, dass sich bei der Realisierung von Vertextungsverfahren *Varianten* der Vertextung zeigen. Trotz verfahrensspezifischer Unterschiede kann empirisch konstatiert werden, dass sich die gefundenen Varianten bzw. Phänomene verfahrenübergreifend zwei Ebenen der Realisierung zuordnen lassen:

- *Sequenzielle Realisierung*: Hierbei geht es um ‚sequenzielle Eigenschaften‘ des Vertextungsverfahrens, die u. a. in folgenden Leitfragen Ausdruck finden: Wird das Verfahren selbstständig oder ausschließlich in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren zur Konstituierung des Äußerungspakets eingesetzt? An welcher sequenziellen Position (z. B. initial oder abschließend im Äußerungspaket) wird das Vertextungsverfahren (mit welcher Funktion) üblicherweise realisiert?
- *Verfahrensimmanente Realisierung*: Hierbei steht die kohärente und vollständige Ausgestaltung des Vertextungsverfahrens unter Berücksichtigung körperlich-visueller, lexikalischer und morphosyntaktischer Formen im Fokus. Es geht also um Unterschiede bei der Vertextung des Verfahrens selbst, wie z. B. verschiedene syntaktische Konstruktionen.

Bei den Varianten bzw. Phänomenen handelt es sich einerseits um vorkommende Realisierungsvarianten im Sinne von *Alternativen*, die i. d. R. auch bei der Prototypenbeschreibung in Kapitel 6.1 (kurz) Eingang gefunden haben und im Rahmen dieses Kapitels dann einer genaueren Analyse unterzogen werden. Diese kommen ggf. seltener zum Einsatz, können aber insgesamt als funktional eingeschätzt werden, da sie den Verstehensprozess potenziell nicht gefährden.¹⁷⁵ Neben solchen Realisierungsvarianten finden sich aber auch – sowohl auf sequenzieller als auch verfahrensimmanenter Ebene – Phänomene bzw. Abweichungen von der prototypischen Realisierung, die auf Schwierigkeiten der Sprecher*innen bei der Vertextung hindeuten und Verstehensprozesse gefährden können: Hierbei handelt es sich z. B. um sequenzielle *Deplatzierungen* im Äußerungspaket sowie Inkohärenzen und referenzielle Uneindeutigkeit bei der verfahrensimmanenten Realisierung. Damit wird von einer funktionalen und ausgebauten Realisierung, wie sie für die einzelnen Vertextungsverfahren in Kapitel 6.1 beschrieben wurde, mehr oder weniger eklatant abgewichen.¹⁷⁶ Sprecher*innen gelingt es, wie es in den Analysen zu zeigen sein wird, bei der Vertextung also noch nicht vollständig, die Vertextungsverfahren entsprechend ihrer Erfordernisse einzusetzen. Mit der Erfassung dieser Abweichungen bzw. Schwierigkeiten, die sich bei der Vertextung zeigen, können – wie in Kapitel 5.5 bereits ausgeführt – Rückschlüsse auf

¹⁷⁵ Beispielsweise finden sich einige Vertextungsverfahren – ggf. mit unterschiedlicher Funktion – an unterschiedlicher sequenzieller Position im Äußerungspaket, z. B. initial oder abschließend, oder aber Vertextungsverfahren lassen sich auf unterschiedliche Art und Weise syntaktisch realisieren.

¹⁷⁶ Diesbezüglich kann dementsprechend anstatt von *Varianten*, mit denen die Konnotation einer (eher) *gleichwertigen Alternative* einhergeht, eher von *Phänomenen* oder (wertender) von *Schwierigkeiten* gesprochen werden.

die Vertextungskompetenz gezogen werden, die als eine Teilkompetenz von Erklärkompetenz zu verstehen ist.

Die nachfolgenden Unterkapitel zu den vier ausgewählten Vertextungsverfahren sind jeweils so aufgebaut, dass die empirisch rekonstruierten Varianten bzw. Phänomene nach den zwei Realisierungsebenen unterteilt ausgehend von ausgewählten Transkriptbeispielen beschrieben werden. Die Varianten bzw. Phänomene von Interesse werden für die ausgewählten Vertextungsverfahren individuell in jedem Unterkapitel (in gesprächsanalytischer Manier *from the data themselves*) herausgearbeitet, um der Verfahrensspezifität Rechnung zu tragen, auch wenn sich einige der Varianten und Phänomene, die sich als auffällig erwiesen haben, bei den ausgewählten Vertextungsverfahren überschneiden. Jeweils unmittelbar anschließend an die Beschreibung der Varianten bzw. Phänomene werden Häufigkeitsverteilungen in Bezug auf diese herausgearbeiteten Varianten bzw. Phänomene vorgenommen. Dadurch lässt sich Aufschluss darüber erhalten, ob und inwiefern gruppenspezifische Häufungen auftreten und ob sich diesbezüglich Entwicklungstrends ausmachen lassen. Nach Bedarf wird innerhalb der Unterkapitel nach Erklärtypen separiert die Beschreibung und Quantifizierung der Varianten vorgenommen. Durch diese separierte Betrachtung an ausgewählter Stelle lassen sich für die Erklärtypenspezifität interessante Erkenntnisse gewinnen.

7.3.1 Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke

Das Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* hat sich, wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt, als das altersübergreifend mit Abstand am häufigsten vorkommende Verfahren sowohl in kausalen Erklärungen als auch in Wortbedeutungserklärungen erwiesen und soll dementsprechend nachfolgend Gegenstand einer qualitativen Betrachtung sein. Zunächst werden *sequenzielle* Realisierungsvarianten beschrieben und in ihrer Häufigkeitsverteilung im Gruppenvergleich erfasst, bevor anschließend *verfahrensimmanente* Realisierungsvarianten beschrieben und ausgezählt werden.

7.3.1.1 Beschreibung sequenzieller Realisierungsvarianten

Wie bereits bei der Beschreibung des Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* (vgl. Kap. 6.1.1) erwähnt, kann das Verfahren alleinstehend auftreten und damit alleinig das explanative Äußerungspaket konstituieren oder aber in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren und/oder Erklärtypen (hierarchisch) verknüpft werden. Es können dabei jeweils mehrere Zwecke oder aber auch nur ein einzelner Zweck angeführt werden. Nachfolgende Transkriptbeispiele veranschaulichen diese unterschiedlichen Realisierungsvarianten im Detail. Die Transkriptbeispiele (1) und (2) zeigen den alleinstehenden Einsatz des Verfahrens, während mit den Transkriptbeispielen (3), (4) und (5) die Kombination des Verfahrens mit anderen Vertextungsverfahren und Erklärtypen illustriert wird.

Alleinstehende Realisierung des Vertextungsverfahrens

Die Transkriptbeispiele (1) und (2) zeigen exemplarisch die Realisierung einer Warum-Erklärung durch das alleinstehende Nennen *eines* Zwecks (Bsp. (1)) bzw. *mehrerer* Zwecke (Bsp. (2)), *ohne* dass weitere Verfahren kombiniert werden. Die Sprecher*innen scheinen das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* dann offensichtlich als hinreichend zur Realisierung der Erklärung einzuschätzen.

(1) EW_13km_SL; MOR: Moritz (Klasse: 3, Alter: 9;2)

067 MOR ein fAhradfAhrerschein macht man (--) damit man (.) das

068 fahrradfahren !LERNT!;
 (2.7)

(2) EW_42kw_FB; SVE: Svea (Klasse: 6, Alter: 12;0)

078 SVE ein fAhrradführerschein macht man um: (-) auf_er STRAße fAhren
 zu können,
079 und das: (.) nachweisen zu können dass man diese
 fahrradPRÜ:fung gemacht hat und,
080 °h dass man (.) auf_er strAße FAHren darf,
081 ohne dass da irng dass man aufm BÜRgersteig <<verlegen lachend>
 fahren muss> (.) und ja;
082 (-)

Moritz führt in Transkriptbeispiel (1) auf die Frage nach dem Grund für einen Fahrradführerschein einen einzelnen Zweck des Fahrradführerscheins (*das Fahrradfahren lernen*) unter Verwendung verfahrenstypischer Mittel (syntaktisch vollständiger Finalsatz, finaler Subjunktor *damit*, Indefinitpronomen *man*) an. Es entsteht eine Art ‚Minimalpaket‘ globaler Vertextung mit dem Herstellen einer Relation zwischen zwei Propositionen: Sprecherseitig wird ein einzelner (hier: finaler) Zusammenhang vertextet, mit einer Handlungsangabe und dem Ziel bzw. Zweck dieser Handlung in der mit *damit* eingeleiteten Äußerung. Eine ausgebautere Variante findet sich mit Fällen, in denen das Verfahren ebenfalls alleinstehend ohne weitere Vertextungsverfahren im Äußerungspaket auftritt, jedoch *mehrere* Zwecke zur Realisierung der Erklärung angeführt werden, wie es anhand von Transkriptbeispiel (2) gezeigt werden soll. Svea realisiert ihre Warum-Erklärung, indem sie mehrere Zwecke – ebenfalls unter Verwendung verfahrenstypischer Mittel (*um-zu*-Infinitivkonstruktion, Indefinitpronomen *man*, Modalverb *können*) – aneinanderreihet. Die angeführten Zwecke sind in einer *um-zu*-Infinitivkonstruktionen formuliert und durch die nebenordnende Konjunktion *und* (Z. 79) miteinander verbunden. Svea führt zunächst als Zweck des Fahrradführerscheins die Fähigkeit, auf der Straße fahren zu können (Z. 78), an. Als weiteren Zweck nennt sie das Vermögen, den Fahrradführerschein als Nachweis verwenden zu können (Z. 79). Durch drei mit *dass* bzw. *ohne dass* eingeleitete Adverbialsätze (Z. 79, 80, 81) wird der zweite angeführte Zweck („nachweisen zu können“ (Z. 79)) genauer charakterisiert (vgl. Zifonun et al. 1997: 2277): Mit dem Fahrradführerschein kann nachgewiesen werden, dass die Fahrradprüfung absolviert wurde (Z. 79) und auf der Straße (Z. 80) – und nicht auf dem Bürgersteig (Z. 81) – gefahren werden darf bzw. muss. Durch das Anführen mehrerer Relationen entsteht eine komplexe Vertextung, um die Funktion eines Konzeptes (hier: *Fahrradführerschein*) darzustellen. In den Daten finden sich außerdem einige Fälle, in denen das Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* durch kausale (z. B.: „ein fahrradführerschein macht man damit man auf der straße fahren kann-= =weil man hier in deutschland äh ab zehn nich mehr auf_m bürgersteig fahren darf,“ (EW_70kw_FB)) oder konditionale (z. B.: „=wenn man alleine DRAUßen is dass man auch auf der strAße fahren darf und nich nur auf dem bürgersteig,“ (EW_36kw_MH)) Expansionen erweitert ist.

Kombiniertes Realisieren mit anderen Vertextungsverfahren

Mit Transkriptbeispiel (3) wird gezeigt, wie das Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren zur Realisierung einer Warum-Erklärung auftritt.

(3) EW_26kw_MH: MAR: Marie-Sophie (Klasse: 3, Alter: 9;8)

060 MAR ein fahrradfäherschein macht man damit man (-) äh versichert f
auf der straße ALleine fahren darf;
061 zur SCHULE zum beispiele:1 darf man dann fah::ren,
062 oder wo(.)ANDers hin alleine mit dem fahrrad;
063 deswegen macht man ein FAHRradfäherschein;
064 ((nickt))

Erklärungsinitial führt Marie-Sophie den Zweck des Fahrradführerscheins an (Z. 60) und schließt ein Beispiel an (Z. 61f.), mit dem sie sowohl einen spezifischen Ort (Schule) als auch nicht weiter präzierte Orte („wo(.)ANDers hin“ (Z. 62)) angibt, die Kinder mit einem Fahrradführerschein alleine erreichen können. In Zeile 63 schließt sie ihr Äußerungspaket mit einer Schlussfolgerung, die mit dem Konjunktionaladverb *deswegen* eingeleitet wird und das Antezedens des Finalsatzes aufgreift, wodurch ein Rahmen im Äußerungspaket geschaffen wird. Es findet sich eine hierarchische Verknüpfung der Vertextungsverfahren: Mit dem angeschlossenen Beispiel greift die Sprecherin den zuvor angeführten Zweck wieder auf und konkretisiert ihn. Es zeigt sich damit ein funktionales Zusammenspiel von zwei Verfahren unterschiedlicher Modi, die ineinandergreifen und das Äußerungspaket konstituieren, sodass es zu einer global-kohärenten Vertextung (vgl. Quasthoff et al. 2019: 214f.) kommt. Während sich für Zwecknennungen in Warum-Erklärungen feststellen lässt, dass das Vertextungsverfahren vielfach erklärungsinitial realisiert wird (vgl. Transkriptbeispiel (3)), zeigt sich für das Erklären-Was ein größerer Spielraum im Hinblick auf die sequenzielle Positionierung innerhalb des Äußerungspaketes: Das Vertextungsverfahren tritt hier sowohl *vor* als auch *nach* sowie auch integriert in andere Vertextungsverfahren auf. Transkriptbeispiel (4) zeigt exemplarisch, wie das Vertextungsverfahren einer Bedeutungserklärung zum Wort *Hammer* in ein übergeordnetes Vertextungsverfahren integriert ist.

(4) EW_47km_FB; MIK: Mika Noah (Klasse: 6, Alter: 12;5), VKI: Videokind

022 VKI was ist ein HAMmer?
((...))
025 MIK äh: ein HAMmer ist ein WERKzeug mit dem man ähm (.) nÄgel oder
(-) ja nÄgel in eine wand rEinhammern kann,=
026 =dass (--)) dass_sie halt zum beispiel (.) irgendein BILD
festhalten oder so;

Das Nennen *allgemeiner Funktionen/Zwecke* wird hier sprecherseitig in das Verfahren *genus proximum et differentia specifica* integriert: Mika Noah führt zum Begriff *Hammer* die übergeordnete Kategorie *Werkzeug* an (Z. 25) und nennt in einem Relativsatz als unterscheidendes Merkmal die Funktion des Gebrauchsgegenstandes (*Nägel in eine Wand reinhammern*). Die Funktionsnennung wird durch ein integriertes Beispiel erweitert, mit dem angegeben wird, welcher Gegenstand (*ein Bild*) mithilfe eines Nagels befestigt werden kann (Z. 26). Es zeigt sich die enge Verwobenheit und hierarchische Verknüpfung von Vertextungsverfahren zu einer größeren Einheit (vgl. Quasthoff et al. 2019: 214f.). Das Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* zeigt sich grundlegend als sequenziell flexibel einpassbar: Es kann – so wie mit Transkriptbeispiel (3) gezeigt – als hierarchisch übergeordnetes Verfahren auftreten, an das weitere Verfahren angeknüpft werden, oder aber – wie in diesem Transkriptbeispiel (4) – selbst wiederum hierarchisch untergeordnet in ein übergeordnetes Vertextungsverfahren integriert werden.

Mit Transkriptbeispiel (5) wird die Kombination des Verfahrens mit einem anderen Erklärtyp in den Blick genommen. Diese Kombination kommt in den hier vorliegenden Daten ausschließlich beim Erklären-Warum vor, da einige Sprecher*innen – neben der Formulierung von Gründen für einen Fahrradführerschein – zusätzlich erklären, *was* ein Fahrradführerschein überhaupt ist, und damit das Erklären-Was zusätzlich in das Äußerungspaket integrieren.

(5) EW_63fw_SG; LEO: Leonie (Klasse: 4, Alter: 11;6, FS LE)

103 LEO ein fahrradführerschein macht man damit man (.) ähm mit_n
FAHRRad vernünftig auf_er straße fahren kann, (.)
104 ähm: (-) da lernt man wie man halt (-) also den verKEHR,
105 wie man (.) halt auf_er straße FAHren muss,
106 <<dim> was man halt (.) also MACHen muss.>
107 (1.4)
108 LEO un:d ähm (1.2) (dann) erklärt halt MEIstens ein polizIst,=
109 =oder- (.)
110 <<all> also ja ein polizIST erklärt meistens==
111 =<<all> (und dann)> °hh mUSS man müssen die KINder sachen
machen mit_n fahrrad,=
112 =FAHren slAlom <<p> oder (.) so was (-) ähnliches.>
113 (---)
114 LEO <<pp> FERtig;>

Leonie führt initial einen Zweck des Fahrradführerscheins ein (Z. 103) und verwendet dabei verfahrenstypische Mittel durch die mit *damit* verbundene Finalsatzkonstruktion und das Indefinitpronomen *man*. Im Anschluss an die Zwecknennung erfolgt nach einer teils gefüllten Pause ein Erklären-Was, mit dem Leonie das Konzept des Fahrradführerscheins erklärt (Z. 104-112). Durch das Anführen der vermittelten Inhalte und Fähigkeiten, die durch den Fahrradführerschein erworben werden (Z. 104-106), und der exemplarischen Übungen (Z. 111f.) wird die eingangs formulierte Zwecknennung (Z. 103) plausibilisiert: Für Rezipient*innen erschließt sich, inwiefern der Erwerb eines Fahrradführerscheins dazu beiträgt, dass Kinder „vernünftig auf_er straße fahren [können]“ (Z. 103). Hinsichtlich der sequenziellen Positionierung zeigt sich in den Daten, dass die Zwecknennung entweder dem Erklären-Was vorausgeht, wie es auch in dem hier gezeigten Beispiel (3) der Fall ist. Ebenso häufig finden sich aber auch Fälle in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten, in denen Sprecher*innen, bevor sie auf die Warum-Frage den Zweck formulieren, zunächst einmal erklären, was ein Fahrradführerschein ist.

Um Aussagen darüber treffen zu können, ob die beschriebenen verschiedenen Varianten sequenzieller Realisierung verstärkt in bestimmten Gruppen der Kinder unterschiedlicher Lernausgangslagen auftreten, werden Häufigkeitsverteilungen hinzugezogen und vergleichend ausgewertet. Dabei wird nach Erklärtypen differenziert, um feststellen zu können, ob sich in Bezug auf die Erklärtypen Unterschiede zeigen.

7.3.1.2 Häufigkeitsverteilung sequenzieller Realisierungsvarianten

Mit den beiden nachfolgenden Tabellen 15 und 16 wird ein numerischer Gesamtüberblick über die Häufigkeit alleinstehenden und kombinierten Vorkommens des Verfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum und Erklären-Was bei Kindern unterschiedlicher Lernausgangslagen

gegeben. Auf Basis dieser quantitativen Befunde werden nachfolgend mithilfe grafischer Veranschaulichungen quantitative Vergleiche vorgenommen in Bezug auf das Vorkommen der verschiedenen *sequenziellen* Realisierungsvarianten sowie in Bezug auf die Altersgruppen und die Gruppen der Kinder mit und ohne FSP Lernen. Die beiden Erklärtypen (Tabelle 15: Erklären-Warum, Tabelle 16: Erklären-Was) werden dabei jeweils vergleichend gegenübergestellt.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 1 (mit FSP LE)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
Alleinstehendes Realisieren ... (GESAMT)	85,7% (6/7)	100% (1/1)	33,3% (4/12)	25% (1/4)	40% (2/5)	- (0/3)	46,2% (6/13)	40% (2/5)	44% (22/50)
... eines Zwecks	71,4% (5/7)	100% (1/1)	25% (3/12)	25% (1/4)	20% (1/5)	- (0/3)	15,4% (2/13)	20% (1/5)	28% (14/50)
... mehrerer Zwecke	14,3% (1/7)	- (0/1)	8,3% (1/12)	- (0/4)	20% (1/5)	- (0/3)	30,8% (4/13)	60% (1/5)	16% (8/50)
Kombiniertes Realisieren ... (GESAMT)	14,3% (1/7)	- (0/1)	66,7% (8/12)	75% (3/4)	60% (3/5)	100% (3/3)	53,9% (7/13)	60% (3/5)	56% (28/50)
... mit anderen VV	14,3% (1/7)	- (0/1)	33,3% (4/12)	25% (1/4)	20% (1/5)	- (0/3)	30,8 % (4/13)	20% (3/5)	28% (14/50)
... mit dem Erklären-Was	- (0/7)	- (0/1)	33,3% (4/12)	25% (1/4)	20% (1/5)	33,3% (1/3)	7,7% (1/13)	- (0/5)	16% (8/50)
... mit anderen VV und Erklären-Was	- (0/7)	- (0/1)	- (0/12)	25% (1/4)	20% (1/5)	66,7% (2/3)	15,4% (2/13)	- (0/5)	12% (6/50)

Tabelle 15: Häufigkeitsverteilung der sequenziellen Realisierungsvarianten beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 1 (mit FSP LE)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
Alleinstehendes Realisieren ... (GESAMT)	24% (6/25)	100% (2/2)	28,2% (11/39)	42,9% (6/14)	14,3% (2/14)	9,1% (1/11)	14,3% (5/35)	23,1 % (3/13)	23,5% (36/153)
... eines Zwecks	24% (6/25)	50% (1/2)	23,1% (9/39)	21,4% (3/14)	7,1% (1/14)	- (0/11)	5,7% (2/35)	15,4% (2/13)	15,7% (24/153)
... mehrerer Zwecke	- (0/25)	50% (1/2)	5,1% (2/39)	21,4% (3/14)	7,1% (1/14)	9,1% (1/11)	8,6% (3/35)	7,7% (1/13)	7,8% (12/153)
Kombinieren eines Zwecks oder mehrerer Zwecke mit anderen VV	76 % (19/25)	- (0/2)	71,8% (28/39)	57,1% (8/14)	85,7% (12/14)	90,9% (10/11)	85,7% (30/35)	76,9% (10/13)	76,5% (117/153)

Tabelle 16: Häufigkeitsverteilung der sequenziellen Realisierungsvarianten beim Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke beim Erklären-Was

Sequenzielle Realisierungsvarianten im Erklärtypen-Vergleich

Mit der nachfolgenden Abbildung 22 wird gegenübergestellt, wie häufig das Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum sowie beim Erklären-Was allein stehend oder kombiniert realisiert wird.

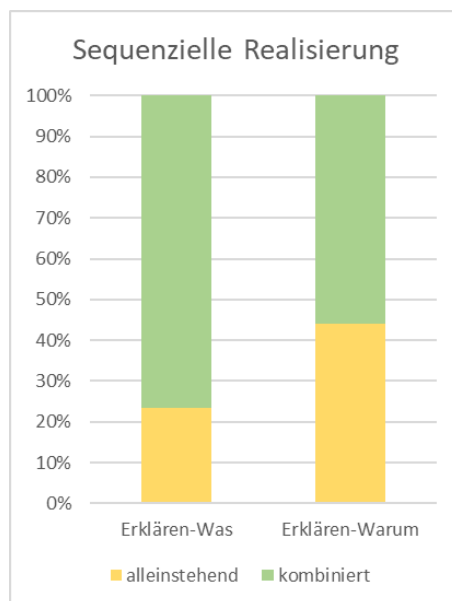


Abbildung 22: Häufigkeit sequenzieller Realisierungsvarianten des Nennens allgemeiner Funktionen/Zwecke beim Erklären-Warum und Erklären-Was

Beim Erklären-Warum kommt das Vertextungsverfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* relativ ausgewogen sowohl alleinstehend zum Einsatz, also als einziges Verfahren zum Konstituieren des explanativen Äußerungspaketes (44 %), als auch in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren und/oder Erklärtypen (56 %). Im Falle des alleinstehenden Vorkommens dominiert das Anführen eines einzelnen Zweckes (28 %) gegenüber mehreren Zwecknennungen (16 %). Beim kombinierten Realisieren dominiert das Vorkommen mit anderen Vertextungsverfahren (z. B. *Etablieren eines Szenarios, Formulieren einer Regel*) (28 %) gegenüber Kombinationen mit dem Erklären-Was (16 %) bzw. anderen Vertextungsverfahren und Erklären-Was (12 %). Dass sich ein explanatives Äußerungspaket ausschließlich durch Zwecknennungen konstituiert, ist beim Erklären-Was (ca. 24 %) seltener der Fall als beim Erklären-Warum (44 %), wie es in Abbildung 22 durch die gelben Balken veranschaulicht wird. Ebenso wie beim Erklären-Warum kommt jedoch das Anführen eines einzelnen Zweckes häufiger vor als das Anführen mehrerer Zwecke. Mehrheitlich (ca. 76 %) wird das Verfahren beim Erklären-Was mit weiteren kombiniert, was durch den Erklärtyp begründet werden kann: Wortbedeutungserklärungen eröffnen vielfältigere Vertextungsmöglichkeiten, wohingegen das Anführen von Zwecksetzungen als prototypisch für das Bearbeiten einer Warum-Frage gelten kann und offensichtlich vielfach von Sprecher*innen als hinreichend für die Konstituierung der Warum-Erklärung betrachtet wird.

Sequenzielle Realisierungsvarianten im Altersvergleich

Die nachfolgende Abbildung 23 veranschaulicht, wie häufig die Kinder unterschiedlicher Altersgruppen¹⁷⁷ das Vertextungsverfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* alleinstehend einsetzen oder in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren und/oder Erklärtypen beim Erklären-Was und Erklären-Warum. Die Unterformen des alleinstehenden und kombinierten Realisierens werden in den Diagrammen aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet.

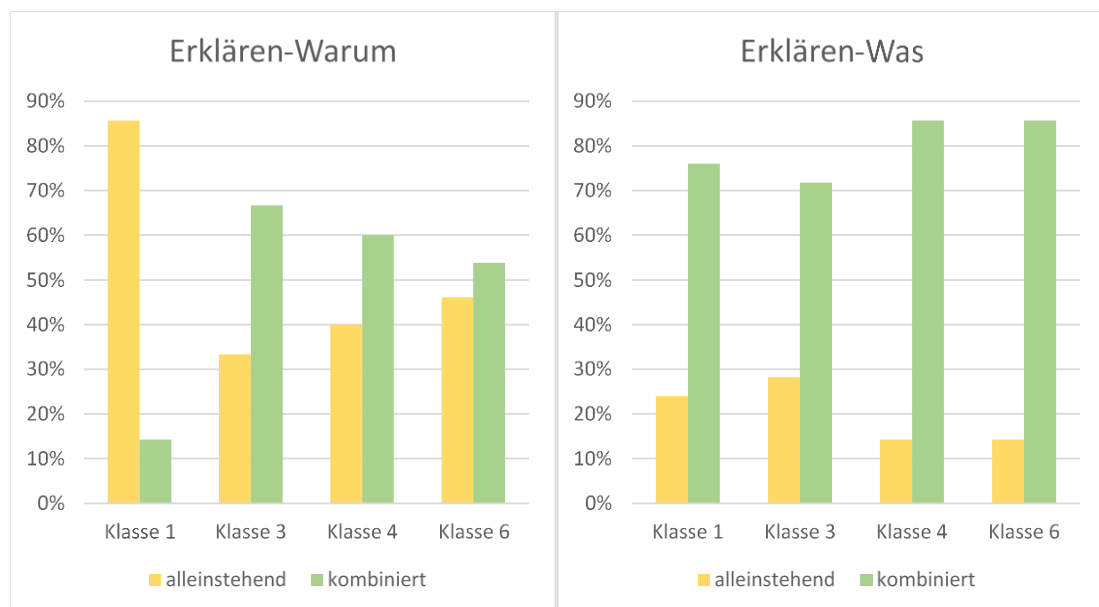


Abbildung 23: Häufigkeitsverteilung sequenzieller Realisierungsvarianten beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum und Erklären-Was im Altersvergleich

¹⁷⁷ Für den Altersvergleich werden die quantitativen Daten der Kinder *ohne* FSP LE zugrunde gelegt.

Für das Erklären-Warum (vgl. Abb. 23 linkes Diagramm) zeigt sich, dass Erstklässler*innen das Verfahren *Nennen allgemeiner Zwecke/Funktionen* hauptsächlich alleinstehend einsetzen zur Realisierung ihrer Warum-Erklärung (ca. 86 %), und zwar primär unter Anführen *eines* Zweckes (anstatt mehrerer), was ab der 3. Klasse deutlich abnimmt. Bei älteren Kindern (Dritt-, Viert- und Sechstklässler*innen) kommt das Verfahren stattdessen in mehr als der Hälfte der Fälle in Kombination mit anderen Verfahren und/oder Erklärtypen vor. Interessant ist bei der Betrachtung der älteren Kinder, dass Drittklässler*innen besonders stark zum Kombinieren von Verfahren und Erklärtypen neigen, während sich danach wieder ein (leichter) Rückgang diesbezüglich bis zur sechsten Klasse beobachten lässt. Es findet sich grundsätzlich ein Trend hin zur komplexeren (und damit auch längeren) Vertextung beim Erklären-Warum: Ältere Kinder kombinieren verstärkt mehrere Zwecksetzungen miteinander und diese auch mit anderen Verfahren und Erklärtypen, was bei Erstklässler*innen selten der Fall ist.

Für das Erklären-Was (vgl. Abb. 23 rechtes Diagramm) zeigt sich ein etwas anderes Bild in Bezug auf die sequenzielle Realisierung des Verfahrens im Altersvergleich: Altersübergreifend dominiert das Kombinieren des Verfahrens mit anderen Vertextungsverfahren. Anders als beim Erklären-Warum realisieren bereits Erstklässler*innen das *Nennen allgemeiner Zwecke* seltener alleinstehend (24 %). Der für das Erklären-Warum beschriebene Entwicklungstrend findet sich nichtsdestotrotz auch beim Erklären-Was, aber weniger ausgeprägt: Der alleinstehend realisierte Einsatz des Verfahrens nimmt mit zunehmendem Alter in beiden Erklärtypen ab und das Kombinieren von Verfahren steigt. Damit scheint insofern eine Erklärtypenspezifik zu bestehen, als dass beim Erklären-Was auch bereits jüngere Kinder stärker zum Kombinieren von Verfahren verleitet werden, was beim Erklären-Warum erst ab der dritten Klasse eintritt.

Sequenzielle Realisierungsvarianten bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Mit den beiden Abbildungen (24 und 25) sollen die Entwicklungslinien bezüglich der sequenziellen Realisierungen für Kinder mit und ohne FSP LE vergleichend veranschaulicht werden. Der Übersichtlichkeit halber werden die Erklärtypen in zwei separierten Diagrammen erfasst.

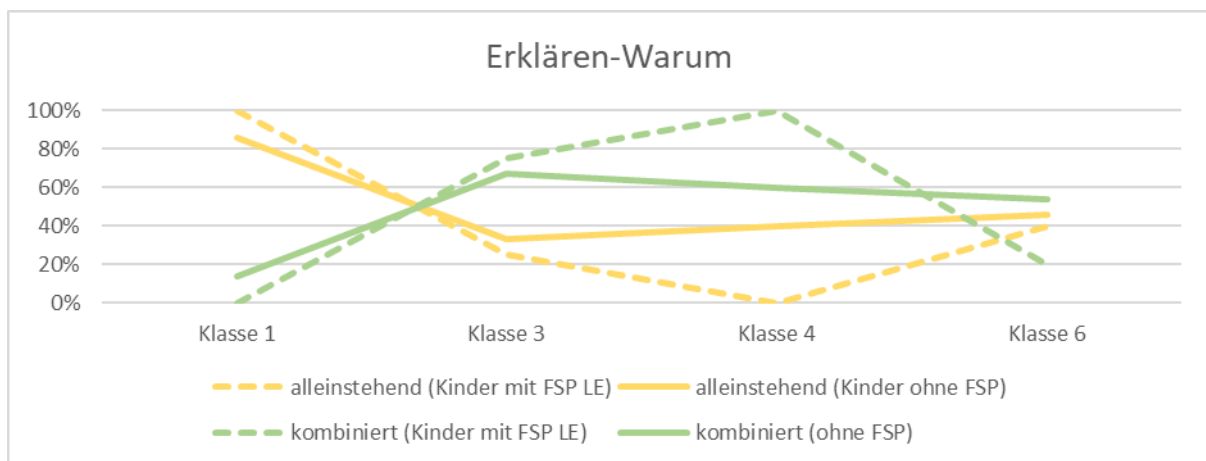


Abbildung 24: Entwicklungslinien sequenzieller Realisierungsvarianten beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

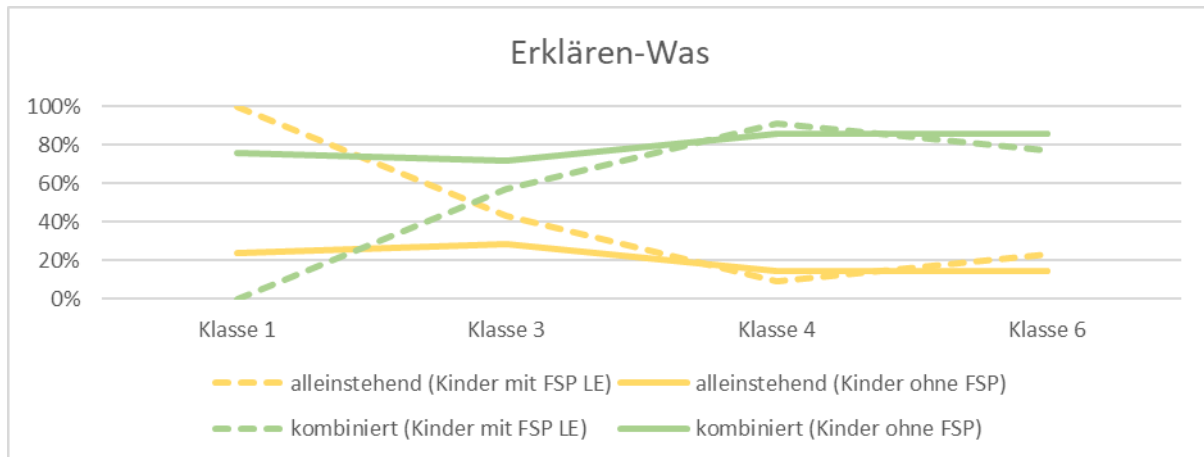


Abbildung 25: Entwicklungslinien sequenzieller Realisierungsvarianten beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Insgesamt zeigen sich im Vergleich der Kinder mit und ohne FSP LE grundsätzlich vergleichbare Entwicklungsverläufe. Bei beiden Erklärertypen nimmt das Kombinieren zu und das Verfahren wird zunehmend seltener alleinstehend eingesetzt. Auffällige Abweichungen finden sich beim Erklären-Warum lediglich dahingehend, dass das Kombinieren der Verfahren von Klasse 4 zu Klasse 6 stark herabsinkt (von 100 % auf 20 %) bei den Kindern *mit* FSP LE, während sich bei den gleichaltrigen Kindern *ohne* FSP LE nur ein leichter Rückgang von 6 Prozentpunkten verzeichnen lässt.¹⁷⁸

Zusammenfassend lässt sich für das sequenzielle Realisieren des Verfahrens *Nennen allgemeiner Zwecke/Funktionen* beim Erklären-Was und Erklären-Warum feststellen:

- Beim Erklären-Warum kommt das Vertextungsverfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* relativ ausgewogen sowohl alleinstehend als auch kombiniert zum Einsatz. Beim Erklären-Was ist demgegenüber die Kombination mit anderen Vertextungsverfahren (ca. 76 %) häufiger der Fall. Es zeigen sich also hier erklärertypenspezifische Unterschiede.
- Durch den Altersvergleich zeichnen sich Entwicklungsverläufe ab, die offenlegen, dass Kinder (erklärertypenübergreifend) mit zunehmendem Alter das Verfahren häufiger mit anderen Verfahren kombinieren und die alleinstehende Realisierung zurückgeht.
- Im Hinblick auf den Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE zeigen sich für die sequenzielle Realisierung des Verfahrens keine gravierenden Auffälligkeiten, sondern relativ vergleichbare Befunde.

7.3.1.3 Beschreibung verfahrensimmanenter Realisierungsvarianten

In Kapitel 6.1.1 wurden prototypische, ausgebaute Realisierungen des Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* als in unterschiedlich ausgeprägtem Maße formelhaft beschrieben: Üblicherweise findet sich im ersten Teil des Vertextungsverfahrens die Wiederholung des Explanandums (z. B. *Einen Fahrradführerschein macht man*) und im zweiten Äußerungsteil eine als final markierte Äußerung mit *damit*, *(so)dass* oder *um* (mit *zu*-Infinitiv), wodurch ausdrucksseitig markiert wird, dass die Verbalisierung eines Zwecks eines Gegenstands, einer Handlung oder eines Sachverhalts erfolgt.

¹⁷⁸ Derartige sprunghafte Zu- und Abnahmen im Altersvergleich bei Kindern *mit* FSP LE – wie z. B. auch beim Erklären-Was von Klasse 1 zu 3 – lassen sich auch durch die vergleichsweise geringen Zahlen der Kinder mit FSP LE in der hier teilnehmenden Studie erklären, sodass diese Befunde mit Vorsicht betrachtet werden müssen.

Darüber hinaus finden sich in dem Verfahren häufig Modalverben (z. B. *können, dürfen*) sowie das Indefinitpronomen *man* als Ausdruck der Generizität. Beim Einsatz des Verfahrens in Wortbedeutungserklärungen findet sich ein größerer Variantenreichtum bei der Realisierung, da die Funktion vielfach auch ohne explizitsprachliche Markierung des Zwecks durch finale Subjunkturen angeführt wird. Nachfolgend sollen Varianten, die sich in qualitativen Voranalysen des Erklären-Was und Erklären-Warum bei dem Vertextungsverfahren gezeigt haben, anhand von Transkriptbeispielen zunächst veranschaulicht werden. Es werden Varianten fokussiert, die eine *Abweichung* von der prototypischen Realisierung darstellen und/oder Konsequenzen für das (Nicht-)Verstehen haben. Die identifizierten Varianten lassen sich den folgenden übergeordneten Bereichen zuordnen:

- semantische Vollständigkeit
- syntaktische Vollständigkeit
- explizite Zweckmarkierung
- referenzielle Eindeutigkeit

Nach den exemplarischen Analysen werden Häufigkeitsverteilungen in Bezug auf diese Realisierungsvarianten vorgenommen und verglichen in Bezug auf die Gruppen der Kinder unterschiedlichen Alters sowie mit und ohne FSP LE sowie nach Erklärtypen, um Entwicklungstendenzen ableiten zu können.

Semantische Leerstellen und Kohärenzbrüche

Es finden sich Realisierungen des Verfahrens, in denen sich semantische Unklarheiten zeigen, sodass der Zweck der Handlung oder des Gegenstands kaum nachvollziehbar wird, was anhand des nachfolgenden Transkriptausschnitts (1) exemplarisch veranschaulicht werden soll.

(1) EW_73kw_SB; MAJ: Maja (Klasse: 1, Alter: 6;11), VKI: Videokind

```
002   VKI   was ist eine KÜHLschränk;
      (...)
006   MAJ   mh das !IS:! ähm: was mit das mit strom läuft,
007         <<p> da> weil das (.) KÜHLung brauch <<p> wenn das (-) das;>
008         und dann tut man da kühle sach (.) SACHen rein die gekühlt
          werden muss, (---)
009         un dann dann: kann man die sachen: (.) küh:len, (.)
010         und manchmal steht dadrunter noch ein EISfach.
```

Maja versucht – neben Merkmalsnennungen (Z. 6f., 10) – die Funktion des Explanandums zu vertexten (Z. 8f.), indem sie die mit einem Kühlschrank in Verbindung stehende Handlung („tut man da kühle sach (.) SACHen rein“ (Z. 8)) benennt und die Sachen, die in den Kühlschrank gelegt werden, in einem relativischen Anschluss als kühlungsbedürftig attribuiert (Z. 8). Nach einer Pause reiht Maja – chronologisch mit *und dann* markiert – die Folge an: *Dann kann man die Sachen kühlen* (Z. 9). Aufgrund der zweimaligen Verwendung des Passepartout-Wortes *Sachen* (Z. 8, 9) anstatt der expliziten Benennung von Lebensmitteln bzw. Beispielen für Lebensmittel, die im Kühlschrank gelagert werden, wird die tatsächliche Funktion des Gerätes nicht klar. Auch dass der Kühlschrank ein Gerät ist, das die „Sachen“ bzw. Lebensmittel kühlt, kann durch die Formulierung in Zeile 9, mit der der Vorgang des Kühlens als Handlung des unpersönlichen *man* formuliert wird und nicht als Vorgang, der in dem Gerät passiert, nur bedingt erschlossen werden. In einigen Fällen bleibt der Zweck noch (weitaus) impliziter, da lediglich Handlungen – assoziativ anmutend – angeführt werden, die in Verbindung mit dem Zweck des Kühlschranks stehen.

Syntaktische Vollständigkeit

Transkriptbeispiel (2) veranschaulicht den wiederholt auftretenden Fall, dass nur der zweite Formelteil des Verfahrens realisiert wird.

(2) EW_17km_KS; MAR: Marius (Klasse: 1, Alter: 7;0), VKI: Videokind

062 VKI ich hab gehö:rt in der grundschule macht man
FAHRRadführerschein;=
063 =ich KENN das überhaupt nich;=
064 =wieso MACHT man da (.) ähm ein fahrradführerschein;
**065 MAR damit man au damit man (--) ähm auch auf der STRAßE fahrrad
fahren kann.**
066 (2.7)

Marius vertextet auf den globalen Zugzwang hin einen grundlegenden Zweck des Fahrradführerscheins (*auf der Straße Fahrrad fahren dürfen*) und greift dabei – verfahrenstypisch – auf das generische *man* sowie das Modalverb *können* zurück. Das Verfahren realisiert er syntaktisch unvollständig, da er lediglich den finalen Äußerungsteil – ebenfalls verfahrenstypisch – eingeleitet mit dem Subjunktor *damit* verbalisiert. Das Vertextungsverfahren bzw. die Äußerung verbleibt damit auf lokaler Ebene, da sprecherseitig bei der Verbalisierung nicht explizit ein – in diesem Fall: finaler – Zusammenhang hergestellt wird. Während von Sprecher*innen mehrheitlich (vgl. Kap. 7.3.1.4) die Wieso-Frage des Erklärungssuchenden in Form eines Aussagesatzes (*Man macht einen Fahrradführerschein, ...*) als erster Äußerungsteil des Vertextungsverfahrens verwendet wird (vgl. Kap. 6.1.1), kann für das Transkriptbeispiel vermutet werden, dass die zuvor formulierte Frage Marius die inhaltliche Wiederholung des Explanandums obsolet erscheinen lässt. Diese (nach schriftsprachlichen Normen) syntaktisch unvollständige Äußerung kann als Analepse in einer prototypischen mündlichen Kommunikationssituation als kommunikativ unproblematisch bewertet werden (vgl. auch: Colletta/Pellenq 2010: 65; Deppermann 2020: 257).¹⁷⁹ In dem hier etablierten Aufgabensetting (Erklären für ein gefilmtes Kinderwörterbuch, vgl. Kap. 5.4) allerdings könnte die Äußerung ohne den ersten Äußerungsteil den Verstehensprozess beeinträchtigen: Die Erklärung sollte, um in einer dekontextualisierten Kommunikationssituation bestehen zu können, auch ohne die Frage des Nicht-Wissenden verständlich sein, was das Formulieren der Antezedenz bzw. grundlegenden Handlung (*Man macht einen Fahrradführerschein, ...*) erforderlich macht. Geht man bei Erklärfähigkeit, wie in Kapitel 4.1 dargestellt, davon aus, dass kommunikative Anforderungen und Aufgaben in einer spezifischen Erklärerinteraktion zu lösen sind, lässt sich aufgrund dieses fehlenden Zuschnitts auf den Kontext und generalisierte Andere als Rezipient*innen (vgl. Kap. 5.1) von Einschränkungen bei einem Teilaspekt von Erklärfähigkeit ausgehen.

Fehlende Zweckmarkierung

In Kapitel 6.1.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass verstärkt bei Wortbedeutungserklärungen der Zweck, der einem Gegenstand oder einer Tätigkeit zukommt, *ohne* explizit-sprachliche Markierung genannt wird. Zudem wird dabei seltener auf verfahrenstypische sprachliche Markierungsformen von Zweck- bzw. Ziel-Relationen (wie z. B. *damit*, *(so)dass*, *um-zu*-Infinitiv, *zum* + Nominalisierung)

¹⁷⁹ So zeigen auch Colletta/Pellenq (2010: 65), dass Erklärer*innen in mündlicher (Alltags-)Interaktion teilweise lediglich das Explanans versprachlichen, ohne das von der nicht-wissenden Person erfragte Explanandum (*Was ist x? Warum y?*) wieder aufzugreifen. Colletta und Pellenq unterscheiden hierfür zwischen „simple explanations“, die lediglich einen Satz oder zwei oder mehr Sätze ohne logische oder chronologische Verknüpfung umfassen, und „complex explanations“.

zurückgegriffen. Syntaktisch werden diese Varianten vielfach in Hauptsätzen oder – wenn sie in ein übergeordnetes Verfahren (z. B. *genus proximum et differentia specifica*) eingebettet sind – in einem Relativsatz realisiert. Da diese Varianten aufgrund der Häufigkeit ihres Vorkommens bereits in Kapitel 6.1.1 an Transkriptbeispielen vorgestellt wurden, werden an dieser Stelle keine weiteren Transkriptbeispiele hinzugezogen. Es sei stattdessen auf das entsprechende Kapitel verwiesen.

Referenzielle Uneindeutigkeit

Pronomen (z. B. *der, diese, eine, ihn*) und Pronominaladverbien (z. B. *damit, womit*) dienen als referenzielle Kohäsionsmittel, mit denen auf Personen oder Objekte in benachbarten Sätzen bzw. Äußerungsteilen Bezug genommen wird (vgl. Koutsoftas/Petersen 2017). Referenzielle Uneindeutigkeit entsteht dann, wenn unklar ist, auf wen oder was sich das verwendete Pronomen bezieht, da beispielsweise vorab keine vorherige nominale Einführung des Referenten erfolgt ist. Dass das in Interaktionen zu Störungen führt und rezipient*innenseitig zurückgewiesen wird, haben beispielsweise Quasthoff et al. (2019: 122f.) bei Spielerklärungen gezeigt. Mit dem nachfolgenden Transkriptbeispiel (3) soll ein Fall referenzieller Uneindeutigkeit vorgeführt werden.

(3) EW_52fw_SG; HAN: Haniya (Klasse: 4, Alter: 10;11, FSP LE)

140 HAN ein FAHRradführerschein is wenn- (-) hal_also die KOMmen hier in
der schule,
141 jedes also (.) jedes zweite JAHR oder so,
142 und dann has du die kommen hie:r beim (.) <<len> GRUNDstück,>
[...]
146 und das MUSS man machen,=
147 =wenn du halt °h in auf der STRAße fahren willst,=
148 aber das (.) du brauchst dafür ein führersch (ein) also ein
FAHRradführerschein,
149 damit die WISsen dass du da fahren kannst,=
[...]

Haniya nennt nach der Erklärung, was ein Fahrradführerschein ist bzw. wie der Prüfungstag abläuft (Z. 140-145), und der Formulierung eines Grundes für den Fahrradführerschein in Form einer Regel (Z. 146f.) einen weiteren Grund im Format des Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Zwecke/Funktionen* (Z. 148f.). In einem Finalsatz gibt Haniya den Zweck an, dass ein Fahrradführerschein als Nachweis über die eigene Fahrtüchtigkeit dient, die es vor einer nicht näher spezifizierten Personengruppe („die“ (Z. 149)), der Autorität in dieser Sache zugesprochen wird, nachzuweisen gilt. Ebenso wie bei der Konzeptklärung in Z. 140 und 142 erfolgt mit dem Demonstrativpronomen *die* eine Bezugnahme auf einen Personenkreis, der zuvor nicht benannt oder eingeführt wurde: Das Bezugswort zum Pronomen fehlt, sodass referenzielle Uneindeutigkeit entsteht.

In der Peripherie von referenzieller Uneindeutigkeit sind solche Fälle anzusiedeln, in denen Sprecher*innen mit einem Verweiswort auf ein Bezugswort verweisen, das von einem*einer anderen Sprecher*in produziert wurde.¹⁸⁰ Transkriptbeispiel (4) zeigt diesen Fall.

¹⁸⁰ Dieses Phänomen wird zu den referenziell uneindeutigen Fällen gezählt, da zu dem Verweiswort – *ohne* die Warum-Frage des anderen Sprechers – das Bezugswort fehlen würde.

(4) EW_18km_KS; LEV: Levi (Klasse: 1, Alter: 7;8), VKI: Videokind

021 VKI was ist ein HAMma:?
((...)

024 LEV da::m:it (--) kann man (--) <<rhythmisch sprechend> was in die wand hämmern,>

025 (5.3)

Auf den Zugzwang zu einer Wortbedeutungserklärung des Wortes *Hammer* (Z. 21) hin führt Levi einen Zweck des Gegenstands an, indem er mit verfahrenstypischen sprachlichen Formen (Modalverb *können*, generisches *man*) angibt, dass man mit dem Gegenstand etwas in die Wand hämmern kann. Levi bezieht sich mit dem Pronominaladverb *damit* (Z. 24) auf das vom Nicht-Wissenden benannte Explanandum *Hammer* (Z. 21), ohne dieses Lexem selbst noch einmal zu wiederholen. Ähnlich wie es bereits für syntaktisch unvollständige Warum-Erklärungen mit Transkriptbeispiel (2) beschrieben wurde, realisiert der Sprecher das Vertextungsverfahren nicht adäquat, da es im Kontext dekontextualisierter Kommunikation erforderlich wäre, bei der Zweckbenennung den Gegenstand lexikalisch eindeutig zu benennen.

7.3.1.4 Häufigkeitsverteilung verfahrensimmanenter Realisierungsvarianten

Wie auch für die sequenziellen Realisierungsvarianten wird nachfolgend mit den beiden Tabellen 17 und 18 ein Gesamtüberblick über die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen verfahrensimmanenten Realisierungsvarianten beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum und Erklären-Was bei Kindern unterschiedlicher Lernausgangslagen gegeben. Auf Basis dieser quantitativen Befunde werden anschließend anhand veranschaulichender Grafiken quantitative Vergleiche vorgenommen in Bezug auf das Vorkommen der Realisierungsvarianten im Erklärtypenvergleich, das Alter sowie Kinder mit und ohne FSP LE.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 1 (mit FSP LE)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
semantische Leerstellen/ Kohärenzbrüche	28,6% (2/7)	- (0/1)	- (0/12)	- (0/4)	20% (1/5)	33,3% (1/3)	- (0/13)	20% (1/5)	10% (5/50)
syntaktisch unvollständig	71,4% (5/7)	100% (1/1)	- (0/12)	50% (2/4)	20% (1/5)	- (0/3)	7,7% (1/13)	- (0/5)	20% (10/50)
fehlende Zweckmarkierung	- (0/7)	100% (1/1)	- (0/12)	- (0/4)	40% (2/5)	33,3% (1/3)	- (0/13)	- (0/5)	8% (4/50)
referenzielle Uneindeutigkeit	- (0/7)	- (0/1)	- (0/12)	- (0/4)	- (0/5)	33,3% (1/3)	- (0/13)	- (0/5)	2% (1/50)

Tabelle 17: Varianten verfahrensimmanenter Realisierung des Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 1 (mit FSP LE)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
semantische Leerstellen/ Kohärenz- brüche	32% (8/25)	100% (2/2)	- (0/39)	28,6% (4/14)	14,3% (2/14)	27,3% (3/11)	2,9% (1/35)	- (0/13)	13,1% (20/153)
syntaktische Unvollstän- digkeit	28% (7/25)	50% (1/2)	- (0/39)	- (0/14)	7,1% (1/14)	- (0/11)	- (0/35)	- (0/13)	5,9% (9/153)
fehlende Zweckmar- kierung	88% (22/25)	100% (2/2)	56,4% (22/39)	57,1% (8/14)	42,9% (6/14)	81,8% (9/11)	51,4% (18/35)	61,5% (8/13)	62,1% (95/153)
referenzielle Uneindeu- tigkeit	36% (9/25)	50% (1/2)	2,6% (1/39)	- (0/14)	- (0/14)	9,1% (1/11)	- (0/35)	- (0/13)	7,8% (12/153)

Tabelle 18: Varianten verfahrensimmanenter Realisierung des Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Was

Verfahrensimmanente Realisierungsvarianten im Erklärtypen-Vergleich

Im nachfolgenden Diagramm (vgl. Abb. 26) wird gegenübergestellt, welche der verfahrensimmanenten Realisierungsvarianten, die im vorgegangenen Abschnitt mithilfe von Transkriptbeispielen beschrieben wurden, in welcher Häufigkeit bei auftretenden Zwecknennungen beim Erklären-Warum sowie beim Erklären-Was vorkommen.

