

Doreen Bryant\*

# Referenzketten und stilistische Variation in der Sekundarstufe

Eine experimentelle Studie zur referenziellen Kohärenz bei unbelebten Referenten

## Chains of reference and stylistic variation in secondary education

An experimental study of referential coherence focusing on inanimate referents

<https://doi.org/10.1515/zgl-2024-2022>

**Abstract:** If an entity is referred to multiple times in a text, a reference chain is created. This chain is considered neutral or unmarked when it is structured as follows: *eine Frau – die Frau – sie – sie – sie ...* ('a woman – the woman – she – she – she...') (Thurmair 2003). Most studies on referential coherence (including those related to language acquisition) focus on animate entities in texts.

For older school pupils to handle different types of texts (e. g. reports, descriptions, explanations) adequately, the question arises as to how references are made to inanimate objects in texts and whether simple possibilities of stylistic variation are used.

In this experimental study with secondary-school pupils (Grades 5 and 8) and university students, we elicited chains of references to inanimate entities (*eine Tasche – die Tasche – sie*, 'a bag – the bag – it') and investigated the unmarked structuring of these references (indefinite NP – definite NP – personal pronoun) and the degree of precision in the introductory nominal phrase in terms of composition and/or attributes (e. g. *eine Handtasche*, *eine gelbe Tasche*, *eine gelbe Handtasche*, 'a handbag, a yellow bag, a yellow handbag'). We also explored whether potential for variation was exploited through partial recurrence (e. g. *eine Handtasche – die Tasche*, 'a handbag – the bag').

Although all three groups preferred using neutral reference chains, there were clear differences in the degree of preference between the two groups of pupils, on the one hand, and the students, on the other. The groups also differed regarding their use of precision and the extent to which they varied references through partial

---

**\*Kontaktperson:** Prof. Dr. Doreen Bryant: Universität Tübingen, Deutsches Seminar, Wilhelmstraße 50, D-72074 Tübingen, E-Mail: [doreen.bryant@uni-tuebingen.de](mailto:doreen.bryant@uni-tuebingen.de). <https://orcid.org/0009-0006-2371-6492>

recurrence. In addition, deviations in agreement between a pronoun and its previous mention were observed in some pupils with German as a second language who followed the semantic strategy of referring to inanimate entities using the neutral pronoun *es* (independent of the grammatical gender) (e. g. *eine gelbe Tasche – die Tasche – \*es*). Another surprising finding can be seen in the student group. In an effort to express themselves diversely and eloquently, the students varied the personal and demonstrative pronouns within the reference chains without considering that demonstrative pronouns fulfil specific grammatical functions in texts (Diessel, 1999; Bosch & Umbach, 2007) and that incorrect use confuses the reader, potentially leading to misinterpretation.

As analyses of textbooks have shown that referential coherence is largely neglected in German instruction (Averintseva-Klisch, Bryant & Peschel, 2019), the findings are hardly surprising. They demonstrate once again that more attention needs to be paid to this phenomenon in teacher training and in work on texts in schools.

- 1 Einleitung
- 2 Referenzketten
  - 2.1 Aufbau von Referenzketten und lexikalische Variation
  - 2.2 Unmarkierte Referenzketten in kontakt- und distanzanaphorischer Position
- 3 Referenzielle Kohärenz im Spracherwerb
  - 3.1 Zur referenziellen Kohärenz in Schülertexten
  - 3.2 Zur referenziellen Funktion von Genus
- 4 Experimentelle Studie
  - 4.1 Methode
  - 4.2 Ergebnisse
    - 4.2.1 Grundstruktur der Referenzketten
    - 4.2.2 Nominalgruppenexterne Kongruenz
    - 4.2.3 Lexikalische Präzision und Variation
  - 4.3 Weitere Einblicke in referenzbezogene Entscheidungsprozesse
    - 4.3.1 Nachträgliche Selbstkorrekturen
    - 4.3.2 Dysfunktionaler Gebrauch pronominaler Anaphern
- 5 Zusammenfassung und didaktische Implikationen
  - Danksagung
  - Literatur

## 1 Einleitung

Der Erwerb der referenziellen Kohärenz, der Fähigkeit mit geeigneten sprachlichen Mitteln Diskursreferenten einzuführen und erneut auf sie Bezug zu nehmen, gilt als relativ gut erforscht – mit der Einschränkung, dass der Fokus bislang auf belebten

Referenten lag. Systematische Untersuchungen zum Aufbau von Referenzketten bei unbelebten Entitäten stehen hingegen noch aus. Entsprechende Erkenntnisse sind wichtig, um besser einschätzen zu können, welche referenziellen Fähigkeiten am Anfang und im Verlauf der Sekundarstufe von den Schüler:innen erwartet werden können und wie ausgeprägt die interindividuellen Entwicklungsunterschiede in dieser sprachlichen Domäne der konzeptionellen Schriftlichkeit sind. Gerade für das fortgeschrittene Schulalter mit den steigenden Anforderungen, verschiedene Fachtextsorten (z. B. Bericht, Beschreibung, Erläuterung) adäquat bedienen zu können, stellen sich die Fragen, wie referenzielle Bezüge auf Unbelebtes realisiert und ob hierbei einfache Möglichkeiten stilistischer Variation genutzt werden. Das Textbeispiel (1) aus dem Fach Biologie zeigt die verschiedenen Möglichkeiten des Rückbezugs auf bereits erwähnte Entitäten:<sup>1</sup> Pronomen (*Tierzelle* – *sie*, *Zellplasma* – *es*, *Zellkern* – *er*), Rekurrenz (*Tierzelle* – *Tierzelle*, *Zellkern* – *Zellkern*), partielle Rekurrenz (*Tierzelle* – *Zelle*, *Zellplasma* – *Plasma*), Substitution (*Zellmembran* – *das dünne Häutchen*).

- (1) **Die Tierzelle<sub>1</sub>** besitzt keine Zellwand. Deshalb ist sie<sub>1</sub> verformbar. Sie<sub>1</sub> ist von **einer Zellmembran<sub>2</sub>** umgeben. Das dünne Häutchen<sub>2</sub> dient dazu, die Tierzelle<sub>2</sub> nach außen abzuschließen. Im Inneren der Zelle<sub>1</sub> befindet sich **das zähflüssige Zellplasma<sub>3</sub>**. Es<sub>3</sub> besteht hauptsächlich aus Wasser und dient als Transportmedium. Das Plasma<sub>3</sub> enthält unter anderem **den Zellkern<sub>4</sub>**. Der Zellkern<sub>4</sub> trägt die Erbinformationen. Er<sub>4</sub> ist von einer Doppelmembran umgeben.

(in Anlehnung an Beese et al. 2017, S. 78–79, Hervorhebungen DB)

Um für die Grundlagenforschung zur referenziellen Kohärenz nicht Fachvokabular voraussetzen zu müssen, wurde in der hier präsentierten Studie ausschließlich allgemein bekanntes, lebensweltbezogenes Wortmaterial verwendet. An der Studie nahmen Sekundarschüler:innen mit Deutsch als Erstsprache und mit Deutsch als Zweitsprache der Klassenstufen 5 und 8 teil sowie Studierende als erwachsene Kontrollgruppe. Von den Teilnehmenden wurden Referenzketten mit Bezugnahme auf unbelebte Entitäten (*eine Tasche* – *die Tasche* – *sie*) elizitiert und hinsichtlich ihrer unmarkierten Strukturierung (indefinite Vollform – definite Vollform – Personalpronomen) sowie hinsichtlich des Präzisionsgehalts innerhalb der einführenden Nominalphrase durch Komposition und/oder Attribuierung

<sup>1</sup> Die Antezedenten (fett markiert) und die jeweils bezugnehmenden Anaphern (unterstrichen) sind mit dem gleichen Index versehen, um die koreferenzielle Beziehung anzuzeigen.

(z. B. *eine Handtasche, eine gelbe Tasche*) und der Ausschöpfung des Variationspotenzials durch partielle Rekurrenz (z. B. *eine Handtasche – die Tasche*) untersucht.

Bevor in Kapitel 4 die Studie präsentiert wird, liefert Kapitel 2 zunächst die linguistischen Grundlagen. Im Fokus stehen der Aufbau und die Ausgestaltung von Referenzketten. Aufgezeigt wird das Spektrum lexikalischer Variation, aus dem für die Studie das stilistische Mittel der partiellen Rekurrenz ausgewählt wurde. Der sprachliche Elizitierungsrahmen der Studie ist so konzipiert, dass eine Referenzkette mit lexikalischer und pronominaler Anapher realisiert werden kann. Auch diese zugrunde liegende Struktur wird im Kapitel 2 vorgestellt.

Kapitel 3 gibt für den Bereich der referenziellen Kohärenz einen kurzen Überblick über die Spracherwerbsforschung, verortet die vorliegende Studie im Erwerbskontext und motiviert das didaktische Erkenntnisinteresse. Kapitel 5 fasst die zentralen Befunde zusammen und diskutiert didaktische Implikationen.

## 2 Referenzketten

### 2.1 Aufbau von Referenzketten und lexikalische Variation

Wird eine in den Text eingeführte Entität, man spricht auch vom (Text-)Referenten, mehrfach wiederaufgenommen, entsteht eine Referenzkette. Anhand eines authentischen Textes, s. (2), mit belebten und unbelebten Referenten seien im Folgenden typische Merkmale für den Aufbau von Referenzketten und Möglichkeiten lexikalischer Variation illustriert.

- (2) Neben **einem Autobahnrestaurant**<sub>1</sub> nahe Wiesbaden ist in der Nacht **eine Handgranate**<sub>2</sub> gefunden worden. **Ein Mitarbeiter**<sub>3</sub> entdeckte den verdächtigen Gegenstand<sub>2</sub>, als er<sub>3</sub> vor dem Restaurant<sub>1</sub> sauber machte. Der Mann<sub>3</sub> wählte daraufhin den Notruf. Experten des hessischen Landeskriminalamtes eilten zum Fundort<sub>1</sub>, untersuchten die Handgranate<sub>2</sub> und schafften sie<sub>2</sub> weg.

(Spiegel Online 12/2019, zit. nach Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019: 22, ergänzt um „eilten zum Fundort“)

Der Text enthält trotz seiner Kürze drei Referenzketten. Neue Textreferenten (im Beispieltext fett markiert) werden typischerweise als indefinite Nominalphrasen

eingeführt.<sup>2</sup> Der unbestimmte (oder auch „kataphorische“) Artikel löst bei Rezipient:innen die Erwartung aus, im folgenden Text unbekannte Nachinformationen zu finden (Weinrich 2007: 410). Im Vergleich zum bestimmten (oder auch „anaphorischen“) Artikel kommt der unbestimmte Artikel relativ selten vor, und zwar im Verhältnis 1:7 (ebd. 410). Laut Weinrich ist es gerade das relativ seltene Vorkommen, das den kataphorischen Artikel prädestiniert, seine Funktion, die Aufmerksamkeit der Rezipient:innen auf Folgeinformationen zu richten, zu erfüllen (ebd. 410).

Die Wiederaufnahme von Referenten erfolgt mit definiten Nominalphrasen. Dies können Nominalphrasen mit definitivem Artikel oder Demonstrativartikel, mit Demonstrativ-, Personal- oder Possessivpronomen oder Eigennamen sein. Im Beispieltext wird die Funktion der Wiederaufnahme durch Nominalphrasen mit definitivem Artikel (z. B. *den verdächtigen Gegenstand, die Handgranate*) und von Personalpronomen (z. B. *sie*) erfüllt. Definite sprachliche Ausdrücke, die bereits eingeführte Referenten erneut aufgreifen, werden als Anaphern bezeichnet.

Lösen wir mit (3) die Referenzketten für die weitere Betrachtung einmal aus dem Text heraus und setzen die Nominalphrasen in die Grundform. Vergleicht man nun in jeder Reihe die Nominalphrasen in Bezug auf ihren Informationsgehalt, stellt man fest, dass die jeweils erste Phrase semantisch am gehaltvollsten ist. Typischerweise werden zum Einführen des Referenten eher präzisere Ausdrücke verwendet als für die Wiederaufnahme: „In der Wiederaufnahmerelation folgt der Oberbegriff auf den Unterbegriff und nicht umgekehrt“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2018: 33). Für die Rezipienten ist die „Abfolge thematischer Ausdrucksmittel“ leichter zu verarbeiten, wenn „die spezifischere (stärker einschränkende)“ der „unspezifischere[n] Nominalgruppe“ vorangeht (Hoffmann 2013: 194). Der allgemeinen Tendenz entsprechend, handelt es sich im Beispieltext bei den wiederaufnehmenden lexikalischen Phrasen um Oberbegriffe.

Die Wahl der Referenzausdrücke hängt auch von der kognitiven Zugänglichkeit der Diskursreferenten ab (Ariel 1990, 2001). Auf weniger zugängliche Diskursreferenten (wie etwa am Anfang der Referenzkette) wird typischerweise mit lexikalischen Referenzausdrücken Bezug genommen, und zwar bei geringerer Zugänglichkeit mit längeren Ausdrücken. Ist die Zugänglichkeit hoch (wie etwa nach wiederholter Bezugnahme) finden typischerweise Referenzausdrücke ohne lexikalischen Gehalt Verwendung, wobei Personalpronomen (im Vergleich zu Demonstrativpronomen) höchste Zugänglichkeit signalisieren (Ariel 1990, 2001).

---

2 Der Gebrauch einer definiten Nominalphrase kann unter bestimmten Bedingungen auch bei Erstnennung möglich sein, z. B. wenn es sich wie bei *die Tierzelle* im Text (1) um eine generalisierende Aussage über Tierzellen im Allgemeinen und nicht etwa über eine konkrete, individualisierte Zelle handelt. Ein anderes Beispiel für den generischen Gebrauch des definiten Artikels wäre „Die Lärche verliert im Winter ihre Nadeln“ (Duden 2016: 295).

