Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2016)

Heft: 103: Auf dem Weg zum Text : sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung = Savoir linguistique et acquisition de la littératie = Metalinguistic knowledge and literacy acquisition

Artikel: also als Indikator für die Aneignung von Textkompetenz und die Ausbildung von Literalität : ein Beitrag zur Schreibdiagnostik

Autor: Gätje, Olaf / Langlotz, Miriam

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978655

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

also als Indikator für die Aneignung von Textkompetenz und die Ausbildung von Literalität – ein Beitrag zur Schreibdiagnostik

Olaf GÄTJE & Miriam LANGLOTZ
Universität Kassel,
Fachbereich 02, Kurt-Wolter-Straße 5, D-34125 Kassel, Deutschland
gaetje@uni-kassel.de, miriamlanglotz@uni-kassel.de

This paper points out that the use of the multifunctional expression 'also' could be interpreted as an indicator of text competence in students' writings. Based on the current state of linguistic research, a system of categories is developed in order to analyse a corpus of student texts. The corpus comprises more than 1,000 texts from different grades. Despite the small occurrence of the expression 'also' in the corpus, the results of our analysis show that students from higher grades use this expression not only in a more text genre-specific way but also in a more literacy-specific way.

Keywords:
diagnostic of writing skills, expression-oriented competency indicators, literacy competence, textual competence.

1. Erkenntnisinteresse

Im vorliegenden Artikel wird die Verwendung des multifunktionalen Ausdrucks *also* in Schülertexten in Bezug auf die Frage untersucht, ob das erstmalige Auftauchen der verschiedenen Verwendungsweisen des Ausdrucks *also* in der Schreibentwicklung von Schülern[1] zu unterschiedlichen Zeitpunkten als Kompetenzindikator für den Stand der Ausbildung literaler Kompetenz modelliert werden kann. Dabei gehen wir in Übereinstimmung mit dem aktuellen Forschungsdiskurs zur Literalität davon aus, dass die Aneignung literaler Kompetenzen ein durch die Institution *Schule* strukturierter Prozess ist.[2]

Im Rahmen dieser Fragestellung formulieren wir Hypothesen, die wir im weiteren Verlauf dieses Beitrages durch eine theoretische Diskussion sowie anhand einer empirischen Untersuchung von Schülertexten und daraus abgeleiteten Analysekategorien überprüfen:

---

1 Der besseren Lesbarkeit wegen sprechen wir von Schülern, meinen damit natürlich Schülerinnen und Schüler.

2 Vgl. Feilke (2011, 2012, 2014), Bertschi-Kaufmann & Rosenbrock (2009).

© 2016 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Hypothese I

Bestimmte Verwendungsweisen des Ausdrucks *also* dienen der Realisierung textsortenspezifischer Handlungen.[3] Ihre Aneignung kann somit als Aufbau textsortenspezifischer Sprechhandlungskompetenzen interpretiert werden.

Hypothese II

Die individuelle Aneignung bestimmter sprachlicher Handlungstypen kann als Entwicklung hin zu literaler Kompetenz begriffen werden, die wiederum für erfolgreiches Sprechhandeln in *zerdehnter Sprechsituation* (sensu Ehlich 1984) vorauszusetzen ist. Einzelne Verwendungsweisen des Ausdrucks *also* dienen der Bearbeitung sprachlicher Aufgaben, die aus den besonderen Anforderungen *zerdehnter Schriftkommunikation* resultieren. Die Aneignung solcher Verwendungsweisen kann als Aufbau literaler Kompetenz interpretiert werden.

2. Der Beitrag der Sprachwissenschaft zur Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen

Angesichts der durch die Sprachdidaktik in jüngerer Zeit verstärkt in den Fokus gerückten diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften in der Unterrichtspraxis muss der Befund besorgen, "dass dieser Bereich in der deutschen universitären Lehramtsausbildung eine minimale Rolle" spielt (Helmke 2003: 87; ähnlich v. Saldern 2008: 52). In Übereinstimmung mit diesem Befund konstatiert Bredel bezogen auf die Sprachdidaktik das Fehlen von Ausbildungseinheiten in der Lehrerausbildung, "die sich mit der Diagnose von Sprachständen befassen" (2007: 77), ja, der Sprachdidaktik fehle sogar weitgehend eine diagnostische Kultur (ebd.: 78), sodass das aktuelle Förderhandeln im Deutschunterricht "weitgehend von einer Augenscheindiagnostik bestimmt" sei (ebd.: 77).

Gerade auch für Deutschlehrer stellt die Aneignung diagnostischen Wissens eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar, was u. a. an den Phänomenstrukturen liegt, "die für ein so komplexes Gebilde wie Sprache und ihre Aneignung kennzeichnend" sind (Ehlich 2007: 51). Die Komplexität wird durch die Anforderungen an das Wissen von den Phänomenstrukturen von Schrift und den Aneignungsprozessen des produktiven und rezeptiven Handelns mit Schrift gesteigert. Dazu gehören neben motorischen und orthographischen Fähigkeiten auch die Kenntnis (didaktischer) Textgattungen

---

3 Den Begriff der "Textsorte" verstehen wir im didaktischen Sinne der schulisch tradierten Aufsatzarten (wie auch Augst et al. (2007), wenn sie von Textsortenkompetenz sprechen) bzw. textdidaktischen Gattungen nach Feilke (2012). Aus textlinguistischer Sicht können die schulischen Textsorten Argumentation, Erzählung, Bericht, Beschreibung, Instruktion auch als Themenentfaltungsmuster i. S. Brinkers (2010) verstanden werden.

sowie das Wissen um die sprachliche Realisierung textsortentypischer Teilhandlungen.

Bezogen auf die uns in dem vorliegenden Artikel fokussierte Entwicklung der Schreibkompetenz, die im Wesentlichen durch die Institution Schule strukturiert wird, sprechen wir von einem Aneignungsprozess textproduktiver oder besser: text*sorten*produktiver Kompetenzen. Davon ausgehend stellt sich für die Sprachwissenschaft im Verbund mit der Sprachdidaktik die Forschungsaufgabe, textsortenspezifische Einheiten innerhalb der Phänomenstruktur *Sprache* zu identifizieren, die als Indikatoren für erreichte Kompetenzstände interpretiert werden können. Solche auf sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Forschungen werden in jüngerer Zeit von verschiedener Seite unter dem Label der sog. "Literalen Prozeduren" betrieben (vgl. Feilke 2010; Gätje et al. 2012). Die Aneignung konzeptionell literaler Fähigkeiten kann nach Feilke

> texthandlungstypen und [text]sortenabhängig als ein Erwerb von literalen Prozeduren rekonstruiert werden. [...] Ihr Vorhandensein oder Nichtvorhandensein sowie Varianten der Durchführung sind gleichermaßen ein tragfähiger Kompetenzindikator und ein möglicher Ansatzpunkt für die Förderung (2010: 13).

Mit den literalen Prozeduren ist demnach ein Phänomenbereich innerhalb der komplexen Phänomenstruktur *Sprache* identifiziert, mit dem Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand literaler, textsortenspezifischer Kompetenzen gezogen werden können.[4]

Unter einer semasiologischen Perspektive betrachtet gehen wir davon aus, dass die Analyse der Funktionen des Ausdrucks *also* im Sprachsystem des Deutschen für die Diagnostik von Schreibkompetenzen fruchtbar gemacht werden kann, da der Gebrauch von *also* in den verschiedenen (literalen oder textsortenspezifischen) Verwendungsweisen als Indikator literaler Kompetenzentwicklung aufgefasst werden kann. Der diagnostische Nutzen von *also* ist freilich vor dem Hintergrund der relativ seltenen Verwendung dieses Ausdrucks in Schülertexten gerade von jüngeren Schülern zu sehen.