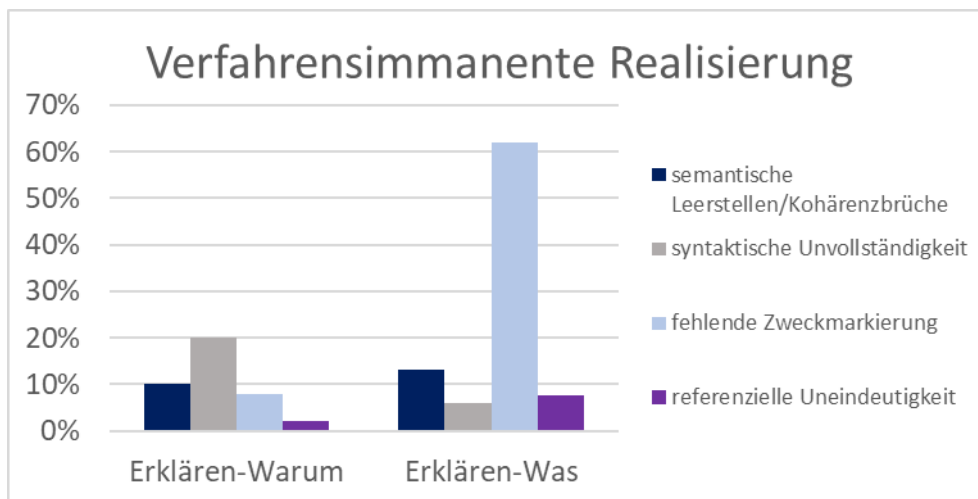


Abbildung 26: Verfahrensimmanente Realisierungsvarianten beim Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum und Erklären-Was

Insgesamt finden sich mehr Abweichungen von der prototypischen Realisierung, wenn das Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* im Rahmen von Wortbedeutungserklärungen (Erklären-Was) auftritt, was durch die bereits thematisierte, weniger ausgeprägte Formelhaftigkeit des Verfahrens beim Erklären-Was erklärt werden kann. Auffällig ist bei dem Verfahren im Kontext von

Wortbedeutungserklärungen insbesondere, dass eine Zweckmarkierung nur in etwa 38 % der Fälle geschieht. Beim Erklären-Warum finden sich grundsätzlich weniger Abweichungen von der prototypischen Realisierung. In einem Fünftel der Fälle findet sich das Vertextungsverfahren in syntaktisch unvollständiger Realisierung mit lediglich dem finalen Äußerungsteil (z. B. *damit man auf der Straße Fahrradfahren darf*). Beim Erklären-Warum kommen im Gegensatz zu Verfahrensrealisierungen in Wortbedeutungserklärungen fehlende Zweckmarkierungen beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* selten vor (8 %). Für diese Erklärtypenspezifik kann als Grund vermutet werden, dass die Warum-Frage Kinder eher zur expliziten Markierung des Zwecks (z. B. *damit ...*) verleitet. Gegebenenfalls bedingt auch die verstärkte Kombination und Verschränkung verschiedener Verfahren beim Erklären-Was die seltenere Zweckmarkierung. Semantische Leerstellen und insbesondere referenzielle Uneindeutigkeit lassen sich bei beiden Erklärtypen nur in geringem Ausmaß beobachten.

Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten im Altersvergleich

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht, wie häufig sich bei den Kindern unterschiedlicher Altersgruppen¹⁸¹ bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum und Erklären-Was die vier oben beschriebenen Varianten finden, mit denen von einer prototypischen Realisierung abgewichen wird.

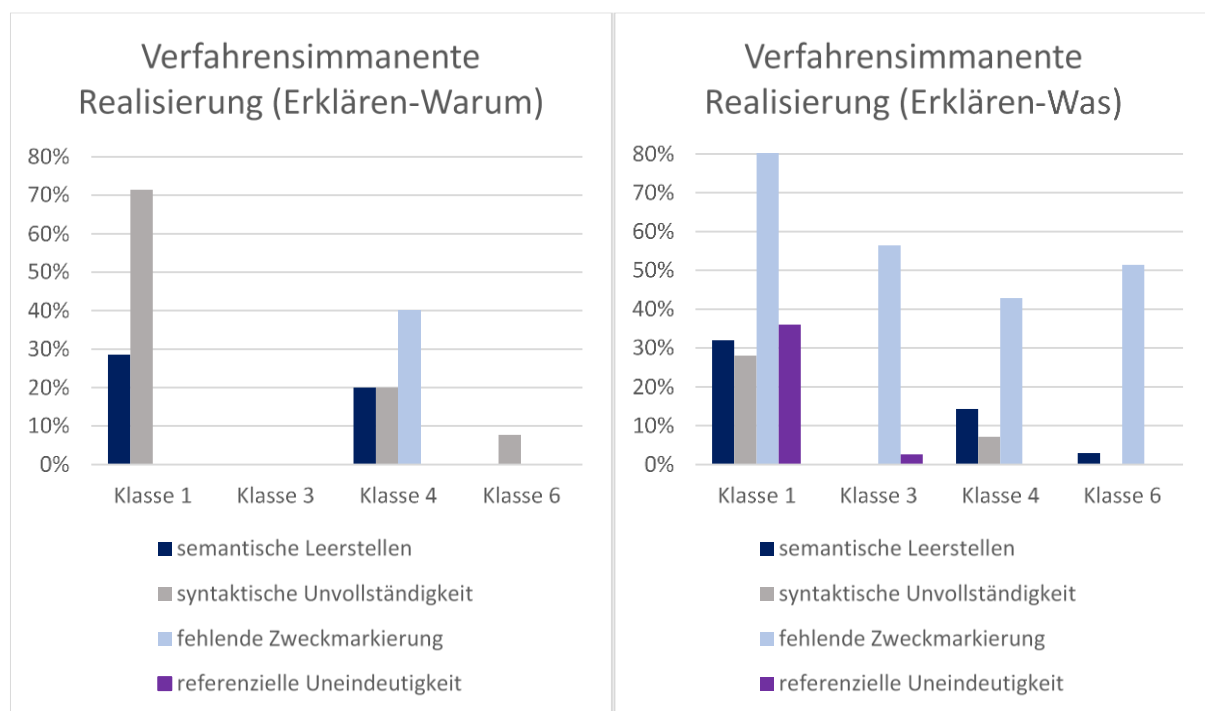


Abbildung 27: Verfahrensimmanente Abweichungen bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum und Erklären-Was im Altersvergleich

Für die verfahrensimmanente Realisierung des *Nennens allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum im Altersvergleich (vgl. Abb. 27 linkes Diagramm) zeigt sich, dass das Verfahren von Erstklässler*innen syntaktisch häufig unvollständig realisiert wird (ca. 71 %) und außerdem in etwa einem Drittel der Fälle auch semantische Leerstellen aufweist, während diese Phänomene bei Dritt- und

¹⁸¹ Für den Altersvergleich werden die quantitativen Daten der Kinder *ohne* FSP LE zugrunde gelegt.

Sechstklässler*innen nahezu gar nicht mehr vorkommen. Das stark formelhafte Verfahren wird also von älteren Kindern i. d. R. syntaktisch und semantisch vollständig realisiert. Die Gruppe der Viertklässler*innen stellt hier eine Ausnahme dar: Es zeigen sich bei einigen Verfahrensrealisierungen semantische und syntaktische Unvollständigkeiten und fehlende explizite Zweckmarkierungen.¹⁸² Beim Erklären-Was (vgl. Abb. 27 rechtes Diagramm) zeigt sich für das Verfahren – abgesehen von dem Phänomen der referenziellen Uneindeutigkeit – ein nahezu altersübergreifendes Vorkommen der beschriebenen Varianten, mit denen von der prototypischen Realisierung abgewichen wird. Das Verfahren scheint also, wenn es weniger formelhaft und in Kombination mit anderen Verfahren in Wortbedeutungserklärungen realisiert wird, weniger in dem als prototypisch angenommen Format realisiert zu werden. Im Altersvergleich lässt sich aber konstatieren, dass sämtliche beschriebene Phänomene mit zunehmendem Alter abnehmen: Das Verfahren wird also mit zunehmendem Alter semantisch und syntaktisch vollständiger, referenziell eindeutiger sowie mit einer expliziten Zweckmarkierung versehen. Letzteres ist zumindest bei der Hälfte der Verfahrensrealisierungen der Sechstklässler*innen der Fall.

Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich
 Mit den beiden Diagrammen (vgl. Abb. 28 und 29) sollen die Entwicklungslinien bezüglich der verfahrensimmanenten Realisierungen für Kinder mit und ohne FSP LE vergleichend veranschaulicht werden. Der Übersichtlichkeit halber werden die Erklärtypen in zwei separierten Diagrammen erfasst.

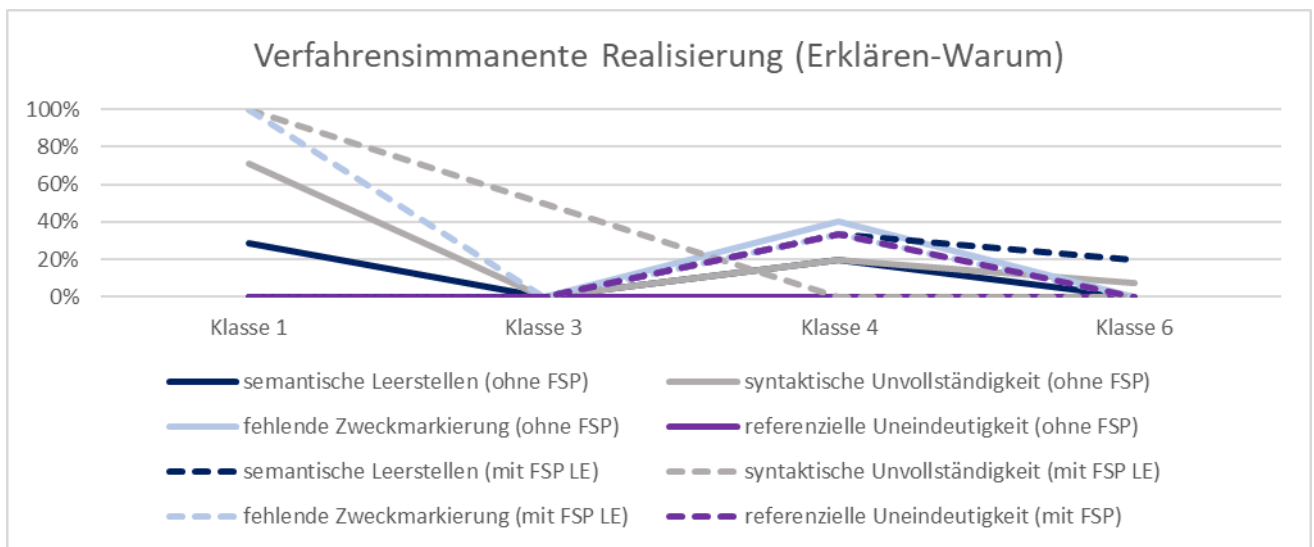


Abbildung 28: Verfahrensimmanente Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

¹⁸² Wie bereits an verschiedener Stelle erwähnt, handelt es sich bei der Gruppe der Viertklässler*innen um eine insgesamt leistungsschwache Teilgruppe.

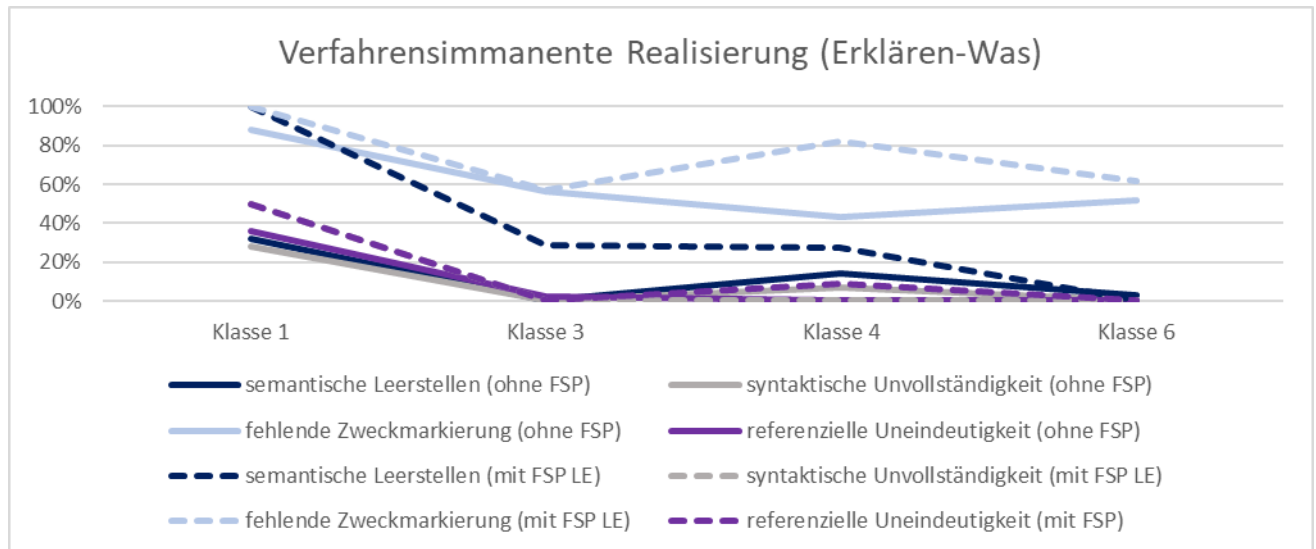


Abbildung 29: Verfahrensimmanente Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Anhand der Diagramme zeigt sich, dass bezogen auf beide Erklärtypen die Linien der Kinder *mit* FSP LE (gestrichelte Linien) i. d. R. über den Linien der Kinder ohne FSP LE liegen: Kinder mit FSP LE weisen also insgesamt altersübergreifend häufiger Schwierigkeiten bei der verfahrensimmanenten Realisierung des *Nennens allgemeiner Funktionen/Zwecke* in beiden Erklärtypen auf als die jeweils Gleichaltrigen ohne FSP. Auffällig sind hierbei insbesondere beim Erklären-Warum die syntaktische Unvollständigkeit und die fehlende Zweckmarkierung, die sich jeweils verstärkt bei Kindern mit FSP LE zeigen. Beim Erklären-Warum finden sich mehr semantische Leerstellen bei der Realisierung bei Kindern mit FSP LE als den Gleichaltrigen ohne FSP. Für beide Erklärtypen zeigt sich eine Annäherung bei den Sechstklässler*innen mit und ohne FSP LE, sodass davon auszugehen ist, dass sich Unterschiede zu Beginn der Sekundarstufe nivellieren.

Zusammenfassend lässt sich für die *verfahrensimmanente* Realisierung des Verfahrens *Nennen allgemeiner Zwecke/Funktionen* beim Erklären-Was und Erklären-Warum feststellen:

- Es zeigen sich erklärtypenspezifische Unterschiede: Es finden sich häufiger beim Erklären-Was (als beim Erklären-Warum) Abweichungen von der prototypischen Realisierung des Verfahrens – insbesondere bedingt durch die fehlende Zweckmarkierung.
- Durch den Altersvergleich zeichnen sich Entwicklungsverläufe ab, die offenlegen, dass Kinder (erklärtypenübergreifend) mit zunehmendem Alter weniger Schwierigkeiten mit einer semantisch und syntaktisch vollständigen, referenziell eindeutigen und als Zweck markierten Realisierung des Verfahrens zeigen.
- Im Hinblick auf den Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE kann festgestellt werden, dass – anders als bei der sequenziellen Realisierung – Kinder mit FSP LE bei der verfahrensimmanenten Ausgestaltung des Verfahrens häufiger Schwierigkeiten haben als die jeweils gleichaltrigen Kinder ohne FSP LE.

7.3.2 Kategorisieren

Wie in Kapitel 7.2.1 gezeigt, handelt es sich beim *Kategorisieren* um ein beim Erklären-Was (und ebenso beim Erklären-Wie) frequent vorkommendes Verfahren, das bei Kindern *ohne* FSP LE

altersübergreifend auftritt (am häufigsten bei Erst- und Sechstklässler*innen). Bei Kindern *mit* FSP LE tritt das Verfahren erst verstärkt bei älteren Schüler*innen (Sechstklässler*innen) auf und bei Erst- und Viertklässler*innen gar nicht. Dementsprechend kann – auch auf Basis des Forschungsstandes (vgl. Kap. 4.3.1) – davon ausgegangen werden, dass es sich um ein anspruchsvoll zu realisierendes Verfahren handelt. Um herauszufinden, ob sich bei der *Realisierung* gruppenspezifische Varianzen zeigen, wird das Verfahren nachfolgend in Bezug auf seine *sequenziellen* sowie *verfahrensimmanenten* Realisierungsvarianten hin untersucht. Da sich Varianzen des Verfahrens in erster Linie im Kontext von Wortbedeutungserklärungen zeigen, werden nachfolgend nur die in diesem Erklärertyp vorkommenden Belege zugrunde gelegt. Nachfolgend sollen die verschiedenen Realisierungsvarianten auf sequenzieller und verfahrensimmanenter Ebene anhand von Transkriptbeispielen veranschaulicht werden. Nach der jeweiligen Deskription werden diese Varianten quantifizierend gruppenspezifisch erfasst, um Aussagen darüber treffen zu können, ob und inwiefern diese Varianten in unterschiedlichen Gruppen verstärkt vorkommen. Zunächst soll es um die Beschreibung und den quantitativen Gruppenvergleich sequenzieller und anschließend verfahrensimmanenter Varianten gehen.

7.3.2.1 Beschreibung sequenzieller Realisierungsvarianten

Mit der linguistischen Verfahrensbeschreibung in Kapitel 6.1.5 wurde als prototypisch für das *Kategorisieren* in Wortbedeutungserklärungen herausgestellt, dass das Verfahren in *sequenzieller* Hinsicht *alleinstehend* (in Kombination mit einem syntaktisch eingebetteten Verfahren) und/oder in *Kombination* mit weiteren syntaktisch unabhängigen Verfahren auftritt. In Kombination mit anderen Vertextungsverfahren wird das *Kategorisieren* i. d. R. erklärungsinitial positioniert, aber auch andere sequenzielle Positionierungen (mittig, abschließend oder mehrfach) im Äußerungspaket sind möglich. Nachfolgend werden einige der Varianten exemplarisch mit Transkriptanalysen vorgeführt. Zunächst wird auf alleinstehendes und anschließend auf kombiniertes Realisieren eingegangen.

Alleinstehendes Realisieren des Vertextungsverfahrens

(1) EW_46km_FB; TIM: Tim (Klasse: 6, Alter: 12;0)

```
009   TIM   ei:n kühlshrank ist (-) ein gerÄT (.) womit man sAchen kühl
        hält;
```

Ein ‚Minimalpaket‘ entsteht, wenn das Kategorisieren *alleinstehend* mit einem eingebetteten bzw. syntaktisch abhängigen weiteren Verfahren, das zum gefundenen übergeordneten Begriff ein unterscheidendes Merkmal darstellt, das explanative Äußerungspaket konstituiert (vgl. Bsp. (1)). Tim kategorisiert das zu erklärende Wort *Kühlschrank* als „ein gerÄT“ (Z. 9) und nimmt durch eine mit Relativadverb *womit* angeschlossene Äußerung eine nähere Bestimmung vor, mit der das *Nennen der allgemeinen Funktionen/Zwecke* des zu erklärenden Gegenstandes erfolgt. Die Erklärung ist damit abgeschlossen. Im Gegensatz zu dieser alleinstehenden Realisierung des Verfahrens zeigt Transkriptbeispiel (2) das Verfahren in Kombination.

Kombiniertes Realisieren mit anderen Vertextungsverfahren

(2) EW_40kw_FB; ANN: Anna (Klasse: 6, Alter: 12;2)

```
024   ANN   |ein hammer is so_n WERKzeug,      |
        |((hält den Hammer drehend hoch))|
025       das ähm benutzt man meistens auf so ner ARbeitsstelle wo man was
```

026 bauen muss,
 das haut man ähm:: um halt (-) |NÄgel reinzuhauen |
 |((hämmert in der Luft))|
 braucht man halt so n hammer,
 ((...))

Mit Beispiel (2) findet sich im Gegensatz zum Beispiel (1) ein exemplarischer Beleg für das *Kategorisieren* in einem ausgebauten Äußerungspaket in Kombination mit weiteren Vertextungsverfahren, die syntaktisch unabhängig von dem *Kategorisieren* realisiert werden: Anna findet – ebenso wie in Transkriptbeispiel (1) – einen übergeordneten Begriff („WERKzeug“ (Z. 24)) zum Wortstimulus. Eingeleitet mit dem rückverweisenden Demonstrativpronomen „das“ (Z. 25) schließt sie eine syntaktisch unabhängige Äußerung an, in der sie mit dem *Nennen eines wesentlichen Merkmals* (Z. 25) Informationen zum Einsatzort des Hammers gibt. Es folgt das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, mit dem der Zweck des Gebrauchsgegenstands – auch unter Einsatz gestischer Ressourcen – angegeben und veranschaulicht wird. Mit dem Transkriptbeispiel (2) zeigt sich auch die sehr häufig (s. u.) vorkommende Positionierung des Verfahrens am Anfang des Äußerungspakets. Wie auch bereits in Kapitel 6.1.5 beschrieben, geben Sprecher*innen durch das *Kategorisieren* zu Beginn der Erklärung eine allgemeine Auskunft zur Objektklasse (hier: *Hammer* als ein *Werkzeug* (Z. 24)) und eröffnen Rezipient*innen damit zunächst eine tendenziell holistische Einordnung des Explanandums, die im Verlauf des Äußerungspakets durch weitere Vertextungsverfahren weiter spezifiziert wird. Das Verfahren tritt außerdem auch in der Mitte des explanativen Äußerungspakets¹⁸³ und sequenzfinal mit einer entsprechend veränderten Funktion auf, was mit nachfolgendem Transkriptbeispiel (3) vorgeführt werden soll.

(3) EW_36kw_MH; JUL: Julie (Klasse: 3, Alter: 9;5)

032 JUL ähm angsthase bedeu:te:t dass (-) wenn ein KIND zu einem andern
 sagt oder ein erwachsener-
 033 hEy du hast ja ANG:ST,
 034 dann sagt man (.) du bist (.) ein ANGSThase und-
 035 das is halt auch nich:- (--)
 036 mAnche finden das NETT aber die meisten finden das nich so nett
 gemeint;
 037 **also das is (---) ein WORT das sagt man wenn einer Angst hat und
 dann (-) is (-) sagt man halt du bist n angsthase;**

Julie etabliert zunächst ein Szenario, in dem sie unter Verwendung typischer sprachlicher Markierungsformen wie der wörtlichen Rede (Z. 33) und einer *wenn-dann*-Konstruktion eine Situation schildert, in der fiktive Akteur*innen („ein KIND [...] oder ein erwachsener“ (Z. 32)) ein anderes Kind als „ANGSThase“ (Z. 34) bezeichnen. Anschließend nimmt sie eine Bewertung der Begriffsverwendung vor (Z. 35f.). In sequenzfinaler Position nimmt sie dann eine *Kategorisierung* bzw. das *Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals* vor. In komprimierter Form bündelt sie nun die Aussage des zuvor etablierten Szenarios, in dem sie den Begriff Angsthase als ein *Wort* klassifiziert und in Form eines Hauptsatzes das unterscheidende Merkmal anführt. Sie greift dafür auf das metasprachliche Verfahren *Anführen eines Verwendungskontextes* (vgl. Kap. 6.1.7) zurück, mit dem sie die zuvor angeführte Oberkategorie („WORT“ (Z. 37)) in Bezug auf das zu erklärende Wort (*Angsthase*) genauer

¹⁸³ Aufgrund des sehr geringen Vorkommens (s. u.) wird dieser Fall der sequenziellen Position nicht am Transkript veranschaulicht.

bestimmt und gleichzeitig die zuvor angeführte Situationsschilderung in abstrahierter Form zusammenfasst. Der einleitend verwendete Reformulierungsmarker *also* kündigt die Zusammenfassung an (vgl. Blühdorn et al. 2017: 24). Damit fungiert das Verfahren in dieser finalen Position als kondensierendes Fazit, das die vorangegangene veranschaulichende Darstellung resümierend zusammenfasst. Gleichzeitig projiziert diese generalisierende Zusammenfassung in Verbindung mit der fallenden Tonhöhenbewegung (Z. 37) für Rezipient*innen den Sequenzabschluss. Wie es auch für das *Paraphrasieren* als ein benachbartes definierendes Verfahren beschrieben wurde (vgl. Kap. 6.1.2), kommt dem *Kategorisieren* also abhängig von der sequenziellen Position eine unterschiedliche Funktion zu. Darüber hinaus finden sich in den Daten auch mehrfache Realisierungen des Verfahrens innerhalb eines explanativen Äußerungspaketes, bei denen das Verfahren dann i. d. R. sequenzeinleitend *und* -schließend mit den soeben vorgestellten Funktionen zum Einsatz kommt und einen ein- und ausleitenden Rahmen im Äußerungspaket schafft (vgl. Schwitalla 2012: 188).

Die beschriebenen sequenziellen Realisierungsvarianten, die sich empirisch in den hier vorliegenden Wortbedeutungserklärungen gezeigt haben, sollen im nächsten Abschnitt quantifizierend im Altersvergleich untersucht werden.

7.3.2.2 Häufigkeitsverteilung sequenzieller Realisierungsvarianten

Im nachfolgenden Abschnitt wird nun auf Basis von Quantifizierungen untersucht, ob und inwiefern die soeben beschriebenen sequenziellen Realisierungsformen in bestimmten Gruppen vermehrt vorkommen. Die Tabelle 19 stellt im Überblick das Vorkommen der sequenziellen Realisierungsvarianten bei den Kindern der Klassen 1 bis 6 mit und ohne FSP LE dar. Neben dem alleinstehenden und kombinierten Vorkommen wird im Überblick die Position im Äußerungspaket für die Fälle erfasst, bei denen das *Kategorisieren* in Kombination mit weiteren syntaktisch unabhängigen Vertextungsverfahren vorkommt.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 1 (mit FSP LE)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
Alleinstehendes oder kombiniertes Vorkommen im Äußerungspaket									
alleinstehend (in Kombination mit syntaktisch abhängigem Verfahren)	56,3% (9/16)	- (0/0)	21,4% (3/14)	25% (1/4)	20% (1/5)	- (0/0)	25% (4/16)	42,9% (3/7)	33,9% (21/62)
kombiniert mit (syntaktisch unabhängigen) Verfahren	43,8% (7/16)	- (0/0)	78,6% (11/14)	75% (3/4)	80% (4/5)	- (0/0)	75% (12/16)	57,1% (4/7)	66,1% (41/62)
Position im Äußerungspaket bei der Kombination mit weiteren Vertextungsverfahren									
initial	57,1% (4/7)	- (0/0)	54,6% (6/11)	100% (3/3)	100% (4/4)	- (0/0)	83,3% (10/12)	75% (3/4)	73,2% (30/41)
mittig	- (0/7)	- (0/0)	- (0/11)	- (0/3)	- (0/4)	- (0/0)	8,3% (1/12)	25% (1/4)	4,9% (2/41)
abschließend	28,6% (2/7)	- (0/0)	18,2% (2/11)	- (0/3)	- (0/4)	- (0/0)	8,3% (1/12)	- (0/4)	12,2% (5/41)
mehrfach	14,3% (1/7)	- (0/0)	27,3% (3/11)	- (0/3)	- (0/4)	- (0/0)	- (0/12)	- (0/4)	9,8% (4/41)

Tabelle 19: Häufigkeitsverteilung der Varianten sequenzieller Realisierung des Vertextungsverfahrens *Kategorisieren* beim Erklären-Was

Mit Blick auf die Gesamtzahlen lässt sich für das *Kategorisieren* feststellen, dass bei etwa einem Drittel der Fälle beim Erklären-Was das Verfahren alleinstehend auftritt, jedoch syntaktisch unmittelbar verknüpft mit einem unterscheidenden Merkmal (vgl. Transkriptbeispiel (1)). In ca. zwei Dritteln der Fälle wird das *Kategorisieren* mit weiteren syntaktisch unabhängigen Verfahren kombiniert, sodass i. d. R. ein ausgebautes Äußerungspaket entsteht, wie es exemplarisch mit Transkriptbeispiel (2) veranschaulicht wurde. Zudem nehmen Sprecher*innen das *Kategorisieren*, wie der Tabelle zu entnehmen ist, mehrheitlich (ca. 73 %) zu Beginn der Erklärung vor, wenn das Verfahren mit weiteren kombiniert wird (vgl. Transkriptbeispiel (2)). Deutlich seltener (ca. 12 %) dient das *Kategorisieren*, wie in Transkriptbeispiel (3) gezeigt, als resümierendes Fazit in sequenzschließender Position. Im folgenden Abschnitt soll die Betrachtung unter Berücksichtigung der Altersgruppen und Gruppen von Kindern mit und ohne FSP LE mithilfe von veranschaulichenden Diagrammen erfolgen.

Sequenzielle Realisierungsvarianten im Altersvergleich

Das linke Diagramm in der Abbildung 30 veranschaulicht, wie häufig die Kinder unterschiedlicher Altersgruppen (ohne FSP LE) das Vertextungsverfahren *Kategorisieren* beim Erklären-Was alleinstehend oder in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren einsetzen. Das rechte Diagramm in Abbildung 30 bildet die sequenzielle Positionierung des Vertextungsverfahrens innerhalb des Äußerungspakets im Altersvergleich ab.

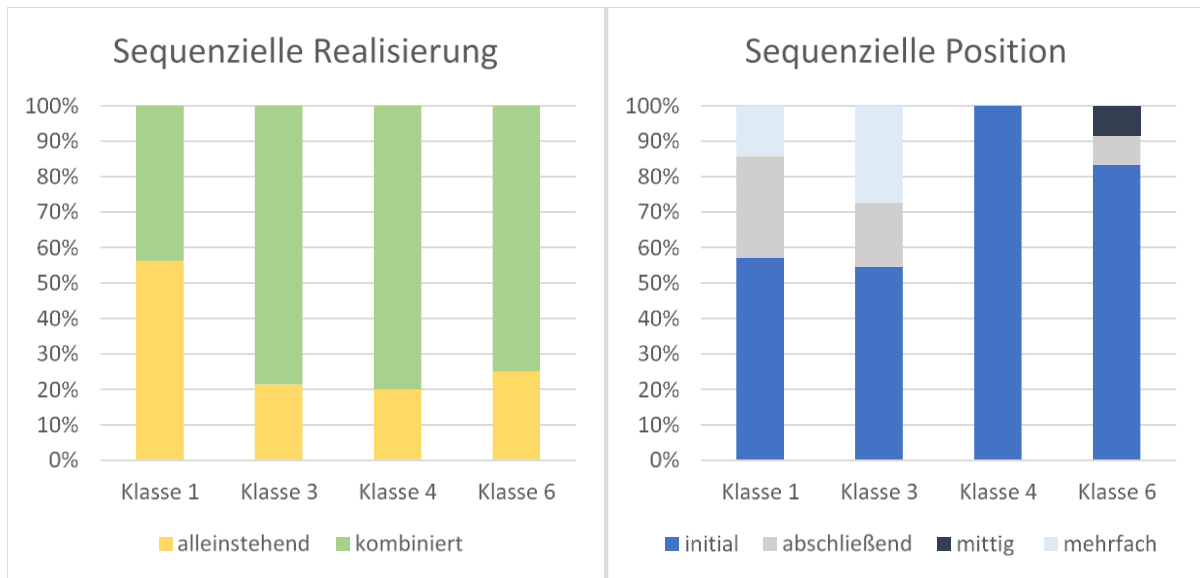


Abbildung 30: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Kategorisieren* beim Erklären-Was im Altersvergleich

Im Altersvergleich der Kinder ohne FSP LE bestätigt sich die bereits in Kapitel 7.2.1 konstatierte Zunahme an Kombinationen mit steigendem Alter. Während bei den Erstklässler*innen (ohne FSP LE) noch mehr als die Hälfte der Kinder (ca. 56 %) das *Nennen eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals* alleinstehend verwenden, ist das bei Dritt-, Viert- und Sechstklässler*innen (ohne FSP LE) nur noch bei 20-25 % der Kinder, die das Verfahren wählen, der Fall. Kinder von der dritten bis zur sechsten Klasse produzieren mehrheitlich ausgebaute Äußerungspakete in dem Sinne, dass sie das *Kategorisieren* mit weiteren Verfahren kombinieren. Kompetente(re) Sprecher*innen scheinen also das alleinstehende *Nennen eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals* mehrheitlich als *nicht* hinreichend für das rezipient*innenseitige Verstehen einer Wortbedeutung einzuschätzen. Dieser Befund relativiert die normativ geprägte Einordnung formaler Definitionen (*genus proximum et differentia specifica*) als Indikator für Definitions- bzw. Erklärfähigkeit, wie es in einigen Arbeiten (vgl. u. a. Snow et al. 1991; Kurland/Snow 1997) angenommen wird.

Bezüglich der Positionierung des Verfahrens in der sprecher*innenseitigen Äußerung lässt sich feststellen, dass die Werte der sequenzinitialen Positionierung der Kategorisierung bei Viert- und Sechstklässler*innen am höchsten sind (vgl. Abb. 30 rechtes Diagramm). Sie neigen dementsprechend am stärksten dazu, ihre Erklärung unter Zuhilfenahme des Verfahrens vom *Allgemeinen* zum *Konkreten* zu gestalten. Für Erst- und Drittklässler*innen lässt sich mehr Variantenreichtum bei der sequenziellen Positionierung feststellen: Ausschließlich in diesen jüngeren Altersgruppen kommt das mehrfache Kategorisieren innerhalb eines Äußerungspaketes vor und zudem ist auch die sequenzabschließende Positionierung in

diesen Altersgruppen im Vergleich zu den älteren Kindern (Viert- und Sechstklässler*innen) noch höher. Die erklärungsinitiale Positionierung dieses definierenden Verfahrens scheint noch nicht so verfestigt, wie es dann bei älteren Schüler*innen der Fall zu sein scheint.

Sequenzielle Realisierungsvarianten bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Wie bereits in Kapitel 7.2.1 und zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, kommt das Verfahren bei Grundschüler*innen *mit* FSP LE kaum vor. So nehmen Erst- und Viertklässler*innen mit FSP LE keinerlei Kategorisierung vor. Entsprechend wird nur für die Altersgruppen, in denen das Verfahren bei Kindern mit und ohne FSP LE vorkommt, nämlich Dritt- und Sechstklässler*innen, ein Vergleich im Hinblick auf die sequenziellen Realisierungsvarianten vorgenommen. Diese Befunde werden ausgehend von der Abbildung 31 vorgestellt. Im linken Diagramm wird das alleinstehende (gelb) und das kombinierte (grün) Realisieren für die ausgewählten Vergleichsgruppen dargestellt. Im rechten Diagramm wird die sequenzielle Positionierung des Verfahrens für die Vergleichsgruppen abgebildet.

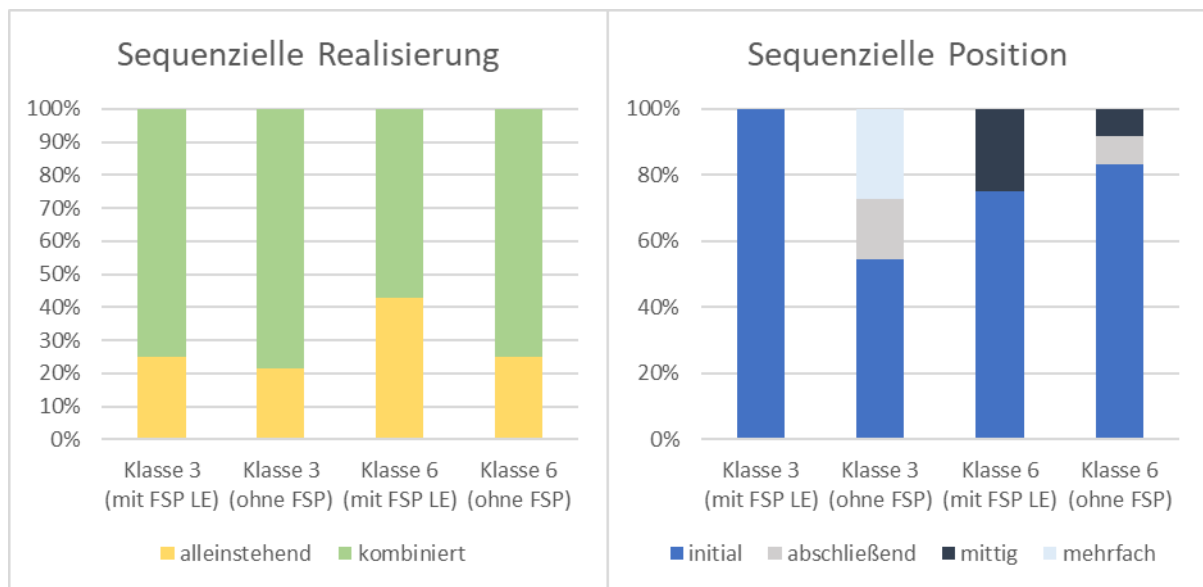


Abbildung 31: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Kategorisieren* beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Es zeigt sich, dass die Kinder *mit* FSP LE, die auf das *Kategorisieren* zurückgreifen, das Verfahren häufiger alleinstehend realisieren als die jeweils Gleichaltrigen *ohne* FSP LE. Für die Sechstklässler*innen mit FSP LE zeigt sich sogar, dass fast die Hälfte (ca. 43 %) das *Nennen eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals* alleinstehend für die Realisierung einer Wortbedeutungserklärung anführen. Das Bewusstsein dafür, dass dieses Verfahren allein nicht hinreichend für das Verstehen einer Wortbedeutung sein könnte und weitere Verfahren zur Explizierung hilfreich sein könnten, scheint (noch) nicht umfassend ausgeprägt. Im Hinblick auf die sequenzielle Positionierung zeigt sich bei den Kindern mit FSP LE insgesamt weniger Variation als bei den Vergleichsgruppen ohne FSP LE: Mehrheitlich wird das Verfahren sequenziell erklärungsinitial positioniert. In abschließender Position kommt das Verfahren gar nicht vor.

Zusammenfassend lässt sich für das sequenzielle Realisieren des Verfahrens *Kategorisieren* beim Erklären-Was Folgendes feststellen:

- Das *Kategorisieren* wird mehrheitlich (etwa in zwei Dritteln der Fälle) mit weiteren syntaktisch unabhängigen Verfahren kombiniert. Im Falle des alleinstehenden Vorkommens in einem Äußerungspaket ist immer ein unterscheidendes Merkmal syntaktisch angeschlossen. Am häufigsten wird das Verfahren *sequenzinital* positioniert.
- Durch den Altersvergleich zeigt sich, dass Kinder – ebenso wie bereits für das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* in Kapitel 7.3.1 festgestellt – das *Kategorisieren* mit zunehmendem Alter häufiger mit anderen Verfahren kombinieren und der alleinstehende Einsatz zurückgeht. Der Anstieg ist dabei jedoch als moderat einzuschätzen, da bereits Erstklässler*innen das Verfahren in fast der Hälfte der Fälle in Kombination mit anderen Verfahren einsetzen. Zudem wird das Verfahren mit zunehmendem Alter verstärkt sequenziell zu Beginn des explanativen Äußerungspakets positioniert. Eine zunehmende Verfestigung der initialen Position ist also zu beobachten.
- Während in Bezug auf das Verfahren *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* keine Auffälligkeiten beim Vergleich der Kinder mit und ohne FSP LE für die sequenzielle Realisierung zu verzeichnen sind, zeigen sich beim *Kategorisieren* Unterschiede: Kinder *mit* FSP LE realisieren das Verfahren häufiger alleinstehend und häufiger sequenzinital als die jeweils Gleichaltrigen *ohne* FSP LE.

7.3.2.3 Beschreibung verfahrensimmanenter Realisierungsvarianten

Im Hinblick auf die *verfahrensimmanente* Realisierung wurde das Format *X ist Y, das Z* als das in der Literatur vielfach beschriebene klassische grammatische Format vorgestellt, mit dem ein übergeordneter Begriff zum Explanandum und ein unterscheidendes Merkmal in einem Relativsatz benannt wird (vgl. Kap. 6.1.5). Sprecher*innenseitig gilt es also, den zu definierenden Begriff (*X*) zunächst lexikalisch zu wiederholen und mit dem Kopulaverb *sein* in Relation zu einem Oberbegriff (*Y*) zu setzen. Letzterer muss hinreichend spezifisch und informativ gewählt sein, um Rezipient*innen das Verorten des Explanandums innerhalb eines hierarchischen Begriffssystems zu ermöglichen (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982: 109; Snow et al. 1991: 96; Marinellie 2010: 24). Auf Varianten bzw. Abweichungen dieser prototypischen Realisierungen, die in den hier vorliegenden Daten empirisch rekonstruiert werden konnten, soll nachfolgend unter Rückgriff auf ausgewählte Transkriptbeispiele eingegangen werden. Es erweisen sich die folgenden empirisch rekonstruierten verfahrensimmanenten Realisierungsvarianten als interessant:

- Nennen eines Oberbegriffs (*Kategorisieren*) *mit* oder *ohne* ein (syntaktisch angeschlossenes) unterscheidendes Merkmal (*Z*)
- die syntaktische Realisierung des unterscheidenden Merkmals (*Z*) (als Relativsatz oder durch alternative grammatische Formate)
- die Präzision bei der Referentenbenennung durch die fehlende oder vorhandene lexikalische Benennung des Explanandums (*X*) und den Präzisionsgrad beim gewählten Oberbegriff (*Y*)

Syntaktische Realisierungsvarianten

Wie bereits in Kapitel 6.1.5 vorgestellt, finden sich neben den Realisierungen des klassischen Formats *X ist Y, das Z* in den Daten auch Fälle, in denen das unterscheidende Merkmal nicht in Form eines Relativsatzes, sondern durch andere grammatische Formen syntaktisch angeschlossen wird. Zudem existieren auch Belege, in denen kein unterscheidendes Merkmal syntaktisch angeschlossen wird,

sondern nur ein Oberbegriff zum Explanandum angeführt wird.¹⁸⁴ Diese Fälle werden mit den folgenden Transkriptbeispielen (1) bis (5) veranschaulicht.

(1) EW_46km_FB; TIM: Tim (Klasse: 6, 12;0)

009 TIM ei:n kühlshrank ist (-) ein geRÄT (.) womit man sAchen kühl
hält;

In Transkriptbeispiel (1) realisiert Tim das Verfahren im Format *X ist Y, das Z*: Durch das Kopulaverb *sein* verbindet er das zu erklärende Wort „kühlshrank“ mit der Nominalphrase „ein geRÄT“ (Z. 9) und schließt mit dem Relativadverb *womit* eine Äußerung an, mit der er die Funktion des Kühlschranks bestimmt und das Explanandum von anderen Typen der übergeordneten Kategorie abgrenzt. Relativsätze werden in den hier vorliegenden Daten mit Relativpronomen (*das, der, was*), Relativpronomen mit Präposition (*mit dem*) sowie Relativadverbien (*womit, wodrin, wo*) eingeleitet. Alternativen zum Relativsatz bilden die in den Transkriptbeispielen (2) bis (4) enthaltenen grammatischen Formen.¹⁸⁵

(2) EW_65fm_FB; NOA: Noah (Klasse: 6, Alter: 13;2, FSP LE)

016 NOA ein hAmmer is ein (.) gEgenstand zum:NÄgelreinhauen,=
(...)

(3) EW_24fm_MH; AND: Andreas (Klasse: 3, Alter: 10;3, FSP LE)

026 AND ähm ein HAMmer?
027 das is ein WERKzeug damit schlägt man nÄgel in die
|wand, |
|((klopft mit dem Hammer einmal auf den Tisch))|
(...)

(4) EW_38kw_FB; SAR: Sarah (Klasse: 6, Alter: 12;10)

011 SAR ein kühlshrank ist ei::n: (.) ein (.) elekTRONisches
gerät,
(...)

Noah realisiert das unterscheidende Merkmal in Transkriptbeispiel (2) mittels einer Präpositionalphrase (*zum* + Nominalisierung), die er an die übergeordnete Kategorie („gEgenstand“ (Z. 16)) anschließt und mit der er die Funktion des Hammers ausdrückt. Transkriptbeispiel (3) zeigt eine Variante, bei der das unterscheidende Merkmal syntaktisch unabhängig realisiert wird. Allerdings wird mit einem rückbezüglichen Verweiswort auf den beim Kategorisieren eingeführten Referenten Bezug genommen. So

¹⁸⁴ Bei den Spielerklärungen wird bei *allen* Vorkommen des Verfahrens ausschließlich das Hyperonym (i. d. R.: *Brettspiel*, selten: *Spiel*) ohne Relativsatz genannt. Wie auch bereits in Kapitel 6.1.5 erläutert, wird aus diesem Grund in dieser Arbeit auch grundsätzlich die weitere Begriffsbezeichnung *Kategorisieren* anstatt *Nennen eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals* gewählt.

¹⁸⁵ Als Grenzfälle lassen sich solche Fälle bezeichnen, bei denen es sich bei der Klassenbezeichnung (*Y'*) um ein Kompositum handelt, bei dem das wortinitiale Bestimmungswort das Grundwort als übergeordnete Klasse näher spezifiziert (z. B.: *Brettspiel* als Oberbegriff zum Spiel *Mensch ärgere dich nicht*, *Elektrogerät* als Oberbegriff zum *Kühlschrank*), da bereits wortintern ein unterscheidendes Merkmal enthalten ist.

verweist Andreas mit dem Pronominaladverb *damit* auf das „WERKzeug“ (Z. 27) und illustriert die Funktion unter Einsatz verbalsprachlicher und gestischer Ressourcen. Neben Pronominaladverbien kommen auch Demonstrativpronomen wie *das* (Z. 27) dabei zum Einsatz. Zudem kann das unterscheidende Merkmal, wie mit Transkriptbeispiel (4) veranschaulicht, als Adjektiv im attributiven Gebrauch der Klassennennung (*Y*) vorangestellt sein. Es lassen sich auch Kombinationen finden, wie zum Beispiel eine nähere Bestimmung der Klasse (*Y*) durch das Anführen eines attributiv gebrauchten Adjektivs *und* eines Relativsatzes. Transkriptbeispiel (5) zeigt demgegenüber den Fall, dass *kein* unterscheidendes Merkmal angeführt wird.

(5) EW_33fm_MH; KEV: Kevin (Klasse: 3, Alter: 10;4, FSP LE)

079 KEV hm: (-) angsthase is so is ähm (-) ein beGRIFF: ,
 080 is eben ein (-) beGRIFF (.) <<p> oder ein wortspiel> ,
 081 ähm: wenn jemand sich nich TRAUT etwas zu MACHen,
 082 dann sagt man manchma:l ähm eben (.) ANGSThase, (--)
 ((...))

Kevin kategorisiert den Begriff „angsthase“ als einen „beGRIFF“ (Z. 79, 80) und als ein „wortspiel“ (Z. 80). Ein unterscheidendes Merkmal, mit dem der Begriff genauer bestimmt würde, wird hier syntaktisch vom Sprecher nicht angeschlossen. Er schließt in Zeile 81 – syntaktisch unabhängig von der zuvor erfolgten Kategorisierung – mit *wenn* eingeleitet das *Anführen eines Verwendungskontextes* an. Durch dieses Verfahren wird das Explanandum näher bestimmt, sodass Rezipient*innen eine Vorstellung davon erhalten, was dieses „wortspiel“ bedeutet. Allerdings ist das Verfahren nicht syntaktisch als unterscheidendes Merkmal angeschlossen.

Präzisionsmerkmale

Während die bisher beschriebenen Realisierungsvarianten weniger Auswirkungen auf das Verstehen haben, finden sich auch Realisierungen bzw. Abweichungen von der prototypischen Realisierung, die qualitativ einen Unterschied machen, da sie den Nachvollzug des Vertextungsverfahrens für Rezipient*innen erschweren. Auf diese empirisch rekonstruierten, gehäuft in den Daten auftretenden Abweichungen soll nachfolgend mit prototypisch ausgewählten Transkriptbeispielen eingegangen werden. Zur Gegenüberstellung findet sich mit Transkriptbeispiel (6) zunächst ein Beispiel für eine Verfahrensrealisierung mit einem *präzisen* Oberbegriff („adult-like superordinate“ nach Snow et al. (1991: 94)). Die Transkriptbeispiele (7) und (8) zeigen demgegenüber Beispiele für eine insgesamt vage Realisierung des Verfahrens, in denen das Explanandum nicht lexikalisch benannt ist und ein Indefinitum als Oberbegriff fungiert, was das Verstehen gefährdet.

(6) EW_49kw_FB; PAU: Paulina (Klasse: 6, Alter: 12;8)

026 PAU ei:n HAMmer is ein wErkzeug,
 027 mit dem man äh quasi (.) NÄgel: oder andere dinge
 |irgendwo (-) rauf(.) |hauen kann,=
 |((hämmert in den Luft))|
 028 =damit es irgendwo drin HÄLT,

(7) EW_77km_SB; ENR: Enrico (Klasse: 1, Alter: 7;5), VKI: Videokind

019 VKI was ist ein HAMmer?

((...))

023 also das is was womit man (---) SCHRAUBen: (-) rein: in die wand
|reinschlägt, | (1.3)
|((hämmer leicht in der Luft))|

((...))

(8) EW_72kw_SB; JOH: Johanna (Klasse: 1, Alter: 7;3), VKI: Videokind

008 VKI was ist eine KÜHLschränk;

((...))

014 JOH das is ei::ns (.) wo man: SACHen reintut,

015 damit ähm:: die nicht WARM: werden,

016 ähm dadrin is es nämlich ganz KALT;

In Transkriptbeispiel (6) realisiert die Sechstklässlerin Paulina mit der typischen Formel *X ist Y, das Z* das *Nennen eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals*. Dabei wiederholt sie lexikalisch das Explanandum („HAMmer“ (Z. 26)), sodass die Erklärung – anders als es bei den beiden Transkriptbeispielen (7) und (8) der Fall ist – auch unabhängig vom sequenziell vorangeschalteten globalen Zugzwang referenziell eindeutig und verständlich ist. Mit dem gewählten Oberbegriff „wErkzeug“ (Z. 26) zum Wortstimulus *Hammer* findet Paulina eine präzise Kategorie, die es Rezipient*innen ermöglicht, Vorwissen bezüglich möglicher Merkmalskategorien zu diesem Typ zu mobilisieren. In Transkriptbeispiel (7) orientiert sich auch Enrico bei der Verfahrensrealisierung an der verfahrenstypischen Formel *X ist Y, das Z*. Allerdings greift er – anders als Paulina (vgl. Bsp. (6)) – nicht explizit als ersten Formelteil das Lexem (hier: *Hammer*) erneut auf, sondern referenziert mit dem Demonstrativpronomen „das“ (Z. 23) auf das im globalen Zugzwang von dem Erklärungssuchenden genannte Bezugsselement „HAMmer“ (Z. 19). Während dieser anaphorische Verweis in einer prototypischen mündlichen Kommunikationssituation aufgrund der geteilten Wahrnehmungssituation der Interaktionsbeteiligten das Verstehen i. d. R. nicht gefährden würde, kann die Verwendung des Demonstrativpronomens in dem etablierten Aufgabensetting (Erklären für ein gefilmtes Kinderwörterbuch) als problematisch gelten. In dieser als konzeptionell schriftsprachlich bzw. dekontextualisiert gerahmten Kommunikationssituation gilt es, eine Erklärung zu produzieren, die auch ohne den etablierten Zugzwang verständlich ist. Dementsprechend sorgt das lexikalische Wiederaufgreifen des zu erklärenden Begriffs für mehr Eindeutigkeit. Darüber hinaus findet Enrico keine übergeordnete spezifische Kategorie („adult-like superordinate“ nach Snow et al. (1991: 94)) zu dem Explanandum, sondern verwendet mit „was“ (Z. 23) die verkürzte Form des Indefinitpronomens *etwas* als *Dummy* (Flowerdew 1992: 210). Rezipient*innen erhalten durch diesen Vagheitsausdruck (vgl. Schwitalla 2012: 161) keine Information zu der übergeordneten Kategorie, die ihnen ermöglichen würde, objektbezogenes Vorwissen im Sinne eines *object-bound knowledge* (vgl. Hausendorf 1995: 193) zu aktivieren. Eine genauere Bestimmung des Explanandums erfolgt erst durch die im Relativsatz mit dem Relativadverb *womit* angeschlossene Funktionsnennung (Z. 23), die jedoch ohne eine zuvor eingeführte Kategorie weniger informativ ausfällt. Mit der Verfahrensrealisierung der Erstklässlerin Johanna in Transkriptbeispiel (8) zeigt sich eine ähnlich vage, referenziell uneindeutige Realisierung durch die Verwendung von Pronomen wie in Enricos Erklärung (vgl. Bsp. (7)). Sie verwendet das Demonstrativpronomen *das* für die Bezeichnung des Explanandums („X“) und das Indefinitpronomen *eins* für die Bezeichnung des übergeordneten Begriffs („Y“). Durch die

Verwendung des Indefinitpronomens wird für Rezipient*innen nicht deutlich, dass es sich um einen Gegenstand handelt, der hier erklärt werden soll. Das kann von Rezipient*innen erst durch die syntaktisch integrierte Funktionsnennung als unterscheidendes Merkmal (,Z‘) geschlussfolgert werden. Zudem zeigt sich auch fehlende Präzision bei der Realisierung dieses unterscheidenden Merkmals (Z), das Johanna in Form einer mit relativem *wo* (vgl. Mösch 2019) eingeleiteten Äußerung anschließt. Für die zu lagernden Lebensmittel verwendet Johanna das Passepartout-Wort „Sachen“ (Z. 14), sodass Rezipient*innen – in Verbindung mit der vagen Kategorisierung – wenig Information zu dem Explanandum geliefert wird. Neben den in den beiden Transkriptbeispielen verwendeten Indefinitpronomen *was* (vgl. Bsp. (7)) und *ein(e)s* (vgl. Bsp. (8)) finden sich in den vorliegenden Daten auch – vielfach in Verbindung mit dem vorangestellten Vagheitsausdruck *so* (vgl. Schwitalla 2012: 155) – die Indefinitpronomen *etwas* und *irgendwas*. Zwischen Indefinitpronomen und präzisen Oberbegriffen („adult-like superordinate“ nach Snow et al. (1991: 94)) bewegen sich hinsichtlich ihres Informations- und Präzisionsgrad solche Oberbegriffe (,Y‘), mit denen eine Nominalphrase gefunden wird, die jedoch nicht so spezifisch gewählt ist, wie ein als präzise einzuschätzender Oberbegriff (vgl. Bsp. (6)). Die nachfolgenden Transkriptbeispiele (9) und (10) veranschaulichen solche Fälle.