- (3) a. ein Autobahnrestaurant – das Restaurant – der Fundort
- b. eine Handgranate – der (verdächtige) Gegenstand – die Handgranate – sie
- c. ein Mitarbeiter – der Mann – er

In (4) ist für den eingeführten Referenten *Autobahnrestaurant* das Spektrum möglicher lexikalischer Wiederaufnahmen dargestellt. Wird das gleiche Lexem wieder aufgegriffen, s. (4a), spricht man von Rekurrenz (Linke et al. 1996: 215). Rekurrenz „wird oft als stilistisch unbefriedigend empfunden“ (ebd. S. 216).<sup>3</sup> Hingegen wirkt die partielle Rekurrenz, s. (4b), bei der nur ein Teil des Lexems wiederkehrt, „weniger monoton“ (ebd.). Diese einfache stilistische Variation bietet sich insbesondere dann an, wenn der vorausgehende Ausdruck ein Kompositum ist und das Grundwort des Kompositums als Oberbegriff (wie in (4b)) die Bedingung erfüllt, weniger präzise zu sein als der einführende Ausdruck. Die Lesenden sind diesem Anaphertyp auch bereits im Fachtext unter (1) begegnet (*Tierzelle* – *Zelle*, *Zellplasma* – *Plasma*). Partielle Rekurrenz, dies sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen, wird auch im Rahmen der hier präsentierten Studie eine prominente Rolle spielen.

Neben der wörtlichen bzw. teilweise wörtlichen Bezugnahme, kann die Wiederaufnahme wie in (4c) und (4d) auch durch ein der vorausgehenden Phrase inhaltlich verbundenes Textelement erfolgen. Hierfür (für das lexikalische Ersetzen) hat sich der Begriff Substitution etabliert. Die koreferenzielle Beziehung der Substitution kann u. a. durch Synonyme, Oberbegriffe (Hyperonyme) und Unterbegriffe (Hyponyme) realisiert werden (ebd.).

- (4) a. ein Autobahnrestaurant – das Autobahnrestaurant (Rekurrenz)
- b. ein Autobahnrestaurant – das Restaurant (partielle Rekurrenz, Oberbegriff)
- c. ein Autobahnrestaurant – die Raststätte / der Rasthof (Substitution durch Synonyme)
- d. ein Autobahnrestaurant – die Gaststätte / das Lokal / der Ort (Substitution durch Oberbegriffe)

---

<sup>3</sup> Es gibt jedoch, wie Thurmaier (2003: 202–207) feststellt, auch instruktive Textsorten (z. B. Bedienungsanleitungen, (Haus-/Betriebs-)Ordnungen, Packungsbeilagen von Medikamenten), in denen aus funktionalen Gründen die Rekurrenz durchgehalten wird. Thurmaier spricht in diesen Fällen von „notorischer Rekurrenz“. Neben der textsortenspezifischen notorischen Rekurrenz identifiziert Thurmaier auch „adressatenspezifische Referenzketten“ (z. B. in Sprachlehrtexten), die durch das Festhalten an den gleichen nominalen Vollformen und den Verzicht auf Pronomen auffallen (ebd. 208–210). Auch der Ratgeber für *Leichte Sprache* empfiehlt auf alternative „Bezeichnungen für dieselbe Sache und Pronomen der dritten Person“ zu verzichten, da die Adressat:innen (Personen mit einer Leseeinschränkung) angewiesen sind „auf die lokale und unmittelbare Interpretation von Wörtern“ (Bredel & Maaß 2016b: 92).

Brinker/Cölfen/Pappert (2018) unterscheiden bei lexikalischen Anaphern in semantisch-konzeptioneller Hinsicht drei Typen von Indizien, die Textrezipient:innen dazu veranlassen, zwischen bestimmten lexikalischen Ausdrücken eine Wiederaufnahmerelation anzunehmen: sprachimmanente, sprachtranszendente, textimmanente (ebd. 42–43). Ist die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wieder aufnehmendem Ausdruck im Sprachsystem verankert (z. B. durch Synonymie, Hyperonymie, Hyponymie), liegt eine sprachimmanente Wiederaufnahmerelation vor; s. die Beispiele unter (4). Wie Bredel & Maaß (2016a) mit Blick auf Adressat:innen, die auf eine leicht verständliche Sprache angewiesen sind, anmerken, setzt die sprachimmanente Zuordnung der Ausdrücke „zum selben Textreferenten [...] die Kenntnis des Begriffsfeldes voraus“ (ebd. 486). Aus didaktischer Perspektive kann der partiellen Rekurrenz (s. 4b) aufgrund der morphologischen Transparenz (zwischen dem Kompositum als Unterbegriff und dem Grundwort des Kompositums als anaphorisch gebrauchter Oberbegriff) eine Steigbügelfunktion im Erschließen des sprachimmanenten Anaphernspektrums zugetraut werden (Bryant 2020: 113–114).

Kommen wir zur zweiten der drei semantisch-konzeptionell motivierten Wiederaufnahmerelationen: Basieren die referenziellen Bezüge – wie im Textauszug (5) – auf geteilten Erfahrungen und Wissensbeständen, handelt es sich um eine sprachtranszendente Wiederaufnahmerelation. Nur wer weiß, wer von den beiden in (5) genannten Herren der CSU-Chef ist und wer die freien Wähler anführt, wird schon beim ersten Überfliegen den Textauszug mühelos in der von den Autor:innen intendierten Weise verstehen. Wer nicht über das vorausgesetzte Wissen verfügt, wird vermutlich im ersten Anlauf die beiden satzeinleitenden Nominalphrasen referenziell verknüpfen.

- (5) Hubert Aiwanger treibt Markus Söder in der Flugblattdaffäre vor sich her.  
Dem CSU-Chef fehlen die Optionen, weil er sich an die Freien Wähler gekettet hat. [...].

DER SPIEGEL 37/2023: 8

Wie Brinker et al. (2018) zu den beiden bislang vorgestellten Wiederaufnahmerelationen anführen, lässt sich oftmals keine scharfe Grenze ziehen „zwischen der sprachimmanenten (auf dem Sprachsystem im engeren Sinne beruhenden) Erfahrung (dem lexikalischen Wissen) und der außersprachlichen (auf der allgemeinen Weltkenntnis beruhenden) Erfahrung (dem enzyklopädischen Wissen)“ (ebd. 43).

Dies gilt (aus der Schüler:innenperspektive) in besonderer Weise für Lehrbuchtexte, wenn über Referenzketten gleichzeitig lexikalisches und enzyklopä-

disches Wissen vermittelt werden soll. Während in (6) die Wiederaufnahme durch einen Oberbegriff erfolgt, liegt in (7) eine Synonymie-Relation vor. In beiden Fällen wird aber die Antezedentsuche unterstützt durch das demonstrative Artikelwort *diese*.<sup>4</sup> Der Demonstrativartikel wird deutlich seltener gebraucht als der einfache Artikel – laut Weinrich (2007: 440) im Verhältnis 1 : 10. Er ist somit besonders auffällig und kann daher als Aufmerksamkeits- und Warnsignal fungieren (ebd. 441). Der Demonstrativartikel signalisiert, dass es sich bei dem von ihm begleiteten Nomen um eine „Rekodierung“ eines bereits eingeführten Referenten handelt. Er stellt somit die referenzielle Anbindung sicher und verhindert, dass die lexikalisch neue Form „als Sprachzeichen für einen neuen Referenten“ angesehen wird (ebd. 441).

- (6) Messstationen auf der ganzen Welt registrieren Erdbeben. Sie werden mit **Seismographen** [...] aufgezeichnet. Diese Messgeräte erfassen horizontale sowie vertikale Erderschütterungen und zeichnen sie in einem Seismogramm auf.

Seydlitz GWG 5/6, 2004: 86 (Hervorhebungen DB)

- (7) Der Ursprung des Lebens, die ersten Zellen, entstanden wahrscheinlich vor etwa 3,75 Milliarden Jahren an den Wänden der Black Smoker in der Tiefsee. **Die ältesten Versteinerungen von Organismen** sind mindestens 2,7 Milliarden Jahre alt. Diese Fossilien wurden von Lebewesen gebildet, die den heutigen Cyanobakterien ähneln.

Terra GWG 5/6, 2007: 86 (Hervorhebungen DB)

Bei der dritten Wiederaufnahmerelation, der textimmanenten, wird die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmenden Ausdrücken im Text selbst hergestellt (Brinker et al. 2018: 42). Die mit dem Index 1 versehene Referenzkette im Text (8) illustriert diese Relation. Durch die in die Nominalphrasen integrierten neuen Informationen wird beim Rezipierenden die mentale Repräsentation des Textreferenten inkrementell erweitert (Consten & Schwarz-Friesel 2014: 282). So erfährt man im Text (8) über den hier mit Eigennamen (*Gerhart Wessel*) eingeführten Referenten ganz nebenbei im fortlaufenden Text durch die indizierten lexikalischen Nominalphrasen u. a. wo und in welcher Position der Referenzträger früher

<sup>4</sup> Im Unterschied zum Beispieltext in (1) – hier noch einmal der relevante Auszug: *Sie [die Tierzelle] ist von **einer Zellmembran** umgeben. Das dünne Häutchen dient dazu, die Tierzelle nach außen abzuschließen.*



beschäftigt war (*der frühere Geschäftsführer der Kramer-Werke*), sein aktuelles Lebensalter (*der heute 91-Jährige*), sein einstiges Studienfach (*der studierte Maschinenbauer*), die Größe seines Betriebes (*der Seniorchef seines Ein-Mann-Betriebs*) und seinen Wohnort (*der Überlinger*).

- (8) Wer eine Gehhilfe braucht, geht nicht mehr in die Berge. Oder doch? Ja, sagt **Gerhart Wissel**<sub>1</sub>. *Der frühere Geschäftsführer der Kramer-Werke*<sub>1</sub> hat dafür **ein geländegängiges Gefährt**<sub>2</sub> entwickelt [...]. „*Der „Wissel Alpin E-Hiker“*<sub>2</sub> ist ein echter Offroader mit Elektroantrieb, quasi der SUV unter den Rollatoren“, sagt *der heute 91-Jährige*<sub>1</sub> [...]. *Gerhart Wissel*<sub>1</sub> liebt Wald und Berge genauso wie Ski- und Radfahren im Allgäu oder den Alpen. Doch irgendwann reichte die Kraft nicht mehr für Touren, schon gar nicht im Winter. Wenigstens wandern wollte er<sub>1</sub> aber weiterhin. [...] Also stellte sich *der studierte Maschinenbauer*<sub>1</sub> nochmal selbst ans Reißbrett, [...], um im 90. Lebensjahr tatsächlich nochmal ein Start-up für Produktion und Vertrieb zu gründen. Auf zwei Komponenten hat *der Seniorchef seines Ein-Mann-Betriebs*<sub>1</sub> sogar Patente angemeldet. „Jugend forscht kann man wohl nicht mehr sagen“, witzelt *Gerhart Wissel*<sub>1</sub>. Doch *der Überlinger*<sub>1</sub> ist mit dem *Ergebnis*<sub>2</sub> mehr als zufrieden. *Der E-Hiker*<sub>2</sub> erfüllt nach dreijähriger Testphase alle Voraussetzungen, damit auch körperlich eingeschränkte Menschen selbstständig und sicher in den Bergen unterwegs sein können. *Der Alpin E-Hiker*<sub>2</sub> ist halb Mountainbike, halb Rollator. [...]

Schwäbische Zeitung, online, 17.08.2023 (Hervorhebungen DB)

Solche definiten Nominalphrasen, die im Text für eine weitere Charakterisierung des eingeführten Referenten genutzt werden, bezeichnet man als Spezifikationsanaphern (Schwarz 2000: 121). Sie tragen zu einer hohen Informationsdichte im Text bei und sind nicht nur in journalistischen Texten anzutreffen sondern auch in Lehrbuchtexten, s. (9). Routinierte Lesende erfreuen sich an der stilistischen Variation und geschickten Informationsverpackung und werden auch dann, wenn sie bislang nicht wussten, dass Dresden an der Elbe liegt und die Landeshauptstadt von Sachsen ist, die Verkettung herstellen können und die ihnen noch unbekannten Informationen in ihren Wissensbestand integrieren. Schüler:innen aber, die nicht vertraut sind mit textimmanenten Wiederaufnahmerelationen, werden unangeleitet mit solchen Referenzketten weder ihr textlinguistisches noch ihr fachliches Wissen aufbauen können.

- (9) Unter den deutschen Großstädten ist **Dresden** der Aufsteiger der letzten Jahre. Die Elbstadt erlebte die dynamischste Wirtschaftsentwicklung der fünfzig größten deutschen Städte. Demnach stieg unter anderem das Arbeits-einkommen der Dresdner in den Jahren 2000 bis 2005 um 9,3 Prozent. (...) Auch eine Studie der Wirtschaftsforscher von Prognos bescheinigt der sächsischen Landeshauptstadt die höchste Wirtschaftskraft und die beste Lebensqualität in den neuen Bundesländern.

Terra GWG 5/6, 2007: 41 (Hervorhebungen DB)

Von den bislang vorgestellten (auf lexikalischen Vollformen basierenden) Wiederaufnahmerelationen, ist die durch partielle Rekurrenz (in der Kompositum-Simplex-Variante) realisierte sprachimmanente Beziehung von Hyponym und Hyperonym aufgrund der morphologischen Transparenz am wenigsten voraussetzungsreich und am leichtesten zu erschließen. Sie könnte daher den Anfang einer didaktischen Progression im Bereich lexikalischer Anaphern darstellen (Bryant 2020: 113–114).

Ein weiterer Grund, partielle Rekurrenz in didaktischen Kontexten stärker zu berücksichtigen, ist die Produktivität dieses kohärenzstiftenden Musters, das auch bei Wortneuschöpfungen Anwendung findet, wie in (8) bei der mit 2 indizierten Referenzkette zu sehen: *ein geländegängiges Gefährt – der ‚Wissel Alpin E-Hiker‘ – der E-Hiker – der Alpin E-Hiker*; das den Lesenden aber auch in Lehrbuchtexten bei Fachwortkomposita (*die Subtropenstrahlströme – diese Strahlströme*, Terra GWG 5/6, 2007: 118) immer wieder begegnet. Schüler:innen sollten daher rezeptiv wie produktiv an dieses Muster herangeführt werden. Zur Entwicklung entsprechender didaktischer Programme ist zunächst einmal in Erfahrung zu bringen, wo Schüler:innen am Anfang und in der Mitte der Sekundarstufe I diesbezüglich stehen. Die in Kapitel 4 präsentierte Studie leistet einen ersten Beitrag, indem sie untersucht, ob Sekundarschüler:innen bei der Ausgestaltung von Referenzketten die Möglichkeit partieller Rekurrenz zur lexikalischen Variation nutzen. Wie der sprachliche Elizitierungsrahmen hierfür aussieht, soll am Ende des nun folgenden Teilkapitels, das sich dem Aufbau neutraler, unmarkierter Referenzketten widmet, aufgezeigt werden.