3. Der Ausdruck *also* in sprachwissenschaftlicher Perspektive

Der von uns fokussierte Ausdruck *also* kann zahlreiche Funktionen haben, die in verschiedenen sprachwissenschaftlichen Untersuchungen herausgearbeitet

---

4 Als Beispiel für solche Textroutinen seien die sog. *Positionierungsprozeduren* kurz erwähnt, mit denen Schreiber von argumentativen Texten die Geltungsansprüche einzelner Aussagen als subjektiv qualifizieren, um sich und den Text in einem bestimmten Umfang gegen Leserkritik zu immunisieren. Die sprachlichen Formen sowie die mit diesen Formen zum Teil verbundenen syntaktischen Konstruktionen variieren in Abhängigkeit von der Entwicklung textproduktiver Kompetenzen: Schreibnovizen beginnen den Erwerb solcher Positionierungsprozeduren mit "ich finde", bilden dann in der Sekundarstufe I komplexere Formen wie "meiner Meinung nach" und landen dann ggf. bei Formen wie "meines Erachtens" oder einfach nur noch: "m.E." (vgl. dazu Gätje et al. 2012).

wurden. Die Funktionszuschreibungen verschiedener Autoren für den Ausdruck *also* werden in einer Synopse wiedergegeben, um einen Überblick über das Funktionsspektrum zu erhalten und Varianz und Invarianz in der Funktionsbeschreibung von *also* aufzuzeigen:

	Lütten (1977: 336 ff.)	Waßner (2004) – aus *onomasiologischer* Sicht	Konerding (2004) – aus *semasiologischer* Sicht
Anzeigen von logischen Schlussprozessen	konklusiv ("primäre Bedeutung")	konklusiv (i. S. logischer Schlussfolgerungen)	konsekutiv (logische, konklusive Schlussverfahren
Anzeigen von Schlussprozessen	explikativ (beinhaltet auch die		& kausale Schlussverfahren)
metakommunikativ	metakommunikative Funktion)	meta-kommunikativ	Appositionsmarker
medial mündlich motiviert			Diskursmarker
			Korrekturmarker
			Verzögerungspartikel
			exklamativ/responsiv
	Wiederaufnahme von bereits Gesagtem ("selten")		

Tabelle 1: Synopse verschiedener Funktionsspektren für den Ausdruck *also*

Im Folgenden gehen wir auf die sprachtheoretischen Grundannahmen der Funktionsbeschreibungen von Waßner und Konerding näher ein.

Der Ausdruck *also* wird von Waßner im Zusammenhang mit der onomasiologischen Fragestellung diskutiert, ob es eine "semantische Konnektoren-Klasse der 'Konklusiva'" (2004: 373) gibt. Im Rahmen dieser in der Schnittfläche von Grammatik und Semantik gelegenen Diskussion kommt der Konnektivpartikel *also* eine herausgehobene Bedeutung zu, da diese, anders als eine Reihe anderer *primär* konklusiver Konnektoren, "*nie* als kausal anzusehen" (vgl. ebd.: 396, Hervorhebung im Original fett) sei. Wenn nun eine eigene Klasse der konklusiven bzw. *konklusivitätsmarkierenden* Konnektoren im Sprachsystem des Deutschen identifiziert werden kann, dann ist der Konnektor *also* vielmehr als semantischer Prototyp dieser Klasse anzusehen. Ausgehend von der konklusiven Bedeutung von *also* lässt sich im Übrigen

auch dessen metakommunikative Verwendungsweise ableiten (vgl. ebd.: 416) und als Sekundärverwendung des Ausdrucks qualifizieren.[5]

Konerdings Beitrag ist weniger an der theoretischen Fundierung einer eigenen Klasse konklusiver Konnektoren im Konnektorensystem des Deutschen, sondern eher an den Grammatikalisierungsprozessen interessiert, aus denen die im heutigen Sprachgebrauch anzutreffenden Verwendungsweisen von *also* mit deren "inferenzindizierende[r] Kernbedeutung" (2004: 201) resultieren. Dabei lässt sich diese Kernbedeutung in prototypischer Form in der Verwendung von *also* als *konsekutiver* Konnektivpartikel nachweisen. Die von Waßner (2004: 396) semantisch begründete Unterscheidung zwischen *Grund-Folge-Beziehungen* (*kausal*) und *logischen Schlussbeziehungen* (*konklusiv*) lässt sich in der Verwendung von *also* als Konnektivpartikel auf die Kernbedeutung der Konsekutivität i. S. Konerdings (vgl. 2004: 199) zurückführen. In dem Bestreben um die Rückführung auf die inferenzindizierende Kernbedeutung von *also* wird allerdings übersehen, dass der Ausdruck *also* allein zur Indizierung logischer, argumentativer Schlüsse (konklusiv) zum Einsatz kommen kann (vgl. Waßner 2004: 398). Die Beschreibung der durch das Sprachsystem determinierten Semantik der Konnektivpartikel *also* als *konklusiv* ist demnach auch empirisch begründbar, weil diese Verwendung in Texten bzw. Textteilen mit argumentativer Themenentfaltung funktional und somit erwartbar ist, was für die Analyse der Schülertexte mit unterschiedlicher Themenentfaltung in Erinnerung zu behalten ist. Allerdings verdeckt die aufgrund des sprachsystematischen Erkenntnisinteresses vorgenommene Monosemierung von *also* als konklusiver Konnektor das zweifelsohne vorhandene Funktionsspektrum dieses Ausdrucks. So gibt die auf Grundlage einer Rekonstruktion des Grammatikalisierungswegs einer bestimmten Verwendung des althochdeutschen Modaladverbials *also* begründete Annahme einer "inferenzindizierenden Kernbedeutung" den Blick frei auf die anderen Verwendungsweisen von *also*. Diese finden in der sprachsystematischen, onomasiologischen Perspektive Waßners keine Beachtung bzw. rücken nur dann in den Fokus, wenn sie, wie im Fall der metakommunikativen Verwendung von *also*, aus der konklusiven Funktion des Ausdrucks logisch abgeleitet werden können. Nach Konerding sind im gegenwärtigen Sprachgebrauch jedoch darüber hinaus noch die folgenden Verwendungsweisen von *also* mit inferenzindizierender Kernbedeutung empirisch nachweisbar:

---

5 Die metakommunikative Verwendungsweise bezeichnen wir an späterer Stelle als die *paraphrasenindizierende* Funktion von *also*.

- Korrekturmarker,
- Verzögerungspartikel,
- exklamativ/responsiv,
- Diskursmarker,
- Appositionsmarker (Diese Verwendungsweise entspricht cum grano salis der aus der konklusiven Bedeutung abgeleiteten metasprachlichen Bedeutung des Konnektors *also* bei Waßner, die wir an späterer Stelle als paraphrasenindizierende Funktion bezeichnen).

Es ist einleuchtend, dass Konerding diese Verwendungsweisen von *also* mit Ausnahme der Funktion *Appositionsmarker* dem Bereich konzeptioneller Mündlichkeit zurechnet, wobei die Charakterisierung dieser Verwendungsweisen als konzeptionell mündlich aus den Anforderungen *medial* mündlicher Kommunikation zu erklären ist. Das heißt, dass die Verwendung von *also* als Verzögerungspartikel, als Korrektur- und Diskursmarker oder etwa als Exklamativ nicht in einem kontingenten Verhältnis zur sprachmedialen Realisierung steht, sondern auf die kognitiven, kommunikationspsychologischen und interaktiven Bedingungen mündlicher Face-to-face-Kommunikation zurückzuführen ist. Dagegen seien die Verwendungsweisen von *also*, folgt man Konerding, als konsekutiver (d. h. als konklusiver und kausaler) sowie als metasprachlicher Konnektor bzw. Appositionsmarker auf der skalaren Achse von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht zu verorten (vgl. Konerding 2004: 204; 207). Gleichwohl konstatiert der Autor, dass der Ausdruck *also* in seiner Funktion als "Inferenzresultatsindikator" (ebd.: 199) im schriftsprachlichen Gebrauch in der Standardsprache des gegenwärtigen Deutschen dominant ist (vgl. ebd.). Wie ist dieser Widerspruch zu erklären? U. E. wird die Beschreibung der verschiedenen Funktionen von *also* mit Blick auf die *inferenzindizierende Kernbedeutung* plausibler und für unsere Zwecke brauchbarer, wenn der in diesem Zusammenhang konstitutive Begriff der *Inferenz* expliziert wird. Denn gerade in Bezug auf die von Konerding aufgezählten konzeptionell mündlichen Verwendungsweisen von *also* kann nicht übersehen werden, dass diesen eine kategorial andere Form der Inferenzbildung zu Grunde liegt, als im Fall der Verwendung von *also* beispielsweise als konklusiver Konnektor, in der die Konklusivität zwischen den Konnekten mit Hilfe logischer Schlussregeln gebildet wird.