(9) EW_65fm_FB; NOA: Noah (Klasse: 6, Alter: 13;2, FSP LE)

005 NOA ein KÜH:Lschränk ist ein gegen(.)stand was man; (.)
 006 da wo man (.) ESSen reinmachen kann,=
 ((...))

(10) EW_69fw_FB; DAN: Dana (Klasse: 6, Alter: 12;4)

008 DAN also ein KÜHLschränk is ähm (-) ein (.) schränk,
 009 wo man ähm LEbensmittel aufbewahren kann,=
 ((...))

Zum Explanandum *Kühlschränk* (,X‘) führen die beiden Sechstklässler*innen Noah und Dana *Gegenstand* und *Schränk* als übergeordneten Begriff (,Y‘) an. Mit der Einordnung als Gegenstand liefert Noah (Bsp. (9)) – anders als es bei der Verwendung von Indefinitpronomen der Fall ist (vgl. Bsp. (7) und (8)) – Rezipient*innen die Information, dass es sich um einen Gegenstand handelt. Es handelt sich allerdings hierbei um einen allgemein gefassten, für zahlreiche semantische Klassen geltenden Oberbegriff, der keine konkrete Begriffsvorstellung zulässt. Als präzisere Kategorie kann der Oberbegriff *Schränk* gelten (vgl. Bsp. (10)). Allerdings wird durch diesen gewählten Oberbegriff Rezipient*innen kaum/kein neues Wissen bereitgestellt, da der gewählte Begriff das Grundwort des zu erklärenden Kompositums ist, was einer tautologischen Erklärung nahekommt („repetitions“ nach Flowerdew 1992: 210). Neben diesen beiden skizzierten Fällen, die mehrfach in den Daten vorkommen, finden sich folgende zwei weitere Oberbegriffe, die als vage bzw. unpräzise gelten können (vgl. auch Snow 1990: 701): der an Oberflächenmerkmalen orientierte und für zahlreiche semantische Klassen geltende Oberbegriff *Kasten* zum Explanandum *Kühlschränk* sowie das Passepartout-Wort *Ding* (vgl. Schwitalla 2012: 161). Die angeführten vagen Oberbegriffe können – kontextabhängig – in der mündlichen Kommunikation durchaus für das Verstehen hinreichend sein (vgl. Schwitalla 2012: 161). Bei der Realisierung des *Nennens eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals* in einer dekontextualisierten Kommunikationssituation, in der es gilt, für generalisierte Adressat*innen Informationen zum Explanandum zu liefern, ist allerdings Präzision und eine hohe Informationsdichte von Relevanz.

7.3.2.4 Häufigkeitsverteilung verfahrensimmanenter Realisierungsvarianten

Wie auch für die sequenziellen Realisierungsvarianten wird mit der nachfolgenden Tabelle 20 ein Gesamtüberblick über die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen *verfahrensimmanenten* Realisierungsvarianten beim *Kategorisieren* beim Erklären-Was bei Kindern unterschiedlichen Alters mit und ohne FSP LE gegeben. Auf Basis dieser quantitativen Befunde werden anschließend anhand veranschaulichender Grafiken quantitative gruppenspezifische Vergleiche vorgenommen.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
Syntaktische Realisierungsvarianten							
Nennen eines Oberbegriffs ohne (syntaktisch angeschlossenes) unterscheidendes Merkmal	18,8% (3/16)	28,6% (4/14)	25% (1/4)	20% (1/5)	31,3% (5/16)	14,3% (1/7)	24,2% (15/62)
Nennen eines Oberbegriffs und eines unterscheidenden Merkmals	81,3% (13/16)	71,4% (10/14)	75% (3/4)	80% (4/5)	68,8% (11/16)	85,7% (6/7)	75,8% (47/62)
... im Relativsatz	84,6% (11/13)	90% (9/10)	33,3% (1/3)	100% (4/4)	90,9% (10/11)	50% (3/6)	80,9% (38/47)
... in alternativer Realisierungsform¹⁸⁶	23,1% (3/13)	20% (2/10)	100% (3/3)	- (0/4)	9,1% (1/11)	50% (3/6)	25,5% (12/47)
Präzisionsmerkmale							
Explanandum (X) lexikalisch nicht benannt	37,5% (6/16)	- (0/14)	- (0/4)	- (0/5)	- (0/16)	- (0/7)	9,7% (6/62)
Indefinitpronomen (z. B. <i>etwas, irgendwas</i>) als Oberbegriff (Y)	62,5% (10/16)	21,4% (3/14)	- (0/4)	20% (1/5)	- (0/16)	- (0/7)	22,6% (14/62)
Unpräziser Oberbegriff (Y)	12,5% (2/16)	21,4% (3/14)	25% (1/4)	40% (2/5)	18,8% (3/16)	42,9% (3/7)	22,6% (14/62)
Präziser Oberbegriff (Y)	25% (4/16)	57,1% (8/14)	75% (3/4)	40% (2/5)	81,3% (13/16)	57,1% (4/7)	54,8% (34/62)

Tabelle 20: Varianten verfahrensimmanenter Realisierung des Vertextungsverfahrens *Kategorisieren* beim Erklären-Was

Vor dem Hintergrund der quantitativen Befunde lässt sich zu der Realisierung des Vertextungsverfahrens feststellen, dass es mehrheitlich (ca. 76 %) in den hier vorliegenden Was-Erklärungen mit einem syntaktisch angeschlossenen unterscheidenden Merkmal auftritt, sodass die Bezeichnung des Verfahrens als *Nennen eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals* bzw. *genus*

¹⁸⁶ Einige Sprecher*innen führen auch mehrere unterscheidende Merkmale in Form eines Relativsatzes und in einer alternativen grammatischen Form (z. B. Adjektiv im attributiven Gebrauch) an, sodass pro (Alters-)Gruppe die Summe der Prozentzahlen der Realisierung im Relativsatz und in alternativen grammatischen Formen 100 % übersteigen kann.

proximum et differentia specifica zutrifft. Liegt ein unterscheidendes Merkmal vor, wird das Vertextungsverfahren in ca. 81 % der Fälle mit dem als typisch beschriebenen Format *X ist Y, das Z*, also in Form einer Relativsatzkonstruktion mit den Relativpronomen oder -adverbien *wo, was, das/der, mit dem, womit, wodrin*, realisiert. Anstatt oder zusätzlich zu diesen Relativsatzkonstruktionen finden sich bei ca. 26 % der vorkommenden Verfahren auch alternative Realisierungsformen, mit denen das unterscheidende Merkmal syntaktisch an den gefundenen Oberbegriff angepasst wird. Fälle, in denen das Explanandum *ausschließlich* durch den Oberbegriff in ein kategoriales Begriffssystem eingeordnet wird, kommen seltener (ca. 24 %) in den hier vorliegenden Wortbedeutungserklärungen vor. Dass das Vertextungsverfahren unpräzise realisiert wird aufgrund der Nicht-Benennung des Explanandums, eines Indefinitpronomens als Oberbegriff oder eines unpräzisen Oberbegriffs ist gelegentlich der Fall. Inwiefern sich Unterschiede im Altersvergleich für die eben beschriebenen Varianten zeigen, soll im nachfolgenden Abschnitt, ausgehend von einem veranschaulichenden Diagramm, einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Verfahrensimmanente Realisierungsvarianten im Altersvergleich

Die nachfolgenden Diagramme veranschaulichen, wie häufig sich bei den Kindern unterschiedlicher Altersgruppen bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens *Kategorisieren* beim Erklären-Was die oben beschriebenen Varianten finden. Zunächst wird auf die syntaktische Realisierung des Vertextungsverfahrens eingegangen, bevor der Präzisionsgrad bei der Realisierung im Altersvergleich untersucht wird.

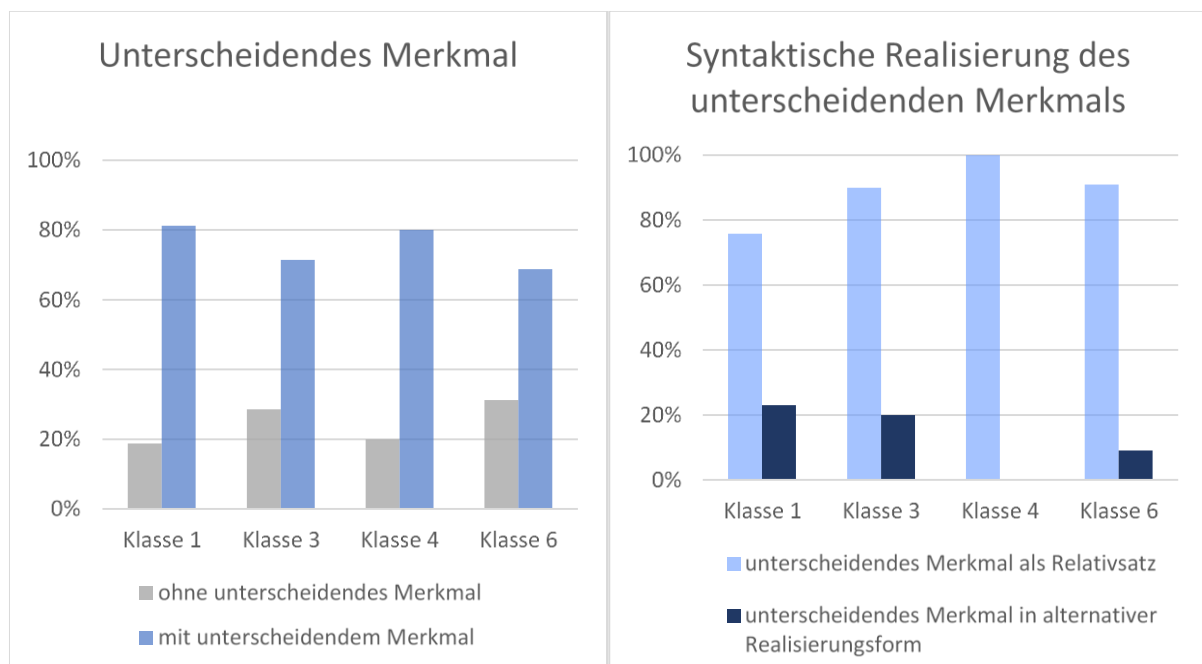


Abbildung 32: Syntaktische Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Kategorisieren* beim Erklären-Was im Altersvergleich

Auch wenn in allen Altersgruppen die Realisierung mit unterscheidendem Merkmal überwiegt (ca. 69-81 %) zeigt sich im linken Diagramm in Abbildung 32 im Altersvergleich, dass die Zunahme an Realisierungen *ohne* ein unterscheidendes Merkmal mit zunehmendem Alter leicht, wenn auch nicht kontinuierlich steigt: Etwa ein Fünftel der Erstklässler*innen realisiert das Verfahren im Format *X ist Y*,

während das bei ca. einem Drittel der Sechstklässler*innen der Fall ist. Realisierungen, in denen ein unterscheidendes Merkmal angeführt wird, nehmen entsprechend mit steigendem Alter ab. Dieser Befund relativiert erneut das Primat sogenannter *formal definitions*, die in verschiedenen Arbeiten (vgl. u. a. Snow 1990) als Prototyp einer Definition als den *informal definitions* (ohne unterscheidendes Merkmal) überlegen und Indikator für Erklär- bzw. Definitionsfähigkeit angeführt werden. Das rechte Diagramm in Abbildung 32 zeigt für die verschiedenen Altersgruppen für das Vertextungsverfahren *mit* unterscheidendem Merkmal, in welcher Form dieses unterscheidende Merkmal realisiert wird. Bei älteren Kindern steigt die Anzahl an Verfahren, in denen das unterscheidende Merkmal im klassischen Format mit Relativsatz realisiert wird. So werden 90-100 % des *Nennens eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals* von Dritt-, Viert- und Sechstklässler*innen im Format *X ist Y, das Z* realisiert. Alternative Realisierungsformate werden insgesamt seltener bei älteren Kindern. Das deckt sich mit den Befunden früherer Studien, die zeigen, dass sich die Fähigkeit, formale Definitionen (im Format *X ist Y, das Z*) zu produzieren, ab ca. sieben Jahren entscheidend weiterentwickelt (vgl. Snow 1990; Johnson/Anglin 1995; Benelli et al. 2006: 72).

Die nachfolgende Abbildung 33 bezieht sich auf die *Präzision* bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens.

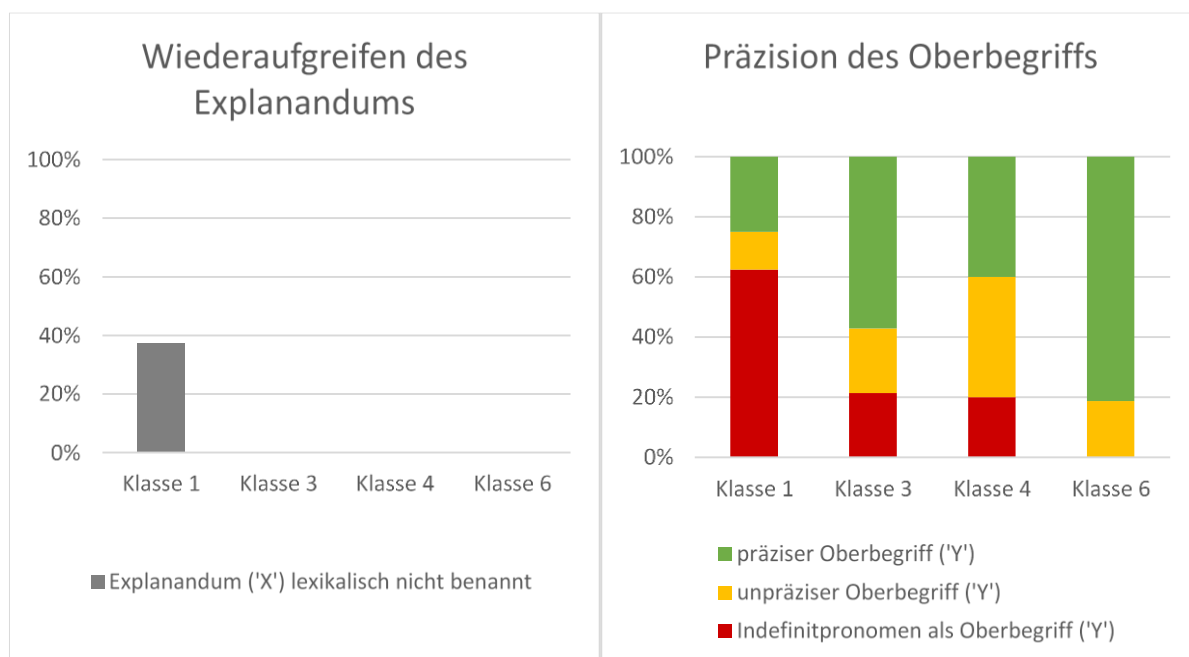


Abbildung 33: Präzisionsmerkmale beim Vertextungsverfahren *Kategorisieren* beim Erklären-Was im Altersvergleich

Mit Kapitel 7.2.1 wurde der erwartungswidrige Befund, dass das Verfahren *Kategorisieren* im Altersvergleich am häufigsten bei Erstklässler*innen auftritt, offengelegt. Durch das in diesem Kapitel erfolgte kombinierte qualitative und quantitative Vorgehen lässt sich dieser Befund genauer erklären: Erstklässler*innen realisieren das Verfahren weitgehend unpräzise. Fast 40 % der Erstklässler*innen benennen das Explanandum (z. B. *Hammer* oder *Kühlschrank*) bei der Realisierung des Verfahrens nicht, sondern greifen mehrheitlich auf das anaphorische Demonstrativpronomen *das* zurück. Hinzukommend gelingt nur einem Viertel der Erstklässler*innen die Auswahl eines übergeordneten Begriffs, der als präzise eingeschätzt werden kann. Mehrheitlich greifen Erstklässler*innen auf Indefinitpronomen (z. B.

(*et*was, *irgendwas*) als Stellvertreter für einen übergeordneten Begriff zurück (vgl. auch Litowitz 1977; Snow et al. 1991: 96), die sich mit den oben vollzogenen Transkriptanalysen als informationsarm und vage erwiesen haben. Demgegenüber benennen alle Dritt-, Viert- und Sechstklässler*innen das Explanandum explizit und zeigen damit eine Ausrichtung auf die Anforderung der Dekontextualisierung im Rahmen des Settings. Auch die Wahl des Oberbegriffs wird zunehmend präziser: Dritt- und Viertklässler*innen greifen seltener (ca. 20 %) auf Indefinitpronomen und stattdessen dann häufiger sowohl auf unpräzise als auch präzise Nominalphrasen zurück als Kinder der ersten Klasse. Bei Sechstklässler*innen findet sich dann keine Verwendung von Indefinitpronomen mehr, sondern mehrheitlich (81 %) spezifischere und informativere Kategorien und nur noch seltener unpräzise Oberbegriffe (19 %). Es zeigt sich bei der Bezeichnung von Oberbegriffen also ein Entwicklungsverlauf von Indefinitpronomen über unpräzise Nominalphrasen bis hin zu präzisen Nominalphrasen. Damit zeigt sich (erneut) die Relevanz eines qualitativen Zugriffs, der es vermag, gruppenspezifische Varianzen offenzulegen.

Verfahrensimmanente Realisierungsvarianten bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Wie bereits im Hinblick auf die sequenziellen Realisierungsvarianten für den Vergleich zwischen Kindern mit und ohne FSP LE erfolgt, werden hier nur die Dritt- und Sechstklässler*innen mit und ohne FSP LE vergleichend in den Blick genommen, da das Verfahren bei Erst- und Viertklässler*innen *mit* FSP LE nicht zum Einsatz kommt (s. o.). Äquivalent zu der Darstellung im vorangegangenen Abschnitt, in dem die verfahrensimmanenten Realisierungsvarianten im Altersvergleich betrachtet wurden, wird zunächst auf syntaktische Realisierungsvarianten eingegangen (vgl. Abbildung 34) und anschließend auf den Präzisionsgrad bei der verfahrensimmanenten Ausgestaltung (vgl. Abbildung 35).

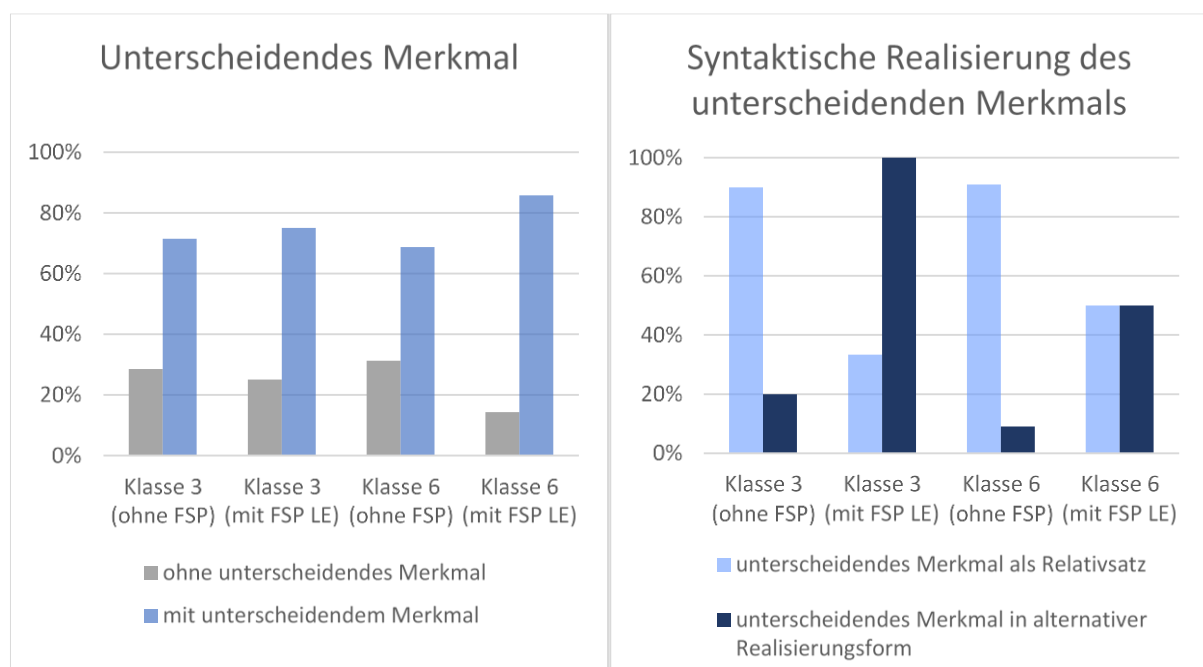


Abbildung 34: Syntaktische Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Kategorisieren* beim Erklären-Was im Gruppenvergleich

Im Hinblick auf die syntaktischen Realisierungsvarianten hat sich im Altersvergleich der Kinder *ohne* FSP LE ein Rückgang der Realisierung des Verfahrens *mit* unterscheidendem Merkmal gezeigt (s. o.). Wie sich der Abbildung 34 (links) entnehmen lässt, zeigt sich demgegenüber für die Kinder *mit* FSP LE

ein Anstieg: Sechstklässler*innen produzieren verstärkt (ca. 86 %) das Verfahren mit einem unterscheidenden Merkmal. Betrachtet man genauer, wie die Dritt- und Sechstklässler*innen mit und ohne FSP LE das Verfahren *mit* unterscheidendem Merkmal realisieren (vgl. Abb. 34 rechts), lassen sich interessante Unterschiede zwischen den Gruppen ausmachen. Während sich für alle Altersgruppen *ohne* FSP LE gezeigt hat, dass die Realisierung im Relativsatz, also im klassischen Format (*X ist Y, das Z*), deutlich überwiegt, greifen Drittklässler*innen *mit* FSP LE demgegenüber mehrheitlich auf alternative Realisierungsformate (hauptsächlich parataktisch realisiert) und deutlich seltener auf Relativsatzkonstruktionen (33 %) zurück. Da Sechstklässler*innen *mit* FSP LE dann gleichermaßen Relativsatzkonstruktionen (50 %) und alternative Formate (50 %) produzieren, kann eine Entwicklung im Altersverlauf konstatiert werden. Dieser Befund kann mit den Befunden von Studien (vgl. u.a. Scott 2004, Nippold et al. 2008; Ward-Lonergan 2010; Tomblin/Nippold 2014) in Zusammenhang gebracht werden, die Kindern mit Sprach- und/oder Lernbeeinträchtigungen im Schulalter Defizite in Bezug auf syntaktische Fähigkeiten (z. B. Satzlänge, Produktion von Nebensätzen) attestieren: Komplexe hypotaktische Konstruktionen, wie sie bei der Konstruktion von formalen Definitionen gefragt sind, stellen Kinder mit FSP LE vor Schwierigkeiten. Vor dem Hintergrund dieser Befunde lässt sich – zumindest in Bezug auf die syntaktische Realisierung des Verfahrens – ein verzögerter Entwicklungsverlauf für Kinder *mit* FSP LE annehmen. Dieses anspruchsvolle Vertextungsverfahren (vgl. Quasthoff/Hartmann 1982; Wagner/Wiese 1989; Snow 1990) stellt die Kinder mit FSP LE scheinbar vor eine besondere Herausforderung: Nur wenige Kinder mit FSP LE realisieren überhaupt dieses Vertextungsverfahren (s. o.) und altersübergreifend realisieren Kinder *mit* FSP LE (deutlich) seltener als die Gleichaltrigen *ohne* FSP LE das Vertextungsverfahren im Format einer formalen Definition (*X ist Y, das Z*).

Ausgehend von der Abbildung 35 wird nun vergleichend für Dritt- und Sechstklässler*innen mit und ohne FSP LE untersucht, wie *präzise* das Verfahren *Nennen eines übergeordneten Begriffs und eines unterscheidenden Merkmals* realisiert wird.

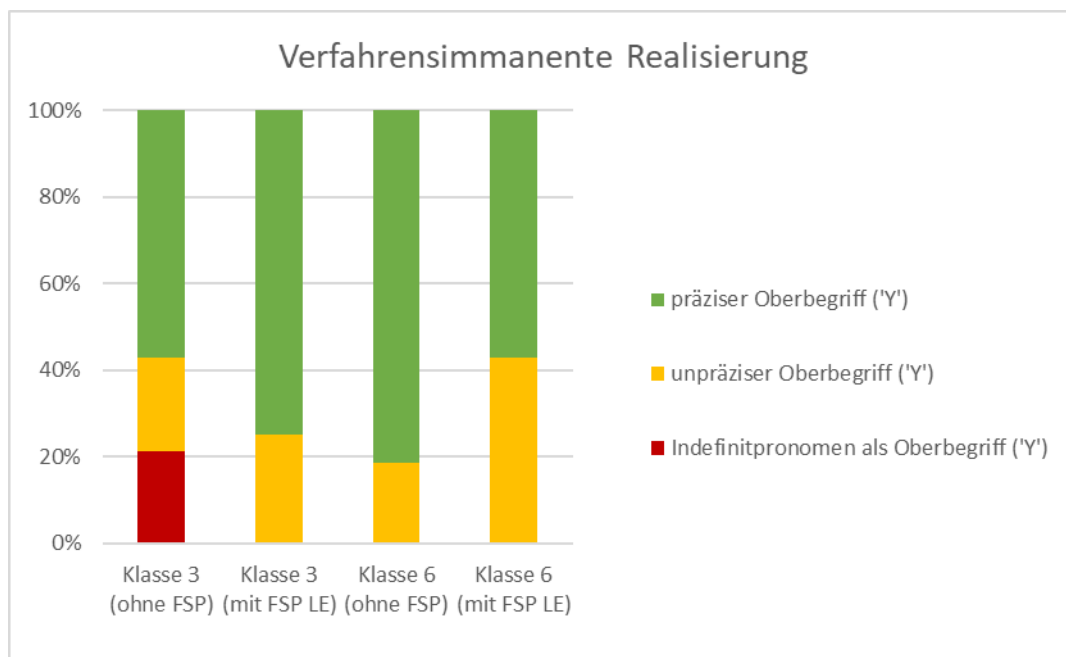


Abbildung 35: Präzisionsmerkmale beim Vertextungsverfahren *Kategorisieren* beim Erklären-Was im Gruppenvergleich

Dass das Explanandum bei der Konstruktion des Verfahrens lexikalisch nicht benannt wird, wie es für einige Erstklässler*innen *ohne* FSP LE festgestellt wurde (s. o.), ist sowohl bei Dritt- als auch Sechstklässler*innen mit und ohne FSP LE nicht der Fall. Im Hinblick auf den Präzisionsgrad des übergeordneten Begriffs (*Y'*) zeigt sich für die Kinder *ohne* FSP LE, dass die Kategorienbezeichnung mit zunehmendem Alter präziser und informativer wird und die Verwendung von Indefinitpronomen und unpräzisen Nominalphrasen rückläufig ist (s. o.). Für die Kinder *mit* FSP LE zeigt sich – auf Basis der Verfahrensrealisierungen der Dritt- und Sechstklässler*innen – eine gegenläufige Tendenz (vgl. Abb. 35). Während Drittklässler*innen mit FSP LE häufiger präzise Oberbegriffe wählen, und zwar in 75 % der Fälle, als die Gleichaltrigen ohne FSP LE und auch die Sechstklässler*innen mit FSP LE, zeigt sich dann für die Sechstklässler*innen *mit* FSP LE, dass sie häufiger auf unpräzise Begriffe (43 %) zurückgreifen als die jüngeren Kinder mit FSP LE und die Gleichaltrigen ohne FSP LE. Dementsprechend lässt sich in Bezug auf den Präzisionsgrad keine klare Entwicklungslinie ausmachen.

Zusammenfassend lässt sich für die *verfahrensimmanente* Realisierung des Verfahrens *Kategorisieren* beim Erklären-Was Folgendes feststellen:

- Mehrheitlich (ca. 76 %) wird das Vertextungsverfahren mit einem syntaktisch angeschlossenen unterscheidenden Merkmal realisiert, und zwar vielfach (ca. 81 %) mit dem für formale Definitionen als typisch beschriebenen Format *X ist Y, das Z*.
- Auch wenn in allen Altersgruppen das *Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidenden Merkmals* überwiegt, zeigt sich durch den Altersvergleich eine (moderate) Zunahme mit steigendem Alter an Realisierungen *ohne* ein unterscheidendes Merkmal. In den Fällen, in denen jedoch ein unterscheidendes Merkmal vorhanden ist, nimmt die Realisierung im klassischen Format mit Relativsatz (*X ist Y, das Z*) gegenüber alternativen Realisierungsformaten zu. Im Hinblick auf den Präzisionsgrad zeigt sich im Altersvergleich, dass Erstklässler*innen das Kategorisieren weitgehend unpräzise (z. B. mit fehlender lexikalischer Einführung des Explanandums und Indefinitpronomen (*etwas, was*) als Oberbegriff) vornehmen, während ältere Kinder das Verfahren zunehmend informativer und präziser gestalten.
- Im Hinblick auf den Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE zeigt sich bei der syntaktischen Realisierung eine verzögerte Entwicklung, u. a. da Kinder *mit* FSP LE altersübergreifend (deutlich) seltener als die Gleichaltrigen *ohne* FSP LE das Vertextungsverfahren im Format einer formalen Definition (*X ist Y, das Z*) realisieren. Im Hinblick auf den Präzisionsgrad zeigen sich keine eindeutigen Auffälligkeiten.

7.3.3 Etablieren eines Szenarios

Beim Etablieren von Szenarien handelt es sich um ein universell einsetzbares Vertextungsverfahren, das bei allen drei Erklärtypen vorkommt (vgl. Kap. 7.1). Bevor – wie auch für die übrigen ausgewählten Vertextungsverfahren – der Blick auf die Varianten bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens gelenkt werden soll, soll zunächst die Vorkommenshäufigkeit des Verfahrens bei den drei Erklärtypen im Vergleich betrachtet werden. Das verspricht interessante Erkenntnisse in Bezug auf die Erklärtypenspezifik, da das *Etablieren eines Szenarios* – als einziges der vier ausgewählten näher betrachteten Verfahren – bei allen drei Erklärtypen vorkommt.

Die nachfolgende Tabelle 21 gibt Aufschluss über die Vorkommenshäufigkeit dieses Verfahrens in den drei erhobenen Erklärtypen.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 1 (mit FSP LE) ¹⁸⁷	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
Erklären- Wie	45,5% (5/11)	- (0/0)	68,8% (11/16)	33,3% (2/6)	57,1% (4/7)	50% (2/4)	28,6% (4/14)	60% (3/5)	49,2% (31/63)
Erklären- Was	9,6% (5/52)	- (0/4)	32,5% (26/80)	28,6% (8/28)	23,5% (8/34)	33,3% (6/18)	20% (14/70)	12,5% (3/24)	22,6% (70/310)
Erklären- Warum	- (0/9)	- (0/1)	13,3% (2/15)	16,7% (1/6)	28,6% (2/7)	- (0/4)	21,4% (3/14)	20% (1/5)	14,8% (9/61)
GESAMT	13,9% (10/72)	- (0/5)	35,1% (39/111)	27,5% (11/40)	19,2% (14/48)	30,8% (8/26)	21,4% (21/98)	20,6% (7/34)	25,3% (110/434)

Tabelle 21: Vorkommenshäufigkeit des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* in den drei Erklärtypen¹⁸⁸

Mit der Übersicht zum Vorkommen des Verfahrens in den unterschiedlichen Erklärtypen zeigt sich, dass Szenarien am häufigsten beim Erklären-Wie, also in Spielerklärungen, zum Einsatz kommen. So enthält fast die Hälfte der Spielerklärungen mindestens ein Szenario. Seltener kommt das Verfahren beim Erklären-Was und Erklären-Warum zum Einsatz. In den Kapiteln 7.2.1 und 7.2.2 wurde bereits dargestellt, wie häufig das Vertextungsverfahren beim Erklären-Was und -Warum in den jeweiligen Gruppen der Schüler*innen zu finden ist. An dieser Stelle soll ergänzend und im Abgleich – ausgehend von dem Diagramm in Abbildung 36 – das Vorkommen des Verfahrens beim Erklären-Wie beschrieben werden.

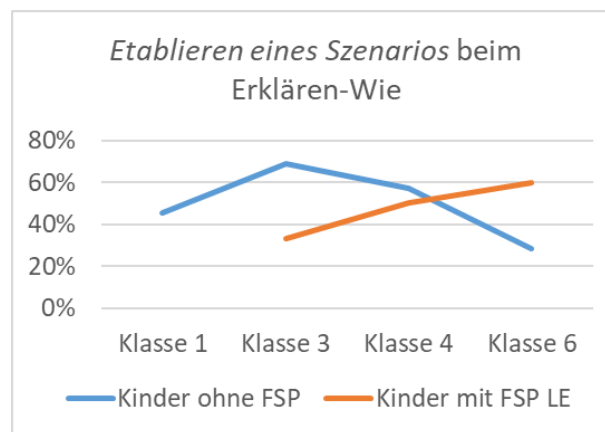


Abbildung 36: Vorkommenshäufigkeit von *Szenarien* in Spielerklärungen von Kindern unterschiedlichen Alters mit und ohne FSP LE

¹⁸⁷ Die Erstklässlerin mit FSP LE hat keine Spielerklärung produziert, sodass hier nur die elf Erstklässler*innen ohne FSP LE tabellarisch erfasst werden.

¹⁸⁸ Es werden jeweils relative und absolute Zahlen erfasst, mit denen angegeben wird, in wie vielen der insgesamt pro Gruppe vorliegenden Erklärungen unterschiedlichen Typs ein Szenario oder mehrere Szenarien auftreten. Ob lediglich ein Szenario oder mehrere pro Erklärung auftreten, wird hier nicht separiert. Pro Erklärung wird also nur ein Szenario quantitativ erfasst, auch wenn mehrere innerhalb einer Erklärung produziert werden.

Für das Erklären-Was (vgl. Kap. 7.2.1) und Erklären-Warum (vgl. Kap. 7.2.2) wurde auf Grundlage der Häufigkeitsverteilung ein glockenförmiger Entwicklungsverlauf mit einem Höhepunkt zum Ende der Grundschulzeit (dritte bzw. vierte Klasse) beschrieben: Kinder der dritten bzw. vierten Klasse (ohne FSP LE) setzen am häufigsten das *Etablieren eines Szenarios* in ihren Was- und Warum-Erklärungen ein, was an früherer Stelle in dieser Arbeit als ein Übergeneralisierungsphänomen gedeutet wurde. Dieser Entwicklungsverlauf lässt sich gleichermaßen für die hier vorliegenden Wie- bzw. Spielerklärungen bestätigen (vgl. Abb. 36). Ein Unterschied zeigt sich beim Erklärtypenvergleich allerdings dahingehend, dass – anders als beim Erklären-Was und Erklären-Warum – auch bereits die Erstklässler*innen (ohne FSP LE) beim Erklären des Spiels verstärkt auf das *Etablieren eines Szenarios* zurückgreifen. Ein Grund könnte darin liegen, dass die Spielerklärungen jüngeren Kindern aufgrund ihrer vorschulischen Relevanz einerseits und ihrer sequenzierenden Vertextung andererseits bereits vertrauter sind und/oder leichter fallen, wohingegen die integrierende Vertextung, die beim Erklären-Was und -Warum mehrheitlich gefordert ist, die Kinder noch vor eine größere Herausforderung stellt (vgl. Quasthoff 2012). Dementsprechend könnte es jüngeren Kindern bei der Vertextung von Spielerklärungen leichter fallen, ein solches übersatzmäßiges Vertextungsverfahren wie das *Etablieren eines Szenarios* in die Erläuterung des Spielhandlungsablaufs zu integrieren. Für die Sechstklässler*innen (ohne FSP LE) finden sich dann für alle drei Erklärtypen annähernd ähnliche Werte (20-29 %). Zu Beginn der Sekundarstufe scheinen sich damit die ggf. erklärtypenabhängigen Entwicklungsunterschiede also zu nivellieren. Dass Sechstklässler*innen damit weniger veranschaulichende Verfahren in ihre Erklärung integrieren als Kinder zum Ende der Grundschulzeit, deckt sich mit den Befunden von Vorgängerstudien, die für die Erklärungen älterer Kinder eine Präferenz für einen abstrahierenden, explizierenden Stil und eine zunehmende Fokussierung auf das Wesentliche festgestellt haben (vgl. u. a. Kern 2003a; Stude 2003; Ernst-Weber 2019).

Für die Gruppe der Kinder *mit* FSP LE zeigt sich demgegenüber eine kontinuierliche Zunahme des Verfahrens mit steigendem Alter beim Erklären-Wie: Ein Drittel der Drittklässler*innen (ca. 33 %), die Hälfte der Viertklässler*innen und 60 % der Sechstklässler*innen etabliert Szenarien in ihren Spielerklärungen. Die Entwicklungslinien im Vergleich könnten auf einen verzögerten Entwicklungsverlauf bei Kindern mit FSP LE hindeuten: Drittklässler*innen *mit* FSP LE (ca. 33 %) greifen nur etwa halb so oft wie ihre Peers *ohne* FSP (ca. 69 %) auf dieses Verfahren zurück. Sechstklässler*innen *mit* FSP LE (ca. 60 %) greifen ansatzweise so häufig auf dieses Verfahren zurück wie die Drittklässler*innen *ohne* FSP LE (ca. 69 %), wohingegen die Gleichaltrigen *ohne* FSP (ca. 29 %) dieses Verfahren im Vergleich zu den übrigen Gruppen dann kaum (noch) einsetzen. Diese Befunde ähneln den Entwicklungsverläufen beim Erklären-Warum in Bezug auf das *Etablieren von Szenarien* bei Kindern mit und ohne FSP LE. Damit zeigen sich im Erklärtypenvergleich also grundsätzliche Übereinstimmungen für die Kinder mit und ohne FSP LE, allerdings auch erklärtypenspezifische Unterschiede, die auf eine frühere Entwicklung beim Erklären-Wie hindeuten.

Nachfolgend soll nun die die Beschreibung sequenzieller Realisierungsvarianten und deren Quantifizierung erfolgen. Die Darstellung erfolgt für die Erklärtypen teilweise separiert, da sich erklärtypenspezifische Besonderheiten zeigen. Es werden zunächst sequenzielle Realisierungsvarianten für das *Erklären-Was* und *Erklären-Warum*, die aufgrund ihrer ähnlichen Vertextungsstruktur zusammen untersucht werden sollen, beschrieben sowie die Häufigkeitsverteilung im Gruppenvergleich dargestellt. Anschließend erfolgt die Untersuchung der sequenziellen Realisierungsvarianten für das *Erklären-Wie*, bei dem sich aufgrund seines spezifischen Aufbaus Besonderheiten bei der sequenziellen Einbettung des

Verfahrens zeigen. Die verfahrensimmanente Untersuchung erfolgt dann erklärtypenübergreifend, da sich hier keine auffälligen erklärtypenspezifischen Unterschiede zeigen.

7.3.3.1 Beschreibung sequenzieller Realisierungsvarianten beim Erklären-Was- und Erklären-Warum

Mit der linguistischen Beschreibung des Vertextungsverfahrens in Kapitel 6.1.3 wurde bereits herausgestellt, dass das Vertextungsverfahren in Abhängigkeit vom Erklärtyp, in dem es realisiert wird, Variabilität aufweist. Sowohl beim Erklären-Warum als auch beim Erklären-Was kann das *Etablieren eines Szenarios* alleinstehend als einziges Verfahren das explanative Äußerungspaket konstituieren. Es findet sich jedoch gleichermaßen in Kombination mit weiteren Verfahren. Es kann dabei in initialer, mittiger oder abschließender Position im Äußerungspaket sequenziell positioniert sein, wobei auch Mehrfachvorkommen in unterschiedlicher Position möglich sind.

Transkriptbeispiel (1) veranschaulicht das alleinstehende Vorkommen des Verfahrens, wie es sich in Was- und Warum-Erklärungen finden lässt.

Alleinstehendes Realisieren des Vertextungsverfahrens

(1) EW_24fm_MH; AND: Andreas (Kl. 3, 10;3, FSP LE)

```
058   AND   gerechtig (.) gerechtigkeit beDEUtet,
059       wenn man (-- ) etwas (-) ja wenn man einen ARmen mann zum
        beispiel (.) Essen gibt oder (.) trinken;
```

Andreas erklärt das Explanandum *Gerechtigkeit* ausschließlich durch das Anführen einer exemplarischen Situation (*einem armen Mann essen oder trinken geben*) unter Rückgriff auf eine *wenn*-Konstruktion und das Indefinitpronomen *man*. Demgegenüber findet sich in den Transkriptbeispielen (2) und (3) das *Etablieren eines Szenarios* in Kombination mit einem weiteren Vertextungsverfahren sowohl in abschließender als auch initialer Position.

Kombiniertes Realisieren mit anderen Vertextungsverfahren

(2) EW_08fm_GG; FAB: Fabrizio (Klasse: 3, Alter: 10;3, FSP LE)

```
060   FAB   geRECHTigkei:t? (---)
061       ähm beDEUtet (-) zum beispiel dass man gerEcht aufteilt==
062       =zum beispiel (-) es gibt zehn BONbons,=
063       =un:d (-- ) und ZWEI wollen (-- ) bonbon also (-) fünf bonbons
        haben;=
064       (dann) TEILT man die auf fünf Auf,=
065       =und dann hat man (.) FÜNF (.) bonbons für jeden;
```

(3) EW_71kw_FB; KAT: Kathi (Klasse: 6, 12;1)

```
043   KAT   angsthase bedeutet wenn du zum beispiel auf_m fünfMEtterturm
        stehs,=
044       =und dich nich TRAUST zu springen,=
045       =und dann sagen deine FREUNde du bist_n angsthase;=
046       =<<p> das is ein Angsthase wenn du dich etwas nich TRAUST;>
```

In Fabrizio's Erklärung (Bsp. (2)) findet sich eine vorangestellte Paraphrase („dass man gerEcht aufteilt“ (Z. 61)) zum Explanandum *Gerechtigkeit*. Mit dem nachfolgend etablierten Szenario (Z. 62-65) veranschaulicht er die erklärungsinitiale generalisierende Aussage zum Konzept einer gerechten Aufteilung durch die Schilderung einer prototypischen Situation, in der zehn Bonbons paritätisch auf zwei Personen verteilt werden. Kathi in Transkriptbeispiel (3) demgegenüber etabliert zunächst ein Szenario, indem sie eine beispielhafte Situation ausmalt, in der ein Kind sich etwas nicht traut (Z. 43f.) und von den Freunden daraufhin als Angsthase bezeichnet wird (Z. 45). In Zeile 46 schließt Kathi eine resümierende Paraphrase (vgl. Gülich/Kotschi 1987: 242), die die Bedeutung der dargestellten Situation kondensierend zusammenfasst, sequenziell an das Szenario an und schließt das Äußerungspaket damit ab.

Es kann hier in beiden Fällen (Bsp. (2) und (3)) von einer hierarchischen Organisation der Vertextungsverfahren innerhalb des Äußerungspaketes gesprochen werden, da die Verfahren *top down* zusammenhängen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 214f.): Das etablierte Szenario dient entweder der Veranschaulichung und Konkretisierung des sequenziell vorangestellten abstrakten Vertextungsverfahrens (vgl. Bsp. (2)) oder mit dem sequenziell angeschlossenen abstrahierenden Verfahren wird die Bedeutung des Szenarios resümiert (vgl. Bsp. (3)). Dadurch entsteht ein Aufbau vom Allgemeinen zum Konkreten bzw. umgekehrt vom Konkreten und Beispielhaften zum Allgemeinen. Wenn es in den hier vorliegenden Fällen zu einer hierarchischen Vertextung kommt, handelt es sich i. d. R. um eine Kombination aus einem generalisierenden definierenden Verfahren (z. B. *Paraphrasieren*) und einem Szenario. Beim Kombinieren des Szenarios mit anderen Vertextungsverfahren findet sich – abgesehen von den gezeigten Fällen hierarchischer Organisation – häufiger die Aneinanderreihung der Vertextungsverfahren ohne eine erkennbare Verknüpfung, wie es durch Transkriptbeispiel (4) gezeigt werden soll.

(4) EW_36kw_MH; JUL: Julie (Klasse: 3, Alter: 9;5)

```

058   JUL   gerEchtigkeit bedeutet dass (.) ALle: (-) die chance haben was
        zu MACHen:,
059       das heißt gerECHTigkeit-
060       ICH hab aber (-) also wenn ich sechs gummibärchen habe: ,=
061       =un:d (.) Ich mit jemandem zuSAMmen da bin,
062       geb ich DEM drei und behalte SELber drei,
063       dann ham wir BEIde gleich aufgeteilt,
064       und dann ham wir bEide die gerechte (-) SUMme,=
065       =un:d das war dann halt (.) die gerECHTigkeit für uns beide.

```

Julie paraphrasiert zunächst Gerechtigkeit im Sinne einer Chancengleichheit (Z. 58). Die abstrakte Paraphrase scheint sie noch nicht als hinreichend einzuschätzen zur Beseitigung der Wissensasymmetrie und schließt ein Szenario ab Zeile 60 an, indem sie auf ein weiteres Gerechtigkeitskonzept, nämlich das der Verteilungsgerechtigkeit, Bezug nimmt. Die beiden Vertextungsverfahren stehen damit in keinem hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis, was auch durch die resümierende Formel in Zeile 59, die das erste Vertextungsverfahren abschließt und die beiden Vertextungsverfahren voneinander separiert, erkennen lässt.

Anhand der angeführten Beispiele lässt sich zudem die sequenzielle Positionierung innerhalb des Äußerungspaketes vor Augen führen. In Transkriptbeispiel (2) und (4) wird das *Etablieren eines Szenarios* in sequenzabschließender Position realisiert. Beispiel (3) zeigt die initiale Positionierung des

Vertextungsverfahren. Selten findet sich auch die Realisierung des Vertextungsverfahrens in der Mitte des Äußerungspaketes in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren, die voran- und nachgestellt positioniert sind, sowie eine mehrfache Verfahrensrealisierung an unterschiedlicher sequenzieller (z. B. initialer und abschließender) Position. Diese beschriebenen Varianten werden nun im nächsten Abschnitt quantifizierend im Gruppenvergleich untersucht.

7.3.3.2 Häufigkeitsverteilung sequenzieller Realisierungsvarianten beim Erklären-Was und Erklären-Warum

Im nachfolgenden Abschnitt wird nun auf Basis von Häufigkeitsverteilungen untersucht, ob und inwiefern die soeben beschriebenen sequenziellen Realisierungsformen in bestimmten Gruppen vermehrt vorkommen. Die Tabelle 22 stellt im Überblick das Vorkommen der sequenziellen Realisierungsvarianten bei den Kindern der Klassen 1 bis 6 mit und ohne FSP LE dar. Abgebildet wird einerseits, ob das Vertextungsverfahren zur Realisierung des Äußerungspaketes alleinig eingesetzt wird oder in Kombination mit weiteren Vertextungsverfahren. Für die letztgenannten Fälle wird dann noch die sequenzielle Position des Verfahrens im Äußerungspaket (initial, mittig, abschließend, mehrfach) bestimmt und quantitativ verglichen.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
Alleinstehendes oder kombiniertes Vorkommen im Äußerungspaket								
alleinstehend	100% (5/5)	53,6% (15/28)	33,3% (3/9)	40% (4/10)	50% (3/6)	23,5% (4/17)	75% (3/4)	46,8% (37/79)
kombiniert	- (0/5)	46,4% (13/28)	66,7% (6/9)	60% (6/10)	50% (3/6)	76,5% (13/17)	25% (1/4)	53,2% (42/79)
Position im Äußerungspaket bei der Kombination mit weiteren Vertextungsverfahren								
initial	- (0/0)	23,1% (3/13)	16,7% (1/6)	50% (3/6)	33,3% (1/3)	23,1% (3/13)	- (0/1)	26,19% (11/42)
mittig	- (0/0)	15,4% (2/13)	- (0/6)	16,7% (1/6)	- (0/3)	30,8% (4/13)	100% (1/1)	19,05% (8/42)
abschließend	- (0/0)	61,5% (8/13)	50% (3/6)	33,3% (2/6)	66,7% (2/3)	46,2% (6/13)	- (0/1)	50% (21/42)
mehrfach	- (0/0)	- (0/13)	33,3% (2/6)	- (0/6)	- (0/3)	- (0/13)	- (0/1)	4,8% (2/42)

Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung der Varianten sequenzieller Realisierung des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Was und -Warum¹⁸⁹

Bei der Betrachtung der Gesamtzahlen zeigt sich, dass das Etablieren eines Szenarios in Warum- und Was-Erklärungen fast gleichermaßen sowohl alleinstehend als auch in Kombination mit weiteren Verfahren das explanative Äußerungspaket konstituiert. Das Szenario wird in der Kombination mit anderen

¹⁸⁹ Die Erstklässler*in mit FSP LE hat keine Szenarien produziert. Dementsprechend wird diese Vergleichsgruppe in dieser tabellarischen Übersicht nicht aufgenommen.

Vertextungsverfahren am häufigsten, nämlich in der Hälfte der Fälle, sequenzabschließend positioniert. Die initiale und mittige Position kommt ebenfalls regelmäßig vor, jedoch seltener (in einem Fünftel bzw. einem Viertel der Fälle). Vergleicht man diese Werte mit denen des *Kategorisierens* (vgl. Kap. 7.3.2), kann angenommen werden, dass die sequenzinitiale Position für abstrahierende, definierende Vertextungsverfahren typischer zu sein scheint als für veranschaulichende Vertextungsverfahren wie das hier näher untersuchte. Nachfolgend sollen die sequenziellen Realisierungsvarianten im Altersvergleich einer genaueren Untersuchung unterzogen werden.

Sequenzielle Realisierungsvarianten im Altersvergleich

Das linke Diagramm in der Abbildung 37 veranschaulicht, wie häufig die Kinder unterschiedlicher Altersgruppen (ohne FSP LE) das Vertextungsverfahren *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Was und Erklären-Warum alleinstehend oder kombiniert einsetzen. Das rechte Diagramm in der Abbildung bildet die sequenzielle Positionierung des Vertextungsverfahrens innerhalb des Äußerungspaketes im Altersvergleich ab.