## 2.2 Unmarkierte Referenzketten in kontakt- und distanz-anaphorischer Position

Im vorherigen Teilkapitel standen lexikalische Anaphern im Mittelpunkt der Betrachtung. Die wörtliche bzw. teilweise Wiederholung oder die semantische Variation eines nominalen Ausdrucks gilt jedoch als relativ aufwendig (Weinrich

2007: 372). Einfacher und ökonomischer hält man das Thema eines Textes konstant durch Pronominalisierung (ebd.). Das Personalpronomen der dritten Person fungiert im Deutschen als unmarkierte Anapher und wird deutlich häufiger verwendet als Demonstrativpronomen (Bosch & Umbach 2007).

Bedingung für die Pronominalisierung ist, dass das Pronomen mit dem Nomen, das es vertritt, in Genus und Numerus übereinstimmt (Weinrich 2007: 372). Vorausgesetzt der Antezedent kann durch diese grammatischen Informationen und/oder Hinzuziehung von Weltwissen zweifelsfrei identifiziert werden, dann wird im Allgemeinen das Pronomen (als ökonomischste Verweisvariante) gegenüber definiten Vollformen präferiert. „Im Vergleich zu [...] Personalpronomen [...] sind [definite Nominalphrasen] markierte Anaphern: Sie sind länger und semantisch informativer“ (Averintseva-Klisch et al. 2019: 32). Ihr Gebrauch wird (neben dem ästhetischen Aspekt stilistischer Variation) durch spezifische Funktionen motiviert (u. a. Thurmair 2003, Weinrich 2007, Consten & Schwarz-Friesel 2007, Brinker et al. 2018, Averintseva-Klisch et al. 2019): So werden definite Nominalphrasen z. B. verwendet zur Disambiguierung bei referenzieller Mehrdeutigkeit oder für strukturierende Zwecke – etwa um eine inhaltliche Wendung oder einen Perspektivwechsel zu unterstützen. Definite Nominalphrasen lassen sich – wie in (8) und (9) gesehen – auch als Spezifikationsanaphern einsetzen, um zusätzliche Informationen zum Referenten einzuflechten.

Wenn keiner der spezifischen Verwendungskontexte vorliegt, sondern eine „normale thematische Referenz“ (Weinrich 2007: 440) hergestellt werden soll, geschieht dies hauptsächlich durch Personalpronomen der dritten Person, und zwar bei belebten (*der Knabe – er – ihn – er; Freunde – sie – ihnen – sie – sie – ihnen*) und unbelebten Referenten (*sein Brot – es – es; das Haus – es – es – ihm – es*) (ebd. 375–376, 440). Allerdings scheinen Pronomen – wie Korpusstudien (u. a. Dahl & Fraurud 1996, Yamamoto 1999) zu entnehmen ist, bei belebten Diskursreferenten häufiger verwendet zu werden als bei unbelebten. Diese Tendenz finden Fukumura & Gompel (2011) in ihrer experimentellen Studie mit englischsprachigen Erwachsenen auch bei Kontrolle potenziell intervenierender Faktoren (wie Position und syntaktische Funktion des Antezedenten) bestätigt. Die Ergebnisse entsprechen den Erwartungen, denn Belebtheit des Diskursreferenten (so die im Forschungsdiskurs weitgehend geteilte Annahme) führt zu einem höheren Grad an Zugänglichkeit und bei hoher Zugänglichkeit werden der *Accessibility Theory* (u. a. Ariel 1990, 2001) zufolge eher Pronomen als definite Nominalphrasen verwendet. Auch für das Deutsche konnten Bader/Torregrossa/Rinke (2023) den Zusammenhang von Belebtheit und pronominalem Gebrauch zeigen. In ihrer Studie wurde mit der Methode des Satzvervollständigens für Personalpronomen (z. B. *er*) und beide Typen von Demonstrativpronomen (z. B. *der* und *dieser*) überprüft, an welchen der im Vorgängersatz erwähnten Diskursreferenten (Subjekt vs. Objekt, belebt vs. unbelebt)

präferiert die referenzielle Anbindung erfolgt. Während bei Personalpronomen Belebtheit der entscheidende Faktor für die Anbindungspräferenz ist, zeigt sich bei beiden Demonstrativpronomen sowohl eine Sensitivität für die syntaktische Funktion (Objektpräferenz) als auch für Belebtheit.<sup>5</sup>

Kommen wir nach dem kleinen Exkurs zum Einfluss von Belebtheit auf die Wahl der Referenzausdrücke noch einmal zurück zu Weinrichs Kette „normaler thematischer Referenz“. Thurmair (2003: 198) ergänzt in der Kette die einführende indefinite Vollform (*eine Frau – die Frau – sie – sie – sie*) und bezeichnet diese Referenzkette als „neutral“ bzw. „unmarkiert“. Unter Berücksichtigung verschiedener Textsorten untersucht sie (wie zuvor auch Schecker 1996) die Bedingungen, die den Gebrauch von Vollformen statt eines möglichen Pronomens evozieren. Nach Schecker (1996) wird in kontakthanaphorischer Position (d. h. bei zwei unmittelbar aufeinander folgenden Sätzen) als Anapher ein Pronomen gewählt und bei distanzanaphorischer Position (wenn ein oder mehrere Sätze dazwischen liegen) eine definite Vollform (ebd. 165–167). Während in (10) unter kontakthanaphorischer Bedingung die unmarkierte Wiederaufnahme mit dem Personalpronomen erfolgt, würde man bei eingeschobenem Satz – wie in (11) – unter distanzanaphorischer Bedingung eine definite Vollform verwenden.

- (10) Es war einmal **ein Jäger**. Die besten Jahre seines Lebens verbrachte er damit, einen rosa Elefanten zu suchen. Er suchte im nördlichen China, in Sansibar und in Indien, immer ohne Erfolg. [...]

(Thurber 2015: 30, leicht modifiziert, DB)

- (11) Es war einmal **ein Jäger**. Damals war die Jagd insbesondere in wohlhabenden Familien eine beliebte Tätigkeit, der man in meist eigenen Wäldern nachging. Die besten Jahre seines Lebens verbrachte der Jäger damit, einen rosa Elefanten zu suchen. Er suchte im nördlichen China, in Sansibar und in Indien, immer ohne Erfolg. [...]





(Thurber 2015: 30, leicht modifiziert und erweitert, DB)

Mit der in Kapitel 4 präsentierten Studie soll einerseits die Fähigkeit zum Aufbau unmarkierter Referenzketten überprüft werden, andererseits soll aber auch die

---

<sup>5</sup> Es sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen, dass sich auch in der hier präsentierten Studie (als ein Nebeneffekt) zeigen lässt, dass die Un-/Belebtheit von Diskursreferenten den Gebrauch von Pronomen signifikant beeinflusst – allerdings nur bei den Schüler:innen, nicht bei den Erwachsenen (siehe Kap. 4.2).

Tab. 1: Elizitierungsrahmen für Referenzketten

Videosequenz	Textueller Rahmen mit Lücken	Kommentar
	Satz 1 _____ <i>liegt auf der Straße.</i>	Einführung der Entität
	Satz 2 <i>Gedankenlos kickt jemand dagegen.</i>	Eingeschobener Satz für Distanz
	Satz 3 _____ <i>rollt über den Boden.</i>	Rückbezug bei Distanzstellung
	Satz 4 <i>Dann verschwindet _____ im Gebüsch.</i>	Rückbezug bei Kontaktstellung

selbständige Anwendung partieller Rekurrenz als Mittel stilistischer Variation untersucht werden. Beide Anliegen lassen sich experimentell durch Kombination der distanzanaphorischen und der kontakthanaphorischen Bedingung umsetzen: Nur wenn ein angemessener Abstand zwischen Einführung und Wiederaufnahme (durch mindestens einen eingeschobenen Satz) besteht, lassen sich überhaupt definite Vollformen elizitieren. Wenn es darüber hinaus gelingt, den Aufgabenkontext so zu gestalten, dass er bei Referenteneinführung zur Anwendung eines präzisen Ausdrucks in Form eines (allgemeinsprachlichen) Kompositums einlädt (z. B. *ein Fußball, ein Kopfkissen, eine Sonnenbrille*), auf den dann in distanzanaphorischer Position Bezug genommen wird, hat die/der Untersuchungsteilnehmende die Möglichkeit, eine lexikalische Anapher partieller Rekurrenz zu verwenden (z. B. *der Ball, das Kissen, die Brille*), um im Anschluss daran bei kontakthanaphorischer Position eine pronominale Anapher zu gebrauchen (z. B. *er, es, sie*).

- (12) Ein Fußball liegt auf der Straße. Gedankenlos kickt jemand dagegen. Der Ball rollt über den Boden. Dann verschwindet er im Gebüsch.

Tabelle 1 illustriert, wie den Bedingungen entsprechend der textuelle Rahmen zur Versprachlichung einer Ereignissequenz (als kurzes Video präsentiert) in der Studie konstruiert ist. Die Musterlösung von (12) zeigt zum einen auf, wie die unmarkierte Referenzkette bei kombinierter distanzanaphorischer und kontakthanaphorischer Position umgesetzt wird (indefinite NP – definite NP – Pronomen) und zum anderen

wie durch den Gebrauch eines Kompositums bei Wiederaufnahme mit einer lexikalischen Anapher die Möglichkeit partieller Rekurrenz (*ein Fußball – der Ball*) genutzt wird.

### 3 Referenzielle Kohärenz im Spracherwerb

Es liegen bereits zahlreiche Studien zur Entwicklung referenzieller Kohärenz vor.<sup>6</sup> Entweder steht das Sprachverstehen bzw. die Verarbeitung anaphorischer Ausdrücke im Fokus oder aber die Produktion referenzieller Ausdrücke. In Bezug auf die Sprachproduktion wird die Entwicklung der referenziellen Kohärenz in der gesprochenen und/oder geschriebenen Sprache untersucht. Zentrale Fragestellungen im Bereich der Sprachproduktion sind: Wie werden die Referenten in den Diskurs eingeführt? Wie erfolgt der Rückbezug bei Erhalt und wie bei Wiederaufnahme des Diskursreferenten? Wie werden bei mehreren möglichen Diskursreferenten Ambiguitäten vermieden? Welche Referenzausdrücke (z. B. lexikalische Nominalphrase, Pronomen, Eigennamen) finden Anwendung? Die meisten Erwerbsstudien zur referenziellen Kohärenz beziehen sich (auch) auf das Vorschulalter und betrachten daher ausschließlich die mündliche Sprachproduktion (u. a. Bamberg 1986, Hickmann & Hendricks 1999, Lindgren & Vogels 2018).

Da es in der hier vorzustellenden Studie um die schriftliche Elizitierung von Referenzketten geht und bislang keine vergleichbaren Elizitationsstudien vorliegen, beschränkt sich der kurze Forschungsüberblick in 3.1 auf die Produktion schriftlicher Texte, ergänzt um die Ergebnisse einer experimentellen Studie zum Erwerb der referenziellen Funktion von Genus in 3.2.

#### 3.1 Zur referenziellen Kohärenz in Schülertexten

In Bezug auf die Konvention der indefiniten Referenteneinführung stellen Musan & Noack (2014) auf der Basis von 366 bei unterschiedlichen Schreibanslässen entstandenen Texten von Grundschulkindern fest (wie zuvor auch Vogt (2006)), dass in Klasse 3 deutlich mehr indefinite Nominalphrasen als in Klasse 2 zur Einführung eines Referenten gebraucht werden. Auf dem Weg zur Klasse 4 scheint die Entwicklung jedoch zu stagnieren. Die Prozentzahlen unangemessener definiter Ein-

---

<sup>6</sup> Für eine Zusammenfassung vorliegender Untersuchungen zur rezeptiven Verarbeitung anaphorischer Referenz einerseits und zur Produktion anaphorischer Referenz in Schülertexten andererseits siehe Lehmkuhle (2022).

führungen unterscheidet sich kaum zwischen Klasse 3 (21 %) und Klasse 4 (19 %) (Musan & Noack 2014: 123). Es gibt in diesem Bereich am Ende der Primarstufe also noch erhebliche Unsicherheiten, denen mit unserer Studie für Klasse 5 und 8 nachgegangen werden kann.

Da frei produzierte Texte nur schwer eine Vergleichbarkeit der referenziellen Fähigkeiten erlauben, lässt man die Schüler:innen in der Regel Texte nach bestimmten Vorgaben schreiben.<sup>7</sup> Typischerweise wird die Schreibaufgabe so gestellt, dass ein Text zu verfassen ist, bei dem mehrere miteinander interagierende Charaktere eine Rolle spielen.

Bartlett (1984) ließ 117 englischsprachige Schüler:innen der Klassen 5, 6 und 7 zu zwei unterschiedlich komplexen Bilderreihen mit jeweils drei Akteur:innen gleichen Alters und gleichen Geschlechts Geschichten verfassen. Die Schüler:innen wurden vorab auf der Grundlage von Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Schreibfähigkeiten (über- oder unterdurchschnittlich) gruppiert in Erwartung in den Gruppen unterschiedliche referenzielle Strategien (auf dem Weg zur erwachsenen Referenzfähigkeit) feststellen zu können. Wider Erwarten zeigte sich in beiden Gruppen bei der Wahl der Ausdrücke eine sprachliche Sensibilität für Referentenwechsel, bei denen vorrangig lexikalische Nominalphrasen (statt Pronomen) verwendet wurden. Unterschiede gab es aber dennoch: Die schwächeren Schüler:innen gebrauchten bei der Versprachlichung der komplexeren Bildsituationen insgesamt mehr Pronomen als die schreibstarken Schüler:innen und erzeugten so mehr Ambiguitäten.