Das heißt, dass der Annahme einer "inferenzindizierenden Kernbedeutung" von *also* ein sehr weit gefasster Inferenzbegriff zu Grunde liegt, der das deduktive auf wahren Prämissen fußende Schlussfolgern, das induktive sowie das kausale Schlussfolgern umfasst. Dieser Inferenzbegriff geht jedoch über diese formal logischen und kausalen Schlussverfahren hinaus, weil er offenkundig auch solche Inferenzen meint, die streng genommen nicht als logische Schlussfolgerung verstanden werden können, beispielsweise weil die der Folgerung zu Grunde liegenden Prämissen eher ad hoc gebildete Situationseinschätzungen oder Wahrscheinlichkeitsannahmen des Produzen-

ten sind. Die Kognitionspsychologie spricht in solchen Fällen von "natürlichen Inferenzen", mit denen wirkungsvoll die alltäglich anfallenden Handlungsanforderungen erfolgreich bewältigt werden können (vgl. van der Meer 1998: 227-228; ähnlich Kuhn & Franklin 2006: 963; Bayer 2007: 21-22). So indiziert die Verwendung von *also* beispielsweise als Korrekturmarker das Vorliegen sprecherseitige Schlussfolgerungsprozesse, was die subjektive Einschätzung bzw. Neueinschätzung der Verständlichkeit oder (stilistischen) Angemessenheit des Gesagten durch den Sprecher in der Face-to-face-Situation angeht.

Allerdings ist zu fragen, ob es selbst mit der von uns hier vorgeschlagenen weit gefassten Lesart von Inferenz möglich ist, in jeder Verwendungsweise des Ausdrucks *also* die inferenzinduzierende Kernbedeutung zu bestimmen. So wird mit der Verwendung von *also* als Diskursmarker innerhalb eines Turns der Start einer "neue[n] Sequenz" angezeigt (vgl. Konerding 2004: 214) bzw. ein "multi-unit-Turn" (Deppermann & Helmer 2013: 8) im Gespräch eröffnet. Diese Verwendung ist ähnlich der Verwendung der planungsdeiktischen Prozedur *nur*, mit der "die Aufmerksamkeit des Hörers/Lesers a) auf den nächstfolgenden Planungsschritt und damit zugleich b) darauf orientiert [wird], daß ein solcher Umbruch stattfindet und von ihm mental nachzuvollziehen ist" (Ehlich 2007: 163). Es ist diese den Rederaum gliedernde Funktion, die bereits in der Funktion von *also* als Diskursmarker angesprochen wurde und die, wie bereits argumentiert, nur bedingt mit der von Konerding postulierten "inferenzindizierenden Kernbedeutung" aller Verwendungsweisen von *also* in Einklang zu bringen ist. Insbesondere in der gesprächseröffnenden Variante ist die inferenzindizierende Kernbedeutung kaum noch erkennbar.[6] Tatsächlich kann von einer Schlussfolgerung in dieser Verwendung von *also* allenfalls noch in dem Sinne gesprochen werden, dass der Sprecher aus der Situation oder aus dem unmittelbar Vorhergesagten den Schluss zieht, einen (längeren) Gesprächsbeitrag abliefern zu müssen (vgl. Konerding 2004: 215). Und diese Interpretation der Situation wird mit der äußerungsinitialen Verwendung von *also* wiederum indiziert. Auf das sprachtheoretische Problem, ob mit der Verwendung von *also* als Diskursmarker tatsächlich noch von einer *Inferenzindizierung* bzw. von der Indizierung einer *natürlichen* Inferenz zu sprechen ist oder nicht besser von einem konventionalisierten Redeauftakt bzw. Redegliederungssignal, mit der sich der Sprecher in erster Linie Planungszeit bezüglich des Aufbaus eines Multi-unit-Turns verschafft, sei an dieser Stelle lediglich hingewiesen.

---

6 Ähnlich wird mit der Verwendung von *also* als *Verzögerungspartikel* die inferenzinduzierende Bedeutung "weitgehend verdunkelt" (Konerding 2004: 211).

Vorerst kann festgehalten werden: Der Ausdruck *also* kann einerseits als *Konnektor* fokussiert werden, der in dieser sprachsystematischen Funktion wiederum semantisch klassifiziert und subklassifiziert werden kann. In diesen Verwendungsweisen lässt sich die inferenzindizierende Kernbedeutung im engeren Sinne – sprich die logischen Inferenzbildungen – gut belegen. Es sind mutmaßlich genau diese Funktionen von *also*, die Konerding meint, wenn er feststellt, dass die Funktion von *also* als "Inferenzresultatsindikator" in der gegenwärtigen Schriftsprache dominant ist. Darüber hinaus wird der Ausdruck *also* in mündlicher Kommunikation verwendet und zeigt dort die inferenzindizierende Funktion im weiteren Sinne ("natürliche Inferenz"). In einigen Verwendungsweisen von *also* ist selbst die inferenzindizierende Bedeutung von *also* im weiteren Sinne, wenn überhaupt, dann nur mit einigem interpretatorischen Aufwand nachweisbar.

Im Fortgang begreifen wir *also* i. S. der Funktionalen Pragmatik als *operative Prozedur*. Mit Hilfe von operativen Prozeduren werden Propositionen im Rede- oder Textraum durch einen Sprecher oder Schreiber organisiert und strukturiert, um die Verarbeitung des versprachlichten Wissens durch den Rezipienten zu ermöglichen. Die Funktion der operativen Prozedur *also* besteht im weitesten Sinne darin, zwei Propositionen miteinander in eine semantische Relation zu bringen, die als inferenzindizierend im oben dargestellten *weiten Sinne* zu verstehen ist. Genauer: In dem vorliegenden Artikel verstehen wir den Ausdruck *also* als eine operative Prozedur, mit der

a) der Produzent dem Rezipienten das Vorhandensein einer inferentiellen Relation zwischen zwei Propositionen unterschiedlicher Komplexität des Rede- oder Textraums indiziert, oder mit der
b) der Produzent dem Rezipienten das Vorhandensein einer inferentiellen Relation zwischen der Äußerungssituation und seiner sprachlichen Äußerung indiziert (z. B. in der exklamativen Verwendung).

Von diesen Grundannahmen ausgehend haben wir für die folgende empirische Untersuchung eine Kategorisierung der Funktionstypen von *also* entwickelt.

4. Eine empirische Untersuchung von *also* in Schülertexten

4.1 Das Korpus

Zur Überprüfung der in der Einleitung aufgestellten Hypothesen haben wir ein umfangreiches Schülertextkorpus verschiedener Jahrgangsstufen und Textsorten auf das Vorkommen von *also* ausgewertet. Unser Korpus besteht insgesamt aus 973 Texten der Textsorten Argumentation, Erzählung und Instruktion aus den Jahrgängen 2 bis 9. Zur Datenerhebung von Primarstufenschülern haben wir auf das Korpus der Studie von Augst et al.

(2007) zurückgegriffen, das jeweils 39 Texte pro Textsorte aus den Jahrgängen 2, 3 und 4 umfasst. Es handelt sich hierbei um ein echtes Longitudinalkorpus, d. h. jeder Schüler hat jeweils im Abstand eines Jahres Texte für das Korpus verfasst. Im Bereich der Sekundarstufe I haben wir Texte aus dem 5., 7. und 9. Jahrgang untersucht, die zum einen aus dem Erweiterungskorpus von Augst et al. (2007), zum anderen aus dem Korpus von Langlotz (2014) stammen. Hierbei handelt es sich um Querschnittstudien, die in der Studie von Augst et al. (2007) mit Haupt-, Real- und Gymnasium-Schülern durchgeführt wurde, von Langlotz (2014) ausschließlich an einem Gymnasium.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Anzahl der untersuchten Texte pro Jahrgang und die durchschnittliche Textlänge in Wörtern.

Jahrgang	Texte gesamt	Argumentation	Erzählung	Instruktion	Durchschnittliche Textlänge (in Wörtern)
2	117	39	39	39	40
3	117	39	39	39	54
4	117	39	39	39	70
5	120	62	58	0	95
7	300	124	116	60	148
9	322	136	126	60	168

Tabelle 2: Übersicht Korpusdaten

Die Aufgabenstellungen aus der Studie von Augst et al. (2007) lauten:

- Instruktion: Buch für fremde Kinder. Im Unterricht, z. B. im Sportunterricht, spielt ihr ganz unterschiedliche Spiele. Schreibe doch mal eine Spielanleitung zu deinem Lieblingsspiel auf, so dass Kinder, die neu nach Deutschland kommen und das Spiel nicht kennen, gleich mitspielen können.
- Erzählung: Für das Geschichtenbuch: Denk dir zu diesem Bild eine interessante Geschichte aus und schreibe sie für das Geschichtenbuch auf.
- Argumentation: Professor Augst von der Universität Siegen ist auf eine Idee gekommen. Er meint, dass man Autos abschaffen soll. Was hältst du von dem Vorschlag? Schreibe dem Professor einen Brief.