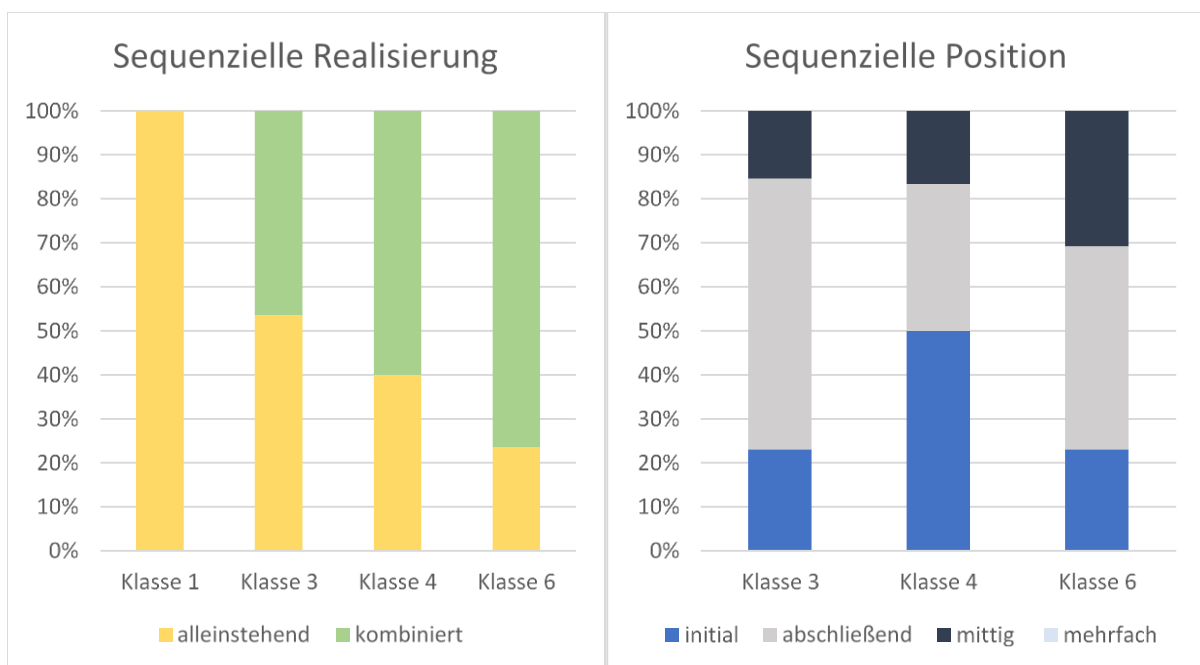


Abbildung 37: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Was und Erklären-Warum im Altersvergleich

Wie in Kapitel 7.2 und auch zu Beginn dieses Kapitels beschrieben, handelt es sich beim *Etablieren eines Szenarios* um ein Vertextungsverfahren, das von Erstklässler*innen – und auch Sechstklässler*innen – (u. a. auch im Vergleich zum *Kategorisieren* und zum *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*) vergleichsweise selten eingesetzt wird. Den Höhepunkt seiner Vorkommenshäufigkeit findet das Verfahren in Abhängigkeit vom Erklärtyp in der dritten bzw. vierten Jahrgangsstufe. Im Altersvergleich zeigt sich, dass das Verfahren stark zunehmend mit steigendem Alter kombiniert wird (vgl. Abb. 37 linkes Diagramm). Während Erstklässler*innen es ausschließlich alleinstehend einsetzen zur Realisierung ihres explanativen Äußerungspaketes, ist das bei Sechstklässler*innen nur noch deutlich seltener (ca. 24 %) der Fall. Ab der vierten Klasse wird das Verfahren häufiger in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren als alleinstehend eingesetzt. Während das abstrahierende Verfahren des

Kategorisieren auch bereits von jüngeren Kindern häufiger mit anderen Verfahren kombiniert wird, scheint es bei diesem übersatzmäßigen, veranschaulichenden Vertextungsverfahren häufiger der Fall zu sein, dass jüngere Kinder es – ggf. aufgrund seiner übersatzmäßigen Realisierung – auch alleinstehend als hinreichend einschätzen für die Realisierung einer Erklärung. Mit steigendem Alter sehen die Kinder dann zunehmend die Notwendigkeit, das veranschaulichende Verfahren mit anderen zu kombinieren.

In Bezug auf die sequenzielle Positionierung des *Etablierens eines Szenarios* (vgl. Abb. 37 rechtes Diagramm) zeigt sich, dass das Verfahren von den Drittklässler*innen mehrheitlich abschließend positioniert wird, bei Viertklässler*innen mehrheitlich initial und bei Sechstklässler*innen dann wieder häufiger in abschließender Position. Ein Entwicklungstrend lässt sich hier dementsprechend nicht ausmachen. Anders als beim *Kategorisieren* verfestigt sich mit zunehmendem Alter nicht eindeutig eine sequenzielle Position für Szenarien innerhalb des Äußerungspakets.

Sequenzielle Realisierungsvarianten bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Die Abbildung 38 zeigt die sequenziellen Realisierungsvarianten für die Kinder mit und ohne FSP LE im Vergleich.¹⁹⁰ Im linken Diagramm in Abbildung 38 werden das alleinstehende und das kombinierte Realisieren für die ausgewählten Vergleichsgruppen dargestellt. Im rechten Diagramm in Abbildung 38 wird die sequenzielle Positionierung des Verfahrens für die Vergleichsgruppen abgebildet.

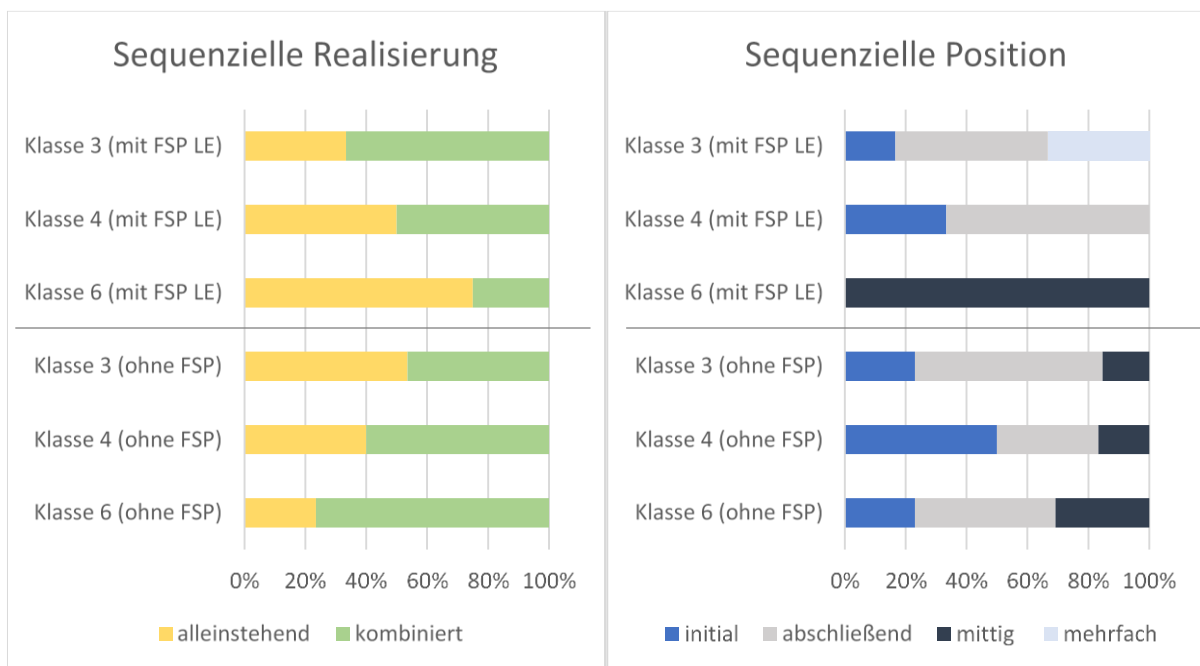


Abbildung 38: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Was und Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Beim Vergleich der Kinder mit und ohne FSP LE in Bezug auf die alleinstehende oder kombinierte Realisierung des *Etablierens eines Szenarios* zeigt sich eine gegenläufige Entwicklung (vgl. Abb. 38 linkes Diagramm): Während bei Kindern *ohne* FSP LE mit zunehmendem Alter häufiger das Szenario

¹⁹⁰ Die Erstklässler*innen werden in den Diagrammen nicht berücksichtigt, da das *Etablieren eines Szenarios* bei der Erstklässlerin mit FSP LE nicht vorkommt.

in Verbindung mit anderen Verfahren eingesetzt wird, zeigt sich für Kinder *mit* FSP LE, dass das allein-stehende Realisieren des Verfahrens mit steigendem Alter zunimmt. Nur ein Sechstklässler mit FSP LE realisiert das Szenario mit weiteren Vertextungsverfahren, und zwar in mittiger Position (vgl. rechtes Diagramm Abb. 38). Wie auch bereits für die Kinder ohne FSP LE festgestellt wurde, lässt sich kein klar auszumachender Entwicklungstrend in Bezug auf die sequenzielle Positionierung des Verfahrens feststellen.

Da Kinder mit FSP LE das Verfahren insgesamt häufiger und sogar mit steigendem Alter zunehmend alleinstehend einsetzen, könnte einerseits auf eine begrenztere bzw. verzögerte Entwicklung der Kombinationsfähigkeit geschlossen werden. Andererseits könnten diese Befunde auch Ausdruck einer eingeschränkteren Adressatenorientierung sein, da die ältesten Kinder, also Sechstklässler*innen, mit FSP LE mehrheitlich (ca. 75 %) die Realisierung einer Was- oder Warum-Erklärung durch ausschließlich ein Szenario als hinreichend einschätzen, während das bei der Vergleichsgruppe ohne FSP LE im selben Alter deutlich seltener der Fall ist (ca. 24 %). Von Kindern mit FSP LE scheint also seltener die Notwendigkeit gesehen zu werden, das veranschaulichende Verfahren mit anderen zu kombinieren.

Nachdem nun die sequenziellen Realisierungsvarianten für das Erklären-Was und -Warum beschrieben und quantitativ für die Vergleichsgruppen erfasst wurden, soll nachfolgend auf die sequenziellen Realisierungsvarianten des *Etablierens eines Szenarios* beim Erklären-Wie, also Spielerklärungen, eingegangen werden. Eine Zusammenfassung der Befunde zur sequenziellen Realisierung des *Etablierens eines Szenarios* beim Erklären-Was und Erklären-Warum erfolgt gebündelt mit dem Erklären-Wie am Ende des Kapitels 7.3.3.4.

7.3.3.3 Beschreibung sequenzieller Realisierungsvarianten beim Erklären-Wie

Bei Spielerklärungen, die aufgrund ihres konventionalisierten Aufbaus die Realisierung verschiedener Verfahren erfordern (vgl. Quasthoff et al. 2019: 129), tritt das *Etablieren eines Szenarios* ausschließlich in Kombination mit weiteren Verfahren auf. Wie in Kapitel 6.1.3 erwähnt, werden Szenarien in Spielerklärungen prototypisch in *singulärer* Form eingesetzt, um ausgewählte (mehr oder weniger) abstrakte Spielregeln oder -handlungen für Adressat*innen anschaulich zu machen. Neben der singulären Einbettung von Szenarien in die Spielerklärung finden sich auch Aneinanderreihungen von Szenarien, sodass von einem *Szenariomodus* gesprochen werden kann. Die verschiedenen Varianten dieser sequenziellen Realisierung sollen nachfolgend mit Transkriptbeispielen veranschaulicht werden, bevor eine gruppenspezifische Quantifizierung dieser Varianten erfolgt.

Singuläres Szenario sequenziell in Chronologie der Spielhandlung eingepasst

Transkriptbeispiel 1 zeigt, wie eine Sechstklässlerin ein singuläres Szenario in die chronologische Darstellung der Schrittfolge der Spielhandlungen integriert.

(1) ES_71kw_FB; KAT: Kathi (Klasse: 6, Alter: 12;1)

```
013   KAT   also mensch ärger dich NICHT,=
014       =das kann man zu VIERT oder zu Acht spielen,=
015       =dann hast du auch vier figUren?
016       dann musst du |ne SECHS würfeln==|
           |((Würfelbewegung))|
017       =dann kannst du mit einer |figur halt RAUSgehen,=|
```

```

                                |((Setzbewegung)) |
018      =dann darfst du |NOCHma würfeln, | (--)
                                |((Würfelbewegung))|
019      und dann <<all> darfst du halt zum beispiel wenn du dann ne FÜNF
gewürfelt hast,>
020      darfst du dann immer fünf schritte GEhen,

```

Nach der Materialeinführung (Z. 13-15) und dem Formulieren grundlegender Spielhandlungen zu Beginn des Spiels (Z. 16-18) schließt die Sprecherin in Zeile 19f. ein Szenario an, mit dem auf die grundlegende Spielhandlung des Vorrückens der Spielfigur um die gewürfelte Zahl Bezug genommen wird. Das Verfahren ist hier orientiert an der Chronologie des Spielablaufs passend integriert, da mit dem Szenario eine sich unmittelbar anschließende Folgehandlung zu den sequenziell zuvor verbalisierten Spielhandlungen (*mit einer Figur rausgehen* (Z. 17), *noch einmal würfeln* (Z. 18)) veranschaulicht wird. Durch das adäquate Einpassen des Szenarios an entsprechender Stelle in der Spielerklärung kann Rezipient*innenseitig die Situationsschilderung zur Spielhandlung im Spielablauf verortet und nachvollzogen werden. Ein inhaltlicher Bezugsrahmen für das Szenario ergibt sich also „naturwüchsig“ aus dem sequenziellen Kontext innerhalb der Spielerklärung (vgl. Morek 2012: 65). Seltener kommt es auch vor, dass Szenarien *nachgelagert* – teilweise auf Nachfrage des Rezipienten nach noch fehlendem relevantem Spielwissen – positioniert werden, wie im nachfolgenden Transkriptbeispiel (2) gezeigt werden soll.

Singuläres Szenario in nachgelagerter Position

In der nachfolgenden Spielerklärung eines Drittklässlers findet sich ein singuläres Szenario, das für die Veranschaulichung einer Spielhandlung eingesetzt wird, *nach* dem Nennen des Spielziels.

(2) ES _32km_MH; EW2: Erwachsener, TIZ: Tizian (Klasse: 3; Alter: 9;2)

```

019      TIZ      also da gibt e:s vier verschiedene FARben von männchen,
020      man hat vier fiGuren, (--)
021      un:d wenn man ne SECHS würfelt,=
022      =dann (-) darf man Ein männchen auf die STARTposition setzen,=
023      =die is dann die FARbe (.) auch von den männchen,
024      und wenn man dann NOCH eine zahl zum beispiel eine DREI würfelt
oder eine eins oder (-) irgendwie (hat man) eine zahl von eins
bis sechs würfelt,=
025      =dann kann man so viele felder auch GEhen, (.)
026      überhaupt wenn man ne SECHS würfelt dann darf man auch nochmal
würfeln, (-)
027      und wenn man ALle vier in den feldern die am (.) kurz vorm (.)
Anfang seines haus sind,
028      (dann/ähm) ALle (--) figürchen darein bekommt (.) in die vier
felder,
029      die (am) (.) von unten nach OBEN gehen,
030      REINKriegt dann hat man das spiel gewonnen.
031      EW2      <<nickend> hm okay prima.>
032      (--)
033      EW2      gibt es SONST noch etwas was ich wissen sollte wenn ich das
jetz spielen möchte,
034      TIZ      hm::- (--)

```

035 wenn ma:n: zum beispiel (-) DREI felder vor dir ein(.)e figur
steht,=
036 =und du eine DREI würfelst,
037 dann kannst du diese figur RAUSSchmeißen,=
038 =und (.) die muss dann wieder auf die STARTposition, (---)
039 aber wEnn du zum beispiel eine VIER würfelst,=
040 =musst du über die figur DRÜbergehen,=
041 =ein feld VOR die figur.

Nachdem Tizian das Spielmaterial (Z. 19f.), die zentralen Spielhandlungen (Z. 21-26) und das Spielziel (Z. 27-30) unter Verwendung von generischem *man* (z. B. Z. 20, 21, 22) und Konditionalkonstruktionen (Z. 21f., 24f., 26, 27-30) in einem abstrahierenden Darstellungsmodus erklärt hat, etabliert er auf die rezipientenseitige Frage nach noch fehlenden Wissens-elementen (Z. 33) abschließend noch ein zweiteiliges Szenario (Z. 35-41), um die Regel des Schlagens von Figuren veranschaulichend darzustellen. Tizian realisiert – anders als Kathi in Transkriptbeispiel (1) – das Szenario also losgelöst von der tatsächlichen Spielhandlungsabfolge nachträglich nach dem Formulieren des Spielziels. Das ist in diesem Fall möglich, ohne das rezipientenseitige Verstehen zu gefährden, da es sich bei der Spielhandlung, die dem etablierten Szenario zugrunde liegt (*Rausschlagen von Figuren*), nicht um eine Spielhandlung handelt, die für das Nachvollziehen zuvor bereits realisierter Spielhandlungen oder der Gewinnbedingung obligatorisch ist. Anders verhält es sich, wenn durch das Szenario eine grundlegende Spielhandlung realisiert wird, die eine Verstehensvoraussetzung für bereits verbalisierte Spielhandlungen darstellt. Erfolgt diese an späterer Stelle, ist der rezipientenseitige Nachvollzug durchaus erschwert, wie es mit dem nachfolgenden Transkriptbeispiel (3) gezeigt werden soll.

Singuläres Szenario in sequenziell unpassender Position

(3) ES_07fm_SH; EW2: Erwachsener, JUN: Junus (Klasse: 3, Alter: 9;9, FS LE)

019 JUN ALso: mensch Ärger dich nicht-
020 (du) dann du kriegst dann |WÜrfel? (-) |
 |((hält gewölbte Hände zusammen))|
021 JUN und da sind so: |ein KLEInes teil so wie männschen?|
 |((hält Fingerspitzen zusammen)) |
023 und äh wer o da steht START,=
025 =dann musste ANfangen?
027 jEder (.) |also VIER dürfen mitspielen,= |
 |((hebt Hand mit vier Fingern))|
029 |=<<all>(einen) DA,>= |
 |((zeigt auf zwei unterschiedliche Stellen))|
031 |=<<all> einen DA,>= |
 |((zeigt auf eine andere Stelle, Blick auf Geste))|
033 |=<<all> einen DA,> (.) |
 |((zeigt auf eine weitere Stelle, Blick zu EW2))|
035 und dann noch jA wer wer zuERST auf ein- (.)
036 we wer |zuErst gewOnnen HAT,|
 |((Blick zu EW2)) |
038 ALso: (-) ja::-
039 mensch Ärger dich nich;=
040 =Also: (.) dann hat |der gewONnen; |
 |((Blick zu EW2))|

041 (2.3)
042 EW2 !WER! hat denn dann am ende gewonnen;
043 JUN DER der jUnge der läu=
044 =der also SCHNELler |war; (---) |
|((Blick zu EW2))|
045 [wenn du zum beispiel du BIST noch am anfang;]
046 EW2 [((nickt leicht)]
047 JUN [|NE?]
|((Blick zu EW2))|
048 EW2 [((nickt))]
049 JUN [|und du wÜrfels ZEHN;]
|((Würfelbewegung, Blick am Ende zu EW2)) |
050 EW2 [((nickt))]
051 JUN [|NE?]
|((Blick zu EW2))|
052 EW2 [((nickt))]
053 JUN [und dann dArf der|ZEHN schritte vOrher gehen;
]]
|((rotiert Zeigefinder dreimal, Blick am Ende
zu EW2))|
054 EW2 [((nickt))
]]
055 JUN [und |sie | sie würfeln |jetzt EINen,=]
|((zeigt auf EW2))| |((zeigt hinter sich))|
056 EW2 [((nickt))]
057 JUN [|=(darfst) die EIN schritte gehen;
]]
|((Vorwärtsbewegung mit Finger, Blick auf Geste, dann zu
EW2))|
058 EW2 [((nickt))
]]
059 JUN [oder |der andere FÜNF,=]
|((zeigt hinter sich, Blick zu EW2))|
060 EW2 [((nickt))]
061 JUN [|=darf der FÜNF schritte gehen.
]]
|((Vorwärtsbewegung mit der Hand, Blick auf Geste, dann zu
EW2))|
062 EW2 [((nickt))
]]
063 EW2 <<nickend> hm:;>=
064 JUN =verSTEhen sie?
065 EW2 <<nickend> hm_[HM,>]
066 JUN [((nickt leicht))]

Nach der Materialeinführung (Z. 18-33), in der Junus Spielmaterialien (*Würfel* (Z. 19), *Spielfiguren* (Z. 21)), die Anzahl der Mitspielenden (Z. 27) sowie vorbereitende Schritte (*Positionierung der Mitspielenden bzw. Spielfiguren* (Z. 29-33)) anführt, beginnt er damit, das Ziel des Spiels zu formulieren (Z. 35f.). Nach mehreren Neuanfängen vervollständigt er die Formulierung des Ziels („ALso: (.) dann hat

der gewonnen“ (Z. 40)), allerdings ohne die Bedingung für das Gewinnen zu nennen. An dieser Stelle zeigt der Adressat Verständnisprobleme, indem er explizit nach den Gewinnbedingungen fragt (Z. 42). In seinem Versuch, das Problem zu beheben, erwähnt Junus einen bisher uneingeführten Akteur („der JUNge“ (Z. 43)). In einer Selbstreparatur (*self-correction*, vgl. Schegloff et al. 1977) ersetzt er die unvollständige Verbalisierung des Verbs *laufen* (Z. 43) durch „der also SCHNELler war“ (Z. 44), um die Gewinnbedingung zu klären (vgl. Kinalzik/Heller 2020: 42). Durch eine ausbleibende rezipientenseitige Verstehensanzeige – beispielsweise mittels eines *change of state tokens* (Heritage 1984) – scheint Junus weiteren Erklärungsbedarf zu antizipieren und setzt infolgedessen seine Spielerklärung fort. Er etabliert nach einer Pause (Z. 44) ein Szenario unter der Verwendung verfahrenstypischer sprachlicher Mittel (*wenn-dann*-Konstruktion, kataphorisches *zum Beispiel*). Durch die direkte Adressierung des Interaktionspartners mit dem Personalpronomen „du“ (Z. 45) und die Betonung des Verbs („BIST“) wird der Adressat aufgefordert, sich einen Ausgangspunkt vorzustellen. Mit der nachfolgend entfalteten Situationsschilderung wird die grundlegende Spielhandlung des Vorrückens von Spielfiguren um die gewürfelte Zahl veranschaulicht. Dieses Szenario wird allerdings *nicht* – entsprechend der Chronologie des Spielverlaufs (vgl. Kap. 6.1.3) – an den Beginn der Vertextung zentraler Spielhandlungen *nach* der Materialeinführung und *vor* der Formulierung des Spielziels eingefügt, wodurch sich das Szenario thematisch gewissermaßen „naturwüchsig“ aus dem unmittelbar vorangegangenen sequenziellen Spielerklärungskontext ergeben würde (vgl. Morek 2012: 65). Für das Verstehen der Gewinnbedingung („der also SCHNELler war“ (Z. 44)), die Junus unmittelbar nach der Materialeinführung verbalisiert, ist die Kenntnis dieser zentralen Spielhandlung des Würfelns und Fortbewegens auf dem Spielfeld rezipientenseitig allerdings obligatorisch. Ob Junus das Szenario an dieser Stelle etabliert, um zu veranschaulichen, wie sich das Spiel gewinnen lässt, oder ob er aufgrund ausbleibender verstehensanzeigender Rezeptionssignale zu einem früheren Punkt der Spielerklärung ‚zurückspringt‘ (vgl. Kinalzik/Heller 2020: 44), lässt sich nicht beurteilen. Die aus konversationsanalytischer Perspektive relevante Frage *Why that now?* – bzw. präziser gefragt: *Why that scenario now?* – ist für die Interaktionsteilnehmer*innen damit kaum sinnvoll beantwortbar (vgl. Morek 2012: 64); zumal die grundlegende Tatsache, dass es auf dem Spielfeld eine Laufbahn gibt, über die sich die Spielfiguren im Uhrzeigersinn bewegen, sprecherseitig nicht thematisiert wurde, sodass Rezipient*innen auch erforderliches spielspezifisches Vorwissen für das Einordnen der mit dem Szenario detaillierend dargestellten Spielhandlung fehlt.

Szenarienreihe

Mit dem nachfolgenden Transkriptbeispiel (4) erfolgt eine exemplarische Analyse einer Spielerklärung, in der Szenarien für die Vertextung sämtlicher Spielhandlungen aneinandergereiht zum Einsatz kommen, sodass eine *Szenarienreihe* entsteht und von einem *Erklären im Szenariomodus* gesprochen werden kann.

(4) ES_63fw_SG; LEO: Leonie (Klasse: 4, Alter: 11;6, FSP LE), EW2: Erwachsener

```

010   LEO   <<all> also> (.) ja:,
011           mensch Ärger dich nich da (-) (äh) das is |so_n BRETTspiel? (.)
                                     |
                                               | ((geöffnete
Handflächen auf Oberschenkel))|
012   äh:: (.) VIER personen können mitspielen,=
013   =<<all> und> (.) es sind an |JEder ecke,|
                                               | ((tippt zweimal in der Luft))|
014   <<all> es sind ja VIER [ecken |weil] es halt so_n viereck is?|

```

|((zeigt Abstand mit Händen)) |
 015 EW2 |((nickt)) |
 016 LEO sind (.) VIER ähm (.) KREIse?
 017 und dann sind da so |PÜPP[chen?] |
 |((Blick zu EW2))|
 018 EW2 |((nickt))|
 019 LEO (die) MUSS man da draufstellen?
 020 dann würfelt man DREImal am anfang,=
 021 =mit_m WÜRfel,
 022 wenn man eine SECHS hat,
 023 muss man (.) ähm (.) also JEde farbe hat_n punkt,
 024 also HIER is dann-=
 025 =wenn du ROT wärest?
 026 (weil dann) deine figur ROT?=
 027 =und |dann is hier so_n roter PUNKT| |wo du losgehen musst;|
 |((Zeigegeste)) | |((Vorwärtsbewegung)) |
 028 |dann musst du sechs (---) (als) SCHRITte gehen, (.) |
 |((Vorwärtsbewegung)) |
 029 <<kopfschüttelnd, p> äh nein nich sechs SCHRITte,>
 030 also wenn man eine SECHS gewürfelt hast,
 031 musst du auf den roten PUNKT,
 032 dann darfst du NOCHma? (--)
 033 wenn du ne FÜNf dann musst du fünf schritte?
 034 ja und dann is der ANdere dran;=
 035 =und dann man darf IMmer drei ma; (.)
 036 würfeln bis man eine SECHS hat;
 037 und ähm (-- wenn- (--)
 038 also wenn du dann eine FÜNf gewürfelt hast?
 039 dann sind die ANderen dran sind,
 040 und dann wieder DU? (.)
 041 dann: (.) und du zum beispiel WIEder eine sechs hast-
 042 dann musst du IMmer wieder eine rausholen;
 043 °h wenn du: (.) irgendwann (.) KEIne mehr (.) äh figuren (.) in
 dein (.) äh: (-) da in dein pUnk an dein pUnkten (.) stehen hast?
 044 dann ähm (-) kannst du (.) wenn du eine SECHS gewürfelt hast,=
 045 =kannst du SECHS schritte laufen;
 046 EW2 hm_HM,
 047 LEO un:d (.) dann musst du EIne also meistens-=
 048 |es is ein KREUZ, |
 |((zeigt Abstand mit Händen))|
 049 |dann musst du (-- äh: halt (-) IMmer (-) äh: halt-|
 |((zieht zweimal Kreuz in die Luft)) |
 050 da sind so PUNKte so weiße,=
 051 (dann/da) musst du immer daDRAUFgehen,
 052 und wenn du- (-)
 053 |<<all, atemlos> hier bist du;>|
 |((bewegt Zeigefinger abwärts))|
 054 |hier bist dU dein roter PUNKT?=
 |((Zeigefinger auf Handinnenfläche))|
 055 |=<<all> und wenn du> (.) d das ganze KREUZ gemacht hast;|
 |((zieht Kreuz in die Luft)) |

056 |dann is (.) ↑HIER? |
 |((Zeigefinger senkrecht))|
 057 |<<all> also hier is dann-> (-)|
 |((Zeigefinger senkrecht)) |
 058 ähm (.) so: |wo man !REIN!gehen kann-= |
 |((zieht senkrechte Linie))|
 059 =und wenn du (.) dein VIER |dadrInne hast,
 |
 |((legt Handflächen senkrecht
 aneinander))|
 060 in deinem HÄUSchen,
 061 hast du gewONnen;
 062 EW2 <<p> ah:: OKAY prima,>

Leonie gibt zunächst eine Materialeinführung, in der sie *Mensch ärgere dich nicht* als Brettspiel kategorisiert (Z. 11), die Mitspieleranzahl nennt (Z. 12), eine Beschreibung der Startfelder integriert (Z. 13-16) sowie die Püppchen einführt, die auf den Startfeldern platziert werden (Z. 17, 19). Anschließend nennt sie die grundlegende Spielhandlung des dreimaligen Würfelns, mit der in den Spielverlauf eingestiegen wird, unter Verwendung des Indefinitpronomens *man* (Z. 20f.). Mit Zeile 22 beginnt Leonie eine Regelformulierung mit dem konditionalen *wenn*, die sie in Zeile 23 abbricht, um den Startpunkt auf der Laufbahn einzuführen („Jede farbe hat_n punkt“ (Z. 23)). Nach einem mit reparativem *also* eingeleiteten Neustart („also HIER is dann“ (Z. 24)), den sie abbricht, etabliert Leonie ein Szenario und wechselt damit von einem eher abstrahierenden Modus, mit dem sie ihre Spielerklärung begonnen hat, in einen Szenariomodus, um Spielhandlungen und -regeln zu erklären. Leonie reiht dabei Szenarien aneinander, mit denen sie aus Perspektive des Adressaten – markiert durch das Personalpronomen *du* – Spielhandlungen konkret entfaltet. Dafür situiert sie den Adressaten als fiktiven Mitspieler zunächst im Spielhandlungskontext, indem sie ihm eine Spielfarbe („ROT“ (Z. 25)) zuschreibt. Sie orientiert ihn dann auf dem fiktiven Spielbrett, indem sie sein Startfeld („dann is hier so_n roter PUNKT“ (Z. 27)), von dem aus die Figur ihren Gang über die Spielfeldlaufbahn beginnt, mit lokaldeiktischem Adverb *hier* und simultaner Zeigegeste einführt. Die für Szenarien typischen sprachlichen Mittel – die Einleitung mit *wenn*, das Hörer*inneninvolvierende Personalpronomen *du* sowie der Konjunktiv („wärst“ (Z. 25)) – animieren den Adressaten zum Imaginieren dieser Ausgangssituation. Nach einer Selbstkorrektur (Z. 28f.) entfaltet die Sprecherin – eingeleitet mit reparativem *also* – ab Zeile 30 in einem Szenario die grundlegende Spielhandlung des Raussetzens der Figur bei einer Sechs auf das zuvor eingeführte Anfangsfeld und das Vorrücken der Figur um eine weitere gewürfelte Zahl (Z. 30-34). Sie verbleibt durch die Verwendung des Personalpronomens *du* (Ausnahme in Zeile 30 mit generischem *man*), die Fokussierung auf das rote Spielfeld und konkrete exemplarische Angaben von gewürfelten Zahlen („FÜNF“ (Z. 33)) im konkretisierenden Szenariomodus. Mit den Zeilen Z. 35-36 wird der Szenariomodus kurzzeitig durchbrochen, da Leonie generalisierend in Form einer Handlungsoption unter Verwendung des generischen *man* und dem Modalverb *dürfen* formelhaft die grundlegende Regel formuliert, dass dreimal gewürfelt werden darf, um eine Sechs zu bekommen. Leonie knüpft anschließend an die mit dem vorangegangenen Szenario imaginierte Situation wieder an, indem sie die zuletzt geschilderten fiktiven Spielhandlungen (*Spieler würfelt eine Fünf, dann sind die Mitspieler an der Reihe* (Z. 33-34)) unter Verwendung der Vergangenheitsform („gewürfelt hast“) wiederholt (Z. 38-39) und den Adressaten damit in den ausgemalten – und kurzzeitig unterbrochenen – Spielverlauf ‚zurückholt‘. Der imaginierte Gang durch die Spielhandlungen wird von der Sprecherin fortgesetzt, indem nun wieder der Hörer an der Reihe eines Spielzuges ist (Z. 40). Nachfolgend wird die Regel, dass bei einer gewürfelten Sechs aus den Eckfeldern

eine Figur rausgesetzt werden muss und diese Schritte erst auf dem Spielfeld gegangen werden dürfen, nachdem alle Figuren aus den Eckfeldern rausgesetzt wurden (Z. 41-45), im Szenariomodus vertextet. Die Sprecherin adressiert dabei den Hörer durch die durchgängige Verwendung des Personalpronomens *du* und den Verweis auf die hörerseitigen Felder („in dein pUnk an dein pUnkten (.) stehen hast“ (Z. 43)). Die begonnene Formulierung, mit der Leonie vermutlich den Spielgedanken verbalisieren wollte (Z. 47, 49), suspendiert sie zweimal zugunsten der Beschreibung der kreuzförmigen Spielfeldlaufbahn (Z. 48) und der Einführung der Zielfelder (Z. 50). Mit dem Neustart in Zeile 51 formuliert sie in Form einer Handlungsobligatio einen Teil des grundlegenden Spielgedankens, der darin besteht, die Zielfelder zu erreichen. Die Sprecherin setzt dann erneut zu einem Szenario an, mit dem sie den Gang des fiktiven Spielers vom Startfeld ausgehend („dein roter PUNKT“ (Z. 54)) über die Laufbahn („das ganze KREUZ“ (Z. 55)) bis hin zu den Zielfeldern („wo man !REIN!gehen kann“ (Z. 58)) nachzeichnet. Sie koordiniert dafür verbale und körperlich-visuelle Mittel, mit denen sie am Phantasma zeigend agiert: Sie lokalisiert den Spieler („du“ (Z. 53, 54)) an den Startfeldern mit lokaldeiktischem *hier* (Z. 53, 54) und einer Zeigegeste, zeichnet die kreuzförmige Spiellaufbahn mit einer entsprechenden *drawing gesture* (Streeck 2008) nach (Z. 55) und lokalisiert die Spielfigur bzw. den Spieler abschließend mit lokaldeiktischem betonten „HIER“ (Z. 56) und einer Zeigegeste an den Zielfeldern. Die Spielerklärung schließt dann mit einer generischen Formulierung der Gewinnbedingung (Z. 59-61). Es zeigt sich, dass Szenarien hier also nicht nur *lokal* bzw. *singulär* in dem Sinne eingesetzt werden, dass eine einzelne Situation ausgemalt wird, die der Veranschaulichung einer einzelnen – meist abstrakten – Spielhandlung oder -regel dient. Stattdessen wird eine Situationsfolge bzw. Kette von Handlungen durch eine Szenarienreihe realisiert. Damit erfolgt ein Vorstellungsgang durch den Spielverlauf aus Perspektive eines exemplarischen fiktiven Spielers mit konkretisierenden Angaben, der einer personalisierten Vorgangsbeschreibung gleicht. Grundlegende Spielhandlungen und -regeln werden überwiegend nicht abstrakt formuliert, sondern durch die *interne Perspektivierung* (Quasthoff et al. 2019: 215f.) aus Sicht eines exemplarischen Spielers (hier: der Adressat). Ebenso wie auch Junus (vgl. Transkriptbeispiel (3)) etabliert Leonie das Szenario eingangs nach einer nicht geglückten abstrahierten Regelformulierung, was als ein Hinweis auf den kompensatorischen Einsatz von Szenarien gesehen werden kann. Da die Sprecherin durchgängig Szenarien zur Realisierung sämtlicher Spielhandlungen einsetzt, kann zumindest vermutet werden, dass abstraktere Verfahren noch nicht sicher beherrscht werden.

Auf der Ebene der *sequenziellen Realisierung* von Szenarien zeigen sich zusammenfassend folgende Varianten, für die nachfolgend Häufigkeitsverteilungen vorgenommen werden sollen:

- *singuläre Szenarien* (entweder in die Chronologie der Spielerklärung eingepasst oder nachgelagert)
- *singuläre Szenarien* in unpassender sequenzieller Position
- Aneinanderreihung von Szenarien zu einer *Szenarienreihe*

7.3.3.4 Häufigkeitsverteilung sequenzieller Realisierungsvarianten beim Erklären-Wie

Der nachfolgenden Tabelle lässt sich entnehmen, wie häufig *singuläre Szenarien* oder *Szenarienreihen* in Spielerklärungen produziert werden.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
Singuläre Szenarien	100% (5/5)	72,7% (8/11)	100% (2/2)	75% (3/4)	- (0/2)	100% (4/4)	100% (3/3)	80,7% (25/31)
Szenarienreihe	- (0/5)	27,3% (3/11)	- (0/2)	25% (1/4)	100% (2/2)	- (0/4)	- (0/3)	19,4% (6/31)

Tabelle 23: Häufigkeitsverteilung der Varianten sequenzieller Realisierung des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Wie¹⁹¹

Der quantitativen Übersicht lässt sich mit Blick auf die Gesamtzahlen entnehmen, dass das *Etablieren singulärer Szenarien* in Spielerklärungen mit einem Vorkommen von ca. 81 % als prototypisch eingeschätzt werden kann. *Szenarienreihen* kommen demgegenüber seltener (ca. 19 %) vor. Die unpassende sequenzielle Positionierung tritt lediglich zweimal auf, und zwar bei einer Erstklässler*in sowie einem Drittklässler mit FSP LE.¹⁹² Damit zeigt sich, dass es nahezu allen Kindern gelingt, Szenarien in die Chronologie der Spielhandlung sequenziell einzupassen oder aber solche Szenarien nachgelagert zu etablieren, die sich auf Regeln beziehen, die nicht an die Chronologie der Spielhandlung gebunden sind.¹⁹³ Nachfolgend soll unter Berücksichtigung der Vergleichsgruppen auf diese Befunde näher eingegangen werden.

Sequenzielle Realisierungsvarianten im Altersvergleich

Die nachfolgende Abbildung 39 veranschaulicht, wie häufig die Kinder unterschiedlicher Altersgruppen (ohne FSP LE) das Vertextungsverfahren *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Wie singulär in die Spielerklärung einbetten oder als Szenarienreihe realisieren.

¹⁹¹ Die Erstklässlerin mit FSP LE hat keine Spielerklärung produziert.

¹⁹² Aufgrund der geringen Zahlen erfolgt keine gesonderte Darstellung in tabellarischer oder grafischer Form.

¹⁹³ Auch wenn hier – entsprechend dem Fokus auf ausgewählte Vertextungsverfahren (hier: Szenarien in Spielerklärungen) – nicht umfänglich die Chronologie beim Vertexten der Spielerklärungen untersucht wurde, kann dieser Befund als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die lineare, am Spielablauf orientierte Vertextung der Spielerklärung den Kindern gruppenübergreifend weitgehend gelingt.

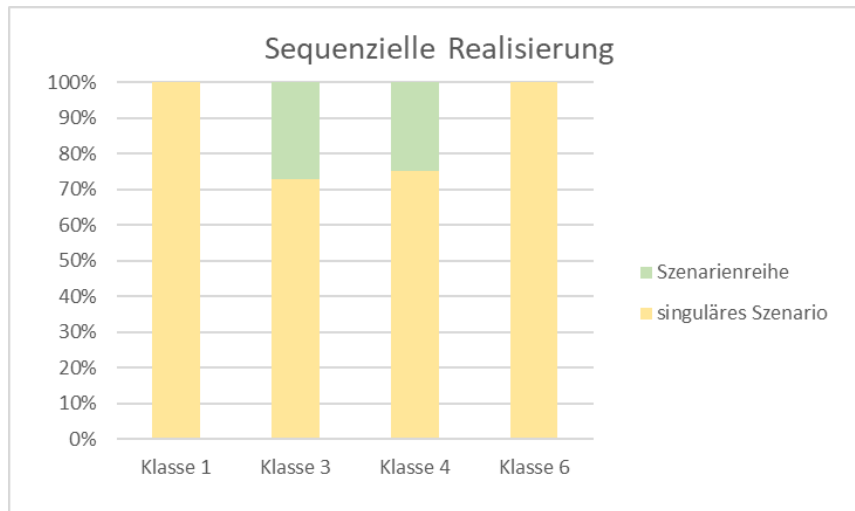


Abbildung 39: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Wie im Altersvergleich

Für die Kinder *ohne* FSP LE zeigt sich, dass das Etablieren von Szenarienreihen die Ausnahme darstellt. Szenarienreihen werden ausschließlich von Dritt- und Viertklässler*innen (27 % bzw. 25 %) produziert. An früherer Stelle dieser Arbeit (vgl. Kap. 7.2) wurde aufgrund der gehäuften Verwendung des Verfahrens in dieser Altersgruppe die Annahme geäußert, dass das Verfahren zum Ende der Primarschulzeit erworben und verstärkt erprobt wird. Das könnte bei den hier untersuchten Spielerklärungen auch den Einsatz von Szenarienreihen anstatt gezielt eingesetzter singulärer Szenarien bei Dritt- und Viertklässler*innen erklären.

Sequenzielle Realisierungsvarianten bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Die nachfolgende Abbildung 40 zeigt die sequenziellen Realisierungsvarianten für die Kinder mit und ohne FSP LE im Vergleich. Die Erstklässler*innen werden in den Diagrammen nicht berücksichtigt, da das *Etablieren eines Szenarios* bei der Erstklässlerin mit FSP LE nicht vorkommt.

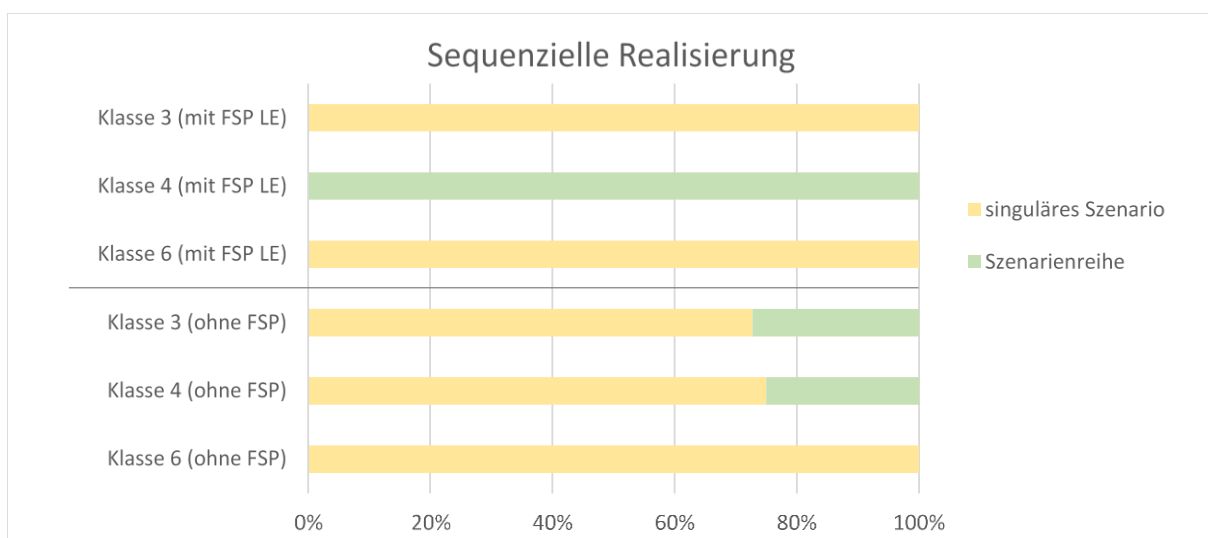


Abbildung 40: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Wie bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Mit Betrachtung der Kinder *mit* FSP LE kann auf folgende Auffälligkeiten hingewiesen werden: Im Vergleich zu den Kindern ohne FSP LE greifen Kinder mit FSP LE häufiger auf Szenarienreihen zurück: Von den sieben Kindern realisieren zwei Kinder (28,57 %) sämtliche Spielhandlungen in ihren Spielerklärungen durch eine Aneinanderreihung von Szenarien: Es handelt sich hierbei um Viertklässler*innen.

Zusammenfassend lässt sich für das sequenzielle Realisieren des Verfahrens *Etablieren eines Szenarios* bei den drei Erklärtypen Erklären-Was, -Warum und -Wie Folgendes feststellen:

- Das *Etablieren eines Szenarios* wird beim Erklären-Was und Erklären-Warum gleichermaßen in Kombination mit weiteren Vertextungsverfahren eingesetzt als auch alleinstehend zur alleinigen Konstituierung des explanativen Äußerungspakets. Wird das Verfahren mit anderen kombiniert, kommt es am häufigsten (ca. 50 %) in sequenzabschließender Position vor. Beim Vorkommen des *Etablierens eines Szenarios* in Spielerklärungen ist das Verfahren mehrheitlich singular in Kombination mit weiteren Verfahren im Einsatz. Seltener kommt es zu Spielerklärungen im *Szenariomodus*, bei denen Szenarien die Vertextung dominieren.
- Beim Vergleich der Altersgruppen wird deutlich, dass das Verfahren beim Erklären-Was und Erklären-Warum stark zunehmend mit steigendem Alter in Kombination auftritt. Ein eindeutiger Entwicklungstrend in Bezug auf die sequenzielle Positionierung des Verfahrens innerhalb des Äußerungspakets findet sich – anders als beim *Kategorisieren* – allerdings nicht. Für die sequenzielle Realisierung des Verfahrens beim Erklären-Wie legt der Altersvergleich offen, dass Erst- und Sechstklässler*innen ausschließlich auf singuläre Szenarien zurückgreifen. Diese werden mit Ausnahme von einem kleinen Anteil an Erstklässler*innen sequenziell passend in die Chronologie der Spielerklärung eingepasst. Einige der Dritt- und Viertklässler*innen produzieren allerdings auch Szenarienreihen, was an dem Erwerb und verstärkten Erproben dieses Verfahrens in diesem Altersbereich liegen könnte.
- Beim Vergleich der Kinder *mit* und *ohne* FSP LE in Bezug auf die alleinstehende oder kombinierte Realisierung des *Etablierens eines Szenarios* beim Erklären-Was und -Warum zeigt sich eine gegenläufige Entwicklung: Während bei Kindern *ohne* FSP LE mit zunehmendem Alter häufiger das Szenario in Verbindung mit anderen Verfahren eingesetzt wird, zeigt sich für Kinder *mit* FSP LE, dass das alleinstehende Realisieren des Verfahrens mit steigendem Alter zunimmt. Dieser Befund könnte als Ausdruck einer geringeren bzw. verzögerten Entwicklung der Kombinationsfähigkeit gedeutet werden oder auch als eingeschränkte Adressatenorientierung, da (insbesondere ältere) Kinder *mit* FSP LE seltener die Notwendigkeit, das veranschaulichende Verfahren mit anderen zu kombinieren, zu sehen scheinen als die Vergleichsgruppe *ohne* FSP. Beim Erklären-Wie ist der prozentuale Anteil der Kinder *mit* FSP LE, und das auch bei älteren, bei der Realisierung von Szenarienreihen sowie der unpassenden sequenziellen Positionierung singulärer Szenarien höher als der der Kinder ohne FSP LE.

7.3.3.5 Beschreibung verfahrensimmanenter Realisierungsvarianten

Wie bereits in der Einleitung in das Unterkapitel 7.3.3 erwähnt, erfolgt die Beschreibung der verfahrensimmanenten Varianten bzw. Phänomene und deren Häufigkeitsverteilung (in Kap. 7.3.3.6) erklärtypenübergreifend, da sich bei der verfahrensimmanenten Ausgestaltung keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Erklärtyp zeigen.

In Kapitel 6.1.3 wurde gezeigt, dass sich das Etablieren eines Szenarios entlang eines Kontinuums verorten lässt: Die Szenarien sind dabei (eher) als abstrahierend-formelhaft, (eher) deskriptiv-detaillierend

bis hin zu (eher) dramatisierend-situierend einzuordnen. Entsprechend des jeweiligen Szenariotyps gilt es, eine kohärente und semantisch vollständige Situationsschilderung mit verfahrenstypischen sprachlichen Mitteln (z. B. *wenn-dann*-Konstruktion, kataphorisches *zum Beispiel*), durchgängiger Perspektivierung (z. B. *man, du, ich*) (vgl. Quasthoff et al. 2019: 214f.) und dem Herstellen referenzieller Eindeutigkeit in Bezug auf Akteur*innen und weitere Referenten (z. B. Spielobjekte und Spielfelder im Falle von Spielerklärungen) vorzunehmen. Bei einigen der Kinder lassen sich Schwierigkeiten bei einer derartigen Realisierung feststellen. Es hat sich empirisch bei der vergleichenden Untersuchung sämtlicher Szenarien gezeigt, dass insbesondere *Kohärenzbrüche*, *inhaltliche Leerstellen* und *referenziell un-eindeutige Verweiswörter* den Verstehensprozess gefährden. Nachfolgend sollen diese Phänomene mit vier Transkriptbeispielen, von denen jeweils zwei dem Erklären-Was (Transkriptbeispiele (1) und (2)) und zwei dem Erklären-Wie (Transkriptbeispiele (3) und (4)) entnommen sind, gezeigt werden, bevor der quantitative Gruppenvergleich in Bezug auf diese Phänomene erfolgt.

(1) EW_75km_SB; JAN: Jan (Klasse: 1, Alter: 6;10)

```
025  JAN  ANGSThase bedeutet wenn ma:n: halt jetz- (-)
026      ganz schnell zum beispiel zu ner MAMA geht obwoh:l- (-)
027      man jetzt nUr irgendwas (.) (SAgte) obwohl man_s gar nicht ma (.)
      macht.=
028      =u:nd (.) das nennt man halt dann (-) ANGSThase.
029      <<p> und das WAR_S.>
```

Der Erstklässler Jan etabliert unter Rückgriff auf verfahrenstypische sprachliche Markierungsformen (*wenn*-Konstruktion, *zum Beispiel*) ein Szenario, bei dem er versucht, eine prototypische Situation zu entwerfen, in der ein Akteur als Angsthase betitelt würde. Die Situation wird als prototypisch und allgemeingültig markiert durch die wiederholte Verwendung des Indefinitpronomens *man* sowie den unbestimmten Artikel („ner“ (Z. 26)) in Verbindung mit „MAMA“ (Z. 26), die damit stellvertretend für die Personenkategorie und nicht für ein individuelles Exemplar steht. Auf Ebene der Vertextung zeigen sich aber Inkohärenzen und semantische Leerstellen, die den Nachvollzug der Situationsschilderung behindern. Für Rezipient*innen bleibt unklar, welche angstausslösende Situation dafür gesorgt hat, dass der Akteur im Szenario „zu ner MAMA geht“ (Z. 26). Die zwei durch *obwohl* eingeleiteten konzessiven Äußerungen (Z. 26, 27), die die zuvor genannte Handlung des Aufsuchens der Mutter näher qualifizieren sollen, bleiben fragmentarisch. Auf welche Referenten sich die dabei verwendeten Indefinitpronomen *irgendwas* und *es* („man_s“ (Z. 27)) beziehen, ist unklar. Ebenso fehlt das Einführen bzw. eindeutige Benennen sämtlicher beteiligter Akteur*innen, was Rezipient*innen das eindeutige Identifizieren beteiligter Akteur*innen ermöglichen würde. Ob durch das zweimalig in Z. 27 verwendete *man* auf den*die Akteur*in referenziert wird, der „zu ner MAMA geht“ (Z. 26), oder ggf. auf weitere Kinder, die das Kind zuvor geärgert und die zuvor geschilderte Handlung (Z. 25f.) damit ausgelöst haben, ist nicht erkennbar. Jan verwendet in Zeile 28 eine für Szenarien typische abschließende Formel, mit der er das Ende der Situationsschilderung markiert. Es zeigt sich also, dass dem Erstklässler sowohl verfahrenstypische sprachliche Markierungsformen zur Verfügung stehen als auch die Grundstruktur von Szenarien bekannt ist. Schwierigkeiten zeigen sich, wie gezeigt, auf Ebene der Vertextung bei dem global kohärenten Aufbau des Verfahrens: Der Vorfall wird von Jan in semantischer Hinsicht nur bruchstückhaft und isoliert-assoziativ dargestellt (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 193; Quasthoff et al. 2019: 213).

Mit dem nachfolgenden Transkript findet sich ein weiteres Beispiel für ein assoziativ anmutendes Szenario, das als ‚bruchstückhaft‘ einzuschätzen ist.

(2) EW_28fm_MH; MAL: Malik (Klasse: 3, Alter: 10;0, FSP LE)

049 MAL ein angsthase i:s we:nn ma:n (-) °hh h° sich so erschRECKT,
 050 wenn: (-) man (.) in (---) in so- (1.6)
 051 ja wenn man (--) wenn man das nicht WEIß wo: °hh jemand is u
 ihn direkt (-) erschRECKt;
 052 ANGST macht; (--)
 053 u_und (-) und ein Angsthase °hh ist wenn man (.) vor !AL!lem
 angs hat;
 054 zum beispiel (1.5) ähm (---) wenn man (--) ihn (.) so (2.0)
 ANtippt;
 055 KRIEGT man ja auch angst un so;
 056 oder ein angsthase is auch °h wenn man (-) vor !AL!lem angs
 hat; (-)

In Maliks Erklärung zum Explanandum *Angsthase* finden sich zwei Versuche, ein Szenario zu etablieren. Malik setzt erklärungsinitial (Z. 49-51) und mittig im Äußerungspaket (Z. 54f.) dazu an, Situationen zu schildern, in denen ein generalisierter Akteur – bezeichnet mit Indefinitpronomen *man* – Angst hat, und bedient sich dabei der Darstellung typischer Schreckmomente (*nicht wissen, wo jemand ist, und erschreckt/angetippt werden*). Er greift dabei – ebenso wie es in Transkriptbeispiel (1) bei dem Erstklässler Jan der Fall war – auf verfahrenstypische Markierungsformen (*wenn*-Konstruktion, *zum Beispiel*) zurück. Auch hier bleibt in semantischer Hinsicht die Schilderung des Vorfalls jedoch bruchstückhaft. In beiden Szenarien wird der Vorfall des plötzlichen Erschreckens nicht in einer global kohärenten Situationsschilderung ausgebaut. Zudem erschweren referenziell uneindeutige Verweiswörter den Nachvollzug: Insbesondere bleibt unklar, auf welchen Akteur im Szenario durch das Pronomen „ihn“ (Z. 51, 54) verwiesen wird.