Detailreiche Einblicke in die sich entwickelnden referenziellen Fähigkeiten deutschsprachiger Kinder liefert Lehmkuhle (2022). Sie vergleicht die ebenfalls auf der Basis einer Bildergeschichte mit gleichgeschlechtlichen Akteuren entstandenen Texte von 44 Viertklässler:innen mit denen von 52 Studierenden. Alle Verweise auf die in der Geschichte vorkommenden belebten Wesen (die beiden Freunde Tim und Max, Tims Hund Bello, Troll 1 und Troll 2) wurden bei der Kodierung in Hinblick auf den Referenzausdruck, die referenzielle Funktion (Erhalt, Wiederaufnahme) und in Bezug auf den Charakter (Hauptcharakter, Nebencharakter) klassifiziert (ebd. 129). Erwartungsgemäß verwendeten die Kinder wie auch die Erwachsenen überwiegend Pronomen zum Erhalt und Nominalphrasen zur Wiederaufnahme von Diskursreferenten. Allerdings liegt bei der Wiederaufnahme der Anteil pronominaler Verweise bei den Kindern mit 28 % höher als bei den Erwachsenen mit 16 % (ebd. 141). Neben der referenziellen Funktion (Erhalt, Wiederaufnahme) hatte auch der Faktor des Charakters (Hauptcharakter, Nebencharakter) einen

---

7 Zu Vor- und Nachteilen verschiedener Textsorten um den Erwerb referenzieller Schreibkonventionen zu erfassen siehe Musan & Noack (2014).

Einfluss auf den Gebrauch von Referenzausdrücken. In beiden Altersgruppen wurden für die Hauptcharaktere mehr Pronomen verwendet als für die Nebencharaktere – mit einer stärkeren Ausprägung des Unterschieds bei den Kindern. Nach Gesamtbetrachtung der vier Kombinationsmöglichkeiten: Erhalt-Hauptcharakter, Erhalt-Nebencharakter, Wiederaufnahme-Hauptcharakter, Wiederaufnahme-Hauptcharakter ergibt sich folgendes Bild: Erwachsene gewichten offenbar den Faktor der referenziellen Funktion stärker. Sie verwenden Pronomen in erster Linie bei Referentenkontinuität. Kinder hingegen werden in ihrem pronominalen Gebrauch stärker vom Charaktertyp als von der referenziellen Funktion beeinflusst (ebd. 143). Unter der Annahme, dass Pronomen für besonders zugängliche Referenten verwendet werden (Ariel 2001), interpretiert Lehmkuhle die Befunde dahingehend, dass die Hauptcharaktere für Kinder generell zugänglicher sind als die Nebencharaktere (ebd. 143). Der Faktor der referenziellen Funktion beeinflusst zwar auch bei den Kindern die Wahl der Referenzausdrücke, aber noch nicht mit erwachsenengleicher Gewichtung (ebd. 143). „Das legt nahe, dass der Erwerb des Gebrauchs angemessener anaphorischer Referenzausdrücke auch am Ende der Grundschulzeit noch nicht abgeschlossen zu sein scheint“ (ebd. 144).

Wie Peschel (2006) anhand von Schulaufsätzen feststellt, bestehen auch in der Sekundarstufe im Bereich der referenziellen Kohärenz noch große Entwicklungspotenziale. Neben dem Ambiguitätsproblem, dass eine Anapher nicht eindeutig einem Antezedent zugeordnet werden kann, bemängelt sie auch stilistische Probleme. So werden zur Herstellung referenzieller Bezüge nahezu ausschließlich Personalpronomen der dritten Person oder Lexemwiederholungen (Rekurrenzen) verwendet und das breite Spektrum referenzieller Möglichkeiten für eine stilistische Variation bleibt weitgehend ungenutzt.

### 3.2 Zur referenziellen Funktion von Genus

Personalpronomen der dritten Person gelten als unmarkierte Anaphern (s. Kap. 2.2). Sie kongruieren hinsichtlich Numerus und Genus mit dem Bezugsnomen. Wie in (13) illustriert lassen sich aufgrund der verschiedenen Genusformen potenzielle Uneindeutigkeiten weitgehend vermeiden. Damit leistet Genus einen bedeutenden Beitrag zur Textkohärenz (u. a. Köpcke & Zubin 1984, Wegener 1995, Bewer 2004).

- (13) Maria<sub>1</sub> fotografierte den Wagen<sub>2</sub> vor dem Haus<sub>3</sub>, als sie<sub>1</sub> / er<sub>2</sub> / es<sub>3</sub> 10 Jahre alt war.

Die Übersetzung ins Englische, das über kein grammatisches Geschlecht verfügt, sondern im pronominalen Bereich lediglich Belebtheit (und Sexus) und Unbe-



lebtheit markiert, soll noch einmal die Vorzüge eines Genussystems mit seinen genusdifferenzierenden Pronomen verdeutlichen (Bryant & Rinker 2021: 194). Im Unterschied zum deutschen Beispielsatz tritt in (14) beim Bezug auf die unbelebten Entitäten eine Ambiguität auf. Um Eindeutigkeit herzustellen, müsste man auf eine andere Formulierung ausweichen (Bewer 2004: 93).

- (14) Mary<sub>1</sub> photographed the car<sub>2</sub> in front of the house<sub>3</sub>, when she<sub>1</sub> / it<sub>2/3</sub> was 10 years old.<sup>8</sup>

Die Nominalflexion und insbesondere die Genuskategorie gilt im Zweitspracherwerb des Deutschen als besonders schwierig (s. Bryant & Rinker 2021 für eine Zusammenführung einschlägiger Studien). Genus wird im Deutschen in der Regel nicht am Nomen selbst, sondern (im Singular) nominalgruppenintern an den Artikelwörtern (und attributiven Adjektiven) sowie nominalgruppenextern an Pronomen der dritten Person markiert. Eine Schwierigkeit besteht für die Deutschlernenden darin, zunächst einmal zu erkennen, welcher Genusklasse ein Nomen angehört (= Genuszuweisung) und das Nomen mit einem Artikelwort aus dem Paradigma der entsprechenden Genusklasse zu verwenden (= nominalgruppeninterne Kongruenz). Die andere Schwierigkeit besteht darin, die zum Genus des Nomens passenden (genusgleichen) Pronomen zu detektieren und als Referenzmittel einzusetzen (= nominalgruppenexterne Referenz).

Wie erschließt sich Deutschlernenden im ungesteuerten Erwerb die referenzielle Funktion von Genus? Ist ihnen der Zusammenhang von Genusklassenzugehörigkeit eines Nomens (oftmals nur am Artikel zu erkennen) und der zum Verweisen auf dieses Nomen zu verwendenden genuskongruenten pronominalen Form auf Anhieb klar? Oder folgen die Lernenden, weil sie personenbezogene pronominale Bezüge besonders oft hören, zunächst semantischen Strategien und entwickeln ein dem Englischen ähnelndes auf ±Belebtheit und Sexus basierendes pronominales System? (ebd. 194).

Binanzer (2015) überprüft bei Grundschulkindern der 3. und 4. Klasse mit den Erstsprachen Russisch, Türkisch und Deutsch in einem schriftlichen Testverfahren, ob Artikel und Nomen im Genus kongruieren (= nominalgruppeninterne Kongruenz) und zum anderen, ob die Referenz auf zuvor erwähnte Nomen mit genuskonformen Pronomen erfolgt (nominalgruppenexterne Kongruenz). Während das Türkische eine genuslose Sprache ist, verfügt das Russische über ein Genussystem mit (wie im Deutschen) drei Genera (Maskulinum, Femininum, Neutrum).

<sup>8</sup> Die Beispiele (13) und (14) stammen von Bewer (2004: 93–94), die wiederum Bezug nimmt auf Mills (1986).

Zur Überprüfung der Genuskongruenz wurde eine Kombination aus Lücken- und Multiple-Choice-Test angewendet. Nominalgruppenintern galt es für ein vorgegebenes Nomen den Artikel zu ergänzen. Nominalgruppenextern musste das mit dem Nomen kongruierende Pronomen aus drei angebotenen Alternativen (*er*, *sie*, *es*) gewählt und angekreuzt werden. Die Gruppe der Kinder mit Deutsch als L1 zeigte sowohl nominalgruppenintern als auch nominalgruppenextern einen souveränen Umgang mit der Genuskongruenz. Obgleich in der Gruppe mit Russisch als L1 weniger Abweichungen als in der Gruppe mit Türkisch als L1 zu beobachten waren, konnte unabhängig von der L1 für beide DaZ-Gruppen festgestellt werden, dass sie

- (i) bei Nomen (*Mann, Frau, Vater, Mutter*), auf die das NGP<sup>9</sup> anwendbar ist, beinahe ausnahmslos zielsprachliche Strukturen realisieren – nominalgruppenintern wie nominalgruppenextern;
- (ii) insgesamt bei der Artikelverwendung weniger Abweichungen als bei den Pronomen produzieren
- (iii) sich bei Abweichungen in Abhängigkeit von semantischen Merkmalen der Nomen systematisch für die gleichen (wenn auch nicht-zielsprachlichen) Genusklassen entscheiden: [+belebt, -Sexus]<sup>10</sup> → *\*der*, *\*er* und [-belebt] → *\*es*.

(ebd. 21)

Die Befunde legen nahe, dass genusanzeigende Formen zunächst semantisch interpretiert und funktionalisiert werden (Binanzer 2015: 27). „Auf dem Weg zum Erwerb von Genus als grammatisch-formalem Nominalklassifikations- und Referenzsystem verwenden die DaZ-Lerner die genusanzeigenden Formen nicht nur zur Markierung von Sexus, sondern auch zur Markierung von Belebtheit und Unbelebtheit“ (ebd. 27). Die konzeptuell basierte Formverwendung führt nur bei Anwendbarkeit des NGP sowohl bei den Artikeln als auch bei den Pronomen zu zielsprachlichen Genusmarkierungen (ebd. 28). Bei Nomen, deren Genuszuweisung nicht durch das NGP erfolgt, treten die unter (iii) beschriebenen Abweichungen auf. Bei Bezugnahme auf Nomen mit dem Merkmal [-belebt] kommt es systematisch zum Fehlgebrauch des Pronomens *es*. Für unsere Studie, die referenzielle Bezüge bei unbelebten Referenten untersucht, stellt sich somit die Frage, ob die fehlerverursachenden semantischen Strategien, die Binanzer bei Schüler:innen mit DaZ im Grundschulalter beobachtet, im Sekundarschulalter überwunden sind.

<sup>9</sup> Nach dem NGP (*Natürliches-Geschlechts-Prinzip*) wird Nomen, die Menschen bezeichnen, das Genus entsprechend des natürlichen Geschlechts zugewiesen.

<sup>10</sup> Verwendete Nomen mit diesen Merkmalen: *Baby* und *Kind*.

## 4 Experimentelle Studie

Die im Folgenden vorzustellende Studie gibt detailreiche Einblicke in den Kompetenzbereich der referenziellen Kohärenz von Sekundarschüler:innen und Studierenden. Sie wurde konzipiert um zu erfahren, wie bei Bezugnahme auf unbelebte Entitäten die Referenzketten aufgebaut und ausgestaltet werden. Die zentralen Fragestellungen lauten:

- F1 Welche Referenzkette wird präferiert?
- F2 Gibt es beim pronominalen Gebrauch Genus-Inkongruenzen und wenn, welcher Art sind die Inkongruenzen?
- F3 Wie oft werden bei Bezugnahme auf unbelebte Entitäten präzise Ausdrücke (statt eines einfachen Nomens) verwendet?
- F4 Werden die präzisen Ausdrücke bei der Ersterwähnung des Referenten verwendet?
- F5 Welche Möglichkeiten der Präzision (Kompositum, Attribut + Simplex, Attribut + Kompositum) werden in welchem Umfang genutzt?
- F6 In welchem Umfang wird das Potenzial, das sich mit dem Gebrauch bestimmter präziser Ausdrücke (z. B. *Handtasche*, *Ledertasche*, *gelbe Tasche*, *gelbe Lederhandtasche*) bietet, für lexikalische Variation durch partielle Rekurrenz (z. B. *Handtasche* – *Tasche*) genutzt?

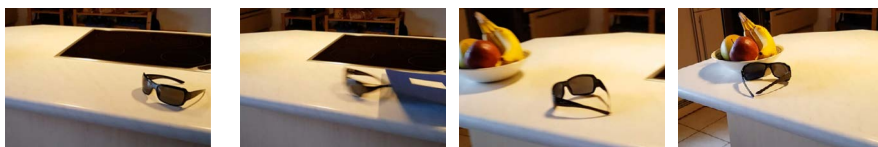
### 4.1 Methode

#### Material und Durchführung

Zu einem Testitem gehört jeweils ein Videoclip (von ca. drei bis fünf Sekunden Länge) und ein Lückentext, in dem beschrieben wird, was im Video passiert. Das Testmaterial besteht aus 11 Videoclips und 11 Lückentexten (zuzüglich Distraktoren-Items).<sup>11</sup> 9 Testitems nehmen Bezug auf unbelebte Entitäten, so dass jedes Genus (Femininum, Maskulinum, Neutrum) mit jeweils drei Items repräsentiert ist. Die anderen 2 Testitems nehmen Bezug auf erwachsene Personen (Frau, Mann).<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Bei den 9 Distraktoren-Items sind in den Lücken-Texten Verben, Adverbiale und lokale Präpositionen in den Lücken zu ergänzen.

<sup>12</sup> Diese zwei Items mit personalen Referenten sollen als Kontrollitems dienen, um zu überprüfen, ob beim Artikel- und Pronomengebrauch das Natürliche-Geschlechts-Prinzip (NGP) beachtet wird und ob ggf. beim pronominalen Gebrauch eine semantische Strategie Anwendung findet, derart, dass auf belebte Entitäten (dem NGP entsprechend) mit *er* bzw. *sie* referiert wird und auf unbelebte Entitäten (unabhängig vom grammatischen Geschlecht) mit *es* (siehe die Ausführungen in Kap. 3).



**Eine Sonnenbrille** liegt auf einer Arbeitsfläche.

Aus Versehen fliegt ein Heft dagegen.

**Die Brille** rutscht über die Platte.

An einer Obstschale kommt **sie** zum Stehen.

**Abb. 1:** Videoscreenshots und natürliche Referenzkette mit partieller Rekurrenz

\_\_\_\_\_ liegt auf einer Arbeitsplatte. Aus Versehen fliegt ein Heft dagegen. \_\_\_\_\_ rutscht über die Platte. An einer Obstschale kommt \_\_\_\_\_ zum Stehen.