In dem Korpus von Langlotz (2014) wurden die Erzählungen ebenfalls für ein Geschichtenbuch verfasst, zwar ohne Bildimpuls, allerdings mit der thematischen Einschränkung, dass es sich um eine "Schulgeschichte" handeln soll. Die Aufgabenstellung für die Argumentation lautet ähnlich wie die von Augst et al. (2007), das Thema ist jedoch die Abschaffung der Hausaufgaben. Die Texte der zwei verschiedenen Korpora sind somit unter ähnlichen

Bedingungen entstanden und in Bezug auf unser Erkenntnisinteresse vergleichbar.

Die Auswertung der *also*-Vorkommen im Korpus ergab folgende Verteilung:

	Argumentation		Erzählung		Instruktion		Gesamt	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
2. Jahrgang	1	0,02	1	0,02	6	0,15	8	0,07
3. Jahrgang	3	0,08	2	0,05	0	0	5	0,04
4. Jahrgang	4	0,1	8	0,2	4	0,1	16	0,14
5. Jahrgang	12	0,19	24	0,39			36	0,3
7. Jahrgang	47	0,38	37	0,3	8	0,13	92	0,31
9. Jahrgang	33	0,24	24	0,17	12	0,2	69	0,21

Tabelle 3: *also* pro Textsorte

Die Spalte *absolut* zeigt die absolute Anzahl von *also*, die wir innerhalb der jeweiligen Textsorte und des jeweiligen Jahrgangs nachweisen konnten. Da jedoch in den verschiedenen Textsorten und Jahrgängen jeweils eine andere Anzahl von Texten vorlag, gibt die Spalte *relativ* zusätzlich an, wie häufig *also* durchschnittlich pro Text auftritt. Die Tabelle zeigt, dass *also* im gesamten Korpus relativ zur Anzahl der Texte betrachtet im 2. Jahrgang nur 0,7-mal pro Text auftritt. Der Gebrauch steigt bis zum 5. Jahrgang an und bleibt innerhalb der Sekundarstufe auf einem relativ ähnlichen Niveau. Betrachtet man das Auftreten von *also* im Vergleich der untersuchten Textsorten, zeigt sich, dass vor allem innerhalb von Argumentation und Erzählung ein deutlicher Anstieg in der Sekundarstufe I zu beobachten ist. Während bei der Erzählung der größte Anstieg zwischen dem 4. und 5. Jahrgang vorliegt, ist der Unterschied innerhalb der Argumentation zwischen dem 5. und dem 7. Jahrgang am größten. In der Instruktion liegt im 2. Jahrgang im Vergleich zur Argumentation und zur Erzählung der höchste Anteil vor, ein nennenswerter Anstieg kann innerhalb der Instruktion jedoch nicht beobachtet werden. Diese Ergebnisse können durch die Funktion, die *also* in den jeweiligen Texten übernimmt, erklärt werden.

4.2 Zur Entwicklung der Analysekategorien der operativen Prozedur also

Die im sprachwissenschaftlichen Teil erläuterten Verwendungsweisen von *also* dienten uns in einem ersten Schritt als Klassifizierungsgrundlage für die *also*-Token in den Schülertexten. Dabei stellte sich heraus, dass nicht alle Funktionsklassen Konerdings sinnvolle Unterscheidungsmerkmale für das Vorkommen von *also* innerhalb unseres Korpus´ aufweisen. Zudem liegen in den Schülertexten auch Verwendungsweisen vor, die sich nur über ihr Auftreten innerhalb bestimmter Textsorten funktional erklären lassen und eine spezifische Zweckcharakterisierung der operativen Prozedur innerhalb verschiedener Themenentfaltungsmuster erforderlich machen.

Ausgehend von den sprachtheoretisch beschriebenen Funktionsbeschreibungen (*deduktiv*) sowie von den in den Schülertexten vorliegenden Verwendungsweisen *(induktiv)* von *also* haben wir acht verschiedene Kategorien gebildet, die sich u. E. kompetenztheoretisch deuten lassen. Die Kategorien werden in der Reihenfolge angeführt, in der sie erstmalig in Schülertexten auftreten:

a. nicht eindeutig
b. Auftaktsignal
c. Faziteinleitung
d. Handlungsprogression
e. Paraphrasierung
f. Fingierte Mündlichkeit
g. konklusiver Konnektor
h. mehrdeutig

Die Kategorien b-g haben wir in gemeinsamer Diskussion anhand der vorliegenden Belege im Korpus, den Funktionsbestimmungen von *also* nach Konerding und in Abhängigkeit bestimmter Merkmale (Position im Text, Position im Satz, Semantik, Funktion) entwickelt. Die Kategorien stellen für uns Prototypen dar, zwischen denen durchaus Übergangsbereiche bestehen. Während die Kategorien *Auftaktsignal* und *fingierte Mündlichkeit* relativ eindeutig anhand der Position im Text bestimmt werden können, entstehen gerade bei den Funktionstypen der Paraphrasierung und dem konklusiven Konnektor einerseits sowie der Handlungsprogression und dem konklusiven Konnektor andererseits Abgrenzungsprobleme. Bei einer unabhängigen Zuordnung aller Token zu jeweils einer Kategorie durch beide Autoren zeigte sich, dass einige Belege unterschiedlich klassifiziert wurden. Für diese haben wir die Klasse *mehrdeutig* eingeführt. Für die Belege, denen wir keine der Funktionen zuordnen konnten, besteht die Kategorie *nicht eindeutig*. Unter Berücksichtigung der genannten Merkmale und – wenn möglich – durch Substitutionstests konnten wir alle Token innerhalb dieser Kategorisierung verorten und die Kategorien auch relational-quantitativ auswerten. Diese Auswertung sowie die Erläuterung der Merkmale und Testverfahren zur

Bestimmung der einzelnen Kategorien erfolgt nun im nächsten Abschnitt anhand von Beispielen. Wir diskutieren außerdem, warum einzelne Verwendungsweisen von *also* als literal bzw. textsortentypisch eingeordnet werden können.

4.3 Anwendung der Analysekategorien

Der Vergleich der Verwendungstypen von *also* innerhalb der jeweiligen Jahrgänge ergab deutliche Unterschiede, welche Typen in welchem Jahrgang auftreten. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass semasiologische Analysen, wie hier am Beispiel des Ausdrucks *also,* als Indikator für den Kompetenzstand der Schüler angewendet werden können.