Mit den nachfolgenden Transkriptbeispielen (3) und (4) werden zwei aus Wie-Erklärungen entnommene Szenarien präsentiert, die ebenfalls als Beispiele für eine bruchstückhafte Vertextung dienen.

(3) ES_73kw_SB; MAJ: (Klasse: 1, Alter: 6;11)

021 MAJ mh: das GEH:T (.) so man hat halt figürchen,
 022 und da: wenn man zum bei da hat man ein würfel,=
 023 =und dann STEHT da zum beispiel ne eins,
 024 °h und WENN wenn (-) jemand EIN ein männ so ein: (-) AUCH ein
 spielmännchen hat der mitspielt? °hh°
 025 da und DER dich um:schmeißt,=
 026 =dann musst du dich WIEder auf dein (-) feld stell:en,=
 027 =sag ich mal du wärst GELB,
 028 dann musst du dich wieder auf den ANfang setzen, (.)
 029 man muss anfangen und,=
 030 °h dEr der mit ALlen männchen,
 031 im ROTen ziel is,
 ((...))

Maja beginnt ihre Spielerklärung mit einer rudimentären Materialeinführung, in der sie unter Verwendung des generischen Pronomens *man* (Z. 21, 22) Spielfiguren und den Würfel als Spielmaterial benennt. Sie schließt unmittelbar an das Nennen einer Beispielzahl auf dem Würfel (Z. 23) ein Szenario an (Z. 24-28), mit dem Bezug auf die spielspezifische Regel des Schlagens genommen wird. Für den Nachvollzug des Szenarios fehlt allerdings grundlegendes Wissen, da Adressat*innen die basale Spielidee des Vorwärtsbewegens von Spielfiguren mehrerer Spieler*innen auf dem Spielfeld hin zu den jeweiligen Zielfeldern bislang noch überhaupt nicht bekannt ist. Als Ausgangssituation des Szenarios formuliert Maja eine zweiteilige Bedingung in der mit *wenn* eingeleiteten Protasis: „jemand“ hat auch ein „spielmännchen“, mit dem er mitspielt (Z. 24), und „DER“ *schmeißt* den mit der Hörer*innendeixis involvierten Adressaten als fiktiven Mitspieler *um* (Z. 25). Als Konsequenz des *Umschmeißens* führt die Sprecherin in der mit *dann* eingeleiteten Apodosis zweimalig an, dass sich der Adressat als fiktiver Spieler wieder auf den Anfangsfeldern platzieren muss (Z. 26, 28). Zwischen diese Wiederholungen schiebt die Sprecherin einen Einschub, mit dem sie eine Konkretisierung vornimmt: Sie ordnet dem Adressaten als fiktiven Spieler eine Spielfarbe zu („du wärst GELB“ (Z. 27)). Die Ausgestaltung der vorzustellenden Situation zeigt Kohärenzbrüche und semantische Leerstellen: Die spielspezifische Handlung des Umschmeißens wird von der Sprecherin als *common ground* behandelt; wobei *eben* diese Spielhandlung – wie es sich in den Analysen der Szenarien anderer Spielerklärungen gezeigt hat (vgl. Kap. 6.1.3) – i. d. R. zum Veranschaulichungsgegenstand von Szenarien wird, indem durch das Erläutern der Spielfigurenkonstellation auf dem Spielfeld (z. B. *rote Figur steht drei Felder vor der gelben Figur*) und einer konkreten Spielhandlung (z. B. *Spieler mit der gelben Figur würfelt eine Drei*) expliziert wird, *wie* es zum Umschmeißen bzw. Schlagen von Figuren kommt. Der Versuch, den Adressaten durch die Zuordnung ein Spielfigurenfarbe („sag ich mal du wärst GELB“ (Z. 27)) als Akteur des Szenarios zu involvieren, gelingt insofern nicht, als dass dieser Einschub zum einen deplatziert und zum anderen unvollständig und referenziell uneindeutig ist, da die Einführung aller handelnder Akteur*innen i. d. R. in der Protasis erfolgt (vgl. Kap. 6.1.3). Referenzielle Uneindeutigkeit findet sich sowohl bei diesem Einschub als auch an anderer Stelle im Szenario: Ohne die vorherige Einführung entsprechender Referenten (*Mitspieler*innen, unterschiedliche Spielfigurenfarben, Spielbrett mit spezifischen Feldern*) sind die sprecher*inseitigen Verweise auf Mitspieler*innen durch Verwendung von Indefinitpronomen („jemand“ (Z. 24)), auf die Spielfigurenfarbe („du wärst GELB“ (Z. 27)) und auf Spielfelder („dein (-) feld“ (Z. 26), „den ANfang“ (Z. 28)) für Rezipient*innen nicht zuordenbar. Damit zeigt sich, dass die Realisierungsschwierigkeiten bei dem Herstellen von Kohärenz und semantischer Vollständigkeit zu verorten sind. Demgegenüber kann auf Ebene der Markierung festgestellt werden, dass die Sprecherin mit der *wenn-dann*-Konstruktion, dem Personalpronomen *du* und der Verwendung des Konjunktivs (Z. 27) durchaus auf verfahrenstypische sprachliche Markierungsformen zurückgreift. Wie es bereits in Kapitel 6.1.3 als typisch beschrieben wurde, findet sich zudem ein Wechsel des Personalpronomens von dem generischen Pronomen *man*, mit dem die Materialeinführung (Z. 21-23), eine generische Spielhandlung (Z. 29) sowie das Spielziel (Z. 30-35) realisiert wird, zum Personalpronomen *du*, mit dem der Hörer beim Etablieren des Szenarios in die fiktive Situation involviert wird.

Abschließend soll mit dem (gekürzten) Transkriptbeispiel (4), das unter dem Gesichtspunkt sequenzieller Realisierung bereits weiter oben betrachtet wurde, gezeigt werden, wie ein Sprecher ein singuläres Szenario etabliert, um stark elaborierend und detaillierend unter Verwendung referenziell uneindeutiger sprachlicher Markierungsformen eine vergleichsweise simple Spielhandlung zu veranschaulichen. Es finden sich Hinweise auf einen kompensatorischen Einsatz des Szenarios.

(4) ES _07fm_SH; JUN: Junus (Klasse: 3, Alter: 9;9, FS LE), EW2: Erwachsener

((...))
042 EW2 !WER! hat denn dann am ende gewonnen;
043 JUN DER der jUnge der läu-=
044 =der also SCHNELler |war; (---) |
|((Blick zu EW2))|
045 [wenn du zum beispiel du BIST noch am anfang;]
046 EW2 [((nickt leicht)]
047 JUN [|NE?]
|((Blick zu EW2))|
048 EW2 [((nickt))]
049 JUN [|und du würfels ZEHN;]
|((Würfelbewegung, Blick am Ende zu EW2)) |
050 EW2 [((nickt))]
051 JUN [|NE?]
|((Blick zu EW2))|
052 EW2 [((nickt))]
053 JUN [und dann dArf der|ZEHN schritte vOrher gehen;
]]
|((rotiert Zeigefinger dreimal, Blick am Ende
zu EW2))|
054 EW2 [((nickt))
]]
055 JUN [und |sIe | sie würfeln |jetzt EINen,=]
|((zeigt auf EW2))| |((zeigt hinter sich))|
056 EW2 [((nickt))]
057 JUN [|=(darfst) die EIN schritte gehen;
]]
|((Vorwärtsbewegung mit Finger, Blick auf Geste, dann zu
EW2))|
058 EW2 [((nickt))
]]
059 JUN [oder |der andere FÜNF,=]
|((zeigt hinter sich, Blick zu EW2))|
060 EW2 [((nickt))]
061 JUN [|=darf der FÜNF schritte gehen.
]]
|((Vorwärtsbewegung mit der Hand, Blick auf Geste, dann zu
EW2))|
062 EW2 [((nickt))
]]
063 EW2 <<nickend> hm:;>=
064 JUN =verSTehen sie?
065 EW2 <<nickend> hm_[HM,>]
066 JUN [((nickt leicht))]

Junus etabliert nach einem gescheiterten Versuch, das Spielziel zu erklären (s. o.), ein Szenario unter Verwendung verfahrenstypischer sprachlicher Mittel (*wenn-dann*-Konstruktion, kataphorisches *zum*

Beispiel), um die grundlegende Spielhandlung des Vorrückens von Spielfiguren um die gewürfelte Zahl zu veranschaulichen. Dafür zergliedert Junus die Situationsschilderung in einem Dreischritt, indem ein Akteur zunächst eine Zehn würfelt und in der Konsequenz zehn Schritte vorrücken darf (Z. 45-53), ein Akteur eine Eins würfelt und einen Schritt vorrücken darf (Z. 55-57) und ein weiterer Akteur eine Fünf würfelt und entsprechend fünf Schritte vorrücken darf (Z. 59-61). Junus betreibt großen kommunikativen Aufwand sowohl bei der Vertextung des Szenarios als auch bei der interaktiven Aufgabe des synchronen Monitorings des Erklärrezipienten und der Verständnissicherung. Letztgenanntes wird durch die rückversichernde Blicke zum Erwachsenen, *tag questions* („NE?“ (Z. 47, 51)) und die sequenzschließende metadiskursive Verstehensabfrage (Z. 64) erkennbar. Die Situationsentfaltung erfolgt detailliert: Junus produziert im Rahmen des Szenarios zweifach wiederholend die Situation, in der von einer unklaren Anzahl an Akteur*innen jeweils unterschiedliche Zahlen gewürfelt werden (*zehn, eins, fünf*) und Figuren entsprechend auf dem Feld vorrücken, und kombiniert dafür verbale und körperlich-visuelle Ressourcen. Aufgrund der Wiederholungen, mit denen das veranschaulichte neue Wissensselement in zweifacher abgewandelter Form ‚umwälzt‘ wird, kann von einem *retardierenden Szenario* gesprochen werden. Dieser ausgeprägte Elaborierungs- und Detaillierungsgrad des Szenarios, der einen hohen kommunikativen Aufwand bedeutet, steht im Missverhältnis zu dem zu vermittelnden – insgesamt wenig komplexen – Inhalt. Es handelt sich um eine vergleichsweise konkrete Spielhandlung, die, wie die empirischen Analysen der Daten zeigen, i. d. R. durch das Nennen einer Handlungsoption (*Dann darf man die Zahl gehen, die man gewürfelt hat.*) realisiert wird (anstatt durch ein Szenario) oder aber durch ein abstrahierendes Szenario (vgl. Kap. 6.1.3). Darüber hinaus wird keine referenzielle Eindeutigkeit bei der Bezeichnung der im Szenario handelnden Akteur*innen erzeugt und aufrechterhalten und der Nachvollzug damit erschwert, da Junus u. a.

- bei der Bezeichnung desselben*derselben Akteur*in das Pronomen von der zweiten Person Singular („du“ (Z. 45, 49)) zur dritten Person Singular („der“ (Z. 53)) wechselt,
- den Hörer zweimalig mit unterschiedlichen Personalpronomen adressiert, indem er sowohl die informelle Form („du“ (Z. 45, 49)) als auch die Höflichkeitsform („sie“ (Z. 55)) verwendet, und
- keine referenzielle Eindeutigkeit dahingehend herstellt, ob es sich bei dem Akteur in der dritten Würfelsituation (Z. 59-61), auf den Junus mit dem Demonstrativpronomen „der“ (Z. 59, 61) verweist, um einen der bereits erwähnten bzw. adressierten fiktiven Spieler oder eine*n weitere*n, bisher noch unerwähnte*n Spieler*in handelt.

Wie mit der Analyse gezeigt, setzt Junus das Szenario hier also *nicht* in erster Linie mit der Funktion ein, eine abstrakte Spielhandlung bzw. -regel, die sich nur schwerlich abstrahierend formulieren lässt (vgl. Brünner/Gülich 2002: 62f.), *für Rezipient*innen* zu konkretisieren, zu veranschaulichen oder erfahrbar zu machen (vgl. u. a. Brünner/Gülich 2002: 36; Ehmer 2013: 3). Stattdessen platziert er ein retardierendes Szenario zu einer grundlegenden Spielhandlung sequenziell nach dem gescheiterten Versuch, das Spielziel abstrahierend zu formulieren. Junus gelingt es – in der hier vorliegenden Spielerklärung – (noch) nicht, Spielhandlungen abstrahierend in Form von generischen Regelformulierungen zu produzieren. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass dem Szenario verstärkt eine kompensatorische – dem Sprecher (und weniger Rezipient*innen) dienende – Funktion zukommt. Szenarien kommen dann – auch für Spielhandlungen, die einer Veranschaulichung nicht (zwingend) bedürfen¹⁹⁴ – substituierend zum Einsatz für nicht realisierbare abstraktere Regelformulierungen, um

¹⁹⁴ Dass eine Veranschaulichung dieser Spielhandlung (z. B. *Figuren um gewürfelte Augenzahl vorwärtsbewegen*) weniger virulent ist, lässt sich daran erkennen, dass sie von der Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in Form einer abstrakten Regelformulierung realisiert wird.

sprecherseitige Defizite der Vertextungsfähigkeit auszugleichen. Ähnlich interpretiert Ernst-Weber (2019: 41, 256) Abbrüche abstrahierender Verfahren und unmittelbar anschließende Wechsel zum *Beispiel-Geben* in ihren Untersuchungsdaten als Kompensationsstrategie.

Auf der Ebene der *verfahrensimmanenten Realisierung* des Vertextungsverfahrens haben sich mit den vorgeführten Transkripten erklärtypenübergreifend folgende Phänomene herauskristallisiert, die den rezipient*innenseitigen Nachvollzug erschweren:

- semantische Leerstellen und Kohärenzbrüche
- referenzielle Uneindeutigkeit

Bei der Realisierung von Szenarien in Spielerklärungen findet sich darüber hinaus in einigen Fällen ein Ungleichgewicht zwischen dem Elaborierungs- und Detaillierungsgrad des Szenarios und Komplexität des zu veranschaulichenden Inhalts, sodass von *retardierenden Szenarien* gesprochen werden kann.

7.3.3.6 Häufigkeitsverteilung verfahrensimmanenter Realisierung

Um Aufschluss darüber zu erhalten, ob sich eine Gruppenspezifität in Bezug auf das *Etablieren von Szenarien* und die soeben beschriebenen Phänomene zeigt, werden Quantifizierungen hinzugezogen und gruppenspezifische Vergleiche vorgenommen. Die nachfolgende Tabelle 24 gewährt einen Überblick über die Häufigkeitsverteilung in Bezug auf erklärtypenübergreifend vorkommende Phänomene, und zwar eine bruchstückhafte Realisierung des Szenarios und referenzielle Uneindeutigkeit.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
semantische Leerstellen/Kohärenzbrüche	40% (4/10)	20,5% (8/39)	27,3% (3/11)	14,3% (2/14)	50% (4/8)	- (0/21)	42,9% (3/7)	21,8% (24/110)
referenzielle Uneindeutigkeit	40% (4/10)	7,7% (3/39)	27,3% (3/11)	- (0/14)	50% (4/8)	- (0/21)	42,9% (3/7)	15,5% (17/110)

Tabelle 24: Varianten verfahrensimmanenter Realisierung des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Was, - Warum und -Wie¹⁹⁵

In der Tabelle 24 zeigt sich, dass etwa ein Fünftel der etablierten Szenarien semantisch lückenhaft bzw. inkohärent realisiert wird und in ca. 15 % der Szenarien referenziell uneindeutige Verweiswörter verwendet werden, die den Nachvollzug erschweren. Nachfolgend sollen mit Grafiken zu dieser Häufigkeitsverteilung gruppenspezifische Vergleiche vorgenommen werden.

¹⁹⁵ Die Erstklässlerin mit FSP LE hat keine Szenarien etabliert. Dementsprechend wird diese Vergleichsgruppe hier ausgelassen. In Spielerklärungen kommen häufig mehrere Szenarien vor. Die Szenarien werden hier aber nicht einzeln gezählt. Es wird also erfasst, ob die beschriebenen Abweichungen pro Erklärung in einem der Szenarien vorkommen. Zugrunde gelegt werden die insgesamt 110 Was-, Wie- und Warum-Erklärungen, in denen ein Szenario (oder auch mehrere Szenarien) vorkommen (vgl. Eingang zu Kap. 7.3.3).

Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten im Altersvergleich

Das nachfolgende Diagramm (vgl. Abb. 41) veranschaulicht, wie häufig sich bei den Kindern unterschiedlicher Altersgruppen¹⁹⁶ bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* bei den drei Erklärtypen die oben beschriebenen Abweichungen finden, durch die der Nachvollzug des Szenarios erschwert wird.

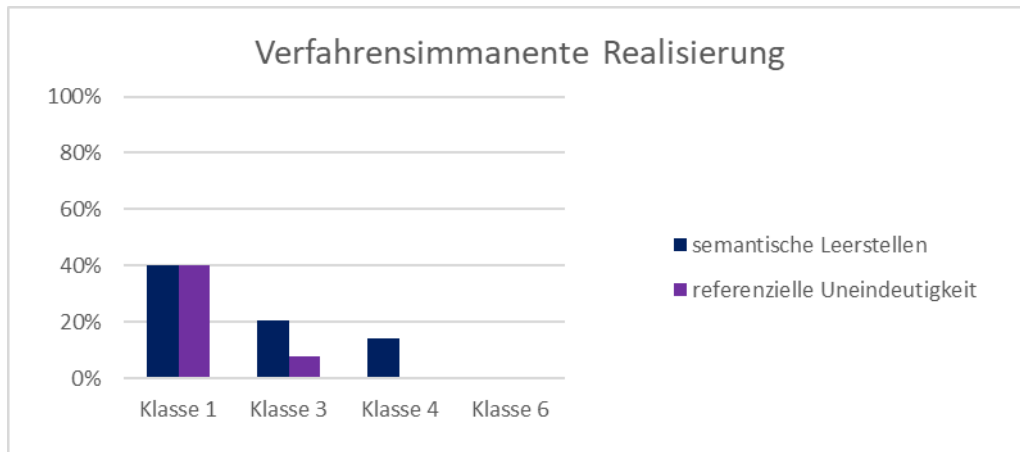


Abbildung 41: Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten beim Vertextungsverfahren *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Warum, Erklären-Was und Erklären-Wie im Altersvergleich

Mit dem Diagramm (vgl. Abb. 41) wird deutlich, dass die Ausgestaltung der etablierten Szenarien mit zunehmendem Alter kohärenter und referenziell eindeutiger ausfällt. Während bei Erstklässler*innen jeweils nahezu die Hälfte der Szenarien (40 %) referenziell uneindeutige Verweiswörter sowie semantische Lücken bzw. Inkohärenzen aufweisen, findet sich referenzielle Uneindeutigkeit schon bei Drittklässler*innen kaum noch (ca. 8 %) und bei Viert- und Sechstklässler*innen dann gar nicht mehr. Semantische Leerstellen bzw. Inkohärenzen treten demgegenüber auch bei Dritt- und Viertklässler*innen noch gelegentlich (21 % bzw. 14 %) auf. Alle Sechstklässler*innen gestalten ihre Szenarien kohärent, semantisch vollständig und referenziell eindeutig.

Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Das nachfolgende Diagramm (vgl. Abb. 42) zeigt für Kinder mit und ohne FSP LE im Vergleich, wie häufig sich jeweils bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens *Etablieren eines Szenarios* bei den drei Erklärtypen die oben beschriebenen Schwierigkeiten finden.

¹⁹⁶ Für den Altersvergleich werden die quantitativen Daten der Kinder *ohne* FSP LE zugrunde gelegt.

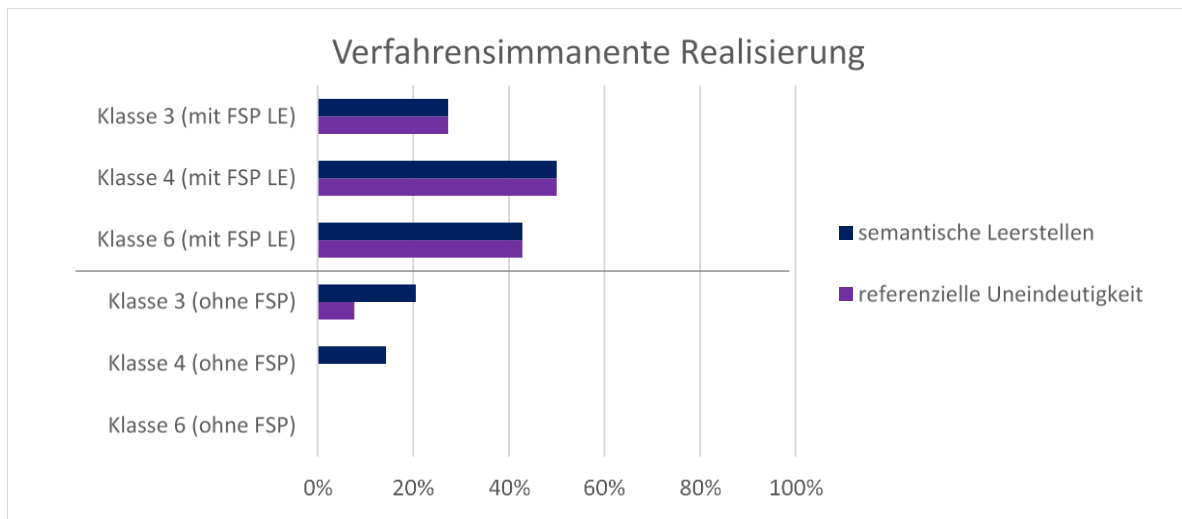


Abbildung 42: Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten beim Vertextungsverfahren *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Warum, Erklären-Was und Erklären-Wie im Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE

Durch den Gruppenvergleich wird offensichtlich, dass die Kinder *mit* FSP LE altersübergreifend noch deutlich häufiger Schwierigkeiten in Bezug auf eine kohärente und referenziell eindeutige Gestaltung von Szenarien aufweisen im Vergleich zu den Gleichaltrigen *ohne* FSP LE. Während bei den Kindern *ohne* FSP LE referenzielle Uneindeutigkeit und Inkohärenzen in Szenarien ab der dritten Klasse deutlich zurückgehen und eher selten vorkommen, zeigen sich diese Schwierigkeiten auch gehäuft bei den Kindern *mit* FSP LE der vierten und sechsten Klasse. Auch die weiter oben als *retardierend* bezeichneten Szenarien, die bei dem Gruppenvergleich hier aufgrund ihres geringen Vorkommens nicht aufgenommen wurden, kommen prozentual gesehen häufiger in den Szenarien beim Erklären-Wie von Kindern mit FSP LE (29 %) vor als von Kindern ohne FSP LE (17 %).

Zusammenfassend lässt sich für die *verfahrensimmanente* Realisierung des Verfahrens *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Was, -Warum und -Wie das Folgende feststellen:

- Abweichungen von der prototypischen Realisierung eines Szenarios kommen durch referenzielle Uneindeutigkeiten und Inkohärenzen zustande, die den rezipientenseitigen Nachvollzug erschweren. Im Falle von Spielerklärungen lassen sich zusätzlich *retardierende Szenarien* beobachten, mit denen eine vergleichsweise simple Spielhandlung kommunikativ aufwändig veranschaulicht wird.
- Durch den Altersvergleich zeichnen sich Entwicklungsverläufe ab, die offenlegen, dass Kinder (erklärtypenübergreifend) mit zunehmendem Alter weniger Schwierigkeiten mit einer semantisch vollständigen und referenziell eindeutigen Realisierung des Verfahrens haben.
- Im Hinblick auf den Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE kann festgestellt werden, dass Kinder mit FSP LE bei der verfahrensimmanenten Ausgestaltung des Verfahrens altersübergreifend häufiger Schwierigkeiten mit der Herstellung von Kohärenz und referenzieller Eindeutigkeit haben als die jeweils gleichaltrigen Kinder ohne FSP LE.

7.3.4 Beschreiben eines abwesenden Gegenstandes

Wie in Kapitel 6.1.16 dargestellt, können mit Rehbein (1984: 77) prinzipiell zwei Typen beim Beschreiben unterschieden werden: Entweder beschreiben Sprecher*innen einen präsenten Gegenstand „am Modell“ oder sie beschreiben einen *nicht* im gemeinsamen Wahrnehmungsraum befindlichen Gegenstand.

In diesem Kapitel wird ausschließlich auf letztgenannten Typ des Beschreibens fokussiert, der in den hier vorliegenden Daten im Rahmen des Erklären-Wie bzw. Spielerklärungen vorkommt, da das Spielmaterial während der Erklärung nicht präsent ist (vgl. Kap. 5.4). Wie in Kapitel 6.1.16 beschrieben, wird mit dem – i. d. R. multimodalen – Beschreiben des abwesenden Spielbrettes und dessen Aufbau ein gemeinsamer Vorstellungsraum der Interaktionsbeteiligten erzeugt (vgl. Bühler 1982 [1934]; Stukenbrock 2014; Heller 2019; Kinalzik/Heller 2020). Das Beschreiben des Spielfeldes kann als konstitutiv für die Erklärung eines Brettspiels mit nicht gegenwärtigem Spielmaterial gelten.¹⁹⁷ Rezipient*innen benötigen zumindest eine rudimentäre Vorstellung von dem Spielfeld, um nachfolgend erklärte Spielregeln, -handlungen und -ziele, mit denen Bezug auf die einzelnen Spielfelder genommen wird (z. B. *Raussetzen von Figuren aus Anfangsfeldern, Laufbahn überqueren, Figuren in die Zielfelder bringen*), nachvollziehen zu können. Durch die Analyse der Beschreibungsinserte aller in dieser Studie zugrunde liegenden Spielerklärungen haben sich Merkmale für das Beschreiben eines abwesenden Spielbretts als konstitutiv erwiesen (vgl. Kap. 6.1.16), die, wenn sie nicht oder unzureichend erfüllt bzw. vorhanden sind, Verstehensschwierigkeiten erzeugen (können). In den Daten bildet sich diesbezüglich ein Kontinuum ab, das von Spielerklärungen mit integrierten *Gegenstandsbeschreibungen in (weitgehend) ausgebauter Form*, mit denen eine Vorstellung in Bezug auf das abwesende Spielbrett erzeugt wird, bis hin zu *Spielerklärungen ohne Beschreibungsinserte* reicht, in denen das abwesende Spielbrett als *common ground* behandelt wird (vgl. Kap. 7.3.4.1). Zwischen diesen Polen bewegen sich *rudimentäre Beschreibungsinserte*, die aus unterschiedlichen Gründen (noch) nicht bzw. nur teilweise die Funktion erfüllen, eine Vorstellung von dem abwesenden Gegenstand zu erzeugen (s.u.). Mit Abbildung 43 wird in schematisierter Darstellung ein Überblick über dieses beschriebene Kontinuum gegeben.

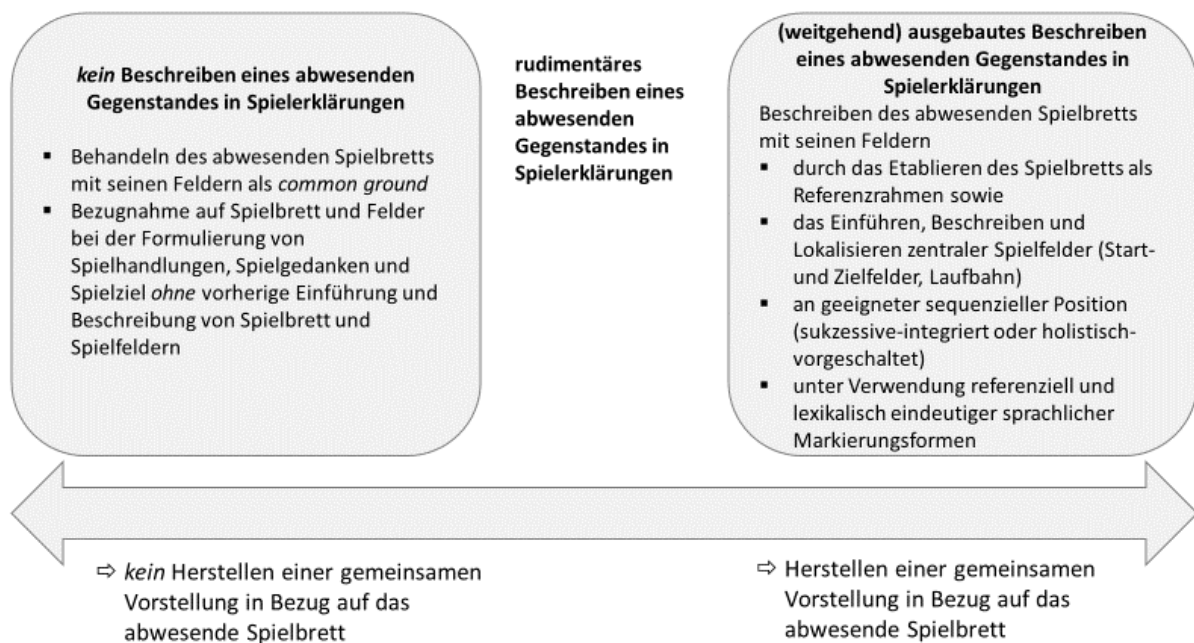


Abbildung 43: Kontinuum beim *Beschreiben eines abwesenden Gegenstandes* in Spielerklärungen

¹⁹⁷ Es handelt sich hierbei nicht um eine *präskriptiv-normative*, sondern um eine *deskriptiv-empirische* Annahme (vgl. Quasthoff et al. 2019: 175), da die Mehrheit der Sprecher*innen Beschreibungen bzw. Beschreibungsversuche vornimmt, was zeigt, dass *sprecher*innenseitig* die Notwendigkeit, das abwesende Spielmaterial zu beschreiben, gesehen wird.

Bevor in den nachfolgenden Unterkapiteln mit Transkriptbeispielen veranschaulicht wird, ob und inwiefern sich fehlendes und rudimentäres Beschreiben auf den Nachvollzug der Spielerklärung auswirkt, soll eine übergeordnete Häufigkeitsverteilung vorangestellt werden. In Tabelle 25 findet sich eine Übersicht dazu, in welchen Gruppen keine, rudimentäre oder (weitgehend) ausgebaute Beschreibungen in die Spielerklärungen integriert werden.¹⁹⁸

	Klasse 1 (ohne FSP) ¹⁹⁹	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE) ²⁰⁰	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
keine Beschreibungsinserte	- (0/11)	6,3% (1/16)	20% (1/5)	14,3% (1/7)	25% (1/4)	14,3% (2/14)	40% (2/5)	12,9% (8/62)
rudimentäre Beschreibungsinserte	100% (11/11)	62,5% (10/16)	80% (4/5)	71,4% (5/7)	75% (3/4)	42,9% (6/14)	60% (3/5)	67,7% (42/62)
(weitgehend) ausgebaute Beschreibungsinserte	- (0/11)	31,3% (5/16)	- (0/5)	14,3% (1/7)	- (0/4)	42,9% (6/14)	- (0/5)	19,4% (12/62)

Tabelle 25: Varianzen beim *Beschreiben* des abwesenden Spielbrettes im gruppenspezifischen Vergleich

In den dieser Studie zugrunde liegenden Spielerklärungen finden sich insgesamt wenige Fälle (ca. 13 %), in denen *keinerlei* Beschreibungsversuch unternommen wird und das gesamte Spielbrett damit als *common ground* (vgl. Clark 1996) behandelt wird, also als eine bereits vorhandene gemeinsame Wissensgrundlage (vgl. Kap. 7.3.4.1). Insgesamt zeigt sich, dass ca. 87 % der Kinder Beschreibungen bzw. Beschreibungsversuche in Bezug auf das abwesende Spielbrett vornehmen. Daraus kann geschlossen werden, dass Sprecher*innen die Notwendigkeit sehen, das abwesende Spielmaterial zu beschreiben. Etwa ein Fünftel der Schüler*innen integriert (weitgehend) ausgebaute Beschreibungsinserte, die eine Vorstellung vom abwesenden Spielbrett ermöglichen (vgl. Kap. 6.1.16).²⁰¹ Mehrheitlich (ca. 68 %) liegen Spielerklärungen mit rudimentären Beschreibungsinserten vor, bei denen sich Unterschiede in der Realisierung zeigen, auf die mit den nachfolgenden Unterkapiteln im Detail eingegangen wird. Mit dem Vergleich der Altersgruppen zeigt sich, dass die Fähigkeit zur Produktion ausgebauter Beschreibungsinserte mit zunehmendem Alter (bei Kindern *ohne* FSP) steigt. Während bei Erstklässler*innen noch kein derartiges Beschreiben vorzufinden ist, liegt der Anteil bei Drittklässler*innen bei fast einem Drittel (31,25 %) und bei Sechstklässler*innen bereits fast bei der Hälfte (42,86 %).²⁰² In Bezug auf die

¹⁹⁸ Leitend für die Zuordnung sind die in Abbildung 43 aufgeführten und mit den Transkriptbeispielen in den nachfolgenden Kapiteln veranschaulichten Merkmale, die sich empirisch als ausschlaggebend für das Herstellen einer Vorstellung in Bezug auf einen abwesenden Gegenstand erwiesen haben.

¹⁹⁹ Die Erstklässlerin mit FSP LE hat keine Spielerklärung produziert.

²⁰⁰ Da der erwachsene Interaktionspartner einem Drittklässler mit FSP LE als Erinnerungsunterstützung vorab Hinweise zum Aufbau des Spielfelds gegeben hat, wird dieses Transkript in diese Auswertung nicht mit aufgenommen.

²⁰¹ Ein Beispiel für eine Spielerklärung mit *ausgebauten Beschreibungsinserten* findet sich in Kapitel 6.1.16 im Transkript (2), das die Merkmale für eine ausgebaute Gegenstandsbeschreibung erfüllt.

²⁰² Erklärungsansätze für den ‚Einbruch‘ der steigenden Tendenz bei der Gruppe der Viertklässler*innen lassen sich zum einen darin finden, dass die Mehrheit der Viertklässler*innen eine Grundschule in einem

Kinder *mit* FSP LE zeigt sich die Auffälligkeit, dass alters- bzw. jahrgangsstufenübergreifend *kein* ausgebautes Beschreibungsinsert vorliegt und sie in allen betrachteten Altersgruppen im Vergleich zu den jeweils gleichaltrigen Kindern *ohne* FSP häufiger das Spielbrett als *common ground* behandeln. Damit zeigt sich – zumindest im Rahmen der Realisierung der Spielerklärung – *kein* Bewusstsein für divergierende Wissensstände.

In Bezug auf die *rudimentären Beschreibungsinserte* erweisen sich einerseits *verfahrensimmanente* sowie andererseits *sequenzielle* Realisierungsphänomene als relevant, die die Schwierigkeiten beim Herstellen einer gemeinsamen Vorstellung in Bezug auf das abwesende Spielbrett bedingen können. Sequenzielle Realisierungsvarianten umfassen sowohl die Positionierung der Beschreibungsinserte innerhalb des explanativen Äußerungspaketes als auch die sequenzielle Vorbereitung der Beschreibungsinserte durch das (fehlende) Schaffen von Wissensvoraussetzungen. Zur Veranschaulichung werden nachfolgend prototypisch ausgewählte Transkriptbeispiele analysiert. Um zu verdeutlichen, inwiefern das Fehlen eines Beschreibungsinserts den Nachvollzug der Spielerklärung gefährdet, wird, bevor auf verfahrensimmanente und sequenzielle Realisierungsvarianten und deren Häufigkeitsverteilung eingegangen wird, in Kapitel 7.3.4.1 exemplarisch vorgestellt, wie das Spielbrett bzw. Teile davon als *common ground* behandelt werden. Mit Kapitel 7.3.4.2 werden zunächst die empirisch rekonstruierten Realisierungsvarianten auf sequenzieller Ebene anhand von prototypisch ausgewählten Transkriptbeispielen exemplarisch vorgeführt, um anschließend in Kapitel 7.3.4.3 quantitativ darlegen zu können, ob und inwiefern sich gruppenspezifische Unterschiede (und eventuelle Entwicklungstendenzen) im Hinblick auf die sequenziellen Realisierungsvarianten zeigen. Gleiches erfolgt im Anschluss für die verfahrensimmanenten Realisierungsvarianten (vgl. Kap. 7.3.4.4 und 7.3.4.5).

7.3.4.1 Behandlung des abwesenden Gegenstands als common ground

Mit den nachfolgenden Transkriptbeispielen (1) und (2) werden exemplarisch Fälle vorgeführt, in denen das gesamte Spielbrett oder Teile davon als *common ground* behandelt werden, sodass keine bzw. kaum eine Vorstellung in Bezug auf das abwesende Spielbrett erfolgt.

Dass das gesamte Spielbrett oder einzelne Spielfelder sprecherseitig als *common ground* (vgl. Clark 1996) behandelt wird, äußert sich darin, dass beim Erläutern von Spielhandlungen, -gedanken oder -ziel entweder durch die explizit-lexikalische Erwähnung von Spielfeldern (z. B. *das/sein Haus/Häuschen, das/sein Feld, die Felder*), (impliziter) durch spielhandlungsbezogene Verben bzw. Verbalphrasen (z. B. *Figuren raussetzen, rauskommen, eine Runde gehen*) oder durch deiktische Verweise mit Zeigegesten und Lokaladverbien (z. B. *hier, da*) auf Spielfeldelemente Bezug genommen wird, *ohne* dass diese Felder zuvor eingeführt und – zumindest rudimentär – beschrieben wurden. Mit Transkriptbeispiel (1) findet sich eine Spielerklärung, in der der Sprecher *keinerlei* Beschreibung des abwesenden Spielbrettes vornimmt, sondern das gesamte Spielbrett mit seinen Feldern als *common ground* behandelt, was Auswirkungen auf die Nachvollziehbarkeit der Erklärung hat.

(1) ES_50fm_FB; LOR: Lorenz (Klasse: 6; Alter: 13;2, FSP LE)

023 LOR ä-
024 also man hat (.) man kann sich: die FARbe der püppchen aussuchen,

strukturschwachen Einzugsgebiet besuchen, und zum anderen in der insgesamt geringeren Schüler*innenzahl in dieser Alters- bzw. Jahrgangsstufengruppe.

025 <<all> DIE da sind,>=
 026 =also beim spiel sind PÜPPchen,
 027 |VIER,= |
 |((zeigt vier Finger im Schoß))|
 028 =also (.) man hat (-) SECHS stück glaub ich-
 029 ja,
 030 un dann: is es halt mit WÜRFeln-
 031 du musst dann halt WÜRFeln,
 032 und wenn du halt SECHS hast,
033 kannst du ha:lt kommst du halt RAUS, (.)
 034 dann musst du NOma würfeln- (.)
035 dann kannst du LAUFen die sechs felder lang, (.)
 036 und wenn dann halt (.) geLAUFen bist==
 037 =kann der ANdere, (-)
 038 AUCH würfeln==
 039 =und wenn der ne SECHS hat, (.)
040 dann kann der halt AUCH raus-
041 und sechs felder LAUFen- (.)
 ((Lorenz entfaltet verschiedene Würfelszenarien.))
051 und wenn man ALle sechs felder vor hat,
052 also |(.) die reihe | VOLL hat,
|((zieht Linie in der Luft))|
 053 <<dim> dann darfs dann hast du halt geWONnen;>
 054 <<p> und (-) bist dann halt der SIEger des spiels;>=

Lorenz beginnt seine Spielerklärung mit dem Nennen vorbereitender Handlungen (*Püppchen aussuchen* (Z. 24f.)) und der Einführung von Spielmaterial (*Püppchen* (Z. 26-29)). Das Spielbrett wird im Rahmen der Materialeinführung *nicht* eingeführt. Lorenz nennt nach der Spielmaterialeinführung zweimal eine grundlegende Spielhandlung („WÜRFeln“, Z. 30, 31) und formuliert anschließend zweimal eine Spielregel, die den Beginn des Spiels betrifft (*Bei einer Sechs darf man eine Figur rausstellen und laufen*, Z. 32-35; 39-41). Bei der Formulierung dieser Regeln verwendet er spielfeldbezogene Verben bzw. Verbalphrasen (*rauskommen* (Z. 33, 40); *sechs Felder (lang)laufen* (Z. 35, 41)), die jedoch *ohne* vorherige Erwähnung des Spielbrettes als Referenzrahmen und *ohne* die Beschreibung der Spielfelder vom Rezipienten nicht verankert werden können. Gleiches zeigt sich bei der Formulierung der Gewinnbedingung (Z. 51-54), bei der Lorenz auf die Zielfelder des Spielbrettes („ALle sechs Felder“ (Z. 51), „die reihe“ (Z. 52)) Bezug nimmt. Dass Lorenz das Spielbrett bzw. die Zielfelder als bekannt voraussetzt, manifestiert sich ausdrucksseitig darin, dass die Spielfelder weder eingeführt und beschrieben noch auf sprachlicher Oberfläche als ein neues Wissenselement markiert werden: Lorenz verwendet anstatt des unbestimmten Artikels, der der sprachlichen Markierung eines neuen Wissenslements dient (vgl. Schneider et al. 1997), den bestimmten Artikel („die“ (Z. 52)). Aufgrund des fehlenden Referenzrahmens können die genannten Felder rezipient*innenseitig nicht verortet werden. Dass das abwesende Spielbrett als *common ground* behandelt wird, deutet darauf hin, dass sprecherseitig (noch) kein Bewusstsein für divergierende Wissensstände vorhanden ist. Die Spielerklärung ist insgesamt auf das Einführen von Spielmaterialien und Aktionen ausgerichtet, mit denen eine aktive Handhabung erfolgt. Objekte wie das Spielbrett demgegenüber, die nur den visuell wahrnehmbaren Hintergrund des Spielgeschehens bilden, werden nicht eingeführt, sondern als *common ground* behandelt (vgl. auch Kinalzik/Heller 2020: 41).

In den Daten kommen darüber hinaus auch Spielerklärungen vor, in denen einzelne, aber nicht alle Felder als *common ground* behandelt werden. Für einzelne Felder – am häufigsten die Zielfelder – werden dann Beschreibungen bzw. Beschreibungsversuche vorgenommen. Die kreuzförmige Laufbahn, die es zu überqueren gilt, sowie die Anfangsfelder, in denen die Figuren auf ihren Einsatz warten, werden demgegenüber von den Sprecher*innen häufiger als *common ground* behandelt als die Zielfelder. Anders als in den Fällen, in denen das gesamte Spielbrett als *common ground* behandelt wird (vgl. Transkriptbeispiel (1)), kann davon ausgegangen werden, dass sich Sprecher*innen darüber im Klaren sind, dass ihre Interaktionspartner*innen einen divergierenden Wissensstand haben. In der quantitativen Betrachtung im nachfolgenden Kapitel 7.3.4.2 fallen diese Fälle aufgrund der partiell unternommenen Beschreibungsversuche unter das *rudimentäre Beschreiben*. In Transkriptbeispiel (2) wird ersichtlich, wie ein Sprecher die Startfelder und die Laufbahn als *common ground* behandelt, sodass – ebenso wie in Lorenz' Erklärung (vgl. Transkriptbeispiel (1)) – spielfeldbezogene Formulierungen unverstanden bleiben müssen. Darüber hinaus können auch deiktische Verweise, mit denen der Sprecher versucht, im Kontext eines Szenarios am Phantasma zu zeigen, ohne das vorherige Einführen und Beschreiben des Spielbrettes nicht nachvollzogen werden. Für die Zielfelder wird jedoch ein rudimentärer Beschreibungsversuch unternommen.

(2) ES_74km_SB; NIK: Niko (Klasse: 1; Alter: 7;4), EW2: Erwachsener

025 NIK äj ja;
 026 (---) also mh es gibt EIN oder zwei würfel,
 027 <<all> und> (.) mh man darf DREImal würfeln am (.) w würfeln am
 anfang,
028 und mh: wenn man ne SECHS hat dann darf man rauskommen, (.)
 029 also <<all> man muss da ja gegeneinander SPIElen,>
 030 und wer als ERStes v:ier, (.)
 031 <<all> mh also es gibt da vier steine,>
 032 und wer als erstes V:IER mh- (---)
033 mh (.) also so kleine MÄNNchen im (.) in so welchen (.) runden
dingern hat,
 034 mh der hat geWONnen.
 035 (1.3)
036 NIK und wenn man (.) mh (1.3) mh (1.2) un wenn man DRAUßen is kann
man würfeln würfeln würfeln,
 037 (un/oder wenn) man ne SECHS hat dann muss man rauskommen, (1.3)
 038 und mh (.) wenn man (.) dann (-) mh (.) NOCH ne sechs hat dann
 darf man GEhen. (1.5)
 039 und wenn man: (-) äh: (1.6) mh (--) also (.) mh wenn (-) zum
 beispiel |HIER einer steht,
 |
 |((hebt linken Hand mit Finger nach unten
 ausgestreckt))|
 040 und dann hat | (.) DER hier
 | |sechs obenrum? |
 |((hebt zweiten Arm mit ausgestrecktem
 Zeigefinger))| |((führt Zeigefinger zusammen))|
 041 <<dim> dann schmeißt der den |↓RAUS.>
 |
 |((bewegt Arme im Bogen

auseinander)) |
 042 EW2 <<nickend> mh:;>
 043 NIK wenn der auf das SPIELfeld w w
 044 als un wenn ma (-) also (.) man schmeißt RAUS,
 045 w (-) wenn: man auf so eim. (.)
 046 also der |EIne is auf eim spielfeld | |und der Andere auch,
 |
 |((zeigt nach vorne links))| |((zeigt nach vorne
 rechts))|
 047 |dann hat der zum beispiel ne TREI | |und
 schmeißt den rAus. |
 |((streckt Arm und Zeigefinger nach rechts vorne aus))| |((bewegt
 den Arm nach links))|

Niko führt eingangs in einer kurzen Materialeinführung die Würfel ein (Z. 26), formuliert anschließend zentrale Spielhandlungen (Z. 27-28) und Rahmenbedingungen des Spiels (Z. 29) sowie das Spielziel (Z. 30-34), in das ein Beschreibungsinsert der Zielfelder eingelassen ist (Z. 33). Nach der Spielzielrealisierung wiederholt Niko die beiden in den Zeilen 27 und 28 bereits formulierten Spielhandlungen in detaillierter Form (Z. 36-38). Abschließend etabliert Niko zwei Szenarien, mit denen er jeweils die Regel des Schlagens von Spielfiguren erklärt (Z. 39-41, 44-47).

Beim Erläutern von zentralen Spielhandlungen (*würfeln; bei einer Sechs eine Figur aus den Startfeldern auf die Laufbahn setzen und Felder entlanglaufen*) nimmt er implizit Bezug auf die Anfangsfelder und die Laufbahn, indem er die spielfeldbezogenen Ausdrücke „rauskommen“ (Z. 28, 37), „DRAUßen“ (Z. 36) und „GEhen“ (Z. 38) verwendet. Mit dem angeführten Szenario (Z. 39-41), das die Regel des Schlagens veranschaulichen soll, lokalisiert Niko einen zu imaginierenden Spieler bzw. dessen Spielfigur („einer“ (Z. 39)) auf dem Spielfeld mit der Verwendung des lokaldeiktischen „HIER“ (Z. 39) und der simultan koordinierten Zeigegeste und visualisiert deren Fortbewegung auf dem Spielbrett mit verbalsprachlichen („sechs obenrum“ (Z. 40)) und körperlich-visuellen Ressourcen. Diese lokalisierenden Angaben in Form von Bewegungsverbren (*rauskommen, gehen*) und (deiktischen) Lokaladverbien (*draußen, hier, obenherum*) können *ohne* das vorherige Einführen eines Spielbrettes als Referenzrahmen und die Beschreibung und Verortung der betreffenden Felder in diesem Referenzrahmen nicht verankert werden: Ein Verweisen im Vorstellungsraum gelingt nicht, ohne vorab für Adressat*innen einen Verweisraum außerhalb des aktuellen Wahrnehmungsraum nachvollziehbar zu etablieren. Während Niko also den Großteil des Spielbrettes, das für ihn selbst – jedoch nicht für sein Gegenüber – mental verfügbar ist, offenkundig als geteilte Wissens- bzw. Vorstellungsgrundlage annimmt, behandelt er die Zielfelder als einführungs- und beschreibungsbedürftig. Er bricht die Formulierung der Gewinnbedingung ab (Z. 32) und nennt nach einer längeren Pause und Verzögerungssignalen, eingeleitet mit dem Diskursmarker *also* in Zeile 33, die bisher noch unerwähnten Spielfiguren („so kleine MÄNNchen“) und produziert eine rudimentäre Beschreibung der Zielfelder („in so welchen (.) runden dingern“). Die Zielfelder werden durch Verwendung des Vagheitsmarker *so welche* als noch unbestimmte Wissens Elemente markiert und lexikalisch – durch das Passepartout-Wort *Ding* (vgl. Schwitalla 2012: 161) insgesamt vage bleibend – als runde Elemente beschrieben. Mit den beiden Transkriptbeispielen (1) und (2) zeigt sich, dass sich bei einem konventionalisierten Erklärtyp wie Spielerklärungen einige Vertextungsverfahren als konstitutiv erweisen, deren Ausbleiben Konsequenzen für das rezipientenseitige Verstehen haben kann. Während in Transkriptbeispiel (1) keinerlei Beschreibungsversuch unternommen, sondern das Spielbrett in seiner Gesamtheit als *common ground* angenommen wird, zeigt sich mit

Transkriptbeispiel (2) insofern eine Mischform, als dass die *Mehrheit* der Spielfeldelemente als *common ground* behandelt wird. In Bezug auf ein einzelnes Spielfeldelement (die Zielfelder) liegt allerdings ein erster – wenn auch rudimentärer – Beschreibungsversuch vor, der jedoch lexikalisch vage bleibt und dem ohne eine vorherige Einführung des Spielbrettes der Referenzrahmen fehlt. Auf die beiden letztgenannten Phänomene soll nachfolgend genauer eingegangen werden.

Die Häufigkeitsverteilung in der nachfolgenden Tabelle 26 legt offen, in welchen Gruppen in welcher Häufigkeit einzelne Spielfelder als *common ground* behandelt werden, wie es mit Transkriptbeispiel (2) gezeigt wurde.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE) ²⁰³	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
Behandeln einzelner Spielfelder als <i>common ground</i>	63,6% (7/11)	60% (6/10)	50% (2/4)	20% (1/5)	66,7% (2/3)	50% (3/6)	66,7% (2/3)	54,8% (23/42)

Tabelle 26: Varianzen bei rudimentären *Beschreibungen* im gruppenspezifischen Vergleich

Es zeigt sich, dass bei mehr als der Hälfte (ca. 55 %) der rudimentären Beschreibungsversuche eine Schwierigkeit darin besteht, dass auf einzelne Felder beim Erklären Bezug genommen wird, diese jedoch vorab nicht beschrieben werden – sie werden also als *common ground* behandelt. Es handelt sich insgesamt um ein altersübergreifendes Phänomen, das bei Sechst- und insbesondere Viertklässler*innen im Vergleich zu den jüngeren Kindern nur leicht zurückgeht. Auch für die Kinder mit FSP LE zeigt sich das Behandeln einzelner Spielfelder als *common ground* als ein altersübergreifend frequent vorkommendes Phänomen, wobei die Werte bei den älteren Kindern der vierten und sechsten Klasse etwas höher liegen als die der Gleichaltrigen ohne FSP LE.

7.3.4.2 Beschreibung sequenzieller Realisierungsvarianten

In Kapitel 6.1.16 wurde herausgestellt, dass Beschreibungsinserte entweder sukzessive-integriert, also in den Spielhandlungsverlauf an erforderlicher Stelle eingepasst werden können, oder aber holistisch der Spielerklärung vorangestellt werden, um den Nachvollzug von beispielsweise Spielhandlungen, mit denen Bezug auf diese Spielfelder genommen wird, zu ermöglichen. Davon abweichend haben sich die folgenden beiden *sequenziellen Realisierungsvarianten* in den Daten gezeigt:

- Beschreiben von Spielfeldern ohne vorheriges Einführen des Spielbrettes als Referenzrahmen
- (Nachgelagertes) Beschreiben von Spielfeldern an ungeeigneter sequenzieller Position

²⁰³ Da der erwachsene Interaktionspartner einem Drittklässler mit FSP LE als Erinnerungsunterstützung vorab Hinweise zum Aufbau des Spielfelds gegeben hat, wird dieses Transkript in diese Auswertung nicht mit aufgenommen.