**Abb. 2:** Lückentext eines Testitems

Auf den theoretischen Grundlagen von Kap. 2.2 basierend wurden alle Testitems nach dem in Tabelle 1 bereits vorgestellten Schema konstruiert. Abbildung 1 zeigt an einem anderen Beispiel noch einmal, wie Film- und Sprachmaterial (als Elizitierungsrahmen) aufeinander abgestimmt wurden. Bei den sprachlichen Untertiteln handelt es sich um eine theoriebasierte Musterlösung für die zu elizitierenden Referenzketten. Ob die Entität im experimentellen Setting von den Schüler:innen tatsächlich (i) indefinit (ii) mit einem Kompositum eingeführt wird und ob (iii) eine definite Vollform und anschließend (iv) ein Pronomen verwendet wird und ob bei Verwendung einer Vollform (v) partielle Rekurrenz Anwendung findet, all das galt es mit der Studie herauszufinden.

Abbildung 2 zeigt den zum Video aus Abbildung 1 gehörenden Lückentext. Wie jeder Lückentext der Studie besteht auch dieser aus vier Sätzen und weist drei Lücken auf. Die erste Lücke soll überprüfen, ob die Entität indefinit eingeführt wird. Es folgt ein Satz ohne Lücke, um der in 2.2 beschriebenen Distanzbedingung zu entsprechen. Die nächsten beiden Sätze enthalten dann wieder Lücken.

Bei der Auswahl der Objekte und deren Visualisierung wurde darauf geachtet, dass man mit einem allgemeinsprachlichen Kompositum auf sie referieren kann. In Tabelle 2 sind die erwartbaren Bezeichnungen für die ausgewählten Objekte gelistet und nach grammatischem Geschlecht sortiert.

Die Lückentexte waren zu einem kleinen Büchlein zusammengeheftet. Auf jeder Seite befand sich nur ein Text. Auf dem Deckblatt des Heftchens wurde u. a. erfragt, ob Deutsch als Erst- oder Zweitsprache erworben wurde, seit wann Kontakt zur deutschen Sprache besteht und welche Sprachen mit Familienmitglie-

Tab. 2: Bezeichnungen der Itemobjekte

Bezeichnung der Objekte			
	Genus	Kompositum	Simplex
1	f	<i>Plastikflasche / Wasserflasche</i>	<i>Flasche</i>
2	f	<i>Sonnenbrille</i>	<i>Brille</i>
3	f	<i>Handtasche</i>	<i>Tasche</i>
4	m	<i>Turnschuh / Laufschuh / Sportschuh</i>	<i>Schuh</i>
5	m	<i>Fußball</i>	<i>Ball</i>
6	m	<i>Bleistift</i>	<i>Stift</i>
7	n	<i>Badehandtuch / Badetuch / Handtuch</i>	<i>Tuch</i>
8	n	<i>Kochbuch</i>	<i>Buch</i>
9	n	<i>Kopfkissen</i>	<i>Kissen</i>

dern und Freunden gesprochen werden. Auf der letzten Seite des Experimentheftchens wurden Auskünfte über Einstellungen zum Lesen und Schreiben erbeten. Die Experimentdurchführung in den Schulklassen und Seminargruppen folgte einem strengen Ablaufplan mit Formulierungsskript für jeden der insgesamt 12 Teilschritte:

1. Begrüßung
2. Informationen vor dem Austeilen der Experimentheftchen
3. Austeilen der Experimentheftchen (umgedreht)
4. gemeinsames Ausfüllen des Deckblattes
5. Ablauf des Experiments erklären
6. Austeilen der Aufgabenstellungen und gemeinsames Lesen von Aufgabe 1, s. (15)
7. Übungsbeispiel
8. Experiment
9. gemeinsames Lesen von Aufgabe 2, s. (16)
10. Durchlesen der ausgefüllten Lückentexte und ggf. Verbesserung mit andersfarbigem Stift
11. gemeinsames Ausfüllen der letzten Seite
12. Verabschiedung

Im Rahmen der Begrüßung wurde den Schüler:innen mitgeteilt, dass es sich nicht um einen Leistungstest handelt, sondern um ein wissenschaftliches Experiment. Die Wissenschaftler:innen hätten ein großes Interesse daran zu erfahren, welche Lösungsvorschläge die Schüler:innen selbst am besten fänden. Die Teilnehmenden wurden dann gebeten, zwei Stifte unterschiedlicher Farben (z. B. ihren Füller und einen Filzstift) bereitzuhalten. Alle anderen Dinge (auch Tintenlöscher) sollten in der Schultasche verstaut werden.

Die Videos wurden mit einem Beamer an die Wand projiziert. Nach einer gemeinsam absolvierten Übungsaufgabe startete das Experiment. Jedes Video wurde zwei Mal gezeigt. Erst nach dem zweiten Ansehen und dem Kommando der Testleiterin „Jetzt umblättern!“ durften die Schüler:innen die Seite mit dem zugehörigen Text aufschlagen und die Lücken ausfüllen. Zu diesem Zeitpunkt war kein Bild mehr sichtbar. In (15) ist die Aufgabenstellung zu sehen, die den Schüler:innen schriftlich vorlag und die vor Beginn des Experiments laut vorgelesen wurde.<sup>13</sup>

(15) AUFGABE 1

Schau dir die kurzen Filme genau an und fülle die Lücken so genau wie möglich aus. In den Lücken können ein oder mehrere Wörter stehen. Stell dir dabei vor, die Filme jemandem zu beschreiben, der sie nicht sehen kann.  
Versuche abwechslungsreich zu sein.

Nachdem alle Videos angeschaut und alle Lückentexte bearbeitet wurden, hatten die Schüler:innen Gelegenheit mit einer anderen Farbe ggf. Verbesserungen vorzunehmen.<sup>14</sup>

(16) AUFGABE 2

Lies dir nochmal alle kurzen Texte durch.  
Überlege, ob sich die Sätze mit deinen ‚Lückenwörtern‘ für dich gut anhören. Falls du an deinen Lückenwörtern etwas ändern willst, schreibe mit einer anderen Farbe deine Verbesserung über die Lücke.

Der gesamte Durchlauf mit den 12 Teilschritten nahm ca. 45 Minuten in Anspruch.

---

<sup>13</sup> Der Aufgabenbestandteil „so genau wie möglich“ zielt darauf ab, präzise Ausdrücke zu elizitieren, die idealerweise zur Einführung der Entität genutzt werden. Den Inhalt des Filmes für eine andere Person zu versprachlichen, die ihn nicht gesehen hat, soll zum einen den Gebrauch deiktischer Elemente verhindern, zum anderen die Konventionen abrufen, die bei nicht geteiltem Wissen gelten. Die Aufforderung, abwechslungsreich zu sein, soll die Fähigkeiten aufrufen, die die Schüler:innen auch ansonsten nutzen, wenn sie versuchen, dem Abwechslungsgebot im Deutschunterricht zu entsprechen.

<sup>14</sup> In die statistische Datenauswertung gehen allein die Lücken-Erstfüllungen ein. Die vorgenommenen Verbesserungen sollen zusätzliche Einblicke in reflektiert angewendete referenzielle Strategien geben (siehe Kap. 4.3).

Tab. 3: Studienteilnehmende

		Klassenstufe 5	Klassenstufe 8	Erwachsene
mit L1 Deutsch		38	44	26
mit L2 Deutsch	seit Kita (und früher)	7	19	
	seit Klasse 3	2	1	
	seit Klasse 4	3		
	seit Klasse 5	3		
	seit Klasse 6		5	
	L2 zusammen	15	25	

### Studienteilnehmende

An der Studie nahmen insgesamt 122 Sekundarschüler:innen der Klassenstufen 5 und 8 einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg teil und als erwachsene Kontrollgruppe 26 Bachelorstudierende der Universität Tübingen.

38 Schüler:innen aus der Klassenstufe 5 und 44 Schüler:innen aus der Klassenstufe 8 gaben an, dass sie Deutsch als Erstsprache (L1) erworben haben. Von den Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache (L2) kamen 7 der Fünftklässler:innen und 19 der Achtklässler:innen bereits sehr früh mit Deutsch in Kontakt. Weil der zu untersuchende Phänomenbereich eine morpho-syntaktische Sicherheit im Aufbau und eine lexikalische Routine in der Ausgestaltung der Nominalphrasen sowie eine Sprachhandlungsfähigkeit auf Textebene voraussetzt und aus kapazitären Gründen keine Zusatzdiagnostik durchgeführt werden konnte, um diese sprachlichen Grundlagen abzuprüfen, werden in der statistischen Auswertung nur die Daten der Schüler:innen mit vorschulischem Deutschkontakt berücksichtigt.<sup>15</sup>

## 4.2 Ergebnisse

Zentraler Untersuchungsgegenstand der Studie sind Referenzketten mit Bezugnahme auf unbelebte Entitäten. Die am Anfang des Kapitels formulierten Fragestellungen (F1–F6) sollen nun datengestützt beantwortet werden, beginnend mit der Frage nach der präferierten Referenzkette (F1). Unbelebte Referenten eignen sich

<sup>15</sup> Die Erstsprachen der in der Auswertung berücksichtigten 26 Schüler:innen waren bei den Achtklässler:innen Arabisch (2), Bosnisch (2), Griechisch (2), Italienisch (1), Mazedonisch (1), Portugiesisch (2), Russisch (3), Spanisch (1), Türkisch (1), Türkisch/Arabisch (2), Urdu (2) und bei den Fünftklässler:innen: Albanisch (1), Serbisch (1), Russisch (3), Türkisch (1), Türkisch/Kurdish (1).

in besonderer Weise zur Überprüfung, ob die referenzielle Funktion von Genus ziel-sprachlich etabliert ist. Nur wenn die Pronomen mit den Bezugsnomen im gram-matischen Geschlecht übereinstimmen, kann das auf Genuskongruenz basierende Referenztracking erfolgen. Die Genuskongruenz zwischen Bezugsnomen und Pro-nomen (nominalgruppenexterne Genuskongruenz) wird mit F2 adressiert. F3–F5 widmen sich der lexikalischen Präzision und F6 der lexikalischen Variation inner-halb der Referenzketten.

#### 4.2.1 Grundstruktur der Referenzketten

Im Fokus steht zunächst der generelle Aufbau der Referenzketten. Ermittelt werden soll mit F1 die präferierte Grundstruktur:

F1 Welche Referenzkette wird präferiert?

Die Konvention beachtend, eine neue Entität indefinit einzuführen, kommen grund-sätzlich vier Alternativen in Frage:

- a) indefinite Vollform – definite Vollform – Pronomen (= unmarkierte Referenz-kette)
- b) indefinite Vollform – definite Vollform – definite Vollform
- c) indefinite Vollform – Pronomen – Pronomen
- d) indefinite Vollform – Pronomen – definite Vollform

Gestützt auf die theoretischen Ausführungen in Kap. 2.2 zum Aufbau von Referenz-ketten (bei distanzanaphorischer Position) wird mit Hypothese 1 (H1) davon aus-gegangen, dass die erstgenannte Struktur präferiert wird.

H1 Die unmarkierte Referenzkette (indefinite Vollform – definite Vollform – Pronomen) wird mehrheitlich realisiert.

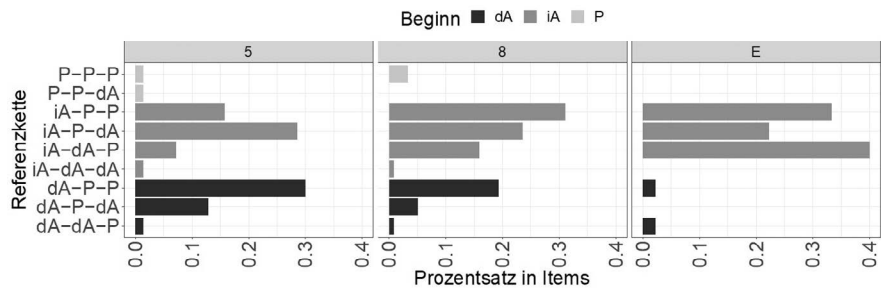
Für die Untersuchung von F1 konnten nur Datenpunkte berücksichtigt werden, für die alle drei Lücken mit einem identifizierbaren Referenten ausgefüllt wurden ( $N_{L1}=1.103$ ;  $N_{L2}=264$ ).<sup>16</sup> Abbildung 3 zeigt die Häufigkeit der vier zielsprachlich kon-ventionellen Varianten (mittelgrau) sowie aller konventionsabweichenden Varian-ten (dunkelgrau und hellgrau) gruppiert nach Altersgruppen in allen Items. Die

<sup>16</sup> Ich danke Zarah Weiss für Ihre Unterstützung bei den statistischen Analysen.





**Abb. 3:** Häufigkeit zielsprachlich konventioneller und konventionsabweichender Referenzketten in allen Items über Sprachgruppen hinweg (Beginn der Referenzkette mit dA = definiter Artikel, iA = indefiniter Artikel, P = Pronomen).



**Abb. 4:** Häufigkeit zielsprachlich konventioneller und konventionsabweichender Referenzketten in belebten Items über Sprachgruppen hinweg (Beginn der Referenzkette mit dA = definiter Artikel, iA = indefiniter Artikel, P = Pronomen).

Analyse kombiniert L1 und L2 Daten, da beide Gruppen das gleiche Muster zeigen. Man sieht eine deutliche Präferenz für die zielsprachlichen Alternativen und insbesondere für die unmarkierte Referenzkette in allen Altersgruppen. Diese Präferenz nimmt in höheren Altersgruppen systematisch zu. Zugleich nimmt die Nutzung konventionsabweichender Referenzketten ab.