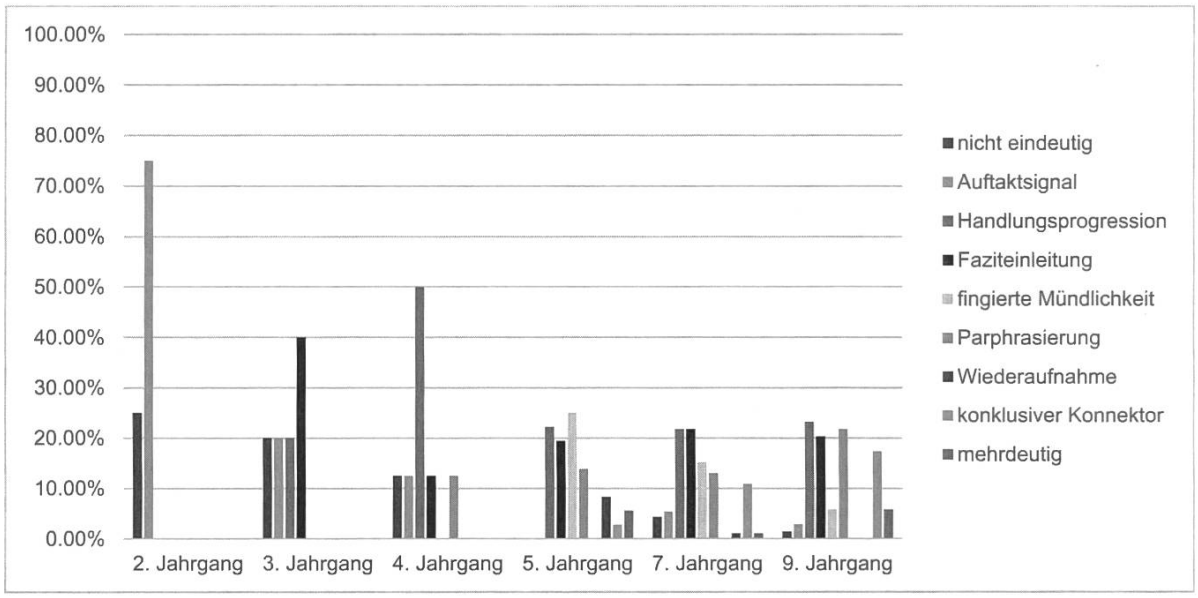

Abbildung 1: relative Häufigkeit der Verwendungstypen von *also*

Die Grafik zeigt den relativen Anteil von *also* mit einer bestimmten Funktion im Verhältnis zu allen Vorkommen von *also* innerhalb eines Jahrgangs – alle Token innerhalb eines Jahrgangs bilden 100%. Diese Grafik dient zur Veranschaulichung der Ausdifferenzierung des Funktionsspektrums des Ausdrucks *also* und zeigt die Zunahme der textsortenspezifischen und als literal eingestuften Funktionen von *also* in höherem Jahrgang: Während im 2. Jahrgang *also* fast ausschließlich als Auftaktsignal verwendet wird, treten im 3. Jahrgang die Faziteinleitung und die narrative Handlungsprogression hinzu. Ab dem 4. Jahrgang wird *also* zur Paraphrasierung verwendet, im 5. Jahrgang treten die Funktionen der fingierten Mündlichkeit und des konklusiven Konnektors erstmals auf.

a. Nicht eindeutig

Als *nicht eindeutig* haben wir solche Verwendungsweisen von *also* bestimmt, in denen wir keine kommunikative Funktion von *also* identifizieren können. In solchen Texten ist der logische Textaufbau generell nur schwer nachvollziehbar und die Sprecherabsicht lässt sich nicht zweifelsfrei rekonstruieren:

Beispieltext 1

> 3. Jahrgang Erzählung
>
> "Ich bin ein alter Arbeiter ich werde bald sterben als ich ein Jahr alt war und bin jetzt hundert Jahre alt!" Dann fiel er auf einmal um. Ich rief den Arzt an und er konnte so gesund gemacht werden dass er noch ein paar Tage leben konnte. **Also** ich glaube er ist schon wieder Umgefallen

b. Auftaktsignal

Die Funktion von *also* als Auftaktsignal sprachlicher Äußerungen ist vor allem aus der Gesprochene-Sprache-Forschung bekannt und wird dort als prototypisches Merkmal mündlicher Kommunikation betrachtet. Topologisch ist das Auftreten solcher Diskursmarker im Gespräch zur Indizierung eines Multi-unit-Turns typischerweise im Vorvorfeld zu erwarten.

Die prozedurale Leistung besteht vor allem in der Aufmerksamkeits-fokussierung als Textauftaktsignal mit katadeiktischer Verweisfunktion. Folglich kategorisieren wir *also* als planungsdeiktische Prozedur nach Ehlich ([1]1987/ 2007: 162), die vor allem in medial mündlichen Kontexten funktional ist.

Wir interpretieren diese Verwendung von *also* in einem Schrifttext als *präliteral*, da es sich hier um eine noch von den Anforderungen mündlicher Kommunikation geprägte Verwendungsweise von *also* im Medium von Schriftlichkeit handelt, ein Übergangsphänomen auf dem Weg zur schriftsprachlichen Norm (vgl. Pätzold 2005: 71). Diese Funktion konnten wir ausschließlich in Instruktionen und Argumentationen nachweisen. Der höchste Anteil liegt in Instruktionen des 2. Jahrgangs vor. In höheren Jahrgängen tritt *also* als Auftaktsignal immer seltener auf, konnte allerdings noch in Texten des 9. Jahrgangs nachgewiesen werden.

<u>Kriterien</u>: Position am Textanfang, im Vorvorfeld, katadeiktische Verweisfunktion

Der folgende Beispieltext zeigt diesen Verwendungstyp:

Beispieltext 2

> Argumentation, 2. Klasse
>
> Lieber Herr Professor Augst, **also** ich finde dass Autos abgeschafft werden sollen Weil Autos Umweltverschmutzung ist. Der Lebensraum der Tiere sich Tag für Tag verkleinert. Und die Autos kosten ganz viel Geld. Und brauchen so viel Benzin und Benzin stinkt.[7]

c. Faziteinleitung

Die Funktion der Faziteinleitung wurde im sprachwissenschaftlichen Diskurs nicht explizit als Funktionsklasse von *also* identifiziert, sie lässt sich jedoch ausgehend von der "inferenzindizierenden Kernbedeutung" und seiner prototypischen Funktion als konklusiver Konnektor in Anlehnung an Konerding (2004) theoretisch fundieren. Der Gebrauch als Faziteinleitung zeichnet sich durch die Position von *also* in argumentativen Texten als Einleitung der textabschließenden Sequenz im Vorvorfeld oder Vorfeld aus. Somit besteht eine topologische Ähnlichkeit zwischen der Funktionsklasse von *also* als Auftaktsignal und Faziteinleitung, da *also* in beiden Funktionen im Vorvorfeld auftreten kann. Im Gegensatz zur textsortenunspezifischen Diskursmarkerfunktion hat *also* in dieser Verwendungsweise die textmusterspezifische Funktion, die Teilhandlung der den argumentativen Text abschließenden Konklusion sprachlich zu markieren. Der Ausdruck stellt als Faziteinleitung einen textorganisierenden Ausdruck i. S. Steins (2003: 125ff.) dar, der zur makrostrukturellen Einheitenbildung in Texten dient. Diese Verwendungsweise kann als ein erstes Anzeichen für die Fähigkeit zur globalen Textplanung sowie zur rezipientenorientierten Textgestaltung interpretiert werden, da mittels textorganisierender Ausdrücke dem Rezipienten Hinweise über das Thema und den gesamten Textaufbau gegeben werden (vgl. Stein 2003: 126) und die "Transparenz des Textes" erhöht wird (vgl. ebd.: 131). Die globale und rezipientenorientierte Textgestaltung gehören zu den sprachlichen Aufgaben, die aus den Anforderungen zerdehnter Schriftkommunikation resultieren, womit *also* in dieser Funktion als Indikator für den Aufbau literaler Kompetenz interpretierbar ist. Zudem gibt diese Verwendungsweise von *also* einen Hinweis auf die Ausbildung textsortenspezifischer Handlungskompetenz. Denn nach den von Henrichs (2007: 203) definierten Kompetenzstufen des Argumentierens ist der bewusste Einsatz von Strukturierungselementen und das Vorhandensein einer Conclusio bzw. eines Schlusssatzes als höchste Kompetenzstufe der Argumentation in Grundschultexten zu begreifen.

Da wir diese Handlungskompetenz nur anhand einer Ausdrucksform (*also*) untersucht haben, stellt sich die Frage, ob diese faziteinleitende und somit

---

7 Die Einordnung in die Kategorie des Auftaktsignals wird durch das Auftreten der mündlichkeitsnahen Formulierungen "ganz viel Geld" und "so viel Benzin" im weiteren Text gestützt.

textstrukturierende Handlung in niedrigeren Jahrgängen mit anderen sprachlichen Mitteln vollzogen wird. Deshalb haben wir überprüft, ob andere Ausdrucksformen anstatt *also* mit den gleichen Merkmalen auftreten, und festgestellt, dass *also* die erste Ausdrucksform ist, mit der das Fazit argumentativer Texte sprachlich markiert wird. In höheren Jahrgängen treten eindeutig metakommunikative Ausdrücke wie *Fazit* oder *Insgesamt* auf. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass Schüler mit dem Ausdruck *also* überhaupt erst das Fazit als textsortentypische Teilhandlung von argumentativen Texten entdecken. Diese Funktion konnte ausschließlich in Argumentation nachgewiesen werden, der Anteil von *also* als Faziteinleitung steigt in höherem Jahrgang an und ist neben dem konklusiven Konnektor die wichtigste Funktion für Argumentationen.