Beide Phänomene sollen nachfolgend mit ausgewählten Transkriptbeispielen vorgestellt werden, bevor in Kapitel 7.3.4.3 mit Häufigkeitsverteilungen das Vorkommen in den unterschiedlichen Gruppen erfasst wird.

Beschreiben von Spielfeldern ohne vorheriges Einführen des Spielbrettes als Referenzrahmen

Damit nachfolgend beschriebene Spielfelder und spielfeldbezogene Spielhandlungen von Rezipient*innen in der Vorstellung verankert werden können, wird ein zuvor etabliertes Spielbrett als Referenzrahmen benötigt (vgl. Kinalzik/Heller 2020), wie es auch in Kapitel 6.1.16 mit Transkriptbeispiel (2) gezeigt wurde. Mit dem nachfolgenden Transkriptbeispiel (1) soll gezeigt werden, inwiefern Beschreibungen von Spielfeldern *ohne* vorheriges Etablieren eines Spielbrettes als Referenzrahmen das Herstellen einer gemeinsamen Vorstellung vom Spielbrett behindern.

(1) ES_53km_SG; JAS: Jason (Klasse: 4; Alter: 11;0)

```

014   JAS   also (.) <<nuschelnd> mensch Ärgere dich nich is geht so,>
015       da sind ja (.) immer vier PUPpen,=
016       =da:s da sind ja so: (.) welche gr grün ö gelbe felder,
017       |da sind da so vier pünktchen davon drauf,
           |
           |((tippt mit Fingern zweimal auf Bein und schaut dabei in den
           Schoß, Blick zu EW2))|
018       |tut man die vier PUPpen dadrauf,=           |
           |((legt flache Hand auf ein Bein, Blick im Raum))|
((...))

```

Jason beginnt seine Spielerklärung mit der Materialeinführung (Z. 15-17), mit der er reihend jeweils mit dem Existenz Ausdruck *da sind* die Spielfiguren (Z. 15) sowie die Anfangsfelder (Z. 16-17) einführt, an die er das Formulieren einer vorbereitenden Spielhandlung anschließt (Z. 18). Mit den Zeilen 16 und 17 wird eine zumindest rudimentäre Beschreibung der Anfangsfelder gegeben: Rezipient*innen erhalten Informationen zur Farbe („grün ö gelbe“ (Z. 16)) und Form der Felder („vier pünktchen“ (Z. 17)) und mit Zeile 18 auch zu deren Funktion („tut man die vier PUPpen dadrauf“, Z. 18). Der Übertrag, dass es sich bei den eingeführten Feldern um Spielfeldelemente handelt, die mental auf einem imaginären Spielbrett zu verorten sind, muss allerdings rezipient*innenseitig selbstständig vollzogen werden, da sprecherseitig eingangs *kein* Spielbrett als Referenzrahmen eingeführt wurde. Der Sprecher verlässt sich damit auf die Aktivierung von *object-bound knowledge* (Hausendorf 1995), mit dem durch die Erwähnung von *Feldern* rezipient*innenseitig automatisiert ein Spielbrett angenommen wird. Eine explizite Einführung des Spielbrettes als Referenzrahmen, auf dem die Felder dann lokalisiert werden (können), wie es mit dem Beispieltranskript für eine ausgebaute Spielfeldbeschreibung (vgl. Kap. 6.1.16) gezeigt wurde, erfolgt hier nicht.

(Nachgelagertes) Beschreiben von Spielfeldern an ungeeigneter sequenzieller Position

Mit dem nachfolgenden Transkriptbeispiel (2) findet sich ein Beispiel für ein Beschreibungsinsert, das erst *nach* der Bezugnahme auf verschiedene Felder realisiert wird. Zuvor getätigte Äußerungen, mit denen implizit oder explizit Bezug auf Spielfelder genommen wurde, können hier – wenn überhaupt – nur aus der Retrospektive nachvollzogen werden.

(2) ES_54fm_SG; DAN: Dan (Klasse: 4; Alter: 10;4; FSP LE)

005 DAN also: mensch !ÄR!gere dich nich? (.)
006 es geht (.) nur bis zu VIEL VIER spielen;
007 es gibt die farbe BLAU,
008 ROT,
009 GELB,
010 GRÜN, (---)
011 un::d (---) äh:m du MU_USST?
012 deine figuren als ERStes in dein (--) hau:s <<all> kriegen,>=
013 =<<all> bei dein> der farbe GRÜN zum beispiel,
014 musst du jetzt (.) SO viele runden laufen bi-
015 musst du |!EIN!mal rumlaufen bis du wieder| bei deiner farbe
bist,=
|((Kreis in der Luft)) |
016 =und dann musst du °h würfeln bis deine figur GANZ vorne im
haus Is?
017 dann hast du die Erste figur †DRINne? (-)
018 u::nd um deine figUr (.) au:s dein fEld erstmal rauszuholen
damit du (dann) LOSlaufen kannst,=
019 =musst du ne SECHS würfeln;
020 (2.4)
021 DAN und so GEHT das spiel.
022 EW2 hm: OK[AY,]
023 DAN [U:]ND-
024 also wenn die ANderen jetzt (.) neben dir auf_m <<len> fEld
sInd,>
025 dürfen die dich RAUSSchmeißen;=
026 =das heißt dann musst du deine figUR (.) zurÜck in dein fEld
stellen.
027 (-)
028 EW2 <<nickend, p> hm_HM,>
**029 DAN also (.) dein FELD is aus vier pünktchen,=
030 =wo du als erstes DRINne(stetst),
031 die sind immer an den ECKEN? (.)
032 u::nd und das SPIELfeld is eigentlich ganz in_ner mitte.
033 (--)
034 EW2 hm_HM?
(...)**

Nachdem Dan mit der Nennung der Spieleranzahl und der zur Verfügung stehenden Spielfigurenfarben eine kurze Materialeinführung gegeben hat (Z. 6-10), formuliert er zweimal in abgewandelter Form den Spielgedanken mit dem Vertextungsverfahren *Nennen einer Handlungsobligaton* (vgl. Kap. 6.1.13) (Z. 11-12 und Z. 13-15). Anschließend nennt er zwei zentrale Spielhandlungen unter der Verwendung desselben Verfahrens (*würfeln, um die Figur in die Zielfelder zu bringen* (Z. 16-17), *sechs würfeln, um Figur aus Anfangsfeldern raussetzen zu dürfen* (Z. 18-19)). Explizit-sprachlich leitet Dan den Abschluss seiner Erklärung ein („und so GEHT das spiel“ (Z. 21)), liefert dann aber nachträglich nach einem Zuhörersignal vom Rezipienten („hm: OKAY“ (Z. 22)), jeweils mit *also* (Z. 24, 29) eingeleitet, noch eine *Regelformulierung* (*Schlagen von Figuren* (Z. 24-26)) sowie eine *Beschreibung des Spielfeldes* (Z. 29-

32). Im weiteren Verlauf – hier im Transkript ausgespart – formuliert Dan erneut den Spielgedanken und abschließend auf rezipientenseitige Nachfrage hin die *Gewinnbedingung*.

Bei der wiederholten Formulierung des Spielgedankens und der Spielhandlungen zu Beginn der Spielklärung verwendet Dan zahlreiche spielfeldbezogene Ausdrücke, mit denen er auf die Zielfelder („dein (-) hau:s“ (Z. 12), „GANZ vorne im haus“ (Z. 16)), die Anfangsfelder („dein fEld“ (Z. 18, 26)) und die Laufbahn („runden laufen“ (Z. 14), „!EIN!mal rumlaufen“ (Z. 15)) Bezug nimmt. Da jedoch weder das Spielbrett als Referenzrahmen zu Beginn der Erklärung etabliert wurde noch die betreffenden Spielfelder *vor* dem Nennen des Spielgedankens und der Spielhandlungen eingeführt und beschrieben wurden, entsteht referenzielle Uneindeutigkeit. Die genannten Felder bzw. Lokalisierungen (z. B. „GANZ vorne im haus“ (Z. 16)) können ohne eine rudimentäre Vorstellung von dem Spielbrett rezipient*innenseitig nicht lokalisiert und die genannten Spielhandlungen (z. B. *rumlaufen*, *rausholen*, *zurückstellen*) nicht nachvollzogen werden. Eine rudimentäre Beschreibung des Spielbrettes erfolgt sequenziell erst *nach* der Formulierung des Spielgedankens und der Spielhandlungen in den Zeilen 29-32, in denen Dan die Anfangsfelder beschreibt, indem er Angaben zu der Anzahl der Pünktchen macht, aus denen sich das Feld zusammensetzt („aus vier pünktchen“ (Z. 29)), zu der Funktion der Felder („wo du als erstes DRINne (stetst)“ (Z. 30)) und zur Position auf dem Spielbrett („an den ECKEN“ (Z. 31)). Auf die Laufbahn nimmt Dan lexikalisch ungenau in Zeile 32 Bezug, indem er darauf verweist, dass sich das „SPIELfeld“ in der Mitte befindet (Z. 32).

7.3.4.3 Häufigkeitsverteilung sequenzieller Realisierungsvarianten

Die nachfolgende Tabelle 27 gibt Aufschluss darüber, in welchen Schüler*innengruppen wie häufig die im vorangegangenen Kapitel dargestellten sequenziellen Abweichungen vorkommen.

Beschreibungs- inserte mit ...	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE) ²⁰⁴	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
Beschreiben von Spielfeldern <i>ohne</i> vorheriges Einfüh- ren des Spielbrettes als Referenzrahmen	45,5% (5/11)	60% (6/10)	25% (1/4)	40% (2/5)	33,3% (1/3)	50% (3/6)	- (0/3)	42,9% (18/42)
(Nachgelagertes) Beschreiben von Spielfeldern an un- geeigneter sequenzi- eller Position	- (0/11)	10% (1/10)	- (0/4)	20% (1/5)	33,3% (1/3)	- (0/6)	- (0/3)	7,1% (3/42)

Tabelle 27: Varianzen bei rudimentären *Beschreibungen* im gruppenspezifischen Vergleich

²⁰⁴ Da der erwachsene Interaktionspartner einem Drittklässler mit FSP LE als Erinnerungsunterstützung vorab Hinweise zum Aufbau des Spielfelds gegeben hat, wird dieses Transkript in diese Auswertung nicht mit aufgenommen.

Im Hinblick auf die sequenzielle Positionierung und Vorbereitung der Beschreibungsinserte erweist sich das Beschreiben von Spielfeldern ohne vorheriges Einführen eines Referenzrahmens bei fast der Hälfte der rudimentären Beschreibungsversuche (ca. 43 %) als relevantes Phänomen. Demgegenüber ist das nachgelagerte Beschreiben an ungeeigneter sequenzieller Position, wie es mit dem Transkriptbeispiel (2) in Kapitel 7.3.4.2 gezeigt wurde, insgesamt selten der Fall (ca. 7 %): In der Mehrheit der Fälle werden die Beschreibungsinserte – insofern sie produziert werden – sukzessive-integriert, d. h. an der Stelle sequenziell positioniert, an der sie für den Nachvollzug der entsprechenden Regel erforderlich sind. Vielfach werden zu diesem Zweck begonnene Formulierungen von Regeln oder Spielhandlungen abgebrochen und nach der Integration des Beschreibungsinserts wieder aufgegriffen und fortgesetzt. Wie es bereits auch in Kapitel 7.3.3.4 für das sequenzielle Einpassen von Szenarien in Spielerklärungen festgestellt wurde, scheint die chronologische Abfolge von Spielerklärungen Kindern in der Primar- und Sekundarstufe also kaum Schwierigkeiten zu bereiten.

Sequenzielle Realisierungsvarianten im Altersvergleich

Das nachfolgende Diagramm in Abbildung 44 veranschaulicht auf Basis der Übersicht in Tabelle 27, wie häufig die Kinder unterschiedlicher Altersgruppen (ohne FSP LE) das Vertextungsverfahren *Beschreiben eines Gegenstands* beim Erklären-Wie ohne das Einführen eines Referenzrahmens und an ungeeigneter sequenzieller Position realisieren.

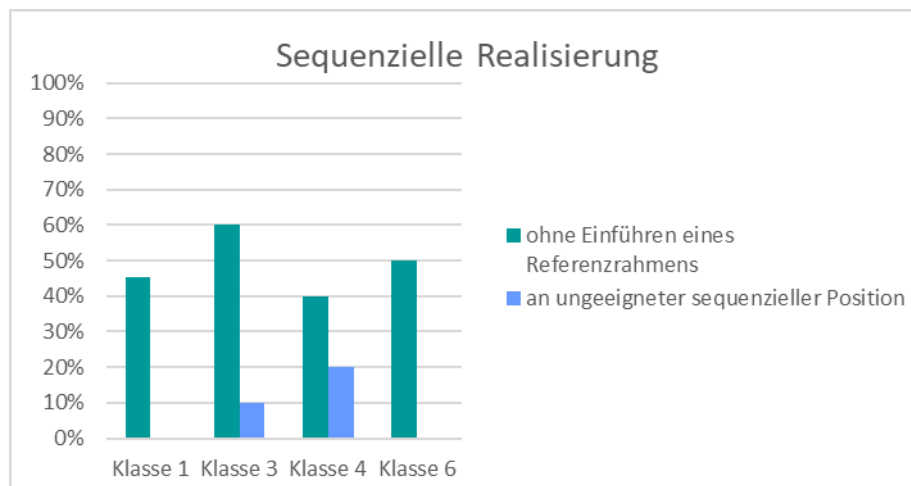


Abbildung 44: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Beschreiben* beim Erklären-Wie im Altersvergleich

Im Altersvergleich erweist sich das Vorkommen des fehlenden Einführens eines Referenzrahmens insgesamt als stabil. Es zeigt sich keine Tendenz mit einer Zu- oder Abnahme. Dass Beschreibungsinserte an ungeeigneter sequenzieller Position platziert werden, kommt lediglich bei Dritt- und Viertklässler*innen (insgesamt selten) vor. In Bezug auf Abweichungen von der prototypischen sequenziellen Realisierung lassen sich im Altersvergleich also insgesamt keine einschlägigen Tendenzen ausmachen.

Sequenzielle Realisierungsvarianten bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Die Abbildung 45 zeigt die sequenziellen Realisierungsvarianten für die Kinder mit und ohne FSP LE im Vergleich.

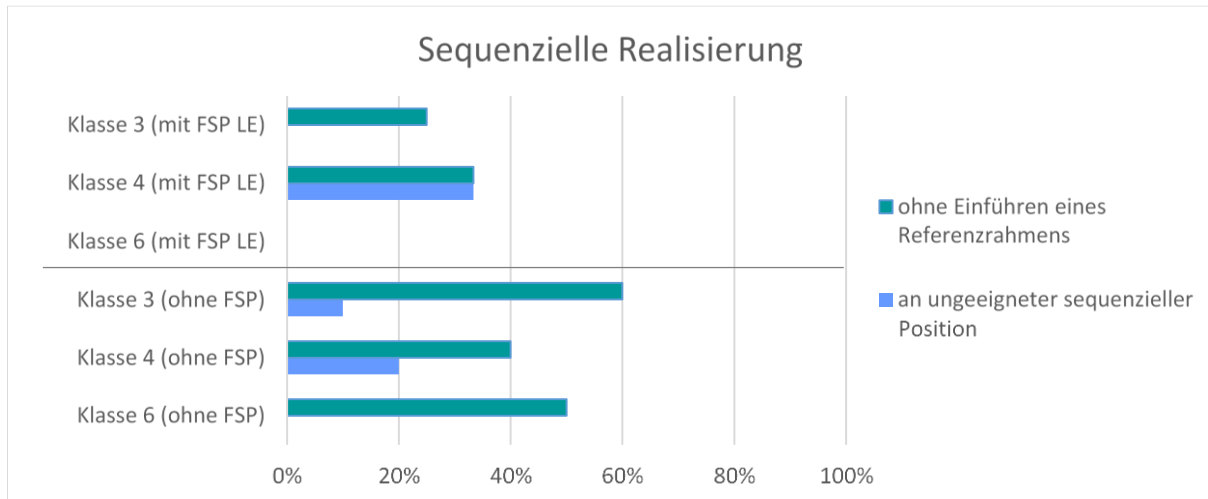


Abbildung 45: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens *Beschreiben eines Gegenstands* beim Erklären-Wie bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Für die Kinder *mit* FSP LE zeigt sich, dass sie niedrigere Werte als die Kinder *ohne* FSP LE aufweisen. Bei Sechstklässler*innen mit FSP LE kommt ein Beschreiben ohne das vorherige Einführen des Spielbrettes als Referenzrahmen nicht vor. Insgesamt zeigt sich also, dass Kinder mit FSP LE beim Beschreiben häufiger das Spielbrett als Referenzrahmen zuvor einführen als es die Kinder ohne FSP LE tun. Das Positionieren des Beschreibungsinserts an ungeeigneter Position tritt – insgesamt selten – sowohl bei Kindern mit als auch ohne FSP zum Ende der Grundschulzeit (Jahrgangsstufe 3 und/oder 4) auf.

7.3.4.4 Beschreibung verfahrensimmanenter Realisierungsvarianten

Auf der Ebene der *verfahrensimmanenten Realisierung* des Beschreibens abwesender Gegenstände haben sich folgende Phänomene als auffällig herausgestellt, die nachfolgend anhand von Transkriptbeispielen veranschaulicht werden sollen:

- Beschreiben von Spielfeldern mit reduziertem Detaillierungsgrad
- Beschreiben von Spielfeldern mit referenziell und/oder lexikalisch uneindeutigen sprachlichen Markierungsformen

Beschreiben von Spielfeldern mit reduziertem Detaillierungsgrad

Um eine möglichst konkrete und abbildgetreue Vorstellung bei Adressat*innen vom abwesenden Spielbrett zu erzeugen, müssten die Spielfelder beispielsweise hinsichtlich der Form, Anordnung, Anzahl, Farbe und Funktion detailliert beschrieben werden. Dadurch ist eine Abgrenzung der unterschiedlichen Felder voneinander und eine eindeutige Identifizierung der Felder durch Rezipient*innen möglich. Für das Lokalisieren von Spielfeldern auf dem Spielbrett müssen darüber hinaus Angaben zur Position auf dem Spielbrett (z. B. *in der Ecke, in der Mitte*) und zur Relation zu den übrigen Spielfeldelementen (z. B. *neben den Startfeldern*) gemacht werden. Mit dem Herstellen von Relationen kann rezipient*innenseitig eine Vorstellung vom Gesamtspielbrett anstatt nur von Einzelfeldern und deren Beschaffenheit aufgebaut werden. Durch die Lokalisierung können nachfolgend produzierte Erläuterungen zu Spielhandlungen und zum Spielziel, mit denen Bezug auf die Felder genommen wird, rezipient*innenseitig auf einem imaginären Spielbrett verankert und mental nachvollzogen werden. Mit Transkriptbeispiel (1) liegt eine Spielerklärung vor, in der zentrale Spielfelder eingeführt und rudimentär beschrieben, also

nicht als ein *common ground* behandelt werden. Allerdings weist die Beschreibung einen geringen Detaillierungsgrad auf, sodass keine Abgrenzung der Felder voneinander möglich ist und Rezipient*innen keine Gesamtvorstellung vom Spielbrett aufbauen können.

(1) ES_21kw_KS; KLA: Klara (Klasse: 4; Alter: 10;7), EW2: Erwachsener

028 KLA ja also da sind halt verschiedene FELder,
029 und da sind immer |so VIER felder,=
|
|((zieht Kreis mit dem Finger im Schoß,
Blick im Raum))|
030 =wenn man (d) man HAT vier püppchen,
031 EW2 <<p, nickend> hm_HM,>
032 (-)
033 KLA u:nd wenn man dann: |ne SECHS würfelt, |
|((leichte Drehbewegung))|
034 dann is man in dem FELD,
035 und dann muss man- (.)
036 |<<all> also> die sind immer in so_m PLUS (.) die felder, (-)
|
|((zeichnet mit ausgestrecktem Arm grob Pluszeichen nach,
Blick auf Geste))|
037 und dann (-) kann man RAUS,
038 und dann muss man (.) nach ner sechs NOCHma würfeln, (1.3)
039 un dann (---) ähm:: (-) dann wird (---) nach und nach kann man
auch jemanden RAUSSchmeißen,
040 damit man geWINNT,
041 und wenn- (.)
042 zwIschen den feldern sind immer auch so (.) |so (.) VIER
|
felder hinternander,
|((zieht Linie auf
dem Tisch, Blick auf Geste))|
043 und dann muss man Alle (-) am schnellsten DRIN haben,=
044 dann hat man geWONnen.

Klara beginnt ihre Spielerklärung mit einer Materialeinführung (Z. 28-30), in der sie auf die (Anfangs-)Felder und die Püppchen verweist. Sie schließt die Erläuterung zentraler Spielhandlungen (*Sechs würfeln* und *Figur raussetzen* (Z. 33-37), *bei einer Sechs noch einmal würfeln* (Z. 38), *Schlagen von Figures* (Z. 39-40)) an und integriert dabei eine Beschreibung der Laufbahn in Zeile 36 in die Formulierung der ersten Spielhandlung. Vor dem Formulieren der Gewinnbedingungen (Z. 43-44) beschreibt sie die Zielfelder (Z. 42). Das Spielbrett etabliert Klara zwar nicht als Referenzrahmen, sie verweist erklärungsinitial aber auf „verschiedene Felder“ (Z. 28), sodass Rezipient*innen unter Aktivierung ihres *object-bound knowledge* (Hausendorf 1995) zumindest schlussfolgern können, dass nachfolgend ein Brettspiel erklärt wird, dessen nicht präsenes Spielbrett zu imaginieren ist. Die sich anschließende Beschreibung der Startfelder bleibt vage, da verbalsprachlich lediglich eine Information zur Anzahl gegeben wird („immer so VIER felder“ (Z. 29)). Der kreisförmigen Geste, die dem Rezipienten Aufschluss über die Form der Felder geben könnte, kommt vermutlich aufgrund ihrer Platzierung in der Peripherie des Gestenraumes und dem Blick der Sprecherin im Raum – anstatt aufmerksamkeitslenkend auf die Geste – eine weniger

kommunikative als kognitive Funktion zu (vgl. Streeck 2009). Das zweite Beschreibungsinsert in Zeile 36 dient der Explizierung des in der Regelformulierung zuvor erwähnten Feldes (Z. 34), auf das man die Spielfigur setzen darf, sobald man eine Sechse gewürfelt hat. Die Sprecherin nimmt damit – lexikalisch vage – Bezug auf die Laufbahn, die sie mit dem eingeschobenen, durch *also* eingeleiteten Beschreibungsinsert hinsichtlich ihrer Form genauer beschreibt („die sind immer in so_m PLUS (.) die felder“ (Z. 36)). Sowohl die Anfangsfelder als auch die Laufbahn können rezipientenseitig durch fehlende Positionsangaben nicht auf dem imaginierten Spielbrett lokalisiert werden. Im Gegensatz dazu wird bei der Beschreibung der Zielfelder eine Positionsangabe durch das In-Relation-Setzen zu anderen Feldern gemacht („zwischen den feldern“ (Z. 42)), die jedoch aufgrund der zuvor undetailliert beschriebenen und nicht lokalisierten Felder ambig ist. Rezipientenseitig können die Felder aufgrund der undetaillierten Beschreibung kaum voneinander abgegrenzt werden. Eine lexikalische Spezifizierung der Felder (z. B. *Startfelder*, *Zielfelder*, *Laufbahn*), die die undetaillierte Beschreibung kompensieren und für referenzielle Eindeutigkeit sorgen würde, bleibt aus. Aufgrund der fehlenden bzw. nicht verankerbaren Positionsangaben können Rezipient*innen keine Gesamtvorstellung vom abwesenden Spielbrett entwickeln.

Referenzielle Uneindeutigkeit beim Beschreiben von Spielfeldern

Beim Beschreiben kommt auch der Ebene sprachlicher Formen eine zentrale Rolle dabei zu, eine konkrete Vorstellung von einzelnen Feldern zu erzeugen: Es müssen sachlich zutreffende und eindeutige Begriffe für die Bezeichnung und Beschreibung von Spielfeldelementen (und -handlungen) gewählt werden sowie referenzielle Eindeutigkeit beim Verweisen auf zuvor genannte Elemente sichergestellt werden. Referenzielle und/oder lexikalische Uneindeutigkeit beim Beschreiben des Spielbrettes entsteht dementsprechend, wenn beispielsweise für verschiedene Felder dieselbe Bezeichnung gewählt wird, z. B. das Passepartout-Wort *Ding* oder – spielspezifischer – *Felder* oder *Häuser*, ohne dass durch eine detaillierte Beschreibung eine Vereindeutigung erzeugt wird (s. o.). Anhand des nachfolgenden Transkriptausschnittes (2) soll veranschaulicht werden, inwiefern referenziell und lexikalisch uneindeutige sprachliche Markierungsformen Schwierigkeiten für das Herstellen einer gemeinsamen Vorstellung des abwesenden Spielbrettes bereiten.

(2) ES_29km_MH; LIA: Liam (Klasse: 3, Alter: 9;0)

```

020   LIA   ja: also man hat ein BRETT,
021       wo (dann) VIER- (---)
022       es gibt VIER farben, (.)
023       |dann gibt_s da so kleine PLASTikmännchen, | (.)
          |((formt Kreis mit Zeigefinger und Daumen))|
024       die stellt man an: auf die roten PUNKte==
025       |=und dann is da immer so_n KREUZ,          | (--)
          |((zieht ein Kreuz auf seinem Oberschenkel))|
026       und wenn man !AL!le |in: äh der mitte von der kreu von dem krEuz
          hinei-| (.)
                               |((zieht wiederholt Linie auf Oberschenkel))
          |
027       |DRINstehn ha hat;                               |
          |((zeigt Abstand zwischen senkrechten Händen))|
028       |dann hat man das spiel gewONnen.                |
          |((zeigt schmalen Abstand mit senkrechten Händen))|

```

Liam beginnt seine Erklärung mit einer Materialeinführung (Z. 20-25) und dem Formulieren der Gewinnbedingung (Z. 26-28). Eine rudimentäre Beschreibung der Startfelder, der Laufbahn und der Zielfelder tritt integriert auf (Z. 24-27): Mit der Einführung der Spielfiguren (Z. 22-24) bzw. der vorbereitenden Handlung der Figurenplatzierung zu Beginn des Spiels (Z. 24) erwähnt er die Startfelder der Farbe Rot („die roten PUNKte“). Anschließend wird mit dem Existenz Ausdruck „dann is da immer“ (Z. 25) die kreuzförmige Laufbahn („so_n KREUZ“) mit der Verschmelzung aus unbetontem Vagheits-/Fokusmarker *so* (vgl. Ningelgen/Auer 2017) und indefinitem Artikel als ein bislang unbekanntes, neues Spielelement eingeführt und näher in ihrer Beschaffenheit durch die Angabe zur Form und einer simultanen ikonischen Geste bestimmt. Mit der Formulierung der Gewinnbedingung werden implizit die Zielfelder beschrieben, indem sie in der Mitte von dem Kreuz lokalisiert werden („in: äh der mitte von der kreu von dem krEuz“ (Z. 26)). Durch die simultanen ikonischen Gesten, mit denen eine Linie gezogen und ein Abstand visualisiert wird, wird Aufschluss darüber gegeben, dass es sich um eine Linie handelt. Beim Beschreiben zeigt sich an verschiedener Stelle referenzielle Uneindeutigkeit: Liam verweist durch die Verwendung des definiten Artikels „die“ bei der erstmaligen Erwähnung der Startfelder („die roten PUNKte“ (Z. 24)) auf ein bisher uneingeführtes Wissensselement. Da bisher vom Erklärenden weder generell Spielfelder bzw. Punkte auf dem Spielbrett noch die unterschiedlich farbigen Anfangsfelder erwähnt wurden, kann der Verweis auf „die roten PUNKte“ rezipientenseitig nicht im bisherigen Wissensbestand verankert werden. Bei der Einführung der kreuzförmigen Spielfeldlaufbahn („so_n KREUZ“ (Z. 25)) markiert Liam zwar – wie oben beschrieben – das Spielfeldelement durch *so'n* als neues Wissensselement, allerdings ist die lexikalische Bezeichnung dieses Spielfeldelements so vage, dass unklar ist, dass es sich bei dem erwähnten „KREUZ“ um Felder bzw. die Spielfeldlaufbahn handelt, die es spielerseitig zu überqueren gilt. Referenzielle und lexikalische Uneindeutigkeit zeigt sich erneut bei der Beschreibung der Zielfelder. Die Zielfelder werden nicht explizit lexikalisch erwähnt, sondern nur implizit durch die Lokalisierung („in: äh der mitte von der kreu von dem krEuz“ (Z. 26)) und die simultane ikonische Geste (ansatzweise) vorstellbar gemacht. Das verwendete Indefinitpronomen *alle*, mit dem auf die vier Spielfiguren, die jede*r Spieler*in hat, verwiesen wird, ist für nicht-wissende Adressat*innen referenziell uneindeutig.

7.3.4.5 Häufigkeitsverteilung verfahrensimmanenter Realisierungsvarianten

Anhand der herausgearbeiteten Merkmale von ausgebauten Beschreibungsinserten in Spielerklärungen lässt sich differenzierter aufschlüsseln, *inwiefern* es den Sprecher*innen unterschiedlicher Gruppen (noch) nicht oder nur ansatzweise gelingt, mit den rudimentären Beschreibungsinserten eine Vorstellung in Bezug auf das Spielfeld zu erzeugen. Dementsprechend werden in der nachfolgenden Tabelle *nur* die als rudimentär realisiert eingestuft Beschreibungen als Datengrundlage hinzugezogen. Beschreibungen, die insgesamt als ausgebaut gefasst werden (wie in Kap. 6.1.16), werden hier also nicht erfasst.

	Klasse 1 (ohne FSP)	Klasse 3 (ohne FSP)	Klasse 3 (mit FSP LE)	Klasse 4 (ohne FSP)	Klasse 4 (mit FSP LE)	Klasse 6 (ohne FSP)	Klasse 6 (mit FSP LE)	GESAMT
reduzierter Detaillierungsgrad	100% (11/11)	80% (8/10)	75% (3/4)	100% (5/5)	33,3% (1/3)	100% (6/6)	100% (3/3)	88,1% (37/42)
referenzielle Uneindeutigkeit	90,9% (10/11)	30% (3/10)	25% (1/4)	40% (2/5)	33,3% (1/3)	33,3% (2/6)	66,7% (2/3)	50% (21/42)

Tabelle 28: Varianzen bei rudimentären *Beschreibungen* im gruppenspezifischen Vergleich

Bei der verfahrensimmanenten Ausgestaltung der Beschreibung erweist sich insbesondere eine fehlende Detaillierung als auffällig: Für nahezu 90 % der rudimentären Beschreibungen lässt sich konstatieren, dass bestimmte Spielfelder zwar beschrieben werden, konkretisierende Angaben, beispielsweise zur Lokalisierung auf dem Spielbrett und/oder zur Anordnung und Farbe der Felder, jedoch kaum erfolgen. Damit erweist sich insbesondere die fehlende Detaillierung beim Beschreiben als ausschlaggebend für die Einordnung als rudimentäre (anstatt als ausgebaute) Beschreibung. Dass (auch ältere) Sprecher*innen mehrheitlich kaum Detaillierungen bei der Beschreibung von Spielfeldern vornehmen, liefert relevante Erkenntnisse in Bezug auf das Beschreiben eines abwesenden Gegenstands beim Erklären von Spielen (in dem hier durchgeführten Erhebungssetting). Sprecher*innen scheinen mehrheitlich davon auszugehen, dass eine *detaillierte* Darstellung der Spielfelder nicht erforderlich ist für die verfolgten Instruktionzwecke, sondern die *Erwähnung* (und ggf. rudimentäre Beschreibung) von Spielfeldern ausreichend zu sein scheint, damit der Rezipient beim späteren Spielvollzug die erwähnten Felder wiedererkennen kann. Aufgrund des altersübergreifend hohen Vorkommens muss also weniger von einem entwicklungsbedingten Defizit bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens als vielmehr von einer interaktions- und gattungsbedingten Spezifik ausgegangen werden.

Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten im Altersvergleich

Das nachfolgende Diagramm veranschaulicht, wie häufig sich bei den Kindern unterschiedlicher Altersgruppen²⁰⁵ bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens *Beschreiben eines Gegenstands* beim Erklären-Wie die oben beschriebenen Abweichungen finden, durch die der Nachvollzug des Beschreibungsinsertes erschwert wird.

²⁰⁵ Für den Altersvergleich werden die quantitativen Daten der Kinder *ohne* FSP LE zugrunde gelegt.

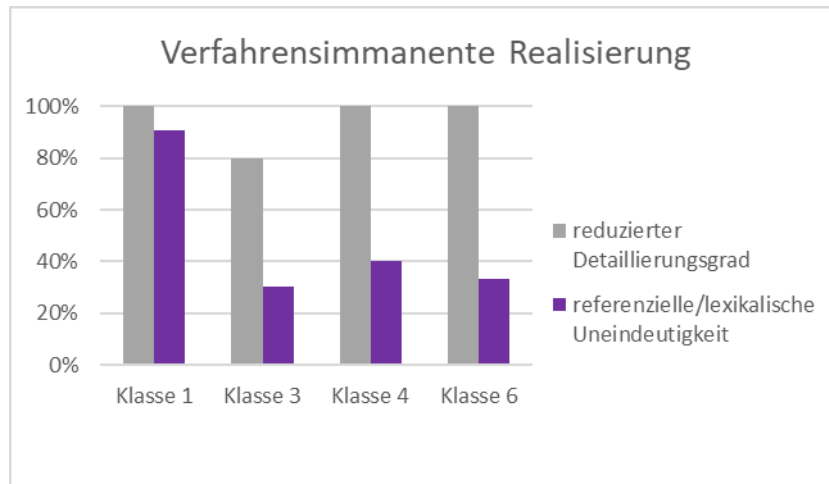


Abbildung 46: Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten beim Vertextungsverfahren *Beschreiben eines Gegenstands* beim Erklären-Wie im Altersvergleich

Durch den Altersvergleich zeigt sich, dass die Beschreibungen mit zunehmendem Alter referenziell eindeutiger gestaltet werden: Ca. 90 % der Erstklässler*innen gelingt in ihren rudimentären Beschreibungen das Herstellen von referenzieller Eindeutigkeit (noch) nicht (vgl. ähnlich zur uneindeutigen Verwendung von Lokaldeiktika in Wegbeschreibungen von Sechsjährigen: Weissenborn 1988: 270f.). Dieser Wert sinkt bereits bei Drittklässler*innen auf ca. 30 % und bleibt dann in den nachfolgenden Altersgruppen relativ konstant. Dieser Befund deckt sich mit den Befunden angloamerikanischer Studien, mit denen herausgefunden wurde, dass sowohl jüngere Kinder (im Vergleich zu älteren) und Kinder mit Lernschwierigkeiten (im Vergleich zu Kindern ohne Lernschwierigkeiten) mit Kohäsionsmitteln, mit denen Referenz hergestellt wird, Probleme aufweisen: Sie produzieren u. a. weniger Pronomen und setzen dieses Kohäsionsmittel zudem wenig(er) passend ein (*accuracy of use*), da beispielsweise unklar ist, auf welchen Referenten mit eingesetzten Pronomen Bezug genommen wird, und ein zu großer Abstand zwischen Referent und Kohäsionsmittel liegt (vgl. Ripich & Griffith 1988; Roth et al. 1995; Schneider et al. 1997). Auf den altersübergreifend hohen Wert des reduzierten Detaillierungsgrads wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt eingegangen.

Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich

Die nachfolgende Abbildung 47 zeigt für Kinder mit und ohne FSP LE im Vergleich, wie häufig sich jeweils bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens die oben beschriebenen Phänomene finden.

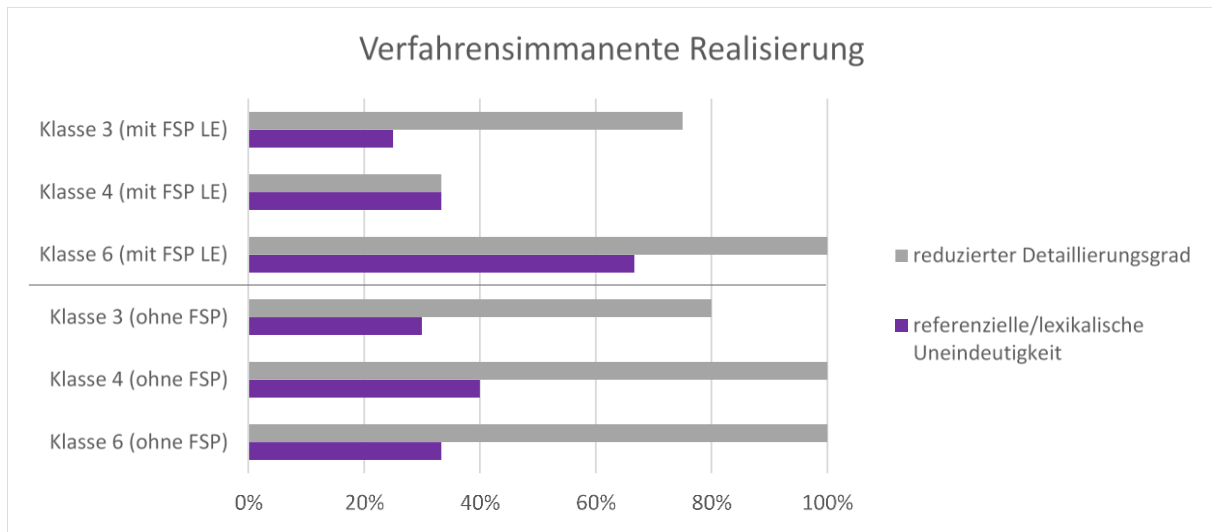


Abbildung 47: Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten beim Vertextungsverfahren *Beschreiben eines Gegenstands* beim Erklären-Wie im Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE

Für die Kinder mit FSP LE zeigt sich, dass die Werte des reduzierten Detaillierungsgrad (zumindest bei Viertklässler*innen) etwas niedriger sind. In Bezug auf das Herstellen referenzieller Eindeutigkeit zeichnet sich im gruppenspezifischen Vergleich ein gegenläufiger Entwicklungsverlauf ab: Während bei Kindern *ohne* FSP LE die Fähigkeit, Beschreibungen referenziell eindeutig zu gestalten, bei älteren Kindern im Vergleich zu Erstklässler*innen vermehrt vorhanden ist (vgl. Abb. 46), zeigt sich für Kinder mit FSP LE eine gegenläufige Entwicklung. Die Beschreibungen werden mit zunehmendem Alter referenziell uneindeutiger. Zwei von drei Sechstklässler*innen mit FSP LE gelingt das Herstellen referenzieller Eindeutigkeit nicht, während das bei Gleichaltrigen ohne FSP nur bei einem Drittel der Fall ist. Abgesehen von dieser Altersspezifik fallen die Beschreibungen von Kindern mit FSP LE insgesamt aber häufiger referenziell uneindeutig aus als bei Kindern ohne FSP LE. Bei Viert- und Sechstklässler*innen mit FSP LE sind die Werte höher als bei den jeweils Gleichaltrigen ohne FSP LE.

Insgesamt betrachtet zeigen sich für die rudimentär realisierten Beschreibungen im gruppenspezifischen Vergleich – mit Ausnahme des Herstellens referenzieller Eindeutigkeit – kaum auffällige Entwicklungstrends. Denn auch noch ältere Kinder schaffen nur begrenzt einen Referenzrahmen für das Beschreiben und beschreiben selten sämtliche Spielfelder, auf die beim Erklären des Spiels Bezug genommen wird, detailliert. Dieser Umstand kann jedoch, wie oben bereits erwähnt, vermutlich weniger mit fehlenden Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden als vielmehr mit der Gattungsspezifika von Spielerklärungen, die ohne Spielmaterialien und nicht im direkten Vollzug passieren. So haben auch bereits Klann-Delius et al. (1985: 186) darauf hingewiesen, dass Spielerklärungen ohne Spielmaterial und ohne praktische Zielsetzung eine deutlich geringere inhaltliche Elaboration aufweisen und weniger informativ sind. Es ist allerdings – ebenso wie bereits für andere Vertextungsverfahren auch (vgl. Kap. 7.3.1.4 und 7.3.3.6) – festzustellen, dass das Herstellen referenzieller Eindeutigkeit beim Beschreiben jüngere Kinder und Kinder mit FSP LE verstärkt vor eine Herausforderung stellt.

7.3.5 Zusammenfassung und Vergleich

Inwiefern zeigen sich bei (ausgewählten) Vertextungsverfahren der verschiedenen Erklärtypen (ggf. von der prototypischen Realisierung (vgl. Kap. 6.1) abweichende) Varianten bzw. Phänomene und finden sich diese quantitativ gehäuft in bestimmten Gruppen?

Zur abschließenden Beantwortung dieser Fragestellung, die als leitend für Kapitel 7.3 aufgeworfen wurde (vgl. Kap. 7), sollen die in den vorangegangenen Teilkapiteln dargestellten Befunde zu den vier ausgewählten Vertextungsverfahren hier nun zusammengebracht werden. Zusammenfassend kann zunächst konstatiert werden, dass die qualitative Untersuchung aller Belege der jeweiligen ausgewählten Vertextungsverfahren erklärtypenübergreifend gezeigt hat, dass sich bei der Realisierung von Vertextungsverfahren *Varianten* der Vertextung zeigen. Diese Varianten zeigen sich sowohl auf der Ebene der *sequenziellen* als auch der *verfahrensimmanenten* Realisierung. Bei den Varianten kann es sich um insgesamt als funktional einzuschätzende Alternativen oder aber auch um Phänomene bzw. Abweichungen handeln, die von einer funktionalen und ausgebauten Realisierung abweichen und dadurch potenziell Schwierigkeiten beim rezipient*innenseitigen Verstehen auslösen könnten. Die zusammenfassende Darstellung der Befunde zu den Varianten bzw. Phänomenen und deren Häufigkeitsverteilung im Gruppenvergleich erfolgt zur besseren Übersichtlichkeit unterteilt in die nachfolgenden vier Schwerpunkte unter Berücksichtigung erklärtypenspezifischer Unterschiede:

1. rekonstruierte sequenzielle Realisierungsvarianten der Vertextungsverfahren
2. rekonstruierte verfahrensimmanente Realisierungsvarianten der Vertextungsverfahren
3. Realisierungsvarianten bzw. -phänomene im Altersvergleich
4. Realisierungsvarianten bzw. -phänomene im Vergleich zwischen Kindern mit und ohne FSP LE

1. Zu den sequenziellen Realisierungsvarianten bei den vier ausgewählten Verfahren:

Beim Erklären-Was und -Warum zeigt sich für die ausgewählten Vertextungsverfahren (*Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke, Kategorisieren, Etablieren eines Szenarios*), dass sie alleinstehend oder in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren das explanative Äußerungspaket konstituieren können. Im letztgenannten Fall können die Verfahren unterschiedlich sequenziell positioniert sein, nämlich initial, mittig, abschließend oder auch mehrfach vorkommend. Beim Erklären-Wie (Spielerklärung) kommen die Vertextungsverfahren demgegenüber ausschließlich in Kombination mit anderen Vertextungsverfahren an unterschiedlicher sequenzieller Position vor.

Mit der nachfolgenden Tabelle werden die Befunde aus den vorangegangenen Teilkapiteln für die vier ausgewählten Vertextungsverfahren gebündelt dargestellt.

Erklärtyp	Vertextungsverfahren	Befunde
Erklären-Was und Erklären-Warum	- <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> (beim Erklären-Was)	- häufiger in Kombination als alleinstehend
	- <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> (beim Erklären-Warum)	- recht ausgewogen sowohl alleinstehend als auch in Kombination
	- <i>Kategorisieren</i> (beim Erklären-Was)	- häufiger in Kombination als alleinstehend - häufig sequenzinitial
	- <i>Etablieren eines Szenarios</i> (beim Erklären-Was und -Warum)	- recht ausgewogen sowohl alleinstehend als auch in Kombination - häufig sequenzabschließend
Erklären-Wie	- <i>Etablieren eines Szenarios</i> - <i>Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands</i>	- immer in Kombination mit anderen VV - i. d. R. von Sprecher*innen passend an erforderlicher Stelle entsprechend der Chronologie der Spielhandlung in die Spielerklärung eingepasst - selten abweichende Realisierungen (sequenziell unpassende Positionierungen, Aneinanderreihungen von Szenarien)

Tabelle 29: Übersicht über sequenzielle Realisierungsvarianten bei den ausgewählten vier Verfahren in Abhängigkeit vom Erklärtyp

Auf Basis dieser Befunde lassen sich als Schlussfolgerungen, die einer weiteren Untersuchung unter Berücksichtigung weiterer Vertextungsverfahren bedürfen, die folgenden formulieren:

- Komplexe äußerungsübergreifende Vertextungsverfahren wie das *Etablieren eines Szenarios* scheinen von Sprecher*innen beim Erklären-Was und -Warum häufiger als hinreichend für das alleinige Konstituieren eines Äußerungspaketes eingeschätzt zu werden als komprimiertere abstrahierende Verfahren wie das *Kategorisieren* oder das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*. Beim Erklären-Warum tritt allerdings das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* auch häufiger alleinstehend auf als beim Erklären-Was, was dadurch erklärt werden kann, dass Sprecher*innen dieses Verfahren als prototypisch und auch im alleinstehenden Einsatz als hinreichend für die Realisierung einer Warum-Erklärung einschätzen.
- Definierende Verfahren (hier: *Kategorisieren*) werden beim Erklären-Was sequenziell eher initial positioniert, um Rezipient*innen zunächst einen verallgemeinerten Überblick zu geben. Veranschaulichende Verfahren (hier: *Etablieren eines Szenarios*) sind sequenziell häufiger abschließend positioniert und veranschaulichen dabei teilweise ein sequenziell vorangestelltes abstrahierendes Vertextungsverfahren. Das bestätigt den von Schwitalla (2012) und Spreckels (2008) bereits beschriebenen Aufbau vom Allgemeinen zum Konkreten.
- Dass Vertextungsverfahren wie das *Etablieren eines Szenarios* oder das *Beschreiben* in Spielerklärungen einerseits ausschließlich in Kombination mit weiteren Verfahren auftreten und andererseits sequenziell einzupassen sind, ist dem Umstand geschuldet, dass Spielerklärungen einem weitgehend konventionalisierten Aufbau folgen: Wie u. a. von Quasthoff et al. (2019: 129) gezeigt, sind die Spielerklärungen in ihrem Aufbau unabhängig von ihrem Stil grundsätzlich orientiert am Ablauf des Spiels und erfordern das Realisieren von Inhaltspositionen an bestimmten Stellen im Äußerungspaket. Das mehrheitlich sequenziell passende Positionieren der Szenarien und

Beschreibungsinserte innerhalb der Spielerklärung lässt darauf schließen, dass die linear-sequenzierende, am Spielablauf orientierte Vertextung Kindern der Primar- und Sekundarstufe weitgehend zu gelingen scheint.

- Bei der Realisierung des Erklären-Was und -Warum besteht in Bezug auf die sequenzielle Positionierung der Vertextungsverfahren grundsätzlich mehr Variabilität, sodass das alleinstehende und kombinierte Vorkommen von Vertextungsverfahren möglich ist, auch an unterschiedlichen sequenziellen Positionen innerhalb des Äußerungspakets. Zudem zeigt sich, dass Vertextungsverfahren – anders als es in Spielerklärungen der Fall ist – auch *aneinandergereiht* auftreten können ohne einen erkennbaren Zusammenhang. Wie exemplarisch für das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, das *Kategorisieren* und das *Etablieren eines Szenarios* in Kombination mit weiteren Verfahren gezeigt wurde, finden sich aber auch bei einigen Sprecher*innen *hierarchische* Verknüpfungen (vgl. Quasthoff 2012), mit denen Relationen zwischen Vertextungsverfahren (explizit) im Äußerungspaket hergestellt werden.

2. Zu den verfahrensimmanenten Realisierungsvarianten bei den vier ausgewählten Verfahren:

Mit der nachfolgenden Tabelle werden die Befunde für die vier ausgewählten Vertextungsverfahren gebündelt dargestellt.

Vertextungsverfahren	Varianten/Phänomene	Befunde
<i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> (beim Erklären-Was und Erklären-Warum)	<ul style="list-style-type: none"> - semantische Leerstellen/Kohärenzbrüche - syntaktische Unvollständigkeit - fehlende Zweckmarkierung - referenzielle Uneindeutigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - fehlende Zweckmarkierung recht häufig beim Erklären-Was (ca. 62 %) - beim Erklären-Warum gelegentlich (ca. 20 %) syntaktisch unvollständige Realisierungen - alle anderen Phänomene kommen insgesamt selten vor (< 14 %)
<i>Kategorisieren</i> (beim Erklären-Was)	<ul style="list-style-type: none"> - syntaktische Realisierungsvarianten - Präzisionsmerkmale (Benennung des Explanandums, Präzisionsgrad des Oberbegriffs) 	<ul style="list-style-type: none"> - mehrheitlich (ca. 76 %) syntaktisch angeschlossenes unterscheidendes Merkmal (seltener nur Nennen des Oberbegriffs) - bei vorhandenem unterscheidendem Merkmal mehrheitlich (ca. 81 %) Realisierung im Format ‚X ist Y, das Z‘ - unpräziser Oberbegriff oder Indefinitum als Oberbegriff bei knapp der Hälfte der Fälle (ca. 46 %)
<i>Etablieren eines Szenarios</i> (beim Erklären-Was, -Warum und -Wie)	<ul style="list-style-type: none"> - semantische Leerstellen/Kohärenzbrüche - referenzielle Uneindeutigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - semantische Leerstellen/Kohärenzbrüche (ca. 22 %) und referenzielle Uneindeutigkeit (ca. 16 %) kommen gelegentlich vor
<i>Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands</i> (beim Erklären-Wie)	<ul style="list-style-type: none"> - reduzierter Detaillierungsgrad - referenzielle Uneindeutigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - fehlende Detaillierung sehr häufig (ca. 88 %) und auch referenzielle Uneindeutigkeit vergleichsweise häufig (50 %)

Tabelle 30: Übersicht über verfahrensimmanente Realisierungsvarianten bei den ausgewählten vier Vertextungsverfahren in Abhängigkeit vom Erklärtyp

In der Übersicht (vgl. Tab. 30) zeigt sich, dass bei der internen Ausgestaltung bei drei der vier ausgewählten Vertextungsverfahren sowohl die kohärente und semantisch vollständige Realisierung als auch das Herstellen von referenzieller Eindeutigkeit in unterschiedlichem Ausmaß Sprecher*innen Schwierigkeiten bereitet. Beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* sind zusätzlich syntaktisch abweichende Realisierungen sowie die fehlende Zweckmarkierung (z. B. durch *damit*) aufgefallen. Demgegenüber erweisen sich bei dem hochgradig formelhaften Vertextungsverfahren *Kategorisieren* andere Phänomene als relevant: Es finden sich abweichend zu der prototypischen Realisierung in unterschiedlichem Maße präzise gewählte Oberbegriffe und unterschiedliche syntaktische Realisierungsvarianten. Aus der vergleichenden Betrachtung der Befunde kann geschlussfolgert werden, dass die Vertextungsverfahren in Abhängigkeit von ihrer Beschaffenheit die Sprecher*innen vor unterschiedliche Herausforderungen stellen. Bei den komplexen i. d. R. äußerungsübergreifend zu realisierenden Verfahren wie dem *Etablieren eines Szenarios* oder dem *Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands* gilt es – unter Einbezug von eingeführten und präzise benannten Referenten, eine Situation auszugestalten bzw. einen abwesenden Gegenstand so vollständig und kohärent zu beschreiben, dass sich Rezipient*innen eine genaue Vorstellung von der Situation bzw. dem Gegenstand machen können. Wie sich den zusammengefassten Befunden (vgl. Tab. 30) entnehmen lässt, kommt es dementsprechend bei diesen beiden Verfahren häufiger zu semantischen Unvollständigkeits, Inkohärenzen und/oder referenzieller Uneindeutigkeit als bei den formelhafteren Verfahren. Beim *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* finden sich diese Schwierigkeiten seltener und beim *Kategorisieren* gar nicht. Diese beiden Verfahren entlasten die Sprecher*innen also durch ihre deutlich stärkere Vorgeprägtheit beim Herstellen von Kohärenz und referenzieller Eindeutigkeit. Sie stellen sie jedoch vor anders gelagerte Herausforderungen: So gilt es beispielsweise, die typischen syntaktischen Konstruktionen zu produzieren (z. B. *X ist Y, das Z*), entsprechend der betreffenden Relation sprachlich zu markieren (z. B. durch *damit*) und präzise Oberkategorien zu finden.