Zur Überprüfung der statistischen Signifikanz und Effektstärke, nutzen wir einen Wilcoxon-Mann-Whitney-Test, da ein Shapiro-Wilk-Test zeigte, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Wir nehmen ein Signifikanzniveau von 5 % an und führen eine Bonferroni-Korrektur für die drei Vergleiche der Altersgruppen durch. Dadurch ergibt sich ein Grenzwert von  $\alpha \leq 0.017$ . Wir ermitteln die Effektstärke mit Cohen's D. Unsere Tests zeigen einen geringen, signifikanten Effekt für die Zunahme der unmarkierten Referenzkette von der 5. auf die 8. Klasse ( $W = 89.892$ ,  $p\text{-Wert} = 0.016$ ,  $D = 0.16$ ) sowie moderate, signifikante Effekte für die Zunahme der unmarkierten Referenzkette von der 5. und 8. Klassenstufe zu der Erwachsenengruppe

(für den Vergleich 5. Klasse und Erwachsene  $W = 55.622$ ,  $p\text{-Wert} < 0.000$ ,  $D = 0.70$ ; für den Vergleich 8. Klasse und Erwachsene  $W = 77.539$ ,  $p\text{-Wert} < 0.000$ ,  $D = 0.52$ ).

Eine weitere Aufschlüsselung der Daten nach belebten und unbelebten Referenten zeigt eine bemerkenswerte Abweichung von diesem Muster für belebte Referenten – dargestellt in Abbildung 4:

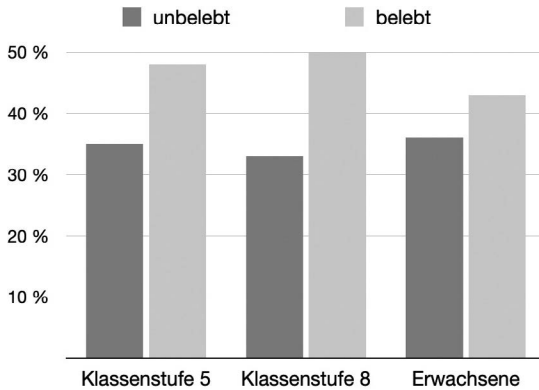
Die unmarkierte Referenzkette konkurriert bei belebten Items in allen Altersgruppen mit den anderen drei zielsprachlich konventionellen Varianten. Zudem zeigen Schüler:innen in beiden Klassenstufen (im Kontrast zu den Erwachsenen) eine starke Tendenz, die Referenzkette bei belebten Referenten mit definiten Nominalphrasen einzuleiten. Diese Beobachtungen gelten für beide Sprachgruppen.<sup>17</sup>

Eine weitere Unterscheidung in der Wahl der sprachlichen Mittel in Abhängigkeit der Un-/Belebtheit der Referenten zeigt sich hinsichtlich der Pronomen (Abbildung 5): In allen drei Altersgruppen werden Pronomen häufiger bei belebten als bei unbelebten Referenten verwendet, wobei der Unterschied nur bei den beiden Schüler:innengruppen signifikant ist.<sup>18</sup>

Von der Möglichkeit, die zweite und/oder dritte Lücke der zu vervollständigen Referenzkette mit einem Pronomen zu füllen, machten die Achtklässler:innen bei Belebtheit der Referenten in 50 % der Fälle Gebrauch, bei Unbelebtheit hingegen nur in 33 % – eine Differenz von 17 %. Bei den Fünftklässler:innen beträgt die ‚Belebtheitsdifferenz‘ 13 %, bei den Erwachsenen lediglich 7 %. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen sind statistisch jedoch unerheblich.

<sup>17</sup> Dass zur Einführung belebter Referenten häufiger definite (statt indefiniter) Nominalphrasen Verwendung finden als bei unbelebten Referenten, kann eventuell auf das literarische Erzählmuster, die Hauptperson (nicht indefinit sondern) mit Namen einzuführen (vgl. Hoffmann 2013: 175), zurückgeführt werden. Auch in der vorliegenden Studie wurde insgesamt  $13 \times$  ein Eigenname in die erste Lücke eingesetzt ( $8 \times$  in Kl. 5,  $4 \times$  in Kl. 8,  $5 \times$  in der Studierendengruppe). Eigennamen sind in semantischer Hinsicht definite Ausdrücke. Möglicherweise wird dadurch bei belebten Referenten und bestimmten Textformaten die Konvention einer indefiniten Einführung als weniger strikt angesehen oder bereitwilliger überschrieben.

<sup>18</sup> Auch in der Studie von Lindgren & Vogels (2018) mit schwedischsprachigen Kindern deutlich jüngeren Alters (4;0–6;10) zeigt sich in bildgestützten mündlichen Erzählungen, dass (neben anderen Faktoren) auch der Faktor Belebtheit einen bedeutenden Einfluss auf den Gebrauch von Pronomen hat. Die Kinder verwendeten signifikant mehr Pronomen bei dem menschlichen Referenten (Junge) als bei den belebten/nicht personalen (z. B. Katze, Hund) und den unbelebten Referenten (z. B. Ball, Ballon). Während Belebtheitsmerkmale der Referenten über den Diskurs hinweg stabil bleiben, können sich deren Diskursfunktionen fortlaufend verändern. Es ist daher nachvollziehbar, dass Kinder den stabileren (globalen) Faktor Belebtheit zunächst besonders stark gewichten, um dann im weiteren Verlauf ihrer sprachlichen Entwicklung auch lokale Faktoren (z. B. die referenzielle Funktion) zunehmend stärker zu berücksichtigen (s. auch die Untersuchung von Lehmkuhle (2022) in Kap. 3.1). Möglicherweise zieht sich dieser Prozess (wie die Daten unserer Studie nahelegen) bis in die Adoleszenz hinein.



**Abb. 5:** Gebrauch von Pronomen bei Un-/Belebtheit der Referenten

#### 4.2.2 Nominalgruppenexterne Kongruenz

Auch die nächste Fragestellung widmet sich dem Gebrauch von Pronomen in Abhängigkeit davon, ob auf eine belebte oder unbelebte Entität Bezug genommen wird. Im Fokus steht dabei die Genuskongruenz zum Bezugsnomen.

Mit F2 soll überprüft werden, ob im Sekundarschulalter in Bezug auf die Genuskongruenz der pronominaler Gebrauch bei unbelebten Referenten durch das grammatische Geschlecht determiniert ist oder ob (wie bei einigen der Grundschüler:innen mit Deutsch als L2 in der Studie von Binanzer (2015, 2017)) semantische Strategien zu zielsprachlichen Abweichungen führen (siehe Kapitel 3).

- F2 Gibt es beim pronominalen Gebrauch Genus-Inkongruenzen und wenn, welcher Art sind die Inkongruenzen?
- H2 Wenn nominalgruppenextern Genus-Inkongruenzen auftreten, dann derart, dass auf unbelebte Entitäten unabhängig vom grammatischen Geschlecht mit dem Pronomen es Bezug genommen wird. Dementsprechend wäre mit einer höheren Fehlerzahl bei maskulinen und femininen Nomen zu rechnen.

In Bezug auf die Genus-Kongruenz zwischen Bezugsnomen und Pronomen sind bei den L1-Gruppen keine Fehler aufgetreten, bei den L2-Gruppen hingegen schon: Wie Tabelle 4 dokumentiert, treten Genus-Inkongruenzen, wie mit H2 angenommen, nahezu ausschließlich bei der Referenz auf unbelebte Entitäten auf.

Während bei Bezugnahme auf unbelebte Referenten femininen und maskulinen Geschlechts mit 40,3% und 28,9% eine hohe Fehlerhäufigkeit festzustellen ist, liegt diese beim Neutrum mit nur 8,2% deutlich darunter. Im femininen Paradigma kommt

**Tab. 4:** Genus-Inkongruenzen in Prozent und absoluten Werten in L2-Gruppe (Klassenstufen 5 und 8 zusammengefasst)

belebt		unbelebt		
Femininum	Maskulinum	Femininum	Maskulinum	Neutrum
4,3 % (1/23)	0 % (0/26)	40,3 % (29/72)	28,9 % (22/76)	8,2 % (6/73)

die Inkongruenz ausschließlich und im maskulinen Paradigma mehrheitlich (16/22) durch das Pronomen *es* zustande. Die konsequente Genus-Kongruenz bei *belebten* Referenten einerseits und die ungleiche Fehlerverteilung bei *unbelebten* Referenten (mit nur wenigen Inkongruenzen im Neutrum) andererseits decken sich mit den Befunden von Binanzer (2015) und legen den Schluss nahe, dass die von ihr bei einigen Grundschulkindern beobachteten Strategien auch im Sekundarschulalter nicht überwunden werden, sondern sich womöglich verfestigen. Die fünf Referenzketten in (17), die von einer der Achtklässler:innen mit L2 Deutsch und L1 Russisch stammen, illustrieren den kongruenten und inkongruenten pronominalen Gebrauch und die zugrundeliegenden Strategien (s. Kapitel 3.2): Die femininen und maskulinen Pronomen sind belebten Referenten vorbehalten und werden dem natürlichen Geschlecht entsprechend gewählt. Hingegen erfolgt die Referenz auf unbelebte Entitäten (unabhängig vom grammatischen Geschlecht des Bezugsnomens) mit dem Pronomen *es*.

- (17) a. *der Radfahrer* – *er* – *er*  
b. *die Frau* – *sie* – *sie*  
c. *eine gelbe Tasche* – *die Tasche* – \**es*  
d. *ein Bleistift* – *der Stift* – \**es*  
e. *das Tuch* – *es* – *das Tuch*

belebt, Sexus: M → Pronomen: M (*er*)  
belebt, Sexus: F → Pronomen: F (*sie*)  
unbelebt → Pronomen: N (*es*)

Unter den Erstsprachen der Schüler:innen befinden sich Sprachen (Albanisch, Bosnisch, Griechisch, Mazedonisch, Russisch, Serbisch) mit einem dreigliedrigen Genussystem (Maskulinum, Femininum, Neutrum), Sprachen (Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Arabisch, Kurdisch, Urdu) mit zwei Genera und eine genuslose Sprache (Türkisch).

Aufgrund der vielen verschiedenen Erstsprachen (L1) und der geringen Probandenzahl pro L1 sind generalisierende Aussagen zum Einfluss der L1 auf die nominalgruppenexterne Genuskongruenz in der L2 Deutsch (mit dreigliedrigem Genussystem) nicht möglich. Es können allenfalls Tendenzen aufgezeigt und mit den Befunden von Binanzer (2015) verglichen werden:

Der dominante Kongruenzfehler (unbelebt M/F → Pronomen: N) tritt zwar bei allen fünf Schüler:innen mit Türkisch (einer Sprache ohne Genussystem) als alleiniger L1 oder kombinierter L1, auf, aber auch bei 4 von 13 Schüler:innen, deren L1

über ein dreigliedriges Genussystem verfügt und ebenso bei Vorhandensein eines zweigliedrigen Genussystems in der L1 (bei 2 von 8 Schüler:innen). Die Daten entsprechen in der Tendenz den Beobachtungen von Binanzer (2015). Auch sie konnte den spezifischen Typ der nominalgruppenexternen Inkongruenz bei beiden Sprachgruppen (L1 Russisch und L1 Türkisch) feststellen – stärker ausgeprägt jedoch in der Gruppe mit Türkisch als L1.

#### 4.2.3 Lexikalische Präzision und Variation

Wie in Kapitel 2 ausgeführt, lassen sich die Ausdrücke einer Referenzkette mittels Substitution (z. B. durch partielle Synonyme (*Zeitschrift* – *Heft*) oder Unter-/Oberbegriffe (*Ball* – *Spielzeug*; *Flasche* – *Objekt*) sowie durch partielle Rekurrenz lexikalisch variieren. Da in den insgesamt 1206 elizitierten Referenzketten mit Bezugnahme auf unbelebte Entitäten nur 7 Substitutionen (6 davon in der Gruppe der Erwachsenen) vorkamen, liegt der Fokus im Folgenden allein auf der partiellen Rekurrenz. Um partielle Rekurrenz als Möglichkeit lexikalischer Variation zu nutzen, bedarf es mindestens zweier Ausdrücke mit gleichem Lexem, von denen einer morphologisch bzw. syntaktisch komplexer und semantisch präziser ist (z. B. *Wasserflasche/leere Flasche/leere Wasserflasche* vs. *Flasche*). Der präzise, semantisch reichhaltigere Ausdruck sollte dem einfacheren Ausdruck vorausgehen und zur Einführung des Diskursreferenten genutzt werden (s. Kapitel 2.1).

Bevor wir mit der Fragestellung F6 die Variation durch partielle Rekurrenz in den Blick nehmen, soll zunächst mit den Fragestellungen F3–F5 die Realisierung lexikalischer Präzision (als Voraussetzung für partielle Rekurrenz) interessieren.

- F3 Wie oft werden bei Bezugnahme auf unbelebte Entitäten präzise Ausdrücke (statt eines einfachen Nomens) verwendet?
- F4 Werden die präzisen Ausdrücke bei der Ersterwähnung des Referenten verwendet?
- F5 Welche Möglichkeiten der Präzision (Kompositum, Attribut + Simplex, Attribut + Kompositum) werden in welchem Umfang genutzt?

Tabelle 5 gibt für die Testitems mit unbelebten Referenten an, wie oft die Referenzketten nur einfache Nomen (Simplizia) aufweisen und wie oft sie mindestens einen präzisen Ausdruck enthalten.<sup>19</sup> Die Referenzketten der Erwachsenen enthalten etwa

<sup>19</sup> Von den insgesamt neun Testitems mit unbelebten Referenten, wurde ein Testitem (*Tuch/Handtuch*) von den Analysen ausgeschlossen, da es ein auffällig anderes Antwortmuster bei den Teilnehmenden evozierte. So lag hier die Kompositabildung in allen drei Gruppen bei über 75 %, die

**Tab. 5:** Referenzketten mit einfachen Nomen (Simplizia) und mit lexikalisch präziseren Ausdrücken (N=1072)

	Klassenstufe 5	Klassenstufe 8	Erwachsene
Simplizia	73 %	65 %	41 %
präzise Ausdrücke	27 %	35 %	59 %

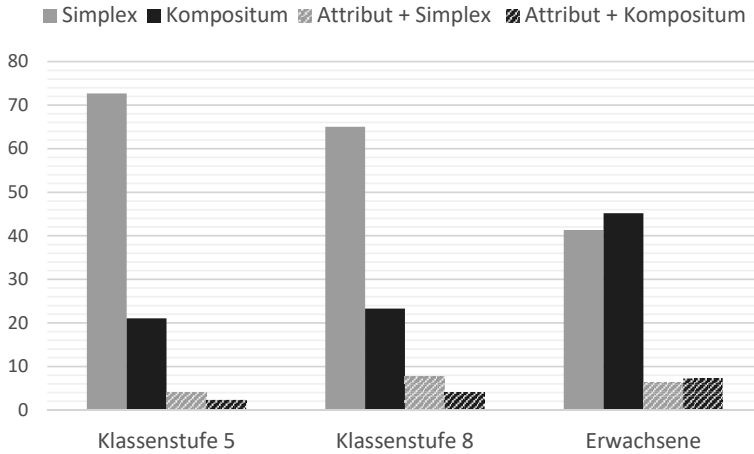
doppelt so häufig präzise Ausdrücke wie die der Schüler:innen. Die statistischen Tests (für nicht normal verteilte Daten, siehe oben 4.2.1) zeigen, dass Erwachsene signifikant ( $p < .05$ ) häufiger Referenzketten mit präzisen Ausdrücken bilden als die Fünftklässler:innen (moderater Effekt) und als die Achtklässler:innen (geringer Effekt). Zwischen den Klassenstufen gibt es keinen signifikanten Unterschied.