Kriterien: Position am Ende einer Argumentation, im Vorvorfeld oder Vorfeld, Funktion der Markierung der abschließenden Konklusion

Beispieltext 3

> Argumentation 5. Klasse
>
> Lieber Professor Heuer,
>
> Ich bin gegen die Hausaufgaben, weil meine Freizeit dadurch verloren geht. Es kommt bei den Hausaufgaben auch oft zu Streit und ich hatte letztens Geburtstag. Ich konnte fast noch nichts benutzen, weil wenn ich aus der Schule komme, mache ich fast immer gleich die Hausaufgaben und das dauert ein paar Stunden. Mit Essen habe ich gar keine Zeit mehr. Es bleibt nur noch die Wahl dass ich die Hausaufgaben in der Schule mache, wenn ich noch Zeit zu Hause will und wenn man die Hausaufgaben nicht schafft bekommt man Ärger in der Schule und es kommt zu Stress zu Hause oder man fliegt irgendwann von der Schule. **Also** insgesamt wird einem die Freizeit geklaut und man bekommt Stress gratis dazu, das ist echt nicht toll. **Also** bin ich insgesamt gegen Hausaufgaben!!

d. Narrative Handlungsprogression

Die bereits erwähnte sprachtheoretisch fundierte Unterscheidung zwischen Folge und Folgerung bildet den Ausgangspunkt der Abgrenzung der Funktion der narrativen Handlungsprogression von der des konklusiven Konnektors. Auch diese Funktion hängt mit den in den jeweiligen Themenentfaltungsmustern relevanten Teilhandlungen zusammen. Während die Indizierung einer Folgerung als Geltung eines Sachverhalts aufgrund der Geltung eines zweiten Sachverhalts mittels *also* vor allem für argumentative Texte von entscheidender Bedeutung ist, wird in Erzählungen mit *also* häufig der logische Handlungsfortschritt sprachlich markiert: Ein Sachverhalt bzw. ein Ereignis einer Erzählung tritt als temporal-konsekutiv nächster Schritt in inferentieller Konsequenz zur dem vorangegangen Sachverhalt bzw. Ereignis ein. Diese Darstellung der logisch-chronologischen Ereignisabfolge ist für Erzählungen ebenso zentral wie die Darstellung des unerwarteten Ereignisses, bzw. der Komplikation nach Labov & Waletzki (1973), da durch diesen Kontrast die Abgrenzung des normalen Handlungsablaufs zum erzählwürdigen Ereignis verdeutlicht wird. Das Auftauchen dieser Verwendungsweise von *also* in Schülertexten könnte als ein Indikator für

textsortenspezifische, weil narrative Handlungskompetenz, interpretiert werden. Hierzu sind weitere Untersuchungen erforderlich. Dieser Funktionstyp von *also* konnte ausschließlich in Erzählungen nachgewiesen werden. Der Anteil dieses Funktionstyps innerhalb der Erzählungen steigt in höherem Jahrgang an.

Kriterien: Vorfeld oder Mittelfeld, temporal-konsekutive Bedeutung, Funktion der Darstellung der chronologischen Ereignisabfolge

Beispieltext 4

Erzählung 5. Klasse

Sie sagte: "Dich werde ich in drei Tagen fressen. Ha, ha, ha." Dann flog sie weg. Ich wollte rausfinden, wohin sie fliegt, **also** bin ich ihr gefolgt!

Beispieltext 5

Erzählung 7. Klasse

Eines Tages beschloß (Willi) Wilhelm Kernbe(l)bel in die stadt zu fahren, um Einzukaufen. **Also** nahm er sein Fahrrad und fuhr los.

e. Paraphrasierung

Die Verwendung von *also* als Indikator für das Vorliegen einer Paraphrase ist bereits aus verschiedenen Arbeiten bekannt (vgl. Bührig 1996: 236–243; Rath 1979: 204; Lütten 1977: 337–338). Die Einordnung von Paraphrasen als Merkmal spontaner, ungeplanter Kommunikation wird häufig auf die nicht ausreichende Planung der Äußerung zurückgeführt (vgl. Gülich & Kotschi 1987). Aus ontogenetischer Perspektive betrachtet spricht das Auftreten von Paraphrasenindikatoren in Texten für die Fähigkeit des Schreibers zu maximal kontextentbundener Kommunikation, die nach Feilke einen zentralen Bestandteil der literalen Kompetenz ausmacht (vgl. Feilke 2003: 2014).

Gätje (2015: 453) stuft die Funktion von *also* als Paraphrasenindikator als konzeptionell schriftlich ein, da das Erkennen der Spezifikationsnotwendigkeit voraussetzt, dass der Schreiber bereits die möglichen Verstehensprobleme des Rezipienten antizipiert und sich gegenüber seiner eigenen Sprachverwendung reflexiv verhält (deshalb bezeichnet Waßner diesen Fall als metakommunikativ). *Also* als Paraphrasenindikator entspricht zwar noch nicht vollständig den Explizitheitsanforderungen konzeptioneller Schriftlichkeit, doch dient es dazu, kommunikative Aufgaben der Schriftkommunikation zu bewältigen. Sein erstmaliges Auftauchen bei Schülern kann, ähnlich wie das *also* als Faziteinleitung, als Indikator für die Aneignung schulisch vermittelter literaler Sprachhandlungskompetenzen gewertet werden. Dieser Verwendungstyp markiert zudem den Auftakt der Aneignung literaler Paraphrasenindikatoren, da *also* die erste Ausdrucksform ist, mithilfe derer Paraphrasierungen explizit als solche markiert werden. Darauf weist bereits Gätje (2015: 542-543) hin, wir konnten diese Annahme durch die Überprüfung in unserem Korpus bestätigen: Es gibt keinen Paraphrasenindikator, der vor *also* verwendet wird. Zur Bestimmung dieser Funktion von *also* kann der

Substitutionstest mit expliziten Paraphrasenprozeduren wie *das heißt* oder *mit anderen Worten* angewendet werden. Dieser Funktionstyp tritt in allen drei Textsorten auf, am häufigsten jedoch in der Instruktion. In Instruktionen konnten wir diesen Funktionstyp bereits im 4. Jahrgang nachweisen, der Gebrauch steigt auch bei der Argumentation in höherem Jahrgang an.

Kriterien: Erstposition eines Syntagmas, substituierbar durch *das heißt, mit anderen Worten*

Beispieltext 6

Erzählung 5. Klasse

Am Morgen mussten wir **also** Luis, Peter, Thomas und ich früh aufstehen und gingen schnell ins Hotel, da wartete schon Herr Bremer auf uns.

Beispieltext 7

Instruktion 4. Klasse

Alle anderen müssen über`s Seil springen. Und wer hängen bleibt muss raus (**also** darf nicht mehr/ mitspielen).

f. fingierte Mündlichkeit

Eine Funktion, die vor allem für narrative Kontexte funktional ist, ist der Gebrauch von *also* innerhalb von wörtlicher Rede. Diese Verwendungsweise zeigt die Fähigkeit der Schüler, typisch mündliche Merkmale als solche wahrzunehmen und zur Fingierung von Mündlichkeit als Stilmittel in Erzählungen einzusetzen. In der direkten Redewiedergabe tritt *also* in den Funktionstypen "Diskursmarker", "Exklamativ" und "Verzögerungspartikel" nach Konerding (2004: 201ff.) auf, die seiner Auffassung nach ausschließlich dem Bereich konzeptioneller Mündlichkeit zugeordnet werden können. Die verschiedenen konzeptionell mündlichen Funktionsklassen nach Konerding (2004) haben wir in unserer Klassifikation als "fingierte Mündlichkeit" zusammengefasst und alle Token von *also* innerhalb von durch Interpunktion gekennzeichneter direkter Redewiedergabe erfasst, die auf die Simulation von gesprochener Sprache zurückgeführt werden können.

Dieser Verwendungstyp von *also* tritt zwar ausschließlich innerhalb von Erzählungen auf, kann jedoch auch als Zeichen für den Aufbau literaler Kompetenz verstanden werden. Mit dem Gebrauch konzeptionell mündlicher stilistischer Mittel in der direkten Rede ist nach Pohl (2005: 95) ein wichtiger Entwicklungserfolg erreicht, "da es den Schreibern gelingt, diese konzeptionelle Differenz innerhalb einer Modalität zu etablieren und verfügbar zu halten." Dieser Funktionstyp tritt erst ab dem 5. Jahrgang auf und ist neben der narrativen Handlungsprogression die wichtigste Funktion von *also* in Erzählungen.