Inwiefern diese Herausforderungen bei der verfahrensimmanenten Vertextung von den unterschiedlichen Schüler*innengruppen bewältigt werden können, soll nachfolgend für die Kinder unterschiedlichen Alters und mit und ohne FSP LE vergleichend zusammengefasst werden.

3. Zum Altersvergleich bei der Vertextung der vier ausgewählten Verfahren (Kinder ohne FSP LE):

Im Hinblick auf die sequenzielle Realisierung lässt sich durch den Altersvergleich für die drei beim Erklären-Was und -Warum vorkommenden Vertextungsverfahren insgesamt eine Entwicklung dahingehend feststellen, dass der alleinstehende Einsatz mit ansteigendem Alter zurückgeht und ältere Kinder diese Verfahren häufiger in Kombination einsetzen; die Erklärungen werden dadurch insgesamt komplexer (vgl. auch McGhee-Bidlack 1991; Dourou et al. 2020: 43). Bei diesem Entwicklungstrend zeigen sich folgende verfahrensspezifische Unterschiede: Am ausgeprägtesten findet sich diese Entwicklung beim *Etablieren eines Szenarios*, da Erstklässler*innen dieses Verfahren ausschließlich alleinstehend einsetzen. Für das *Kategorisieren* und das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke* beim Erklären-Was lässt sich demgegenüber feststellen, dass auch bereits Erstklässler*innen recht häufig diese Verfahren mit anderen kombinieren, was den moderateren Anstieg bedingt. Der Einsatz formelhafter abstrahierender Verfahren (*Kategorisieren*, *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*) scheint also auch bereits jüngere Kinder zu einer Kombination mit anderen Vertextungsverfahren zu verleiten, während umfangreichere veranschaulichende Verfahren wie das *Etablieren eines Szenarios* von jüngeren Sprecher*innen offensichtlich als hinreichend für die Konstituierung eines explanativen Äußerungspakets eingeschätzt werden. Für das *Kategorisieren* lässt sich zudem mit zunehmendem Alter eine zunehmende

Verfestigung der initialen Positionierung zu Beginn des Äußerungspakets beobachten. Jüngere Kinder folgen also noch seltener dem Aufbau vom Allgemeinen zum Konkreten (vgl. Spreckels 2008: 139), als es dann ältere tun. Für die sequenzielle Realisierung von *Beschreibungsinsernten* und *Szenarien* beim Erklären-Wie/in Spielerklärungen zeigt sich – wie bereits erwähnt – altersübergreifend eine gelingende sequenzielle Einpassung an der jeweils erforderlichen Stelle.

Mit Blick auf die verfahrensimmanente Realisierung zeigt sich für das *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, das *Etablieren eines Szenarios* und das *Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands* durch den Altersvergleich erklärtypenübergreifend eine zunehmende Entwicklung hin zu semantisch (und syntaktisch) vollständigen, kohärenten und referenziell eindeutigen Verfahrensrealisierungen (zur zunehmenden referenziellen Eindeutigkeit vgl. auch Evans/Rubin 1983: 1565; Weissenborn 1988; Ernst-Weber 2019: 286). Für die stärker formelhaften Vertextungsverfahren (*Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, *Kategorisieren*) zeigt sich (zusätzlich) mit zunehmendem Alter die häufigere Realisierung in dem prototypischen syntaktisch vollständigen Format. Im Hinblick auf den Präzisionsgrad beim *Kategorisieren* zeigt sich, dass Erstklässler*innen das *Kategorisieren* weitgehend unpräzise, z. B. mit fehlender lexikalischer Einführung des Explanandums und/oder Indefinitpronomen (*etwas*, *was*) als Oberbegriff, vornehmen, während das bei den älteren Kindern zunehmend seltener der Fall ist. Das deckt sich insgesamt mit den Befunden aus den angloamerikanischen Studien, die feststellen, dass sich ab dem Alter von ca. 7 Jahren formale Definitionen entscheidend weiterentwickeln (vgl. Snow 1990; Johnson/Anglin 1995; Benelli et al. 2006: 72; Dourou et al. 2020: 43).

4. Zum Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE bei der Vertextung der vier ausgewählten Verfahren:

Für die Ebene sequenzieller Realisierung eröffnet der Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE verfahrensabhängige Unterschiede und divergierende Befunde. Für einige Verfahren zeigen sich keine auffälligen Unterschiede, bei anderen Verfahren (z. B. *Etablieren eines Szenarios*, *Kategorisieren*) deutet sich ein verzögerter Entwicklungsverlauf an. So zeigt sich beispielsweise für das *Etablieren eines Szenarios* beim Erklären-Was und Erklären-Warum, dass (sogar auch ältere) Kinder *mit* FSP LE seltener das veranschaulichende Verfahren mit anderen kombinieren als die Vergleichsgruppe *ohne* FSP. Beim Erklären-Wie ist der prozentuale Anteil der Kinder *mit* FSP LE bei der Realisierung abweichender Realisierungsformen (Szenarienreihe, unpassende sequenzielle Positionierung singulärer Szenarien) höher als der der Kinder ohne FSP LE.

Gehäuft finden sich bei der verfahrensimmanenten Realisierung Diskrepanzen, die auf eine verzögerte Entwicklung hindeuten: So realisieren Kinder *mit* FSP LE altersübergreifend (deutlich) seltener als die Gleichaltrigen *ohne* FSP LE das *Kategorisieren* im Format einer formalen Definition (*X ist Y, das Z*). Für die anderen drei Verfahren (*Etablieren eines Szenarios*, *Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*, *Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands*) lässt sich feststellen, dass die Kinder *mit* FSP LE (altersübergreifend) häufiger Schwierigkeiten bei der kohärenten und referenziell eindeutigen Vertextung der Verfahren haben als die jeweils gleichaltrigen Kinder *ohne* FSP LE (vgl. ähnlich zum Erzählen von Kindern mit Lernbeeinträchtigung Ripich/Griffith 1988: 172; Schneider et al. 1997: 8).

8 Fazit und sprachdidaktischer Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, die linguistische Beschreibungskategorie der Vertexungsverfahren für den Zugriff auf das Erklären von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangslagen und den Erklärerwerb unter Berücksichtigung von Varianzen fruchtbar zu machen. Dafür wurden mit einem eigens entwickelten zweiteiligen Aufgabensetting Was-, Wie- und Warum-Erklärungen von 64 Kindern im Alter von sechs bis dreizehn Jahren erhoben, von denen 16 einen FSP LE haben. Abschließend soll nun ein Fazit gezogen werden, indem die Befunde dieser Arbeit im Kontext des bisherigen Forschungsstandes diskutiert werden und ein Abgleich erfolgt, inwiefern die identifizierten Forschungslücken durch diese Arbeit gefüllt werden konnten (vgl. Kap. 8.1). Die Befunde dieser Arbeit sollen in diesem Unterkapitel in ihrer Darstellung in komprimierter Form unter den beiden übergeordneten Fragestellungen dieser Arbeit (vgl. Kap. 1 und 5.1) subsumiert werden. Die Leistung der Vertexungsverfahren soll dabei unter methodologischem Gesichtspunkt sowohl unter gesprächsanalytischer, erwerbsbezogener und sprachdidaktischer Perspektive resümiert werden. Die sprachdidaktisch ausgerichtete Arbeit schließt dann mit einem entsprechenden Ausblick, mit dem erstens der Ertrag dieser Arbeit aus sprachdidaktischer Perspektive diskutiert wird und zweitens Anknüpfungspunkte für weitere (sprachdidaktische) Forschung identifiziert werden (vgl. Kap. 8.2).

8.1 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

An die Forschungsdesiderate im Bereich der explanativen Vertexungsverfahren und des Erklärerwerbs, die im theoretischen Teil jeweils herausgearbeitet wurden (vgl. Kap. 3.5 und 4.5), anknüpfend wurden die folgenden zwei übergeordneten, für diese Studie leitenden Fragestellungen formuliert (vgl. Kap. 1 und 5.1), die es im Folgenden im Abgleich mit Befunden vorangegangener einschlägiger Studien zu beantworten gilt.

1. *Welches Repertoire von Vertexungsverfahren weisen die Kinder auf und inwiefern erweist es sich als erklärtypen- und gegenstandsspezifisch?*
2. *Inwiefern lassen sich quantitativ und qualitativ Varianzen zwischen den und innerhalb der Altersgruppen in Bezug auf die Vertexungsverfahren beim Erklären-Was, -Warum und -Wie feststellen?*

Ad 1: Das Repertoire von Vertexungsverfahren und dessen Erklärtypen- und Gegenstandsspezifik

In den hier vorliegenden Was-, Wie- und Warum-Erklärungen der Schüler*innen konnten 20 Vertexungsverfahren rekonstruiert werden, die in einem abstrahierenden oder einem veranschaulichenden Modus operieren (vgl. Kap. 6.1). Wie auch Heller (2021: 337f.) für Vertexungsverfahren beim Erklären-Was, -Wie und -Warum in Unterrichtsgesprächen konstatiert, erweisen sich einige dieser Vertexungsverfahren auch in dieser Arbeit als gattungs- bzw. erklärtypenspezifisch. Das gilt u. a. für *definierende* Vertexungsverfahren (z. B. *ostensives Definieren, Paraphrasieren*), die i. d. R. ausschließlich beim Erklären-Was bzw. Wortbedeutungserklärung auftreten, sowie stark gegenstandsspezifische Vertexungsverfahren, die an den jeweiligen Erklärgegenstand gebunden sind wie beispielsweise das *Formulieren einer Gewinnbedingung* beim Erklären eines Spiels. Als gattungs- bzw. erklärtypenübergreifend einsetzbare Ressourcen erweisen sich insbesondere veranschaulichende Vertexungsverfahren, und zwar konkret das *Etablieren eines Szenarios* und das *Geben eines Beispiels*, die bei allen drei Erklärtypen zum Einsatz kommen. Ebenso zeigt sich in Hellers (2021) Übersicht zum Vorkommen der Vertexungsverfahren in Unterrichtsgesprächen, dass das *Geben eines Beispiels* bei allen drei Erklärtypen

vorkommt. Dieser Befund lässt sich mit den vergleichsweise zahlreichen Studien zu Veranschaulichungsverfahren (vgl. Kap. 3.1 und 3.3.2) in Einklang bringen, die nachweisen, dass Sprecher*innen auf veranschaulichende Vertextungsverfahren in unterschiedlichsten übergeordneten sprachlichen Aktivitäten und Kontexten zurückgreifen (vgl. dazu u. a. den Sammelband von Birkner/Ehmer 2013). Veranschaulichende Vertextungsverfahren scheinen also universeller einsetzbar zu sein, während Verfahren, die auf Abstrahierung ausgelegt sind, stärker auf den zu erklärenden Gegenstand und/oder die spezifische Funktion des Erklärtyps zugeschnitten sind.

Dass Vertextungsverfahren gegenstandsgebunden sind, konnte insofern nachgewiesen werden, als dass sich das Vorkommen von Vertextungsverfahren in Abhängigkeit von den semantischen Klassen der Explananda unterscheidet: So zeigt sich für Konkreta (hier: *Kühlschrank, Hammer*) ein erhöhtes Vorkommen unterschiedlicher Vertextungsverfahren und mehr Kombinationen von Vertextungsverfahren pro Erklärung als beim Erklären von Abstrakta und eines metaphorischen Begriffs. Sprecher*innen greifen hier vermehrt auf abstrahierende Vertextungsverfahren (primär: *Nennens allgemeiner Funktionen/Zwecke*) zurück. Demgegenüber zeigt sich für das Erklären von Abstrakta (hier: *Gerechtigkeit, arbeiten*), das in der Literatur als anspruchsvoller eingeschätzt wird (vgl. McGhee-Bidlack 1991), der verstärkte Rückgriff auf veranschaulichenden Vertextungsverfahren (*Etablieren eines Szenarios, Geben eines Beispiels*), die ggf. durch definierende Verfahren (z. B. *Paraphrasieren*) ergänzt werden. Für die Erklärung des metaphorischen Begriffs (hier: *Angsthasse*) erweisen sich sowohl definierende Verfahren (*Paraphrasieren*), szenisch-situierende Vertextungsverfahren (*Etablieren eines Szenarios*) sowie auch metasprachliche Verfahren als relevant. Insgesamt scheint zu gelten, dass Sprecher*innen bei erhöhtem Abstraktionsgrad des zu erklärenden Gegenstands oder Sachverhalts eher in eine veranschaulichende Vertextung steuern (vgl. ähnlich Quasthoff/Hartmann 1982: 114).

Mit Blick auf die Erklärtypen gibt das rekonstruierte Vorkommen der Vertextungsverfahren Aufschluss über die Vertextungsmöglichkeiten, die Sprecher*innen zur Verfügung stehen. Wie bereits die recht reichhaltige Forschung zu Vertextungsverfahren in Wortbedeutungserklärungen – unter Verwendung abweichender Bezeichnung und mit divergierender theoretischer Ausrichtung – herausgestellt hat (vgl. Kap. 3.4), lassen sich Wortbedeutungserklärungen durch eine Bandbreite an Vertextungsverfahren realisieren (vgl. z. B. Birkner 2002: 201; Heller 2021: 305). Das bestätigt auch die hier vorliegende Untersuchung: Beim Erklären-Was zeigen die Sprecher*innen insgesamt das größte Repertoire an Vertextungsverfahren und kombinieren zudem mehr Vertextungsverfahren miteinander. Das Vorkommen von Vertextungsverfahren beim Erklären-Wie und -Warum war demgegenüber – mit Ausnahme der Untersuchung von Heller (2021) – noch nicht im Fokus der Forschung. Die hier vorliegende Studie konnte – an diese Forschungslücke anknüpfend – in Bezug auf diese beiden Erklärtypen ein deutlich reduzierteres Vorkommen unterschiedlicher Vertextungsverfahren im Vergleich zum Repertoire beim Erklären-Was nachweisen. Zudem zeigt sich auch, dass Sprecher*innen in ihren Warum-Erklärungen weniger Vertextungsverfahren miteinander kombinieren als beim Erklären-Was. Damit erweist sich die Vertextung beim Erklären-Warum und -Wie als deutlich konventionalisierter und verfestigter.

Ad 2: Quantitative und qualitative Varianzen zwischen den und innerhalb der Altersgruppen in Bezug auf die Vertextungsverfahren beim Erklären-Was, -Warum und -Wie

Die zweite in dieser Arbeit fokussierte Fragestellung soll nachfolgend zweigeteilt beantwortet werden. Zunächst wird auf die Befunde im Altersvergleich eingegangen und anschließend auf die Varianzen, die

sich innerhalb einer Altersgruppe für die Kinder mit und ohne FSP LE zeigen. Dabei wird sowohl auf die quantitativ als auch qualitativ offengelegten Varianzen Bezug genommen.

Welche Entwicklungslinien zeigen sich im Altersvergleich beim Vertexten durch quantitative und qualitative Befunde?

Die Häufigkeitsverteilungen im Altersvergleich für das Vorkommen der Vertextungsverfahren beim Erklären-Was und -Warum geben Aufschluss darüber, dass Kinder mit zunehmendem Alter mehr Vertextungsverfahren miteinander kombinieren, d.h. die Erklärungen werden also insgesamt komplexer (vgl. auch McGhee-Bidlack 1991; Dourou et al. 2020: 43). Während die verstärkte Kombination von Vertextungsverfahren mit zunehmendem Alter von McGhee-Bidlack (1991) für Wortbedeutungserklärungen und ältere Schüler*innen bereits festgestellt wurde, wird durch die erklärtypenübergreifende Anlage dieser Studie ein differenzierterer Blick ermöglicht: Es zeigt sich in dieser Arbeit dahingehend eine Erklärtypenspezifik, als dass sich beim Erklären-Warum ein stärkerer Anstieg verzeichnen lässt als beim Erklären-Was, da bei dem letztgenannten Erklärtyp auch bereits jüngere Kinder schon mehr Vertextungsverfahren miteinander kombinieren. Es lässt sich schlussfolgern, dass Wortbedeutungserklärungen bereits früher beherrscht werden.

Zudem wird durch die detaillierte Analyse ausgewählter Vertextungsverfahren deutlich, dass sich bei dieser Entwicklung modusabhängige Unterschiede zeigen: Veranschaulichende Vertextungsverfahren (*Etablieren eines Szenarios*) treten erst später in Kombination auf als abstrahierende Verfahren (*Kategorisieren, Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke*). Letztgenannte Vertextungsverfahren scheinen also auch bereits jüngere Kinder zu einer Kombination mit anderen Vertextungsverfahren zu verleiten, während umfangreichere veranschaulichende Verfahren wie das *Etablieren eines Szenarios* von jüngeren Sprecher*innen offensichtlich als hinreichend für die Konstituierung eines explanativen Äußerungspakets eingeschätzt werden.

In Bezug auf das Repertoire an Vertextungsverfahren zeigt sich erklärtypenübergreifend ein Zuwachs: Älteren Kindern stehen also scheinbar breitere Ressourcen der Vertextung zur Verfügung, wobei einschränkend zu erwähnen ist, dass es sich um einen insgesamt leichten Anstieg handelt und sich auch bereits für Erstklässler*innen ein recht ausgebautes Repertoire konstatieren lässt. Der spezifische Blick darauf, auf welche Vertextungsverfahren die Kinder unterschiedlichen Alters zurückgreifen, eröffnet interessante Erkenntnisse: Die Entwicklungslinien für die einzelnen Vertextungsverfahren lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Vertextungsverfahren nicht im Gleichschritt erworben werden. Vielmehr deuten sich für die Verfahren – in Abhängigkeit vom Modus – Erwerbsreihenfolgen an, die hier chronologisch nachgezeichnet werden sollen. So greifen Erstklässler*innen häufiger ausschließlich verstärkt auf solche Verfahren zurück, die in der mikroanalytischen Betrachtung als nicht-hierarchisierend, formelhaft und satzförmig beschrieben wurden (z. B. *Paraphrasieren, Nennen allg. Funktionen/Zwecke*) (vgl. Kap. 6). Veranschaulichende Verfahren (z. B. *Etablieren eines Szenarios, Geben eines Beispiels*) kommen erklärtypenübergreifend noch kaum zum Einsatz. Zum Ende der Grundschulzeit findet sich in Klasse 3 bzw. 4 ein Anstieg veranschaulichender Verfahren bei beiden Erklärtypen, der beim Erklären-Was mit einem Rückgang abstrahierender Verfahren einhergeht. Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Verfahren im Verlauf der Grundschulzeit erworben und im Sinne einer Übergeneralisierung verstärkt erprobt werden. Zu Beginn der Sekundarstufe I verwenden die Schüler*innen dann wieder weniger veranschaulichende Verfahren. Abstrahierende und veranschaulichende Verfahren kommen insgesamt ausgewogen zum Einsatz und werden dabei verstärkt miteinander kombiniert. Es finden sich nun häufiger

übersatzmäßig organisierte und/oder hierarchisierende Verfahren (z. B. *Geben eines Beispiels, Etablieren eines Szenarios, Kategorisieren*) (vgl. auch: Ernst-Weber 2019). Die von Quasthoff (2009; vgl. auch Quasthoff et al. 2019: 214f.) gattungsübergreifend beschriebene Entwicklung der Vertextung von einer lokalen zu einer global-hierarchisierenden Ausgestaltung findet sich also abgebildet in den hier untersuchten Vertextungsverfahren. Mit dieser Zusammenschau der Entwicklung der Vertextungsverfahren kann die von Heller (2021: 340) aufgeworfene, bislang offene Frage, „ob der Erwerb von Vertextungsverfahren einer bestimmten Logik folgt (erst situierend, dann abstrahierend?)“, auf Basis des Vorkommens der Vertextungsverfahren dahingehend beantwortet werden, dass – im Gegenteil – zunächst abstrahierende und dann situierende Verfahren erworben zu werden scheinen. Damit ist nun aber noch nichts darüber ausgesagt, *wie* die Vertextungsverfahren realisiert werden.

Diese Studie vermag durch ihre Anlage – im Gegensatz zu anderen Erwerbsstudien, die Vertextungsverfahren in den Blick genommen haben – exemplarisch offenzulegen, *wie* die Kinder unterschiedlicher Altersstufen Vertextungsverfahren sowohl sequenziell in ihre Erklärung einpassen als auch verfahrensimmanent ausgestalten. Damit lassen sich qualitativ Varianzen bei der *Realisierung* der Vertextungsverfahren offenlegen, die durch das rein quantitative Erfassen des Vorkommens verdeckt werden, was sich am Beispiel des *Kategorisierens* zeigen lässt: Bereits Erstklässler*innen greifen – wie es die Häufigkeitsverteilung zeigt – vielfach auf dieses Vertextungsverfahren zurück, was in Anbetracht der Forschungslage zunächst einen überraschenden Befund darstellt (vgl. u. a. Snow 1990; Benelli et al. 2006: 72). Durch die qualitative Analyse dieses Vertextungsverfahren zeigt sich aber nun, dass sich die von den Erstklässler*innen produzierten Verfahren im Gegensatz zu denen der älteren Kinder als syntaktisch unvollständig und mehrheitlich insofern als unpräzise erweisen, als dass anstatt eines passenden Oberbegriffs zum Explanandum Indefinitpronomen (*etwas, was*) gewählt werden. Das weicht von den Realisierungen der älteren Kinder ab und Rezipient*innen wird dadurch nicht ermöglicht, den zu erklärenden Begriff innerhalb eines hierarchischen Kategoriensystems zu verorten (vgl. Kap. 6.1.5). Ähnlich findet sich beispielsweise auch für das *Etablieren von Szenarien*, dass diese – wenn sie denn überhaupt bei jüngeren Kindern vorkommen – Kohärenzbrüche aufweisen und referenziell uneindeutig sind. Erst mit zunehmendem Alter entwickeln sich die Vertextungsverfahren zu semantisch und syntaktisch vollständigen, kohärenten und referenziell eindeutigen Verfahrensrealisierungen, die ein uneingeschränktes Verstehen ermöglichen (vgl. zur zunehmenden referenziellen Eindeutigkeit auch u.a. Weissenborn 1988; Ernst-Weber 2019: 286). Insgesamt erweist sich die verfahrensimmanente Ausgestaltung der Vertextungsverfahren als eine größere Herausforderung als das sequenzielle Einpassen. So gelingt beispielsweise das Einpassen von *Szenarien* und *Gegenstandsbeschreibungen* in die chronologische Anordnung von Spielerklärungen mehrheitlich altersübergreifend.

Welche Entwicklungslinien zeigen sich innerhalb der Altersgruppen beim Vertexten durch quantitative und qualitative Befunde?

Während die Forschung nur sehr beschränkte Hinweise auf die Vertextung der Kinder mit FSP LE beim Erklären gibt (vgl. Kap. 4.4), liefert die vorliegende explorative Untersuchung erste Hinweise, die für eine verzögerte Entwicklung im Bereich der Vertextung sprechen. Das soll an dieser Stelle anhand ausgewählter exemplarischer Befunde dargestellt werden. So erweist sich das Repertoire von Vertextungsverfahren der Kinder *mit* FSP LE altersübergreifend reduzierter als das der Vergleichsgruppe *ohne* FSP LE. Das Repertoire baut sich dann im Verlauf der Grundschulzeit und auch darüber hinaus in größerem Umfang weiter aus. Gleiches gilt für die Anzahl der miteinander kombinierten Vertextungsverfahren. Die Entwicklungslinien der Vertextungsverfahren im Einzelnen weisen nach, dass als anspruchsvoll

einzuschätzende Vertextungsverfahren, wie das *Etablieren eines Szenarios* oder das *Kategorisieren*, erst zu einem späteren Zeitpunkt auftreten als bei Kindern *ohne* FSP LE, was auf eine spätere Erwerbsphase hindeuten könnte. Auch hier eröffnen die qualitativen Analysen einen genaueren Einblick in die Vertextung: Insgesamt wird deutlich, dass sich größere Diskrepanzen sowohl bei der verfahrensimmanenten als auch bei der sequenziellen Realisierung zeigen. So realisieren Kinder *mit* FSP LE altersübergreifend (deutlich) seltener als die Gleichaltrigen *ohne* FSP LE das *Kategorisieren* im Format einer formalen Definition („X ist Y, das Z“). Zudem zeigen sich bei weiteren Vertextungsverfahren häufiger Schwierigkeiten bei der kohärenten und referenziell eindeutigen Vertextung als bei den jeweils gleichaltrigen Kindern *ohne* FSP LE. Das bestätigt Befunde älterer Studien, die bei Kindern *mit* FSP LE beim Erzählen referenzielle Uneindeutigkeit gefunden haben. Es ist allerdings auch darauf hinzuweisen, dass sich zwar vermehrt Hinweise auf eine verzögerte Entwicklung finden, aber teilweise auch keine Unterschiede zwischen den Kindern *mit* und *ohne* FSP LE auszumachen sind.

Vor dem Hintergrund der hier dargestellten Befunde kann resümiert werden, dass sich durch den quantitativen und qualitativen Zugriff auf Vertextungsverfahren beim Erklären unterschiedlichen Typs im Altersvergleich Entwicklungen haben nachzeichnen lassen. Interindividuelle Varianzen *innerhalb* der Altersgruppen konnten insbesondere durch den qualitativen Zugriff auf die Realisierung der Vertextungsverfahren als auch durch die Anlage dieser Studie mit der Differenzierung von Kindern *mit* und *ohne* FSP LE offengelegt werden. Der Annahme, dass intraindividuelle Entwicklungsverläufe nicht als unidirektionaler Kompetenzaufbau, sondern als heterogene Erwerbsverläufe zu verstehen sind (vgl. Quasthoff et al. 2019: 240), wird damit in dieser Arbeit Rechnung getragen.

Die Vertextungsverfahren erweisen sich hierbei als zentrale Beschreibungsebene, da sie die Entwicklung erklärtypenübergreifend *differenziert* offenzulegen vermögen. So kann präzise – *unterhalb* der Ebene übergeordneter Vertextungsmuster (vgl. z. B. Kern 2003a; Stude 2003) bzw. der Gattungsebene (vgl. Quasthoff et al. 2019) – die Vertextung und deren Kohärenz *verfahrensspezifisch* erfasst und beschrieben werden. Es können damit *konkrete* Aussagen über die Vertextungsfähigkeit getroffen werden, da durch das quantitative und qualitative Erfassen des Repertoires von Vertextungsverfahren die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Vertextung herauspräpariert werden können. Durch die mikroanalytische Beschreibung der Vertextungsverfahren in Bezug auf ihre sequenzielle Anordnung im Äußerungspaket sowie die verfahrensimmanente Realisierung kann spezifisch erfasst werden, inwiefern es Kindern gelingt, mit diesen Vertextungsverfahren als Ressourcen ein global kohärentes Äußerungspaket gattungsgemäß und auf kontextspezifische Anforderung zugeschnitten zu vertexten, und bei welchen Arten der Vertextung sich noch Schwierigkeiten zeigen. Damit sind relevante (weitere) Anknüpfungspunkte aus sprachdidaktischer Perspektive geschaffen, auf die im nachfolgenden Abschnitt abschließend eingegangen werden soll.

8.2 Sprachdidaktischer Ausblick

Wie im Vorangegangenen herausgestellt, eignen sich die Vertextungsverfahren als Beschreibungsebene, mit der Fähigkeiten von Kindern beim Erklären (und auch bei der Realisierung anderer Gattungen) auf Ebene der Vertextung differenziert erfasst werden können. Das bietet zum einen Anknüpfungspunkte für sprachdidaktische Implikationen und zum anderen Ansatzpunkte für weitere sprachdidaktisch relevante Forschung.

Sprachdidaktische Implikationen

Mit dieser Studie wurde Aufschluss über mögliche Erwerbslinien bzw. Reihenfolgen in Bezug auf Vertextungsverfahren gegeben, sodass aus sprachdidaktischer Perspektive sprachlich-diskursive Anforderungen, die sich Kindern beim Erklären auf Vertextungsebene stellen, abgeleitet werden können (vgl. auch Heller 2021: 339). Damit können gerade auch in schulischen Zusammenhängen, in denen das Erklären eine zentrale Rolle spielt, Anforderungen und potenzielle Schwierigkeiten von Kindern mit heterogenen Ausgangslagen beim Erklären präzise identifiziert werden. Wie in Kapitel 2.3 unter Rückgriff auf empirische Befunde dargestellt, werden Kinder im Unterricht häufig und in Bezug auf verschiedenste (unterschiedlich komplexe) Erklärgegenstände zum Erklären aufgefordert. Zunächst gilt es dann für Kinder, zu erkennen, dass eine Erklärung gefordert ist, und zudem dem sequenziellen Verlauf zu entnehmen, ob eine eher situierende oder eher abstrahierende Erklärung gefordert ist (vgl. Heller 2021: 339). Um diese Vertextung dann entsprechend der im Kontext gebotenen Anforderungen realisieren zu können, benötigen Sprecher*innen ein breites Repertoire an Vertextungsverfahren unterschiedlicher Modi. Sodann gilt es für Sprecher*innen, die komplexen fachlichen Zusammenhänge kohärent und zugeschnitten auf den Kontext und die Adressat*innen zu vertexten. Auf Basis dieser skizzierten Anforderungen stellen sich gezielte Ansatzpunkte der sprachdidaktischen Förderung. So gilt es zum einen, ein breites Repertoire an Vertextungsverfahren unter besonderer Berücksichtigung eben der Vertextungsverfahren bzw. Modi des Vertextens zu fördern, die Kinder – wie nachgewiesen – vor eine besondere Herausforderung stellen (z. B. *Etablieren eines Szenarios, Kategorisieren*). Zum anderen gilt es, Kinder bei der Her- und Darstellung dieser Vertextungsverfahren (interaktiv) zu unterstützen. Vor dem Hintergrund inklusiven Unterrichts hat sich durch diese Arbeit herausgestellt, dass von einem – zumindest in Teilen – verzögerten Erwerb der Vertextung beim Erklären bei Kindern mit FSP LE ausgegangen werden kann. Das bedeutet allerdings nun keine grundsätzlich andere Förderung, sondern ein Mehr an (interaktiver) Unterstützung (vgl. Kinalzik/Heller 2020: 46).

Als Ansätze der Förderung stellen sich im Grundlegenden zwei Möglichkeiten: Zum einen ist eine *isolierte* Förderung der Vertextung denkbar und zum anderen eine in fachliche Unterrichtsgespräche *integrierte* Förderung (vgl. Heller/Morek 2015: 3). Im Rahmen *isolierter* Förderung können Vertextungsverfahren gezielt zum Gegenstand des Lernens gemacht werden. Das kann auf unterschiedlichste Arten erfolgen, wie es in einer noch ausstehenden Erklärdidaktik auszuschärfen ist. Als ein möglicher Ansatzpunkt kann an dieser Stelle auf didaktische Vorschläge in Bezug auf andere Gattungen verwiesen werden. So haben beispielsweise Ohlhus und Stude (2009) für die Erzähldidaktik vorgeschlagen, Modelle der Gattung bzw. Vertextung sowohl in Phasen des Vollzugs als auch der Reflexion einzubeziehen, was prinzipiell auch für das Erklären denkbar ist. So könnten ausgebaut Erklärungen mit unterschiedlichen Vertextungsverfahren eine Orientierung für das eigene Erklären darstellen und zum Ausgangspunkt der Reflexion werden. In Anbetracht der in dieser Arbeit nachgewiesenen Abhängigkeit der Vertextung von Erklärtypen und -gegenständen, die einen kontextsensitiven Zuschnitt der Vertextung stärker erforderlich macht als es bei der konventionalisierten Gattung des Erzählens der Fall ist, scheint die *integrierte* Förderung jedoch stärker in den Vordergrund zu rücken. Die *isolierte* Förderung der Vertextung scheint allenfalls eher für einzelne stärker konventionalisierte Typen des Erklärens, wie Spielerklärungen, sinnvoll. Im Rahmen einer *integrierten* Förderung in fachlichen Unterrichtsgesprächen können Sprecher*innen bei der Vertextung ihrer Erklärungen auf recht vielfältige Weisen von kompetenten Zuhörer*innen unterstützt werden, indem beispielsweise die Anforderungen an die Vertextung möglichst explizit gemacht werden (vgl. Morek/Heller 2021: 419) und indem z. B. metadiskursive Hinweise dahingehend gegeben werden, welche Art der Vertextung (z. B. eine eher abstrahierende oder veranschaulichende)

gefordert ist. Zum anderen können Erklärende im Vollzug ihrer Vertextung u. a. durch Reformulierungen, klärende Nachfragen und Elaborierungsfragen (vgl. Morek/Heller 2021: 419) bei einer vollständigen und kohärenten Realisierung der Vertextungsverfahren durch kompetente Sprecher*innen unterstützt werden.

Der Beitrag dieser Arbeit liegt nun darin, grundlegendes erforderliches Wissen bereitzustellen: Mit dieser Studie wurde eine Bandbreite funktionaler Vertextungsverfahren, die für unterschiedliche, und zwar unterrichtlich relevante Typen des Erklärens zum Einsatz kommen, präzise beschrieben, sodass diese überhaupt erst zum Gegenstand der (isolierten oder integrierten) Förderung werden können. Zudem wird mit dem Einblick in Erwerbsverläufe und interindividuelle Varianzen beim Vertexten von Erklärungen aus sprachdidaktischer Perspektive hochgradig relevantes Wissen bereitgestellt, das die differenzierte Diagnose und Förderung des schüler*innenseitigen Erklärens empirisch fundiert überhaupt erst ermöglicht.

Desiderate und weitere (sprachdidaktische) Forschung

Wenngleich, wie in diesem Fazit dargestellt, zentrale Einsichten generiert werden konnten in Bezug auf das Vertexten beim Erklären, stellen sich weitere Forschungsfragen, die unter Rückgriff auf die Befunde dieser Arbeit bearbeitet werden können. Wie auch bereits Heller (2021: 339) und Deppermann (2020: 260) als Desiderat formuliert haben, sind Vertextungsverfahren unter Berücksichtigung des Kontextes noch unerforscht. Da das Erklären im schulischen Kontext insgesamt vollständiger, detaillierter und fachsprachlicher auszufallen scheint (vgl. Kap. 2.2.2), ist von kontextspezifischen Auswirkungen auf die Vertextung auszugehen. Eine kontextvergleichende Untersuchung der Vertextungsverfahren unter Berücksichtigung des schulischen Kontextes ist bislang jedoch noch nicht erfolgt: Es ist also unklar, ob in unterschiedlichen Kontexten vermehrt bestimmte Vertextungsverfahren (in unterschiedlicher Ausgestaltung) zum Einsatz kommen. Interessant ist diese Fragestellung auch in Bezug auf unterschiedliche Unterrichtsfächer. Da in dieser Arbeit die Erklärtypen- und Gegenstandsspezifik herausgearbeitet werden konnte, könnte daran anknüpfend untersucht werden, inwiefern unter Berücksichtigung unterschiedlicher Typen des Erklärens in verschiedenen Fächern welche Vertextung bei fachspezifischen Gegenständen erforderlich ist. Für die Bearbeitung der Fragestellung dieser Arbeit haben sich die hier zugrunde liegenden erhobenen Daten in ihrer eher monologischen Ausrichtung aus den in Kapitel 5 dargestellten Gründen als sinnvoll erwiesen. Allerdings wäre nun in einem nächsten Schritt anhand von authentischen Erklärungen genauer zu prüfen, ob und wie sich die Ausgestaltung der hier beschriebenen Vertextungsverfahren unter den Bedingungen interaktiver Aushandlung (ebenso) zeigt. Im engen Zusammenhang mit den hier verfolgten Fragen des Erwerbs von Vertextungsverfahren stellt sich die Frage nach Erwerbsressourcen. Die bereits im vorangegangenen Abschnitt in Aussicht gestellten Möglichkeiten der didaktischen Förderung (Lernen am Modell vs. integrierte beiläufige Förderung) sollten einer Untersuchung unterzogen werden, um Aussagen darüber treffen zu können, wie Vertextungsverfahren angeeignet werden (vgl. auch: Heller 2021: 340). Mit diesen exemplarisch angeführten Anschlussfragen sind nur einige der lohnenswerten Ansatzpunkte erfasst, mit denen die Ebenen der Verfahren und Modi des Vertextens beim Erklären für die Forschung weiter nutzbar gemacht werden könnten. Wie im vorangegangenen Abschnitt auch für die sprachdidaktischen praxisbezogenen Implikationen dargestellt, stellt diese Arbeit auch insbesondere für die Erforschung von Vertextungsverfahren zentrale Grundlagen bereit: Eine weitergehende Untersuchung kann auf Grundlage der hier sprachanalytisch rekonstruierten und beschriebenen Vertextungsverfahren sowie die Einsichten in deren Entwicklung erfolgen.

9 Literaturverzeichnis

- Al-Issa, Ihsan (1969), „The development of word definition in children“. In: *The Journal of Genetic Psychology* 114/1, 25–28.
- Alamillo, Asela Reig / Jean-Marc Colletta / Michèle Guidetti (2013), „Gesture and language in narratives and explanations: the effects of age and communicative activity on late multimodal discourse development“. In: *Journal of child language* 40/3, 511–538.
- Alber, Kerstin / Nicole Neumeister (2009), „Wortbedeutungserklärungen unter empirischer und didaktischer Perspektive“. In: Michael Krelle / Carmen Spiegel (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 139–155.
- Amoroch, Simone (2017), „'also ich bin ja kein ARZT', ERKLÄREN und ARGUMENTIEREN in Prüfungsgesprächen der Altenpflegeausbildung“. In: Iris Meißner / Eva Lia Wyss (Hrsg.): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg, 133–158.
- Antaki, Charles / Guy Fielding (1981), „Research on ordinary explanations“. In: Charles Antaki (Hrsg.): *The psychology of ordinary explanations of social behaviour*. London/New York: Academic Press, 27–55.
- Antos, Gerd (1982), *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Appel, Joachim (2009), „Erklären im Fremdsprachenunterricht“. In: Janet Spreckels (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 33–48.
- Artuso, Caterina / Paola Palladino / Perla Valentini / Carmen Belacchi (2022), „Definitional Skills as a Bridge towards School Achievement“. In: *Sustainability* 14, 1–14.
- Auer, Peter (1986), „Kontextualisierung“. In: *Studium Linguistik* 19, 22–47.
- Augst, Gerhard / Katrin Disselhoff / Alexandra Henrich / Thorsten Pohl / Paul-Ludwig Völzing (2007), *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Aukrust, Vibeke Grøver / Catherine E. Snow (1998), „Narratives and Explanations during Mealtime Conversations in Norway and the U.S.“. In: *Language in Society* 27, 221–246.
- Bachmann, Thomas (2012), „Schriftliches Instruieren in der 2. Klasse – das geht ganz sicher nicht!“. Frühe Förderung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe“. In: *leseforum.ch* 2, 2–23.
- Barbieri, Maria S. / Federica Colavita / Nora Scheuer (1989), „Explanations: A pragmatic basis for early child competence“. In: *IPrA Papers in Pragmatics* 3/1, 130–155.
- Barbieri, Maria Silvia / Federica Colavita / Nora Scheuer / Gina Conti-Ramsden / Catherine E. Snow (1990), „The beginning of the explaining capacity“. In: Gina Conti-Ramsden / Catherine E. Snow (Hrsg.): *Children's language, Volume 7*. New York: Psychology Press, 245–271.
- Bartelborth, Thomas (2007), *Erklären*. Berlin: de Gruyter.
- Bartels, Hauke / Christoph Kulgemeyer (2016), „Entwicklung eines interaktiven computerbasierten Tests für Erklärfähigkeit“. *PhyDid B - Didaktik Der Physik - Beiträge Zur DPG-Frühjahrstagung*, Dezember. <https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/671> (zuletzt aufgerufen am: 11.04.2024).
- Bayer, Klaus (1981): „Einige Aspekte des Sprachhandelns ‚Erklären‘“. In: *Deutsche Sprache* 9, 25–43.
- Beals, Diane E. (1993), „Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations“. In: *Applied Psycholinguistics* 14/4, 489–513.
- Becker-Mrotzek, Michael (1994), „Wie entsteht eine Bedienungsanleitung?: Eine empirisch-systematische Rekonstruktion des Schreibprozesses“. In: Konrad Ehlich / Claus Noack / Susanne Scheiter

- (Hrsg.): *Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik ‚Technischer Texte‘*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–48.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004 [1997]), *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014), „Schreibkompetenz“. In: Joachim Grabowski (Hrsg.): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen/Berlin: Budrich, 51–71.
- Behrens, Ulrike / Claudia Griesmayr / Iris Grunert / Marcel Illetschko (2021), *Mündliche Schülerkompetenzen beobachten und einschätzen. Teil 1: Theoretische Rahmung, Setting, Beispielaufgaben*. Salzburg: IQS.
- Behrens, Ulrike / Olaf Gätje (Hrsg.) (2016a), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Berlin u. a.: Lang.
- Behrens, Ulrike / Olaf Gätje (2016b), „Zur Einführung in diesen Band“. In: Ulrike Behrens / Olaf Gätje (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Berlin u. a.: Lang, 7–14.
- Belhiah, Hassan (2013), „Using the Hand to Choreograph Instruction: On the Functional Role of Gesture in Definition Talk“. In: *The Modern Language Journal* 97/2, 417–434.
- Benelli, Beatrice / Carmen Belacchi / Gianluca Gini / Daniela Lucangeli (2006), „‘To define means to say what you know about things’: the development of definitional skills as metalinguistic acquisition“. In: *Journal of child language* 33/1, 71–97.
- Berkemeier, Anne (2016), „Wissen macht Ah!\": SchülerInnen erklären SchülerInnen Orthographierregeln medial“. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 57–66.
- Berkemeier, Anne / Inga Harren (2016), „Wie kann man das besser erklären?\": Erklärungen in Sachtexten überarbeiten“. In: *Praxis Deutsch* 256, 28–33.
- Bilmes, Jack (2011), „Occasioned Semantics: A Systematic Approach to Meaning in Talk“. In: *Human Studies* 34/2, 129–153.
- Bilmes, Jack (2015), *The structure of meaning in talk. Explorations in category analysis. Volume I: Co-categorization, contrast, and hierarchy*. Hawaii: University of Hawaii.
- Binanzer, Anja (2016), „Kinder erklären Zaubertricks - mündliche und schriftliche Entfaltungsmuster“. In: Ulrike Behrens / Olaf Gätje (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Berlin u. a.: Lang, 67–94.
- Birkner, Karin (2002), „‘was mEinen Sie jetzt mit NUTzen.‘ Wortbedeutung als Gegenstand diskursiver Bedeutungskonstitution“. In: Arnulf Deppermann / Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *bedeuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht*. Tübingen: Stauffenburg, 185–202.
- Birkner, Karin / Oliver Ehmer (Hrsg.) (2013), *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Blühdorn, Hardarik / Ad Foolen / Óscar Loureda (2017), „Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick“. In: Hardarik Blühdorn / Arnulf Deppermann / Henrike Helmer / Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 7–47.
- Blum-Kulka, Shoshana / Michal Hamo / Talia Habib (2010), „Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills“. In: *First Language* 30/3–4, 440–460.
- Bova, Antonio / Francesco Arcidiacono (2013), „Investigating children’s Why-questions: A study comparing argumentative and explanatory function“. In: *Discourse Studies* 15/6, 713–734.
- Breindl, Eva (2009), „Intensitätspartikeln“. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/New York: de Gruyter, 397–422.

- Brinker, Klaus (2010), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Brinker, Klaus / Jörg Hagemann (2001), „Themenstruktur und Themententfaltung in Gesprächen“. In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1252–1263.
- Brünner, Gisela (2005 [1987]), *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Brünner, Gisela (2011), *Gesundheit durchs Fernsehen. Linguistische Untersuchungen zur Vermittlung medizinischen Wissens und Aufklärung in Gesundheitssendungen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Brünner, Gisela (2013), „Vermittlungsstrategien in Gesundheitssendungen: Die Rolle von Metaphern, Vergleichen und anderen Verfahren der Veranschaulichung“. In: Karin Birkner / Oliver Ehmer (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 18–43.
- Brünner, Gisela / Elisabeth Gülich (2002), „Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation“. In: Gisela Brünner / Elisabeth Gülich (Hrsg.): *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen*. Bielefeld: Aisthesis, 17–93.
- Bühler, Karl (1982 [1934]), *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart u. a.: Fischer.
- Bühlig, Kristin (1996), *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Charalambous, Charalambos Y. (2016), „Investigating the knowledge needed for teaching mathematics: An exploratory validation study focusing on teaching practices“. In: *Journal of Teacher Education* 67/3, 220–237.
- Ciapuscio, Guiomar E. (2003), „Formulation and Reformulation Procedures in Verbal Interactions between Experts and (Semi-)laypersons“. In: *Discourse Studies* 5/2, 207–233.
- Clark, Herbert H. (1996), „Communities, Commonalities, and Communication“. In: John J. Gumperz / Stephen C. Levinson (Hrsg.): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 324–355.
- Colletta, Jean-Marc / Catherine Pellenq (2010), „The Development of Multimodal Explanations in French Children“. In: Marilyn A. Nippold / Cheryl M. Scott (Hrsg.): *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*. New York: Psychology Press, 63–97.
- Conti-Ramsden, Gina (1994), „Language interaction with atypical language learners“. In: Brian J. Richards / Clare Gallaway (Hrsg.): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 183–196.
- Costa, Marcella / Bernd Müller-Jacquier (2009): „Erklärung und Fremdverstehen in Stadtführungen“. In: Janet Spreckels (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 177–192.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Elisabeth Gülich / Ulrich Krafft (2007), „Vorgeformtheit als Ressource im konversationellen Formulierungs- und Verständigungsprozess“. In: Heiko Hausendorf (Hrsg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, 181–219.
- De Stefani, Elwys / Anne-Danièle Gazin (2014), „Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions“. In: *Journal of Pragmatics* 65, 63–79.
- Deneke, Sandra (2007), *Schriftspracherwerb. Lesen und Schreiben aus Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten*. Hamburg: Kovač.

- Deppermann, Arnulf (2002), „Konstitution von Wortbedeutung im Gespräch. Eine Studie am Beispiel des jugendsprachlichen Bewertungsadjektivs *assi*“. In: Arnulf Deppermann / Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.): *be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht*. Tübingen: Stauffenburg, 158–184.
- Deppermann, Arnulf (2004), „„Gesprächskompetenz“ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs“. In: Michael Becker-Mrotzek / Gisela Brünner (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 15–27.
- Deppermann, Arnulf (2007), *Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht*. Berlin: de Gruyter.
- Deppermann, Arnulf (2008), *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2011a), „Notionalization: The Transformation of Descriptions into Categorizations“. In: *Human Studies* 34/2, 155–181.
- Deppermann, Arnulf (2011b), „The Study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics“. In: *Human Studies* 34/2, 115–128.
- Deppermann, Arnulf (2016), „La définition comme action multimodale pour des enjeux pratiques: définir pour instruire à auto-école.“ In: *Langages: revue trimestrielle* 204/4, 83–101.
- Deppermann, Arnulf (2018a), „Editorial: Instructions in driving lessons“. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28/2, 221–225.
- Deppermann, Arnulf (2018b), „Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives“. In: *International Journal of Applied Linguistics* 28/2, 265–282.
- Deppermann, Arnulf (2020), „Interaktionale Semantik“. In: Jörg Hagemann / Sven Staffeldt (Hrsg.): *Semantiktheorien II. Analysen von Wort- und Satzbedeutungen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 235–278.
- Deppermann, Arnulf / Elwys de Stefani (2019), „Defining in talk-in-interaction: Recipient-design through negative definitional components“. In: *Journal of Pragmatics* 140, 140–155.
- Deppermann, Arnulf / Helmuth Feilke / Angelika Linke (2016), „Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht“. In: Arnulf Deppermann / Helmuth Feilke / Angelika Linke (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin: de Gruyter, 1–23.
- Dobschlag, Otto (2007), „Sprachliche Probleme bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen im mittleren und älteren Schulalter“. In: Karin Salzberg-Ludwig / Eberhard Grüning (Hrsg.): *Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen*. Stuttgart: Kohlhammer, 131–150.
- Domenech, Madeleine / Vivien Heller / Inger Petersen (2018), „Argumentieren mündlich, schriftlich, zweitsprachlich: Verfahren und Anforderungen“. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 26, 15–35.
- Donaldson, Morag L. (1986), *Children's explanations: a psycholinguistic study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaldson, Morag L. / Jennifer Reid / Claire Murray (2018), „Can children with developmental language disorder explain actions in terms of intentions?“. In: *First Language* 38/3, 284–311.
- Döring, Nicola / Jürgen Bortz (2016), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dourou, Chrisoula / Zoe Gavriilidou / Angelos Markos (2020), „Definitional skills and preferred definition types according to age, gender, educational level and career orientation“. In: *International Journal of Research Studies in Education* 9/2, 29–49.
- Drescher, Martina (1992), *Verallgemeinerungen als Verfahren der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher und schriftlicher Kommunikation*. Stuttgart: Steiner.
- Drescher, Martina (1996), „Textkonstitutive Verfahren und ihr Ort in der Handlungsstruktur des Textes“. In: Wolfgang Motsch (Hrsg.): *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. Tübingen: Niemeyer, 81–101.

- Dürscheid, Christa (2016), *Einführung in die Schriftlinguistik*. 5., aktualisierte und korrigierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehlich, Konrad (1983), „Alltägliches Erzählen“. In: Willy Sanders / Klaus Wegenast (Hrsg.): *Erzählen für Kinder - erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart: Kohlhammer, 128–150.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln. Band 3. Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2016), „Erklären verstehen - Erklären und Verstehen“. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 11–24.
- Ehmer, Oliver (2011), *Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ehmer, Oliver (2013), „Veranschaulichungsverfahren im Gespräch“. In: Karin Birkner / Oliver Ehmer (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 2–17.
- Ehmer, Oliver (2021), „Synchronization in demonstrations. Multimodal practices for instructing body knowledge“. In: *Linguistics Vanguard* 7/s4, 1–18.
- Ehmer, Oliver / Florence Oloff / Henrike Helmer / Silke Reineke (2021), „How to get things done" – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 670–690.
- Eins, Wieland (2016), „Schimpfwort“. In: Helmut Glück / Michael Rödel (Hrsg.): *Metzler Lexikon. Sprache*. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler: 590.
- Erath, Kirstin (2017), *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens. Rekonstruktion von Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Mikrokulturen*. Wiesbaden: Springer.
- Erath, Kirstin / Susanne Prediger / Uta M. Quasthoff / Vivien Heller (2018), „Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: The case of explaining to learn and learning to explain“. In: *Educational Studies in Mathematics* 99/2, 161–179.
- Ernst, Diana (2017), „Möglichkeiten eines gesprächsanalytischen Zugangs zu Erklärkompetenz“. In: Stefan Hauser / Martin Luginbühl (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: Hep, 158–188.
- Ernst-Weber, Diana (2019), *Mündliche Erklärfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Tübingen: Stauffenburg.
- Euen, Benjamin / Anna Vaskova / Anke Walzebug / Wilfried Bos (2015), „Armutgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F“. In: Poldi Kuhl / Petra Stanat / Birgit Lütje-Klose / Cornelia Gresch / Hans Anand Pant / Manfred Prenzel (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer, 101–128.
- Evans, Mary Ann / Kenneth H. Rubin (1983), „Developmental Differences in Explanations of Childhood Games“. In: *Child Development* 54/6, 1559–1567.
- Feilke, Helmuth (2010), „„Aller guten Dinge sind drei!“ Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren“. In: Iris Bons / Thomas Gloning / Dennis Kaltwasser (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*, unter: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (zuletzt abgerufen am: 12.04.2024).
- Feilke, Helmuth (2014), „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“. In: Thomas Bachmann / Helmuth Feilke (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
- Fickermann, Ingeborg (1994), „Mündliche und schriftliche Instruktionen“. In: Konrad Ehlich / Claus Noack / Susanne Scheiter (Hrsg.): *Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik 'Technischer Texte'*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 79–99.