Wenn ein präziser Ausdruck in der Referenzkette Verwendung findet, dann wird er erwartungsgemäß (s. Kap. 2.1) auch in der ersten Lücke zur Einführung des Diskursreferenten genutzt.<sup>20</sup> Von allen Referenzketten, die mindestens einen präzisen Ausdruck enthalten (N=329), steht dieser in 95 % aller Fälle auch in der ersten auszufüllenden Lücke. Nur in 17 Fällen (davon 16 bei Schüler:innen) folgt der präzisere Ausdruck dem einführenden Simplizium.

In Abbildung 6 ist dargestellt, welche Möglichkeiten der Präzision (Kompositum, Attribut + Simplex, Attribut + Kompositum) von den drei Altersgruppen genutzt werden und in welchem Umfang. Mit dem linken, mittelgrauen Balken ist zudem der prozentuale Anteil der Referenzketten ohne präzise Ausdrücke ins Schaubild integriert, um so die Häufigkeitsverhältnisse zwischen fehlender Präzision einerseits und den drei in den Daten gefundenen Präzisionstypen zu visualisieren. Die Kompositabildung ist in allen drei Altersgruppen der am häufigsten vorkommende Präzisionstyp, wobei die Erwachsenen von der Option der Kompositabildung mit 45 % doppelt so häufig Gebrauch machen wie die Schüler:innen mit jeweils 21 % und 23 %. Die zuvor berichteten statistischen Unterschiede zwischen Erwachsenen und den Schüler:innen in Bezug auf die Verwendung präziser Ausdrücke bei der Ausgestaltung der Referenzketten sind auf die Kompositabildung zurückzuführen. Die beiden anderen Optionen (Attribut+Simplex, Attribut+Kompositum) nutzen alle drei Altersgruppen vergleichsweise selten.

ansonsten bei den Schüler:innen weniger als 25 % ausmachen und bei den Erwachsenen 45 % (siehe Abbildung 6).

<sup>20</sup> Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass eine Referenzkette auch mehrere präzise Ausdrücke aufweisen kann. Auffällige Wiederholungen präziser Ausdrücke innerhalb der Referenzkette (z. B. *eine Wasserflasche – die Wasserflasche – die Wasserflasche*) werden in Kapitel 4.3 besprochen.

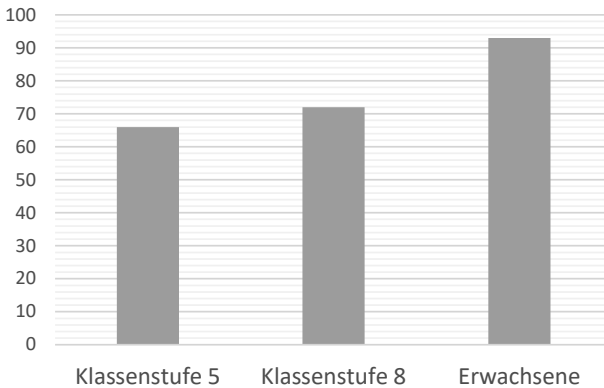


**Abb. 6:** Häufigkeit von Simplizia (z. B. *Flasche*) und präzisen Ausdrücken (Kompositum: z. B. *Wasserflasche*, Attribut: z. B. *leere Flasche*, Attribut + Kompositum: *leere Wasserflasche*)

Nachdem für jede Altersgruppe der prozentuale Anteil der Referenzketten ermittelt wurde, in denen mindestens ein präziser Ausdruck vorkommt (s. Tabelle 5), geht es mit der Fragestellung F6 nun um die Ausschöpfung des sich mit dem Gebrauch eines präzisen Ausdrucks verbindenden Potenzials, partielle Rekurrenz als stilistisches Mittel lexikalischer Variation anzuwenden. Dementsprechend werden in der folgenden Analyse nur Referenzketten mit mindestens einem präzisen Ausdruck berücksichtigt (N=392).

**F6** In welchem Umfang wird das Potenzial, das sich mit dem Gebrauch bestimmter präziser Ausdrücke (z. B. *Handtasche*, *Ledertasche*, *gelbe Tasche*, *gelbe Lederhandtasche*) bietet, für lexikalische Variation durch partielle Rekurrenz (z. B. *Handtasche* – *Tasche*) genutzt?

Abbildung 7 informiert darüber, wie oft bei lexikalischer Präzision partielle Rekurrenz Anwendung fand. Gesetzt den Fall, dass jede Referenzkette, die einen präzisen Ausdruck (z. B. *Wasserflasche*) enthält, auch das zugehörige Simplex (*Flasche*) aufweist, dann könnte man ein 100 %iges Ausschöpfen des Potenzials für partielle Rekurrenz attestieren. Die erwachsene Gruppe kommt diesem Ideal mit 93 % sehr nahe. Die Gruppen der Schüler:innen liegen mit 66 % und 72 % deutlich darunter und unterscheiden sich beide signifikant (moderater Effekt) von den Erwachsenen, aber nicht untereinander. Wird bei lexikalischer Präzision die partielle Rekurrenz nicht als stilistisches Mittel genutzt, dann bleiben Pronomen als Möglichkeit zum Einsetzen in die zwei verbleibenden Lücken und/oder die stilistisch auffällige



**Abb. 7:** Prozentualer Anteil partieller Rekurrenz bei Referenzketten mit mindestens einem präzisen Ausdruck (N=392)

Wiederholung der präzisen Ausdrücke (= totale Rekurrenz). Anhand konkreter Beispiele werden im nun folgenden Kapitel 4.3. (auch) solche stilistischen Auffälligkeiten thematisiert.

### 4.3 Weitere Einblicke in referenzbezogene Entscheidungsprozesse

„Vermeide Wiederholungen!“, „Schreib abwechslungsreich!“ – Mit diesen Ermahnungen wächst wohl jedes Schulkind hierzulande auf. Dabei haben Wiederholungen (auch) im referenziellen Bereich durchaus ihre Berechtigung. Die Wiederholung einer lexikalischen Vollform oder eines Personalpronomens ist aus funktionalen Gründen sogar oft das referenzielle Mittel der Wahl (siehe Kap. 2). Man denke beispielsweise an die Pronominalketten, die sich über ganze Seiten einer Erzählung erstrecken können. „Die Pronominalisierungen geben dem Text [...] eine gewisse Leichtigkeit [...] und erleichtern dem Leser das Verständnis des ganzen Textes durch ihren deutlichen Bezug zur thematischen Konstanz des jeweiligen Referenten“ (Weinrich 2007: 377). Zwar konfrontiert der Deutschunterricht die Schüler:innen über Schuljahre hinweg mit einer pauschalen Ablehnung gegenüber Wortwiederholungen, das textlinguistisch fundierte, referenzielle Handwerkszeug, um funktional angemessen wiederholend und/oder abwechslungsreich zu referieren, bleibt jedoch – wie Lehrbuchanalysen zeigen – weitgehend unvermittelt (Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019). Und die Schüler:innen werden mit dem Konflikt, Wiederholung vermeiden zu sollen/wollen, aber nicht zu wissen, WIE sie ihren Sprachgebrauch angemessen variieren können, allein gelassen. Die Kon-



sequenzen dieses didaktischen blinden Flecks zeigten sich bereits in der quantitativen Datenanalyse (Kap. 4.2). Auszüge qualitativer Datenbetrachtung sollen nun die statistischen Befunde ergänzen und tiefere Einblicke in individuelle Entscheidungs- und Reflexionsprozesse ermöglichen. Anhand konkreter Lückentexte sollen zugrundeliegende Motive für referenzielle (Fehl-)Entscheidungen identifiziert bzw. erklärende Hypothesen formuliert werden.

Im ersten Absatz (4.3.1) nutzen wir hierfür die im Anschluss des eigentlichen Experiments initiierten nachträglichen Korrekturen (s. Kap. 4.1) als Fenster zu kognitiven Vorgängen beim Versuch, einen Text bzw. die Wirkung des Textes zu optimieren.<sup>21</sup>

Im danach folgenden Absatz (4.3.2) wenden wir uns den Studierenden zu und einem in ihrer Gruppe gehäuft auftretenden Phänomen. Auch die Studierenden ringen (geprägt durch das eingetricherte Wiederholungsverbot) bei der Ausgestaltung ihrer Referenzketten um sprachliche Abwechslung, nur überschreiten einige dabei sogar die Grenzen des textgrammatisch Akzeptablen.

#### 4.3.1 Nachträgliche Selbstkorrekturen

Die im Bereich der referenziellen Kohärenz fehlende didaktische Anleitung zeigt sich (vermutlich in Abhängigkeit außerschulischer Literalitätserfahrungen) in ganz unterschiedlicher Ausprägung: Während einige Schüler:innen ausdrucksfreudig und selbstbewusst in ihrer sprachlichen Variation zuweilen über die Stränge schlagen (18), scheinen andere resigniert, unwillig sich auf unsichere Pfade sprachlicher Variation zu begeben (19). Trotz großer Unterschiede im Kompetenzbereich referenzieller Kohärenz würden beide Schüler:innen von stilistischen Tipps profitieren, um ihren Referenzketten mehr Natürlichkeit zu verleihen.

- (18) Eine Wasserflasche steht auf einem Fenstersims. Plötzlich geht das Fenster auf. Die wasser gefüllte Flasche fällt herunter. Zufällig landet sie im Mülleimer.

L1 Deutsch, Kl. 5

---

<sup>21</sup> Obgleich nicht festgestellt werden kann, wie viele Proband:innen mit welcher Ernsthaftigkeit ihre Lückentexte nach Optimierungspotenzialen durchgeschaut haben, kann zumindest anhand sichtbarer Korrekturen belegt werden, dass sich mindestens 40 % der Fünftklässler:innen und mindestens die Hälfte der Achtklässler:innen und der Studierenden auf die Aufgabe eingelassen haben.

- (19) eine Flasche steht auf einem Fenstersims. Plötzlich geht das Fenster auf. und die Flasche fällt herunter. Zufällig landet die Flasche im Mülleimer.

L1 Deutsch, Kl. 5

Zwischen den zwei Extremen (selbstbewusster Sprachvariation und dem sich Einrichten in lexikalischer Monotonie) befinden sich viele Schüler:innen, die – wie ihre selbständigen Korrekturen dokumentieren – ernsthaft an der Optimierung ihrer Texte arbeiten, hierbei jedoch an die Grenzen ihrer textlinguistischen Fähigkeiten stoßen. Eine kleine Auswahl an Lückentexten soll verschiedene Hürden auf dem Weg zur zielsprachlichen, natürlichen Referenzkette aufzeigen, an denen sich Schüler:innen auf die eine oder andere Weise abarbeiten und dabei (im Glauben eine Verbesserung zu erzielen) durchaus auch Verschlechterungen bewirken.

- (20) Die Flasche  
Der Müll steht auf einem Fenstersims. Plötzlich geht das Fenster auf. er fällt herunter. Zufällig landet er im Mülleimer.

L1 Deutsch, Kl. 5

Der Fünftklässler, von dem der Text (20) stammt, hat im ersten Durchlauf das Objekt definit eingeführt und dann pronominale Anaphern verwendet. Offenbar empfand der Schüler im Überarbeitungsmodus das anfänglich gewählte Lexem *Müll* (für die leere Wasserflasche) dann doch nicht als angemessen und korrigiert das Wort unter Beibehaltung des definiten Artikels mit Anpassung des grammatischen Geschlechts. Was ihm stilistisch ebenfalls nicht mehr zusagt, sind zwei aufeinanderfolgende Pronomen. Er entscheidet sich nun für den Wechsel Vollform – Pronomen – Vollform und gebraucht für die letzte Vollform nun trotz fortlaufender Referenzidentität den indefiniten Artikel – möglicherweise, um auch noch einen prä-nominalen Formwechsel zu erzielen. Offenbar erscheint ihm die Stellung des indefiniten Artikels im fortgeschrittenen Text aber dann doch nicht passend und er markiert mit einem doppelseitigen Pfeil den Tausch der indefiniten gegen die definite Nominalphrase. Dieser umfängliche Korrekturversuch zeigt zum einen, dass der Schüler ernsthaft bemüht ist, den Text zu optimieren, zum anderen legt er die Unsicherheiten im referenziellen Bereich offen. Weder ist die Konvention der indefiniten Einführung verinnerlicht, noch sind ihm die Funktionen der beiden Artikel bewusst, die sich

keineswegs einfach austauschen lassen. Dass Schüler:innen im Versuch, abwechslungsreich zu schreiben, nur auf die oberflächliche Form achten und so bereitwillig und in Unkenntnis der Funktionen auch grammatische Funktionsträger dem Dogma der Abwechslung opfern, sehen wir auch in (21).

- (21) die Brille liegt auf einer Arbeitsplatte. Aus Versehen fliegt ein Heft dagegen. eine Brille rutscht über die Platte. An einer Obstschale kommt die Brille zum Stehen.

L1 Deutsch, Kl. 8

Beide Schüler nutzen nur einfache Wörter. Dadurch bleibt ihnen die Möglichkeit der lexikalischen Variation versperrt und sie versuchen über grammatische Formen und/oder die (funktional unmotiviert) Abwechslung von Simplex und Pronomen sprachlich zu variieren. Eine der Aufgaben des Deutschunterrichts wäre es also, gezielt an präzisen nominalen Ausdrucksweisen zu arbeiten.