Kriterien: Auftreten in direkter Rede

Beispieltext 8

Erzählung 7. Klasse

Schnell packte ich meine Mathesachen ein und wollte gerade aus der Tür gehen als eine Stimme hinter mir rief: "Anna, kommst du mal bitte zu mir?" Na super, dachte ich. Jetzt musste ich auch noch zu dieser alten Schreckschraube. "**Also** Anna, ich weiß gar nicht wo ich anfangen soll. Du beteiligst dich überhaupt nicht mehr am Matheunterricht. Was ist denn los?" "Ja, **also**, ähm… wissen sie.." mir musste irgendetwas einfallen.

g. Konklusiver Konnektor

Der Gebrauch von *also* als konklusiver Konnektor ist zwar aus der linguistischen Forschung als prototypische Funktion bekannt, allerdings aus ontogenetischer Perspektive betrachtet ein eher spät auftretender Verwendungstyp. Die konklusive Verwendung zeigt eine Schlussfolgerung des Produzenten aus den vorangegangenen Argumenten an, die der Rezipient an dieser Stelle mitvollziehen kann. Die Funktion von konklusiven Konnektoren beschreibt Waßner (2004: 376) wie folgt: "Mit Konklusiva erhebt der Sprecher den Anspruch (i.d.R. mit der Autorität logischer Gültigkeit) zu schließen (zu schlussfolgern)". Er weist außerdem darauf hin, dass Produzenten mittels konklusiver Konnektoren die subjektive Einstufung vornehmen, dass sie einen Schluss vollziehen (ebd.: 378).

Also kommt somit eine epistemische Funktion zu. Es markiert die reflektiert subjektive Haltung des Produzenten, indem es die eigenen Schlussfolgerungen explizit sprachlich hervorhebt. Der Gebrauch von *also* als konklusivem Konnektor stellt einen Indikator für die Entwicklung einer objektiven Schreibperspektive dar. Nur der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass andere konklusive Konnektoren wie *folglich* oder *mithin* in unserem Korpus noch nicht auftreten. Diese stellen jedoch die Grundlage für einen Substitutionstest der konklusiven Funktion von *also* dar. Dieser Funktionstyp konnte in der Argumentation mit einem Beleg bereits im 5., am häufigsten jedoch im 7. und 9. Jahrgang nachgewiesen werden.

Kriterien: im Vorfeld oder Mittelfeld, konklusive Funktion, substituierbar durch *folglich*

Beispieltext 9

Argumentation 7. Klasse

Und seien wir mal ehrlich, die meisten Schüler schreiben die HA doch in der großen Pause oder vor der Schule bei ihren Mitschülern ab, **also** bringen es diese HAs auch nicht

Selten tritt die eher konklusive Verwendungsweise von *also* auch in Erzählungen auf wie in dem folgenden Beispiel, das die Schnittstelle der Funktionstypen narrative Handlungsprogression und konklusiver Konnektor zeigt:

Beispieltext 10

Erzählung 9. Klasse

Ich wusste nicht, was ich tun sollte. Ich bekam Panik, stand auf und wollte aus den Klassenraum rennen, doch ich konnte meine Beine nicht bewegen. Ich versuchte es immer wieder und schließlich fiel ich um und alles war dunkel. Ich bemerkte, dass ich meine Augen geschlossen hatte und als ich sie öffnete, befand ich mich in meinem Bett. Es war **also** alles nur ein Traum gewesen.

h. Mehrdeutig

In die Kategorie *mehrdeutig* haben wir die Token eingeordnet, bei denen mehrere der genannten Lesarten möglich sind. Vor allem die Unterscheidung des konklusiven Konnektors vom Paraphrasenindikator ist häufig nur schwer vorzunehmen, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen sollen. In Beispiel 11 wäre *also* sowohl durch *folglich* (durch einen konklusiven Konnektor) als auch durch *das heißt* (einen Paraphrasenindikator) substituierbar. Das Beispiel zeigt, welche semantische Nähe zwischen der Funktion der Paraphrase und der Konklusion besteht. Auch in Beispiel 12 funktionieren beide Substitutionstests: Sowohl *folglich* wie auch *mit anderen Worten* können hier eingesetzt werden.

Beispieltext 11

Argumentation 4. Klasse

Fahrräder sparen Benzin **also** auch Geld

Beispieltext 12

Instruktion 2. Klasse

Alle Kinder stellen sich in einen Kreis, aber nur einer geht in die Mitte. Der jenige, der in der Mitte steht, bekommt das Seil. Er muss das Seil aber am anderen Ende in die Hand nehmen. Nun muss er das Seil drehen, als ob er etwas zeigen möchte (also im Stuhlkreis). Alle anderen müssen über`s Seil springen. Und wer hängen bleibt muss raus (also darf nicht mehr mitspielen). Der, der als letzter drin bleibt hat gewonnen ist **also** der Hüpfkönig.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend und mit Rückblick auf die Grafik (s. Abb. 1) halten wir zunächst fest, dass der Gebrauch von *also* als Auftaktsignal, den wir als präliteral eingestuft haben, erwartungsgemäß mit höherem Jahrgang abnimmt. Die als literal eingestuften Verwendungstypen – Paraphrasierung, konklusiver Konnektor, fingierte Mündlichkeit – treten (zum Teil sogar ausschließlich) in den höheren Jahrgängen auf. Gerade für die Paraphrasierungsfunktion und den konklusiven Konnektor zeigt sich ein deutlicher Anstieg zum 9. Jahrgang. Die textsortentypischen Funktionen der argumentativen Faziteinleitung sowie der narrativen Handlungsprogression treten bereits ab dem 3. Jahrgang auf. Da in höherem Jahrgang verschiedene Funktionen an Bedeutung gewinnen, nimmt ihr relativer Anteil ab, jedoch bleibt *also* in diesen Funktionen eine von den Schülern regelmäßig verwendete operative Prozedur, wie Tabelle 2 gezeigt hat. Die Ergebnisse bestätigen die beiden aufgestellten Hypothesen: Der Gebrauch von *also* in den Schülertexten indiziert sowohl den Aufbau

literaler Kompetenz, als auch den Aufbau textsortenspezifischer Handlungskompetenz.

Auch die Auswertung der Stellungsvarianten von *also* zeigt eine zunehmend differenzierte Verwendung in den höheren Jahrgängen. *Also* tritt dort häufiger in die Felderstruktur der als Hauptsatz realisierten Propositionen integriert auf, die zunehmende syntaktische Integration kann auch als ein Merkmal konzeptioneller Schriftlichkeit eingestuft werden (vgl. Augst & Faigel 1986).

Die folgende Übersicht zeigt die Auswertung der relativen Verteilung der realisierten Positionen von *also* innerhalb unseres Korpus. Dabei kommt *also* nicht nur in den Felderpositionen Vorvorfeld, Vorfeld und Mittelfeld vor, sondern vorwiegend in der Funktion als Paraphrasenindikator auch "phraseneinleitend", d. h. in der Erstposition des appositiven Syntagmas vor (vgl. Beispiel 8). Der hohe Anteil der Vorvorfeldbesetzung ist vor allem durch die Funktionen von Auftaktsignal und Faziteinleitung bestimmt.

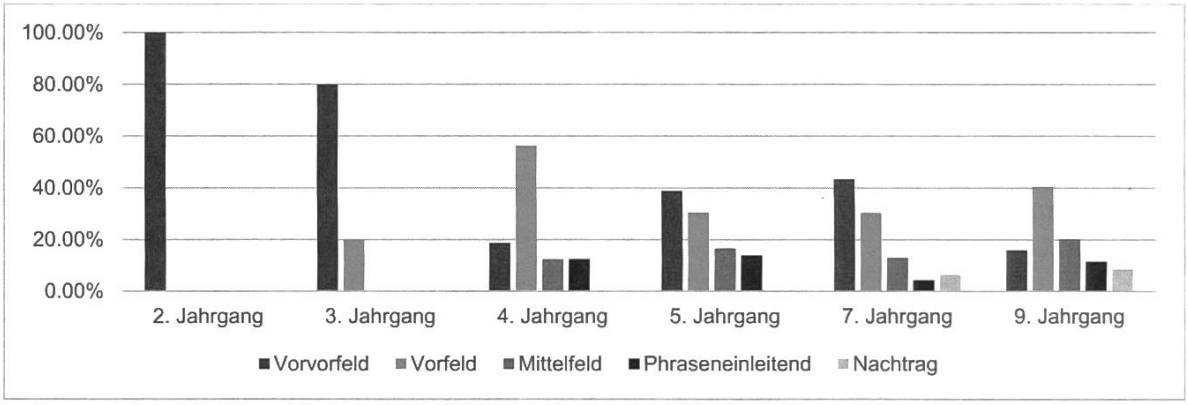

Abbildung 2: Felderposition von *also*

5. Fazit

Aus den Ergebnissen unserer Untersuchung des Gebrauchs der Prozedur *also* in Schülertexten lassen sich drei sprachdidaktische Konsequenzen formulieren.