- Fiehler, Reinhard (1982), „Instruktionsstile“. In: Klaus Detering / Jürgen Schmidt-Radefeldt / Wolfgang Sucharowski (Hrsg.): *Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums Kiel 1981, Band 2*. Tübingen: Niemeyer, 221–230.
- Findeisen, Stefanie (2017), *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Wiesbaden: Springer.
- Flowerdew, John (1992), „Definitions in Science Lectures“. In: *Applied Linguistics* 13/2, 202–221.
- Fricke, Ellen (2005), „Aspekte der Verkörperung von Vorgestelltem in deiktischen Verweisräumen bei Beschreibungen des Potsdamer Platzes in Berlin“. In: Winfried Nöth / Anke Hertling (Hrsg.): *Körper – Verkörperung – Entkörperung*. Kassel: University Press, 770–785.
- Fritzsche, Joachim (1994), *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart: Klett.
- Frobenius, Maximiliane (2014): „Audience design in monologues: How vloggers involve their viewers“. In: *Journal of Pragmatics* 72, 59–72.
- Gadow, Anne (2016), *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: Schmidt.
- Gadow, Anne / Christoph Kulgemeyer / Nicole Marx (2017), „Wenn „Erklären“ nicht gleich „Erklären“ ist: Eine Diskursanalyse schulischer Interaktion aus physikdidaktischer und funktionalpragmatischer Perspektive“. In: Erwin Tschirner / Jupp Möhring / Keith Cothrun (Hrsg.): *Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern*. Tübingen: Stauffenburg, 55–74.
- Garfinkel, Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Goodwin, Charles (2007), „Participation, stance and affect in the organization of activities“. In: *Discourse & Society* 18/1, 53–73.
- Gornik, Hildegard (1996), „Das Erklärstück – ein Spezifikum von Fernsehnachrichten für Kinder“. In: Ernest W. B. Hess-Lüttich / Werner Holly / Ulrich Püschel (Hrsg.): *Textstrukturen im Medienwandel*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 161–178.
- Grundler, Elke (2011), *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke (2018), „Mündlichkeit: Gesprächsanalytische Perspektiven auf Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik“. In: Jan Boelmann (Hrsg.): *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 321–338.
- Gülich, Elisabeth (1991), „Pour une ethnomethodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives“. In: Ulrich Dausendschön-Gay / Elisabeth Gülich / Ulrich Krafft (Hrsg.): *Linguistische Interaktionsanalysen: Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Berlin/New York: de Gruyter, 325–364.
- Gülich, Elisabeth / Thomas Kotschi (1987), „Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation“. In: Wolfgang Motsch (Hrsg.): *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin: Akademie-Verlag, 199–268.
- Gülich, Elisabeth / Thomas Kotschi (1996), „Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation: Ein Beitrag am Beispiel des Französischen“. In: Wolfgang Motsch (Hrsg.): *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. Tübingen: Niemeyer, 37–80.
- Günthner, Susanne (1996), „Zwischen Scherz und Schmerz - Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen“. In: Helga Kotthoff (Hrsg.): *Scherzkommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–108.
- Günthner, Susanne / Hubert A. Knoblauch (1996), „Die Analyse kommunikativer Gattungen in Alltagsinteraktionen“. In: Susanne Michaelis / Doris Tophinke (Hrsg.): *Texte – Konstitution, Verarbeitung, Typik*. München: Lincom, 35–57.
- Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang (2003), „Die Reanalyse von Matrixsätzen als Diskursmarker: ich mein-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch“. In: Magdolna Orosz / Andreas Herzog (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest/Bonn: DAAD, 181–216.

- Hannken-Illjes, Kati (2018), *Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr.
- Harren, Inga (2009a), „Die Verbalisierung komplexer Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch“. In: Michael Krelle / Carmen Spiegel (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 220–242.
- Harren, Inga (2009b), „Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichts“. In: Janet Spreckels (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 81–93.
- Harren, Inga (2015), *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Harren, Inga (2016), „Formen von Begriffsarbeit – wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden“. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 151–168.
- Hausendorf, Heiko (1995), „Deixis and Orality: Explaining Games in Face-to-Face Interaction“. In: Uta M. Quasthoff (Hrsg.): *Aspects of oral communication*. Berlin u.a.: de Gruyter, 181–197.
- Hausendorf, Heiko (2007), „Die Prozessualität des Gesprächs als Dreh- und Angelpunkt der linguistischen Gesprächsforschung“. In: Heiko Hausendorf (Hrsg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, 11–32.
- Hausendorf, Heiko (2016), „Kunst“. In: Ludwig Jäger / Werner Holly / Peter Krapp / Samuel Weber / Simone Heekeren (Hrsg.): *Sprache - Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft*. Berlin/Boston: de Gruyter, 496–505.
- Hausendorf, Heiko / Lorenza Mondada / Reinhold Schmitt (2012), „Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation“. In: Heiko Hausendorf / Lorenza Mondada / Reinhold Schmitt (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, 7–36.
- Hausendorf, Heiko / Uta M. Quasthoff (2005 [1996]), *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hauser, Eric (2011), „Generalization: A Practice of Situated Categorization in Talk“. In: *Human Studies* 34/2, 183–198.
- Hauser, Stefan / Martin Luginbühl (2017), „Wenn Kinder argumentieren: Grundlagen und erste Befunde einer Studie zur mündlichen Argumentationskompetenz von Schulkindern“. In: Iris Meißner / Eva Lia Wyss (Hrsg.): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg, 89–105.
- Heilmann, John / Thomas O. Malone (2014), „The rules of the game: properties of a database of expository language samples“. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 45/4, 277–290.
- Heimlich, Ulrich (2009), *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich / Clemens Hillenbrand / Franz Wember (2016), „Lernen“. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis*, Düsseldorf.
- Heinemann, Margot (2011), „Textlinguistische Typologierungsansätze“. In: Stephan Habscheid (Hrsg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin: de Gruyter, 257–274.
- Heinemann, Wolfgang (2000a), „Textsorte – Textmuster – Texttyp“. In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*. Berlin/New York: Gruyter, 507–523.

- Heinemann, Wolfgang (2000b), „Vertextungsmuster Deskription“. In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*. Berlin/New York: Gruyter, 356–369.
- Heller, Vivien (2012), *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2016), „Meanings at hand: Coordinating semiotic resources in explaining mathematical terms in classroom discourse“. In: *Classroom Discourse* 7/3, 253–275.
- Heller, Vivien (2018), „Jenseits des Hier und Jetzt. Multimodale Praktiken der Versetzung in Erzählinteraktionen kleiner Kinder“. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19, 242–274.
- Heller, Vivien (2019), „Embodied displacements in young German children’s storytelling“. In: *Research on Children and Social Interaction* 3/1–2, 168–195.
- Heller, Vivien (2021), „Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht“. In: Uta M. Quasthoff / Vivien Heller / Miriam Morek (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: de Gruyter, 303–346.
- Heller, Vivien / Antje Krahe (2015), „Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62/1, 5–20.
- Heller, Vivien / Miriam Morek (2015), „Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen“. In: *leseforum.ch* 3, 1–23.
- Heller, Vivien / Miriam Morek (2018), „Gesprächsanalyse: Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen“. In: Jan Boelmann (Hrsg.): *Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 221–244.
- Heller, Vivien / Uta M. Quasthoff / Anna Vogler / Susanne Prediger (2017), „Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern?“. In: Bernt Ahrenholz / Britta Hövelbrinks / Claudia Schmellentin (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr, 139–160.
- Helmer, Henrike (2020), „How Do Speakers Define the Meaning of Expressions? The Case of German x heißt y (“x means y”)“. In: *Discourse Processes* 57/3, 278–299.
- Helmer, Henrike / Jörg Zinken (2019), „Das Heißt (“That Means”) for Formulations and Du Meinst (“You Mean”) for Repair? Interpretations of Prior Speakers’ Turns in German“. In: *Research on Language and Social Interaction* 52/2, 159–176.
- Helmer, Henrike / Silke Reineke (2021), „Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis – Einparken im Fahrunterricht“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 114–150.
- Hempel, Carl G. / Paul Oppenheim (1948), „Studies in the Logic of Explanation“. In: *Philosophy of Science* 15/2, 135–175.
- Heritage, John (1984), „A change-of-state token and aspects of its sequential placement“. In J. Maxwell Atkinson / John Heritage (Hrsg.): *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 299–345.
- Heritage, John (2010), „Conversation Analysis: Practices and methods“. In: David Silverman (Hrsg.): *Qualitative research. Theory, method and practice*. 3. Aufl. London, 208–230.
- Heritage, John (2012), „The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge“. In: *Research on Language and Social Interaction* 45/1, 30–52.
- Hohenstein, Christiane (2006), *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: Iudicium.
- Hohenstein, Christiane (2016), „Interkulturelle Aspekte des Erklärens“. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 37–55.

- Hurrelmann, Bettina (1980), „Erzähltextverarbeitung im schulischen Handlungskontext“. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 296–332.
- Imo, Wolfgang (2009): „Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (change-of-state-tokens) im Deutschen“. In: Susanne Günthner / Jörg Bücker (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin: de Gruyter, 57–86.
- Jaskolka, Silke (2000), „Mündliche Instruktionen“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 32, 75–102.
- Johnson, Carl J. / Jeremy M. Anglin (1995), „Qualitative developments in the content and form of children's definitions“. In: *Journal of speech and hearing research* 38/3, 612–629.
- Jones, Jacqueline / C. Addison Stone (1989), „Metaphor Comprehension by Language Learning Disabled and Normally Achieving Adolescent Boys“. In: *Learning Disability Quarterly* 12/4, 251–260.
- Kääntä, Leila (2021), „Multimodal Perspective into Teachers' Definitional Practices: Comparing Subject-Specific Language in Physics and History Lessons“. In: Silvia Kunitz / Numa Markee / Olcay Sert (Hrsg.): *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer, 197–223.
- Kääntä, Leila / Gabriele Kasper / Arja Piirainen-Marsh (2018), „Explaining Hooke's Law: Definitional Practices in a CLIL Physics Classroom“. In: *Applied Linguistics* 39/5, 694–717.
- Kang, Jennifer Yusun (2013), „Decontextualized language production in two languages: An investigation of children's word definition skills in Korean and English“. In: *Applied Psycholinguistics* 34/2, 211–231.
- Kern, Friederike (2003a), „Bedeutung und Interaktion: Spielerklärungen bei Kindern“. In: Stefanie Haberzettl / Heide Wegener (Hrsg.): *Spracherwerb und Konzeptualisierung*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 257–273.
- Kern, Friederike (2003b), „Die Inszenierung von Kompetenz in Spielerklärungen von Kindern“. In: Stephan Habscheid / Ulla Fix (Hrsg.): *Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 33–49.
- Kern, Friederike (2007), „Prosody as a resource in children's game explanations: Some aspects of turn construction and reciprocity“. In: *Journal of Pragmatics* 39/1, 111–133.
- Kern, Friederike (2011), „Der Erwerb kommunikativer Praktiken und Formen – Am Beispiel des Erzählens und Erklärens“. In: Stephan Habscheid (Hrsg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächchen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin: de Gruyter, 231–253.
- Kern, Friederike (2020), „Interactional and multi-modal resources in pre-school children's game explanations“. In: *Research on Children and Social Interaction* 4/1, 7–27.
- Kiel, Ewald (1999), *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon.
- Kinalzik, Noelle / Vivien Heller (2020), „Establishing joint imagined spaces in game explanations“. In: *Research on Children and Social Interaction* 4/1, 28–50.
- Kindt, Walther / Yvonne Rittgeroth (2009), *Strategien der Verständigungssicherung. Zur Lösung einer universellen Aufgabe von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klabunde, Ralf (2023), „Semantik – die Bedeutung von Wörtern und Sätzen“. In: Stefanie Dipper / Ralf Klabunde / Wiltrud Mihatsch (Hrsg.): *Linguistik. Eine Einführung (nicht nur) für Germanisten, Romanisten und Anglisten*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Metzler, 111–133.
- Klann-Delius, Gisela (1987), „Describing and explaining discourse structures: the case of explaining games“. In: *Linguistics* 25/1, 145–199.
- Klann-Delius, Gisela/Klaus Blaschko/Heiko Hausendorf/Horst Kock/Jürgen Richter/Gerlinde Salzmann (1985), *Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen: Abschlußbericht des DFG-Projektes* [= Linguistische Arbeiten und Berichte, Teil 21]. Berlin.

- Klein, Josef (1987), *Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von Begründen, Erklären-warum, Folgern und Rechtfertigen*. Tübingen: Niemeyer.
- Klein, Josef (2001), „Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen“. In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter, 1309–1329.
- 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. 2. Auflage*. Tübingen: Stauffenburg, 25–36.
- Klein, Josef (2017), „Beginnende ARGUMENTIER- und ERKLÄR-Kompetenz (1;9 – 3;0 Jahre): Vorformen und Topik“. In: Iris Meißner / Eva Lia Wyss (Hrsg.): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg, 65–88.
- Klotz, Peter (2013), *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Schmidt.
- Knopp, Matthias / Jörg Jost / Markus Linnemann / Michael Becker-Mrotzek (2014), „Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff“. In: Thomas Bachmann / Helmut Feilke (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 111–128.
- Knopp, Matthias / Kirsten Schindler (2021): „Multimodales Erklären im Deutschunterricht“. In: *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, SA 1, 51–79.
- Komor, Anna (2009), „Semantische Fähigkeiten und ihre Aneignung im Vor- und Grundschulalter – am Beispiel der Begriffserklärung im Unterricht“. In: Stefan Jeuk / Ingrid Schmid-Barkow (Hrsg.): *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 43–58.
- Komor, Anna (2011), „Spuren mündlicher Organisationsformen in schriftlichen Spielanweisungen“. In: Ulrike Behrens / Eriksson, Birgit (Hrsg.): *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: Hep, 98–124.
- König, Katharina (2013), „Generalisieren, Moralisieren – Redewiedergabe in narrativen Interviews als Veranschaulichungsverfahren zur Wissensübermittlung“. In: Karin Birkner / Oliver Ehmer (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 201–223.
- Koole, Tom (2010), „Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations“. In: *Research on Language and Social Interaction* 43/2, 183–209.
- Koole, Tom (2016), „Erklären in der Mathematikklasse: Eine angewandte Konversationsanalyse“. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. 2. Auflage*. Tübingen: Stauffenburg, 109–121.
- Korrmann, Reimer (2013), „Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“. In: Georg Auernheimer (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 5. Auflage*. Wiesbaden: Springer, 71–85.
- Kotschi, Thomas (2001), „Formulierungspraxis als Mittel der Gesprächsaufrechterhaltung“. In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter, 1340–1348.
- Kotthoff, Helga (2009), „Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten“. In: Janet Spreckels (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 120–146.
- Kotthoff, Helga (2010), „Gesprächsfähigkeit: Erzählen, Argumentieren, Erklären“. In: Volker Frederick / Huneke, Hans-Werner, Kommer, Axel / Christel Meier (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 177–201.

- Koutsoftas, Anthony D. / Victoria Petersen (2017), „Written cohesion in children with and without language learning disabilities“. In: *International journal of language & communication disorders* 52/5, 612–625.
- Krauss, Robert M. (1998), „Why Do We Gesture When We Speak?“. In: *Current Directions in Psychological Science* 7/2, 54–60.
- Kretschmer, Wiebke (1998), „Erklären und Erläutern. Aspekte der Muster von Worterklärungen griechischer und deutscher Kinder im Grundschulalter“. In: Karin Pittner / Robert J. Pittner (Hrsg.): *Beiträge zu Sprache & Sprachen 2. Vorträge der 5. Münchner Linguistik-Tage, 1995*. München: Lincom, 279–295.
- Kreuz, Judith (2021), *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kuckartz, Udo (2016), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kupetz, Maxi (2021), „Multimodalität und Adressatenorientierung in Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22, 348–389.
- Kurland, Brenda F. / Catherine E. Snow (1997), „Longitudinal measurement of growth in definitional skill“. In: *Journal of child language* 24/3, 603–625.
- Lakoff, George (1973), „Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts“. In: *Journal of Philosophical Logic* 2/4, 458–508.
- Leiningen, Andreas (2020), „Kinder erklären für Kinder mathematische Sachverhalte mit Lehrfilmen“. In: Andreas Frank / Stefan Krauss / Karin Binder (Hrsg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht 2019. 53. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*. Münster: WTM, 977–980.
- Lingnau, Beate / Ingwer Paul (2013), „Veranschaulichungsverfahren im Sprachförderkontext“. In: Karin Birkner / Oliver Ehmer (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 156–180.
- Litowitz, Bonnie (1977), „Learning to make definitions“. In: *Journal of child language* 4/2, 289–304.
- Luckmann, Thomas (1986), „Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen“. In: Friedhelm Neidhardt / Mario Rainer Lepsius / Johannes Weiss (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft. René König, dem Begründer der Sonderhefte, zum 80. Geburtstag gewidmet*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 191–211.
- Luckmann, Thomas (1989), „Kultur und Kommunikation“. In: Max Haller / Hans-Jürgen Hoffmann-Nowotny / Wolfgang Zapf (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus, 33–45.
- Maisano, Mona-Lisa (2018), „Zur Relevanz der mündlichen Sprachhandlungen des Beschreibens und Erklärens von (mehrsprachigen) Grundschulkindern beim Lernen von Mathematik“. In: Ulrich Kortenkamp / Ana Kuzle (Hrsg.): *Beiträge zum Mathematikunterricht 2017. 51. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*. Münster: WTM, 641–644.
- Maisano, Mona-Lisa (2019), *Beschreiben und Erklären beim Lernen von Mathematik. Rekonstruktion mündlicher Sprachhandlungen von mehrsprachigen Grundschulkindern*. Wiesbaden: Springer.
- Marinellie, Sally A. (2010), „Improving children’s formal word definitions: A feasibility study“. In: *Child Language Teaching and Therapy* 26/1, 23–37.
- Marinellie, Sally A. / Cynthia J. Johnson (2003), „Adjective Definitions and the Influence of Word Frequency“. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46/5, 1061–1076.
- Markowitz, Judith / Susan K. Franz (1988), „The development of defining style“. In: *International Journal of Lexicography* 1/3, 253–267.
- Matschke, Kristina (2024), *Animierte Rede. Eine interaktionslinguistische Studie zu ihren Funktionen im Geschichtsunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mazur-Palandre, Audrey/ Jean-Marc Colletta / Kristine Lund (2015), „Context sensitive 'how' explanation in children's multimodal behavior“. In: *Journal of Multimodal Communication Studies (JMCS)* 2, 1–17.

- Mazur-Palandre, Audrey / Jean-Marc Colletta / Kristine Lund (2021), „Alors, là, je vais vous expliquer commenton joue ! Explication procédurale finalisée dans une perspective développementale“. In: *Langages* 221, 123–137.
- Mazur-Palandre, Audrey / Kristine Lund (2016), „Explanatory content and visibility effects on the young child’s verbal and gestural behavior in free dialogues“. In: *Language, Interaction and Acquisition* 7/2, 180–211.
- McGhee-Bidlack, Betty (1991), „The development of noun definitions: a metalinguistic analysis“. In: *Journal of child language* 18/2, 417–434.
- Meer, Dorothee (2011), „Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen: Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition. In: Karin Birkner / Dorothee Meer (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 28–50.
- Meißner, Cordula (2014), *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine Korpusstudie*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meißner, Iris / Eva Lia Wyss (Hrsg.) (2017), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2015): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. März 2022. Online verfügbar unter <https://bass.schul-welt.de/pdf/6225.pdf?20230810043237> (zuletzt abgerufen am: 13.04.2024).
- Morek, Miriam (2011), „Explanative Diskurspraktiken in schulischen und außerschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33/2, 211–230.
- Morek, Miriam (2012), *Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2013a), „Erklären“. In: Björn Rothstein (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 70–72.
- Morek, Miriam (2013b), „Erklärung“. In: Björn Rothstein (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 72–75.
- Morek, Miriam (2015), „Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten?“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62/1, 34–46.
- Morek, Miriam (2016), „Formen mündlicher Darstellung in situ: Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen“. In: Ulrike Behrens / Olaf Gätje (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Berlin u. a.: Lang, 95–131.
- Morek, Miriam (2021), „Familien- und Peer-Interaktionen als Erwerbsressource für Diskurskompetenzen: Empirische Befunde zu Variabilität und Erwerbspotenzial außerschulischer Diskurspraktiken von Präadoleszenten“. In: Uta M. Quasthoff / Vivien Heller / Miriam Morek (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: de Gruyter, 185–240.
- Morek, Miriam / Vivien Heller / Uta M. Quasthoff (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.
- Morek, Miriam / Vivien Heller (2021), „Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion“. In: Uta M. Quasthoff / Vivien Heller / Miriam Morek (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: de Gruyter, 381–424.

- Morek, Miriam / Vivien Heller (2023), „Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen. Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht.“ In: Beate Lingnau / Ulrike Preußer (Hrsg.): *Anschluss- und Begleitkommunikation zu literarischen Texten*. SLLD-B, 138-159.
- Mortensen, Kristian (2011), „Doing Word Explanation in Interaction“. In: Gabriele Pallotti / Johannes Wagner (Hrsg.): *L2 learning as social practice. Conversation-analytic perspectives*. Honolulu, Hawaii: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 135–162.
- Morton, Tom (2015), „Vocabulary explanations in CLIL classrooms: a conversation analysis perspective“. In: *The Language Learning Journal* 43/3, 256–270.
- Mösch, Matthias (2019), „Der Mann, wo ich gesehen habe – das relative wo“. In: *Sprachreport* 35/3, 34–38.
- Motsch, Wolfgang (Hrsg.) (1996), *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. Tübingen: Niemeyer.
- Mundwiler, Vera / Judith Kreuz / Daniel Müller-Feldmeth / Martin Luginbühl / Stefan Hauser (2019), „Quantitative und qualitative Zugänge in der Gesprächsforschung – Methodologische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu argumentativen Gruppendiskussionen“. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 20, 323–383.
- Neumeister, Nicole (2009), „Wissen, wie der Hase läuft“. Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter“. In: Janet Spreckels (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 13–32.
- Neumeister, Nicole (2011), *(Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? – Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg.
- Neumeister, Nicole / Rüdiger Vogt (2009), „Erklären im Unterricht“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 562–583.
- Ningelgen, Jana / Peter Auer (2017), „Is there a multimodal construction based on non-deictic so in German?“. In: *Linguistics Vanguard* 3/1, 1–15.
- Nippold, Marilyn A. (1995), „School-Age Children and Adolescents: Norms for Word Definition“. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 26/4, 320–325.
- Nippold, Marilyn A. (2010), „Explaining Complex Matters: How Knowledge of a Domain Drives Language“. In: Marilyn A. Nippold / Cheryl M. Scott (Hrsg.): *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*. New York: Psychology Press, 41–61.
- Nippold, Marilyn A. / Linda J. Hesketh / Jill K. Duthie / Tracy C. Mansfield (2005), „Conversational Versus Expository Discourse: A Study of Syntactic Development in Children, Adolescents, and Adults“. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48, 1048–1064.
- Nippold, Marilyn A. / Tracy C. Mansfield / Jesse L. Billow / J. Bruce Tomblin (2008), „Expository discourse in adolescents with language impairments: examining syntactic development“. In: *American journal of speech-language pathology* 17/4, 356–366.
- Nußbeck, Susanne (2010), „Sprache und Sprechen“. In: Bodo Hartke / Katja Koch / Kirsten Diehl (Hrsg.): *Förderung in der schulischen Eingangsstufe*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 163–185.
- Ohlhus, Sören (2014), *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ohlhus, Sören / Juliane Stude (2009), „Erzählen im Unterricht der Grundschule“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 471–486.
- Ohlhus, Sören / Uta M. Quasthoff / Juliane Stude (2003), *Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen Zwischenbericht des DFG-Projekts OLDER (Qu 34/7-1)*.

- Osborne, Jonathan F. / Alexis Patterson (2011), „Scientific argument and explanation: A necessary distinction?“. In: *Science Education* 95/4, 627–638.
- Prediger, Susanne (2021), „Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene: Diskursensible Gesprächsführung lernen“. In: Uta M. Quasthoff / Vivien Heller / Miriam Morek (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin: de Gruyter, 347–377.
- Quasthoff, Uta M. (2001), „Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur“. In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter, 1293–1309.
- Quasthoff, Uta M. (2009), „Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 84–100.
- Quasthoff, Uta M. (2012), „Globale und lokale Praktiken in unterschiedlichen diskursiven Genres: Wie lösen L2-Sprecher globale Anforderungen bei eingeschränkter sprachstruktureller Kompetenz im Deutschen?“. In: Heike Roll (Hrsg.): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Griebhaber zum 65. Geburtstag*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 47–66.
- Quasthoff, Uta M. (2021), „Methodische Überlegungen zur Datenbasis in der Interaktionalen Diskursanalyse“. In: Uta Quasthoff / Vivien Heller / Miriam Morek (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: de Gruyter, 43–76.
- Quasthoff, Uta M. / Antje Krahl (2012), „Familiale Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen“. In: Eva Neuland (Hrsg.): *Sprache der Generationen*. Mannheim: Duden, 115–132.
- Quasthoff, Uta M. / Miriam Morek (2015), *Abschlussbericht für das DFG-geförderte Forschungsprojekt "Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten" (DisKo) (Qu 34/13-1)*.
- Quasthoff, Uta M. / Sören Ohlhus / Juliane Stude (2005), *Abschlussbericht für das DFG-Forschungsprojekt „Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen“ (Qu 34/7-3)*.
- Quasthoff, Uta M. / Vivien Heller / Miriam Morek (2017), „On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework“. In: *Discourse Studies* 19/1, 84–110.
- Quasthoff, Uta M. / Vivien Heller / Miriam Morek (2021a), „Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien“. In: Uta M. Quasthoff / Vivien Heller / Miriam Morek (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: de Gruyter, 13–34.
- Quasthoff, Uta M. / Vivien Heller / Miriam Morek (2021b), „Glossar – Diskurskompetenz und diskursive Partizipation“. In: Uta M. Quasthoff / Vivien Heller / Miriam Morek (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: de Gruyter, 35–42.
- Quasthoff, Uta M. / Dietrich Hartmann (1982), „Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen: Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen“. In: *Deutsche Sprache*, 10/2, 97–118.
- Quasthoff, Uta M. / Friederike Kern (2003), *Diskursfähigkeiten als sprachliche Sozialisation: Individuelle Unterschiede in den Diskursfähigkeiten und -praktiken von Schulanfängern unter ontogenetischen, interaktiven und institutionellen Aspekten. Abschlussbericht. DFG-Abschlussbericht-DASS*.
- Quasthoff, Uta M. / Friederike Kern / Sören Ohlhus / Juliane Stude (2019), *Diskurse und Texte von Kindern. Praktiken - Fähigkeiten - Ressourcen: Erwerb*. Tübingen: Stauffenburg.

- Rathausky, Almuth (2010), *Erklärprozesse im Fach Englisch. Eine qualitative Studie zur Vermittlung grammatischer Inhalte in der Sekundarstufe*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg.
- Redder, Angelika (2013), „Sprachliches Kompetenzgitter: Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung“. In: Angelika Redder (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: interdisziplinäre Perspektiven*. Münster u.a.: Waxmann, 108–134.
- Redder, Angelika / Susanne Guckelsberger / Barbara Graßer (2013), *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Münster u. a.: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (1982), „Wörterklärungen türkischer Kinder“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 22, 122–157.
- Rehbein, Jochen (1984), „Beschreiben, Berichten und Erzählen“. In: Konrad Ehlich / Jochen Rehbein (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67–124.
- Rettig, Heike (2012), *Beispielkommunikation. Formen und Funktionen der Beispielverwendung in der verbalen Interaktion*. Dissertation. Universität Koblenz-Landau. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:kob7-7569>. URL: https://uko.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/deliver/index/docId/610/file/Dissertation_Rettig_Bibliotheksdatei.pdf (zuletzt aufgerufen am: 06.03.2024).
- Ripich, Danielle N. / Penny L. Griffith (1988), „Narrative abilities of children with learning disabilities and nondisabled children: story structure, cohesion, and propositions“. In: *Journal of learning disabilities* 21/3, 165–173.
- Roelcke, Thorsten D. (1999), *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt.
- Roth, Froma P. / Nancy J. Spekman / Ellen C. Fye (1995), „Reference Cohesion in the Oral Narratives of Students with Learning Disabilities and Normally Achieving Students“. In: *Learning Disability Quarterly* 18/1, 25–40.
- Sacks, Harvey (1995), *Lectures on Conversation: Volumes I & II*. Edited by Gail Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey / Emanuel A. Schegloff / Gail Jefferson (1974), „A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation“. In: *Language* 50/4, 696–735.
- Sader-Jin, Friederike (1987), „Erklären als interaktiver Prozess“. In: Josef Gerighausen / Peter C. Seel (Hrsg.): *Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16. – 17. Juni 1986*. München: Goethe-Institut, 46–59.
- Schäfer, Joachim (2018), „DaZ-Schreibdidaktik in der Grundschule“. In: Wilhelm Grießhaber / Sabine Schmölder-Eibinger / Heike Roll / Karen Schramm (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 300–314.
- Schegloff, Emanuel A. (1993), „Reflections on Quantification in the Study of Conversation“. In: *Research on Language & Social Interaction* 26/1, 99–128.
- Schegloff, Emanuel A. (1997), „Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair“. In: *Discourse Processes* 23/3, 499–545.
- Schegloff, Emanuel A. / Gail Jefferson / Harvey Sacks (1977), „The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation“. In: *Language* 53/2, 361–382.
- Schilcher, Anita / Stefan Krauss / Karsten Rincke / Sven Hilbert (2017), „Ausblick – Aus FALKO wird FALKE: Fachspezifische Lehrerkompetenz im Erklären“. In: Stefan Krauss / Alfred Lindl / Anita Schilcher / Michael Fricke / Anja Göhring / Bernhard Hofmann / Petra Kirchhoff / Regina H. Mulder (Hrsg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenschaftstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster/New York: Waxmann, 439–451.
- Schindler, Kirsten / Matthias Knopp (2023), „Multimodales Erklären in Unterricht & Video. Ein Modell zur Analyse und Produktion von Erklärvideos.“ In: *MIDU* 5/1, 1–22.

- Schlinkmann, Eva (2018), „Rekonstruktive Verfahren“. In: Jan Gerwinski / Stephan Habscheid / Erika Linz (Hrsg.): *Theater im Gespräch. Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause*. Berlin: de Gruyter, 301–371.
- Schmitt, Reinhold / Ralf Knöbl (2013), „Recipient design aus multimodaler Sicht“. In: *Deutsche Sprache* 41/3, 242–276.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Johanna Fanta (2014), „Erklären lernen. Ein prozedurorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens“. In: Thomas Bachmann / Helmuth Feilke (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 157–175.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Magdalena Dorner (2012), „Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach“. In: Manuela Paechter / Sabine Schmölzer-Eibinger / Peter Slepcevic-Zach / Michaela Stock / Wolfgang Weirer (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz, 60–87.
- Schneider, Phyllis / Barbara Williams / Maya Hickmann (1997), „The Awareness of Referential Cohesion in Children With and Without Language/Learning Disabilities“. In: *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 21/1, 8–16.
- Schönfelder, Nora (demn.), *Multimodale Ressourcen beim Argumentieren im Gespräch. Interaktions- und erwerbsbezogene Analysen*.
- Schwinghammer, Ylva: „Teilnehmende Beobachtung. Am Beispiel der Textverstehenserhebung des Projektes Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters“. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): *Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 165–177.
- Schwitalla, Johannes (1991), „Das Illustrieren – eine narrative Textsorte mit zwei Varianten“. In: Jürgen Dittmann (Hrsg.): *Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Literatursprache, Alltagssprache, Gruppensprache, Fachsprache; Festschrift zum 60. Geburtstag von Hugo Steger*. Berlin: Schmidt, 189–204.
- Schwitalla, Johannes (2012), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.
- Scott, Cheryl M. (2004), „Syntactic ability in children and adolescents with language and learning disabilities“. In: Ruth A. Berman (Hrsg.): *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 111–133.
- Searles, Darcey K. / Sarah Barriage (2018), „‘What does curious even mean do you know?’: Orientations to word meanings in family interactions“. In: *Journal of Pragmatics* 134, 57–69.
- Selting, Margret (2007), „Lists as embedded structures and the prosody of list construction as an interactional resource“. In: *Journal of Pragmatics* 39, 483–526.
- Selting, Margret / Peter Auer / Dagmar Barth-Weingarten / Jörg Bergmann / Pia Bergmann / Karin Birkner / Elizabeth Couper-Kuhlen / Arnulf Deppermann / Peter Gilles / Susanne Günthner / Martin Hartung / Friederike Kern / Christine Mertzlufft / Christian Meyer / Miriam Morek / Frank Oberzaucher / Jörg Peters / Uta M. Quasthoff / Wilfried Schütte / Anja Stukenbrock / Susanne Uhmann (2009), „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 292–341.
- Settekorn, Wolfgang (1991), „Konversationelle Erklärungen: Zur Beziehung von Erklärungs begriffen in wissenschaftstheoretischen und konversationsanalytischen Überlegungen“. In: Ulrich Dausend-schön-Gay / Elisabeth Gülich / Ulrich Krafft (Hrsg.): *Linguistische Interaktionsanalysen: Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Berlin/New York: de Gruyter, 235–262.
- Shatz, Marilyn / Rochel Gelman (1973), „The development of communicative skills: modifications in the speech of young children as a function of listener“. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38/5, 1–37.
- Sidnell, Jack / Tanya Stivers (Hrsg.) (2013), *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell.

- Slater, Tammy Jayne Anne (2004), *The discourse of causal explanations in school science*. Dissertation. The University of British Columbia.
- Snow, Catherine E. (1990), „The development of definitional skill“. In: *Journal of child language* 17/3, 697–710.
- Snow, Catherine E. / Herlinda Cancino / Jeanne de Temple / Sara Schley (1991), „Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill?“. In: Ellen Bialystok (Hrsg.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 90–112.
- Sorsana, Christine / Nathalie Guizard / Alain Trognon (2013), „Preschool children’s conversational skills for explaining game rules: communicative guidance strategies as a function of type of relationship and gender“. In: *European Journal of Psychology of Education* 28/4, 1453–1475.
- Spiegel, Carmen (1999), „Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 30, 17–39.
- Spreckels, Janet (2008), „Ham die dir's schon erklärt?“ Worterklärungen im schulischen und außerschulischen Kontext“. In: *Muttersprache* 118/2, 121–145.
- Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009a), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spreckels, Janet (2009b), „Erklären im Kontext: neue Perspektiven“. In: Janet Spreckels (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1–11.
- Spreckels, Janet (2009c), „Mündliches Erklären im Deutschunterricht“. In: Michael Krelle / Carmen Spiegel (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 117–138.
- Spreckels, Janet (2011), „‘was ihr jetzt machen sollt‘ – Aufgabenerklärungen im Deutschunterricht“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 80, 69–99.
- Stegmüller, Wolfgang (1969), *Das ABC der modernen Logik und Semantik. Der Begriff der Erklärung und seine Spielarten*. Berlin u. a.: Springer.
- Steinhoff, Torsten (2007), *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten / Nicole Marx (2020), „Transfer des Bildungswortschatzes von der Schriftlichkeit in die Mündlichkeit in den Sachfächern der Sekundarstufe I („TraBi“): Schlussbericht zu dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt TraBi“.
- Stivers, Tanya (2015), „Coding Social Interaction: A Heretical Approach in Conversation Analysis?“. In: *Research on Language & Social Interaction* 48/1, 1–19.
- Streeck, Jürgen (2002), „Grammars, Words, and Embodied Meanings: On the Uses and Evolution of So and Like“. In: *Journal of Communication* 52, 581–596.
- Streeck, Jürgen (2008), „Depicting by gesture“. In: *Gesture* 8/3, 285–301.
- Streeck, Jürgen (2009), *Gesturecraft. The manufacture of meaning*. Amsterdam u. a.: Benjamins.
- Stude, Juliane (2003), *Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern. Erste Analysen des OLDER-Korpus*. Projektpapier Nr. 3. Dortmund.
- Stude, Juliane (2013): *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenz*. Stuttgart: Fillibach.
- Stukenbrock, Anja (2009), „Erklären – Zeigen – Demonstrieren“. In: Janet Spreckels (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 160–176.
- Stukenbrock, Anja (2010), „Überlegungen zu einem multimodalen Verständnis der gesprochenen Sprache am Beispiel deiktischer Verwendungsweisen des Ausdrucks so“. In: *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures* 47.
- Stukenbrock, Anja (2013), „Sprachliche Interaktion“. In: Peter Auer (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, 217–259.

- Stukenbrock, Anja (2014), „Pointing to an ‘empty’ space: Deixis am Phantasma in face-to-face interaction“. In: *Journal of Pragmatics* 74, 70–93.
- Stukenbrock, Anja (2015), *Deixis in der face-to-face-Interaktion*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Stukenbrock, Anja (2018), „Blickpraktiken von SprecherInnen und AdressatInnen bei der Lokaldeixis: Mobile Eye Tracking-Analysen zur Herstellung von joint attention“. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19, 132–168.
- Stukenbrock, Anja (2021), „Mit Blick auf die Geste – multimodale Verfestigungen in der Interaktion“. In: Beate Weidner / Katharina König / Wolfgang Imo / Lars Wegner (Hrsg.): *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter, 231–262.
- Stutterheim, Christiane von / Ute Kohlmann (2001), „Beschreiben im Gespräch“. In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter, 1279–1292.
- Thim-Mabrey, Christiane (2020), „Erklärforschung und Verständlichkeitsforschung in universitären Abschlussarbeiten“. In: Christiane Thim-Mabrey / Paul Rössler (Hrsg.): *Verständliches Erklären und Instruieren: Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu Beispielen medialer, fachlicher, behördlicher und betrieblicher Kommunikation*. Universität Regensburg, 1–11.
- Tiedemann, Kerstin (2020), „Praktiken des Beschreibens – Zu Funktionen der Sprache bei der Erarbeitung des Teilschrittverfahrens im Zahlenraum bis 100“. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 41, 11–41.
- Tomblin, J. Bruce / Marilyn A. Nippold (2014), „Features of language impairment in the school years“. In: J. Bruce Tomblin / Marilyn A. Nippold (Hrsg.): *Understanding individual differences in language development across the school years*. New York/London: Psychology Press, 79–116.
- Ungeheuer, Gerold (1969), „Paraphrase und syntaktische Tiefenstruktur“. In: *Folia Linguistica* 3/3-4, 178–227.
- Vahle, Fritz (1980), „Begriffsklärungen im Deutschunterricht“. In: Hans Ramge (Hrsg.): *Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht*. Gießen: Schmitz, 49–76.
- van Compernelle, Rémi A. / Tetyana Smotrova (2017), „Gesture, meaning, and thinking-for-teaching in unplanned vocabulary explanations“. In: *Classroom Discourse* 8/3, 194–213.
- Vogt, Rüdiger (2007), „Metapher erklären“. In: Roland Jost / Werner Knapp / Kerstin Metz (Hrsg.): *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 75–92.
- Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (2016), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.
- Wagner, Anke / Claudia Wörn (2011), *Erklären lernen – Mathematik verstehen. Ein Praxisbuch mit Lernangeboten*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Wagner, Klaus R. / Sybille Wiese (1989), „Typen kindlicher Erklärungsstrategien unter besonderer Berücksichtigung des Dortmunder Korpus der spontanen Kindersprache“. In: Edda Weigand / Franz Hundsnurscher (Hrsg.): *Dialoganalyse II. Bd 2. Referate der 2. Arbeitstagung Bochum 1988*. Tübingen: Niemeyer, 223–236.
- Wald, Benji (1978), „Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten“. In: Uta M. Quasthoff (Hrsg.): *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theorienbildung*. Königstein/Ts.: Scriptor, 128–149.
- Walton, Douglas (2004), „A new dialectical theory of explanation“. In: *Philosophical Explorations* 7/1, 71–89.
- Ward-Lonergan, Jeannene M. (2010), „Expository Discourse in School-Age Children and Adolescents with Language Disorders: Nature of the Problem“. In: Marilyn A. Nippold / Cheryl M. Scott (Hrsg.): *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*. New York: Psychology Press, 155–189.

- Waring, Hansun Zhang / Sarah Chepkirui Creider / Catherine DiFelice Box (2013), „Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account“. In: *Learning, culture and social interaction* 2/4, 249–264.
- Watson, Rita (1985), „Towards a theory of definition“. In: *Journal of child language* 12/1, 181–197.
- Weber, Ursula (1982), *Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit: eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung*. Tübingen: Niemeyer.
- Weber, Ursula (1989), „Zur Entwicklung von Diskursfähigkeit in der späteren Kindheit“. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 17, 1–21.
- Weidner, Beate (2017), *Kommunikative Herstellung von Infotainment. Gesprächslinguistische und multimodale Analysen einer TV-Kochsendung*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Weingarten, Rüdiger (1988), *Verständigungsprobleme im Grundschulunterricht*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weissenborn, Jürgen (1988), „Von der demonstratio ad oculus zur Deixis am Phantasma: Die Entwicklung der lokalen Referenz bei Kindern“. In: Achim Eschbach (Hrsg.): *Karl Bühler's Theory of language. Proceedings of the conferences held at Kirchberg, August 26, 1984, and Essen, November 21 - 24, 1984*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 257–276.
- Westerveld, Marleen F. / Catherine A. Moran (2011), „Expository Language Skills of Young School-Age Children“. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 42/2, 182–193.
- Westerveld, Marleen F. / Catherine A. Moran (2013), „Spoken expository discourse of children and adolescents: retelling versus generation“. In: *Clinical linguistics & phonetics* 27/9, 720–734.
- Wiese, Heike (2011), „So as a focus marker in German“. In: *Linguistics* 49, 991–1039.
- Wiig, Elisabeth H. / Eleanor M. Semel (1975), „Productive Language Abilities in Learning Disabled Adolescents“. In: *Journal of learning disabilities* 8/9, 578–586.
- Wintermantel, Margret / Roland Laier (1994), „Hörer-Orientierung in technischen Instruktionen“. In: Konrad Ehlich / Claus Noack / Susanne Scheiter (Hrsg.): *Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik 'Technischer Texte'*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 100–115.
- Wolman, Richard N. / Edwin N. Barker (1965), „A developmental study of word definitions“. In: *The Journal of Genetic Psychology* 107/1, 159–166.
- Wong, Bernice Y.L. / Roderick Wong (1980), „Role-Taking Skills in Normal Achieving and Learning Disabled Children“. In: *Learning Disability Quarterly* 3/2, 11–18.
- Wyßuwa, Franziska / Frank Beier (2013), „Beispielzählungen und Szenarioentwicklung in der Weiterbildung als Veranschaulichungen von Wissen und Relevanzen“. In: Karin Birkner / Oliver Ehmer (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 133–155.
- Zifonun, Gisela / Ludger Hoffmann / Bruno Strecker (1997), *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

10 Anhang

10.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das GLOBE-Modell in Verbindung mit dem Diskurskompetenzmodell (aus: Domenech et al. 2018: 18)	21
Abbildung 2: Überblick Erklärtypen (eigene Darstellung)	29
Abbildung 3: Arrangement während der Erkläraufgabe 1 (K: Kamera, VKI: Videokind, S: Schüler*in)	101
Abbildung 4: Arrangement während der Erkläraufgabe 2 (K: Kamera, S: Schüler*in; EW2: Erwachsener)	104
Abbildung 5: Übersicht über das analytische Vorgehen	106
Abbildung 6: Kontinuum in Bezug auf die Ausgestaltung von Szenarien in Abhängigkeit vom Detaillierungs- und Konkretisierungsgrad	119
Abbildung 7: Übersicht über Gruppen von Vertextungsverfahren	169
Abbildung 8: Übersicht über das Vorkommen der Vertextungsverfahren unterschiedlicher Modi in den drei Erklärtypen	177
Abbildung 9: Überblick über Vertextungsverfahren beim Erklären von Konkreta	183
Abbildung 10: Überblick über Vertextungsverfahren beim Erklären von Abstrakta	184
Abbildung 11: Überblick über Vertextungsverfahren beim Erklären eines metaphorischen Begriffs	185
Abbildung 12: Entwicklung des VV-Quotienten beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE	191
Abbildung 13: Entwicklung des Repertoires an Vertextungsverfahren beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE	192
Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung frequenter Vertextungsverfahren beim Erklären-Was im Gruppenvergleich	193
Abbildung 15: Entwicklungslinien abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Was von Kindern ohne FSP LE	194
Abbildung 16: Entwicklungslinien abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Was von Kindern mit FSP LE	196
Abbildung 17: Entwicklung des VV-Quotienten beim Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE	199
Abbildung 18: Entwicklung des Repertoires an Vertextungsverfahren beim Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE	200
Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung frequenter Verfahren beim Erklären-Warum im Gruppenvergleich	201
Abbildung 20: Entwicklungslinien abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Warum von Kindern ohne FSP LE	202
Abbildung 21: Entwicklungslinien abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Warum von Kindern mit FSP LE	203
Abbildung 22: Häufigkeit sequenzieller Realisierungsvarianten des <i>Nennens allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Warum und Erklären-Was	213
Abbildung 23: Häufigkeitsverteilung sequenzieller Realisierungsvarianten beim <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Warum und Erklären-Was im Altersvergleich	214

Abbildung 24: Entwicklungslinien sequenzieller Realisierungsvarianten beim <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich.....	215
Abbildung 25: Entwicklungslinien sequenzieller Realisierungsvarianten beim <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich.....	216
Abbildung 26: Verfahrensimmanente Realisierungsvarianten beim Vertextungsverfahren <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Warum und Erklären-Was..	221
Abbildung 27: Verfahrensimmanente Abweichungen bei der Realisierung des Vertextungsverfahrens <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Warum und Erklären-Was im Altersvergleich	222
Abbildung 28: Verfahrensimmanente Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich.....	223
Abbildung 29: Verfahrensimmanente Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich.....	224
Abbildung 30: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Kategorisieren</i> beim Erklären-Was im Altersvergleich	229
Abbildung 31: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Kategorisieren</i> beim Erklären-Was bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich.....	230
Abbildung 32: Syntaktische Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Kategorisieren</i> beim Erklären-Was im Altersvergleich	237
Abbildung 33: Präzisionsmerkmale beim Vertextungsverfahren <i>Kategorisieren</i> beim Erklären-Was im Altersvergleich	238
Abbildung 34: Syntaktische Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Kategorisieren</i> beim Erklären-Was im Gruppenvergleich	239
Abbildung 35: Präzisionsmerkmale beim Vertextungsverfahren <i>Kategorisieren</i> beim Erklären-Was im Gruppenvergleich	240
Abbildung 36: Vorkommenshäufigkeit von <i>Szenarien</i> in Spielerklärungen von Kindern unterschiedlichen Alters mit und ohne FSP LE.....	242
Abbildung 37: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Etablieren eines Szenarios</i> beim Erklären-Was und Erklären-Warum im Altersvergleich.....	247
Abbildung 38: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Etablieren eines Szenarios</i> beim Erklären-Was und Erklären-Warum bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich.....	248
Abbildung 39: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Etablieren eines Szenarios</i> beim Erklären-Wie im Altersvergleich	258
Abbildung 40: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Etablieren eines Szenarios</i> beim Erklären-Wie bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich.....	258
Abbildung 41: Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten beim Vertextungsverfahren <i>Etablieren eines Szenarios</i> beim Erklären-Warum, Erklären-Was und Erklären-Wie im Altersvergleich.....	266
Abbildung 42: Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten beim Vertextungsverfahren <i>Etablieren eines Szenarios</i> beim Erklären-Warum, Erklären-Was und Erklären-Wie im Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE	267

Abbildung 43: Kontinuum beim <i>Beschreiben eines abwesenden Gegenstandes</i> in Spielerklärungen	268
Abbildung 44: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Beschreiben</i> beim Erklären-Wie im Altersvergleich	278
Abbildung 45: Sequenzielle Realisierungsvarianten des Vertextungsverfahrens <i>Beschreiben eines Gegenstands</i> beim Erklären-Wie bei Kindern mit und ohne FSP LE im Vergleich....	279
Abbildung 46: Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten beim Vertextungsverfahren <i>Beschreiben eines Gegenstands</i> beim Erklären-Wie im Altersvergleich	284
Abbildung 47: Verfahrensimmanente Realisierungsschwierigkeiten beim Vertextungsverfahren <i>Beschreiben eines Gegenstands</i> beim Erklären-Wie im Vergleich von Kindern mit und ohne FSP LE.....	285

10.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über empirisch rekonstruierte Verfahren in Studien zu Wortbedeutungserklärungen	63
Tabelle 2: Übersicht über Gruppen von Vertextungsverfahren beim Erklären-Wie, -Was, -Warum in Unterrichtsgesprächen (in veränderter Form entnommen aus: Heller 2021: 338).....	66
Tabelle 3: Überblick zu erwerbsorientierten Studien zum Erklären unterteilt nach Erklärtyp	72
Tabelle 4: Übersicht Datenkorpus	97
Tabelle 5: Umfang Datenmaterial (64 Schüler*innen).....	98
Tabelle 6: Übersicht über Verfahrensgruppen im abstrahierenden und veranschaulichenden Modus	173
Tabelle 7: Überblick Anteil abstrahierender und veranschaulichender Vertextungsverfahren beim Erklären-Was und Erklären-Warum	179
Tabelle 8: Überblick über den VV-Quotienten beim Erklären-Was und Erklären-Warum	180
Tabelle 9: Überblick über die Anzahl unterschiedlicher Vertextungsverfahren und VV-Quotienten bei unterschiedlichen Typen von Wortbedeutungserklärungen	182
Tabelle 10: Anzahl nicht realisierter Erklärungen zum Begriff <i>Gerechtigkeit</i>	188
Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren im Gruppenvergleich (Erklären-Was gesamt).....	190
Tabelle 12: VV-Quotient (gesamt) im Vergleich für Kinder mit und ohne FSP LE.....	191
Tabelle 13: Häufigkeitsverteilung der Vertextungsverfahren im Gruppenvergleich (Erklären-Warum).....	198
Tabelle 14: VV-Quotient (gesamt) im Vergleich für die Kinder mit und ohne FSP LE.....	199
Tabelle 15: Häufigkeitsverteilung der sequenziellen Realisierungsvarianten beim <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Warum	212
Tabelle 16: Häufigkeitsverteilung der sequenziellen Realisierungsvarianten beim <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Was	213
Tabelle 17: Varianten verfahrensimmanenter Realisierung des Vertextungsverfahrens <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Warum	220
Tabelle 18: Varianten verfahrensimmanenter Realisierung des Vertextungsverfahrens <i>Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke</i> beim Erklären-Was	221
Tabelle 19: Häufigkeitsverteilung der Varianten sequenzieller Realisierung des Vertextungsverfahrens <i>Kategorisieren</i> beim Erklären-Was	228
Tabelle 20: Varianten verfahrensimmanenter Realisierung des Vertextungsverfahrens <i>Kategorisieren</i> beim Erklären-Was	236
Tabelle 21: Vorkommenshäufigkeit des Vertextungsverfahrens <i>Etablieren eines Szenarios</i> in den drei Erklärtypen.....	242
Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung der Varianten sequenzieller Realisierung des Vertextungsverfahrens <i>Etablieren eines Szenarios</i> beim Erklären-Was und -Warum	246
Tabelle 23: Häufigkeitsverteilung der Varianten sequenzieller Realisierung des Vertextungsverfahrens <i>Etablieren eines Szenarios</i> beim Erklären-Wie	257
Tabelle 24: Varianten verfahrensimmanenter Realisierung des Vertextungsverfahrens <i>Etablieren eines Szenarios</i> beim Erklären-Was, - Warum und -Wie.....	265
Tabelle 25: Varianzen beim <i>Beschreiben des abwesenden Spielbrettes</i> im gruppenspezifischen Vergleich.....	269
Tabelle 26: Varianzen bei rudimentären <i>Beschreibungen</i> im gruppenspezifischen Vergleich	274
Tabelle 27: Varianzen bei rudimentären <i>Beschreibungen</i> im gruppenspezifischen Vergleich	277
Tabelle 28: Varianzen bei rudimentären <i>Beschreibungen</i> im gruppenspezifischen Vergleich	283

Tabelle 29: Übersicht über sequenzielle Realisierungsvarianten bei den ausgewählten vier Verfahren in Abhängigkeit vom Erklärtyp	287
Tabelle 30: Übersicht über verfahrensimmanente Realisierungsvarianten bei den ausgewählten vier Vertextungsverfahren in Abhängigkeit vom Erklärtyp.....	288

10.3 Transkriptionskonventionen

Die Gesprächsdaten wurden nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) von Selting et al. (2009) transkribiert. Die nachfolgenden Transkriptionskonventionen sind entnommen aus Selting et al. (2009: 330f.).

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen
[]

Ein- und Ausatmen

°h / h° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--) mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi silbisches Lachen
((lacht))((weint)) Beschreibung des Lachens
<<lachend> > Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo> "smile voice"

Rezeptionssignale

hm ja nein nee einsilbige Signale
hm_hm ja_a zweisilbige Signale
nei_ein nee_e
ʔhmʔhm, mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
() verständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx) ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche) vermuteter Wortlaut
(also/alo) mögliche Alternativen
(solche/welche)

((unverständlich, ca. 3 Sek)) unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
(((...))) Auslassung im Transkript
→ Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge
oder Segmente (*latching*)

Sonstige segmentale Konventionen

: Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
:: Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
::: Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
? Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT Fokusakzent
ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

? hoch steigend
, mittel steigend
- gleichbleibend
; mittel fallend
. tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt> > interpretierende Kommentare mit Reichweite

—