- Präliterale Verwendungsweisen von *also* als Ausgangspunkt für literale Entwicklung

Vor allem die in den analysierten Schülertexten erste nachweisbare Verwendung von *also*, die Verwendung als Auftaktsignal, ist noch erkennbar von den Anforderungen mündlicher Kommunikation geprägt. Diese Verwendungsweise stellt den Ausgangspunkt der Ausdifferenzierung der *literaler* werdenden Funktionen von *also* im schriftsprachlichen Bereich dar. Unsere Analyse legt die Annahme nahe, dass die in der zweiten Jahrgangsstufe nachweisbare Verwendung von *also* als Auftaktsignal in einem aneignungslogischen Zusammenhang mit der in unserem Korpus erstmalig in

der 3. Jahrgangsstufe auftretenden textgliedernden Funktion von *also* als Faziteinleitung in argumentativen Texten steht. Diese Annahme stützt sich nicht nur auf die funktionale Ähnlichkeit der beiden Verwendungsweisen, sondern auch auf das identische syntaktische Verhalten von *also* als Auftaktsignal und Faziteinleitung durch die Realisierung im Vorvorfeld.

- Erschließung literaler Handlungsfunktionen über multifunktionale Ausdrucksformen

Über den multifunktionalen Ausdruck *also* erschließen Schüler textsortenspezifische Teilhandlungen, zum Teil bereits bevor diese Textsorten zum Unterrichtsgegenstand werden. So konnten wir für die Funktionen *Faziteinleitung* und *Paraphrasenindikator* feststellen, dass es sich bei *also* um die erste Ausdrucksform handelt, mit der diese Funktionen sprachlich explizit gemacht werden. Im Zuge des durch die Institution *Schule* strukturierten Aneignungsprozesses literaler Kompetenzen wird das Inventar an operativen Prozeduren weiterentwickelt und die genannten Funktionen werden in höherem Alter zunehmend mittels spezifisch literaler Ausdrucksformen realisiert. In Texten älterer Schüler kommt beispielsweise *d. h.* als Paraphrasierungsprozedur hinzu, zur Faziteinleitung wird in höherem Jahrgang auch *Fazit* und *Insgesamt* verwendet.

- Die Prozedur *also* als Indikator für literale Kompetenz in der Leistungsdiagnostik

Die Analyse der Funktionstypen von *also* in Schülertexten bietet eine Perspektive auf Texthandlungskompetenzen unabhängig von der Ausdifferenzierung des Formulierungsinventars der Schüler und kann Bestandteil einer fördernden Textbewertung mit Perspektive darauf sein, was der Schüler bereits kann. Mit dem Blick hinter die Kulissen von einseitigen oder variantenreichen Formulierungen ist es möglich, Kompetenzen jenseits der sprachlichen Oberfläche zu bestimmen, die einen Ansatz für eine differenzierte Rückmeldung und Förderung bilden können.

Wir gehen davon aus, dass eine Reihe weiterer Ausdrucksformen einen mit *also* vergleichbaren multifunktionalen Status haben und ebenso als Kompetenzindikatoren nutzbar gemacht werden können. Doch damit Lehrer auf einer solchen feinkörnigen Ebene Kompetenzindikatoren entdecken und nutzen können, ist eine ausgeprägte sprachwissenschaftliche Kompetenz der Lehrpersonen erforderlich, die zu vermitteln Aufgabe der hochschulischen Lehrerausbildung ist.

LITERATUR

Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchung zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 – 23 Jahren*. Frankfurt a. M.: Peter Lang

Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P. L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Bayer, K. (2007). *Argument und Argumentation.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bertschi-Kaufmann, A. & Rosenbrock, C. (2009). *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld.* Weinheim: Juventa Verlag.

Bredel, U. (2007). Sprachstandsmessung- eine verlassene Landschaft. In *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 11 (pp. 77-119).

Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* 4. durchges. und erg. Auflage. Berlin: Erich Schmidt (=Grundlagen der Germanistik 29).

Bührig, K. (1996): *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation.* Tübingen: Narr.

Deppermann, A. & Helmer, H. (2013). Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann. Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 32 (1),* 1-39.

Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel & B. Sandig (Hgg.), *Text – Textsorten – Semantik* (pp. 9-25). Hamburg: Buske.

Ehlich, K. ([1]1987/2007). so – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel. In K. Ehlich (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln. Prozeduren des sprachlichen Handelns.* Band 2 (pp. 141-167). Berlin: de Gruyter.

Ehlich, K. (2007). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung. Band 11 (pp. 11-75).

Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten. In U. Bredel et al. (Hgg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (pp. 178-192). Paderborn: Schöningh.

Feilke, H. (2010). "Aller guten Dinge sind drei" – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In I. Bons, T. Gloning & D. Kaltwasser (Hgg.), *Fest-Platte für Gerd Fritz.* Gießen 17.05.2010.

Feilke, H. (2011). *Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur.* URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf. (Letzter Zugriff: 29.02.2016)

Feilke, H. (2012). Schulsprache. Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J. G. Schneider (Hgg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (pp. 149-178). Berlin: de Gruyter (=Reihe Germanistischer Linguistik 296).

Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In H. Feilke & T. Pohl (Hgg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (pp. 23-53). Baltmannsweiler: Schneider.

Gätje, O. (2015). M.a.W. das heißt also mit anderen Worten, um mal auf den Punkt zu kommen. Zum Gebrauch und zur Aneignung literaler Paraphrasenprozeduren. In C. Brinker-von der Heide et al. (Hgg.), *Eigentlichkeit. Zum Verhältnis von Sprache, Sprechen und Welt* (pp. 473-497). Berlin; New York: de Gruyter.

Gätje, O., Steinhoff, T. & Rezat, S. (2012). Positionierungsprozeduren. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und

Studenten. In H. Feilke & K. Lehnen (Hgg.), *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (pp. 125-153). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Gülich, E. & Kotschi, T. (1987). Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In W. Motsch (Hg.), *Satz, Text, sprachliche Handlung* (pp. 199-268). Berlin: Akademie Verlag.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velber: Kallmeyer.

Henrich, A. (2007). Einzelanalyse Argumentation. In G. Augst, K. Disselhoff, A. Henrich, T. Pohl & P. L. Völzing (Hgg.), *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter* (pp. 199-230). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Konerding, K.-P. (2004). Semantische Variation, Diskurspragmatik, historische Entwicklung und Grammatikalisierung. Das Phänomenspektrum der Partikel *also*. In I. Pohl & K.-P. Konerding (Hgg.), *Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven* (pp. 198-237). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Kuhn, D. & Franklin, S. (2006). The Second Decade. What Develops (and How). In W. Damon & R. Lerner (Hgg.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2 Cognition, Perception and Language* (pp. 953-993). New York: Wiley.

Labov, W. & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In J. Ihwe (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2* (pp. 78-126). Frankfurt a. M.: Fischer-Athenäum.

Langlotz, M. (2014). *Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte.* Berlin: de Gruyter.

Lütten, J. (1977). *Untersuchungen zur Leistung der Partikeln in der gesprochenen Sprache*. Göppingen: Kümmerle.

Pätzold, M. (2005). Frühe literale Textkompetenz. In H. Feilke (Hg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* (pp. 69-91). Forum angewandte Linguistik 45. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Rath, R. (1979). *Kommunikationspraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pohl, T. (2005). Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hgg.), *Literale Textentwicklung* (pp. 93-112). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Saldern, M. v. (2008). Diagnostik und Testverfahren für die Sekundarstufe. In L. Kunze & C. Solzbacher (Hgg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (pp. 51-56). Baltmannsweiler: Schneider.

Stein, S. (2003). *Textgliederung: Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch: Theorie und Empirie.* Berlin: de Gruyter. URL: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf. (Letzter Zugriff: 29.02.2016).

van der Meer, E. (1998). Inferenzen in Wissenskörpern. In F. Klix & H. Spada (Hgg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Praxisgebiete, Serie II Kognition, Bd. 6 Wissen* (pp. 213-247). Göttingen u. a.: Hogrefe.

Waßner, U. H. (2004). Konklusiva und Konklusivität. In H. Blühdorn, E. Breindl, & U. H. Waßner (Hgg.), *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik* (pp. 373-424). Berlin, New York: de Gruyter. (Linguistik: Impulse & Tendenzen 5).