Aber selbst wenn präzise Ausdrücke Anwendung finden, ist dies noch kein Garant dafür, dass natürliche Referenzketten mit lexikalischer Variation entstehen. Auch dieser Schritt muss offenbar didaktisch angeleitet werden, wie zahlreiche Lückentexte belegen. So gebraucht beispielsweise die Schülerin in (22) zwar präzise Ausdrücke, nutzt diese aber nicht für eine lexikalische Variation, sondern korrigiert ihre Referenzketten ebenso wie der Schüler von (20) in die Abfolge Vollform – Pronomen – Vollform. Während ihre sprachliche Intuition (von der definiten Einführung abgesehen) beim Erstversuch in (22a) eine natürliche Referenzkette entstehen ließ, führt die bewusste Sprachbetrachtung zu einer vollkommen unnötigen Abwechslung in den Formen, die in (22b) mit der Wiederholung der erweiterten Nominalphrase in stilistische Abgründe führt.

- (22) Die Sonnenbrille liegt auf einer Arbeitsplatte. Aus Versehen fliegt ein a. Heft dagegen. Die Sonnenbrille rutscht über die Platte. An einer Obstschale kommt sie zum Stehen.
- b. Ein großes Handtuch hängt über dem Badewannenrand. Sophie läuft ungeschickt daran vorbei. Es rutscht in die Wanne. Dabei wird es total nass.

L1 Deutsch, Kl. 5

Es stellt sich die Frage, warum diese Schülerin (wie auch viele andere) nicht das einfache stilistische Mittel der partiellen Rekurrenz nutzt. Was hindert sie daran, das Grundwort aus dem Kompositum herauszulösen? Die Lückentexte dokumentieren, dass viele Schüler:innen von sich aus das stilistische Mittel nicht anwenden können – auch selbst dann nicht, wenn Grundwort und Kompositum als mögliche Bezeichnungen für das außersprachliche Objekt offenkundig erkannt wurden. So hat sich die Achtklässlerin in (23) im ersten Durchlauf auf das Objekt mit einem Simplex bezogen, im Korrekturmodus dann mit einem Kompositum. Ohne die (ökonomischere) Möglichkeit der partiellen Rekurrenz als stilistische Option in Anspruch zu nehmen, hat sie den präzisen, morphologisch komplexen Ausdruck auch für die zweite Lücke übernommen.

(23)

Eine Handtasche  
Eine Tasche liegt oben auf dem Schrank. Anna öffnet eilig die Schranktür. Dabei kommt die Tasche <sup>Handtasche</sup> ins Rutschen. Mit einem Rums landet sie vor Annas Füßen.

L1 Deutsch, Kl. 8

Bei Betrachtung aller Korrekturversuche, fällt zum einen auf, dass so gut wie keine Ersetzungen von lexikalischen Vollformen durch Pronomen vorgenommen wurden. Schüler:innen, die im ersten Anlauf keine Pronomen verwendet haben, bleiben auch im Überarbeitungsmodus dabei. Gerade bei Schüler:innen, die recht ambitionierte Referenzketten verfassen und die zudem bei den zwei personalen Referenzketten Pronomen verwenden, sehen wir in Abhängigkeit der Un-/Belebtheit der Referenten eine auffällige Diskrepanz in den Referenzketten:

(24) Ein älterer Herr steht neben seinem Fahrrad. Am Lenker hängt sein

a. Helm. Der Mann setzt sich den Helm auf den Kopf. Danach steigt er auf das Fahrrad drauf und fährt los.

b. Ein blau weißer Ball liegt auf der Straße. Sehr vorsichtig kickt Tina dagegen. Der Ball rollt über den Boden. Kurz danach rollt der blau weißer Ball ins Gebüsch.

L1 Deutsch, Kl. 8

Während die Referenzkette (24a) auf natürliche Weise lexikalische Variation und Pronominalisierung verbindet, sehen wir in (24b) eine stilistisch unbefriedigende

Referenzkette, obgleich die stilistische Bemühung auch hier (durch die Attribuierung) sichtbar wird. Dem Schüler ist es nicht gelungen, die Erfahrungen im referenziellen Umgang mit Personen auf den referenziellen Umgang mit Objekten zu übertragen. Es bestehen offenbar Berührungängste oder Unsicherheiten im pronominalen Gebrauch bei unbelebten Referenten. Diese Unsicherheiten mögen mitverantwortlich sein für den im Abschnitt 4.2.1 dargestellten Befund, dass sowohl die Fünft- als auch die Achtklässler:innen eine deutliche Zurückhaltung gegenüber Pronomen bei Bezugnahme auf unbelebte Entitäten zeigen. Besonders problematisch an der Referenzkette von (24b) ist das Duplizieren des spezifischen Ausdrucks. Das erneute Verwenden der gleichen erweiterten Nominalphrase in der zweiten, meist aber in der dritten Lücke (s. auch (22b)) ist symptomatisch bei einigen Schüler:innen und ein Hinweis dafür, dass im Unterricht der Grundaufbau einer Referenzkette (s. Kap. 2.1) nie behandelt wurde.

Ein zweiter Aspekt, der in der Gesamtschau aller Korrekturversuche auffällt, ist, dass in lexikalischer Hinsicht nahezu ausschließlich aufgestockt wird (und nicht reduziert durch Pronominalisierung oder partielle Rekurrenz). Zum einen werden Attribute hinzugefügt, zum anderen werden Pronomen durch Vollformen ersetzt. Korrekturen, die sichtbar machen, dass die stilistische Option partieller Rekurrenz vollumfänglich erkannt und bewusst eingesetzt wird (s. die Texte in (25)), sind kaum vorhanden. Partielle Rekurrenz kann als stilistisches Mittel bei Textüberarbeitung lexikalisch erweiternd (25a) oder reduzierend (25b) genutzt werden. Dieses bidirektionale stilistische Potenzial wurde von nur einer Schülerin in der Überarbeitungsphase genutzt.

- (25) Eine Wasserflasche  
 a. Eine Flasche steht auf einem Fenstersims. Plötzlich geht das Fenster auf. Die Flasche fällt herunter. Zufällig landet sie im Mülleimer.
- b. Die Sonnenbrille liegt auf einer Arbeitsplatte. Aus Versehen fliegt ein Heft dagegen. Die Sonnenbrille <sup>Die Brille</sup> rutscht über die Platte. An einer Obstschale kommt sie zum Stehen.

L1 Deutsch, Kl. 8

Genauso wie das allgemeine Ausbleiben einer bestimmten Korrektur (z. B. Pronominalisierung oder partielle Rekurrenz) viel über den Deutschunterricht und die vergebenen Chancen verrät, vermag aber auch ein häufig anzutreffendes Korrekturmuster entsprechende Einblicke zu geben. Diesbezüglich kommen wir nun zur dritten Auffälligkeit in der Gesamtbetrachtung aller nachträglichen Selbstkorrek-

turen, und zwar geht es um die Abfolgekorrekturen. Das dominante Korrekturmuster ist, wie bereits mit (20) und (22) illustriert: *Vollform – Pronomen – Vollform*. Überschrieben wird mit diesem Abfolgemuster sowohl die stilistisch akzeptable Abfolge *Vollform – Pronomen – Pronomen* als auch die unmarkierte Referenzkette bei distanzanaphorischer Position *Vollform – Vollform – Pronomen*, die viele Schüler:innen im ersten Durchlauf intuitiv umsetzten. Das bedeutet, dass die Anregung zur Sprachreflexion zu einer Verschlechterung der referenziellen Performanz geführt hat, weil statt eines textlinguistischen Wissens, auf das bei einer bewussten Sprachbetrachtung zurückzugreifen wäre, ein diffuses, funktional unbegründetes Wiederholungsverbot bzw. Abwechslungsgebot die Revisionsentscheidung diktiert. Im nächsten Absatz werden noch schwerwiegendere Folgen eines im Bereich der referenziellen Kohärenz versagenden Deutschunterrichts sichtbar.

#### 4.3.2 Dysfunktionaler Gebrauch pronominaler Anaphern

Ein überraschender und verstörender Befund zeigt sich in der Studierendengruppe. 12 von 26 Studierenden gebrauchen in ihren Referenzketten nicht ausschließlich das bei Themenfortführung zu verwendende Personalpronomen. Die Lesenden mögen für eine erste Problemsensibilisierung zunächst einmal die beiden Lückentexte in (26) lesen und auf sich wirken lassen.

- (26) Eine Samenbrille liegt auf einer Arbeitsplatte. Aus Versehen fliegt ein  
 a. Heft dagegen. die Brille rutscht über die Platte. An einer  
 Obstschale kommt diese zum Stehen.
- b. Ein Sportschuh hängt am Türgriff. Die Tür wird von jemandem  
 geöffnet. Dadurch rutscht dieser und fällt herunter. Jetzt  
 liegt der Schuh auf dem Boden.

L1 Deutsch, Studentin, Germanistik, 2. Semester

Vermutlich wird den Lesenden nach anfänglicher Irritation die pronominale Anbindung (auch weil die Texte inzwischen vertraut sind) gelingen. ABER: Die Funktion von Demonstrativpronomen ist es, einen Themenwechsel anzuzeigen (u. a. Diessel 1999, Bosch & Umbach 2007, Consten & Schwarz-Friesel 2007). Während das Personalpronomen den Rezipierenden signalisiert, am bisherigen Referenten festzuhalten, initiiert das Demonstrativpronomen als markiertes Pronomen „einen Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus von einem bislang fokussierten Referenten hin zu einem anderen Referenten“ (Consten & Schwarz-Friesel 2007: 276). Von dem

Demonstrativpronomen in (26a) geht dementsprechend die Anweisung aus, die *Sonnenbrille* als Thema, als bislang im Fokus stehenden Referenten fallen zu lassen und sich auf die Suche nach dem neuen Referenten zu begeben. Die Genusinformation hilft den Rezipierenden dabei und man entdeckt gleich zwei potenzielle Möglichkeiten und zwar *Obstschale* und *Platte* und muss nun mit jeder einzelnen im Geiste den Text auf Sinnhaftigkeit überprüfen. Nachdem sich keine der beiden Lösungen als annehmbar erweist, probiert man die textgrammatisch eigentlich ausgeschlossene Anbindung an *Sonnenbrille*. Ähnlich geht es den Lesenden mit (26b). Auch hier kann (so die Botschaft des Pronomens) nicht der *Sportschuh* Antezedent sein. Und so ist man gezwungen, sich einzulassen auf Vorstellungswelten, in denen *jemand* oder der *Türgriff* rutscht und fällt.

Warum wählt die Studentin (wie auch andere) das Demonstrativpronomen? Die Anwendung partieller Rekurrenz spricht für einen gewissen stilistischen Anspruch an ihre Ausdrucksweise. Die Vermutung liegt nahe, dass sie im universitären Kontext an sich auch den Anspruch eines gehobenen akademischen Sprachduktus stellt. Das frequent gebrauchte Personalpronomen scheint hierfür möglicherweise zu gewöhnlich. Die anaphorische Wahl fällt auf das seltener vorkommende und eher in der Schriftsprache anzutreffende Demonstrativpronomen (s. Ahrenholz (2007) – formgleich mit dem Demonstrativartikel, der in bildungs- und fachwissenschaftlichen Erklärkontexten Anwendung findet (s. Kapitel 2).

Da der dysfunktionale Gebrauch von Demonstrativpronomen in der Studierenden-gruppe bereits sehr verbreitet ist, sollte man annehmen, erste Anzeichen dieser textgrammatischen Fehlentwicklung schon in der Sekundarstufe beobachten zu können. Unter den insgesamt 108 Schüler:innen befinden sich in der Tat zwei Achtklässlerinnen mit entsprechenden referenziellen Mustern, s. (27) und (28). Beide Schülerinnen sind auffällig bemüht, sich gewählt, präzise und variationsreich auszudrücken und beide nutzen die Überarbeitungsphase, um an den Referenzketten sprachlich zu feilen. Ausgerechnet diese beiden Schüler:innen, die durch einen hohen Anspruch an ihre Sprache auffallen, sind anfällig dafür, Demonstrativpronomen in der funktionalen Domäne der Personalpronomen einzusetzen.<sup>22</sup>

- (27) *Ein e. a. 50 Jahre alter Radler* steht neben seinem Fahrrad. Am Lenker hängt sein  
a. Helm. *Der Radler* setzt sich den Helm auf den Kopf. Danach  
steigt *dieser geschickt* auf das Fahrrad drauf und fährt los.

<sup>22</sup> Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die Studie an einer Gemeinschaftsschule durchgeführt wurde. Vermutlich würde man am Gymnasium noch mehr Schüler:innen finden, die den bei Studierenden verbreiteten stilistischen Weg bereits eingeschlagen haben und Demonstrativpronomen als gehobene pronominale Variante verwenden.



- b. Ein Fußball  
Ein blau-weißer Ball liegt auf der Straße. Sehr vorsichtig kickt Tina dagegen. Der Ball, welcher blau-weiß karé ist  
dieser (anonym) ins Gebüsch.

L1 Deutsch, Kl. 8

- (28) Ein schwarz-weißer Fußball liegt auf der Straße. Sehr vorsichtig kickt Tina  
a. dagegen. Der Ball rollt über den Boden. Kurz danach rollt  
dieser ins Gebüsch.

- b. Ein türkiser Türschuh hängt am Türgriff. Die Tür wird von jemandem  
geöffnet. Dadurch rutscht der Schuh vom Türgriff und fällt herunter. Jetzt  
liegt dieser auf dem Boden.

L1 Deutsch, Kl. 8

In (28a) ist zu erkennen, dass die Schülerin im ersten Anlauf Personal- und Demonstrativpronomen als anaphorische Varianten verwendet hat. Diese scheinbare Austauschbarkeit von Pronomentypen begegnet uns auch in Referenzketten von Studierenden:

- (29) Eine Brille liegt auf einer Arbeitsplatte. Aus Versehen fliegt ein  
Heft dagegen. Sie rutscht über die Platte. An einer  
Obstschale kommt diese zum Stehen.

L1 Deutsch, Studentin, Germanistik, 2. Semester

- (30) Ein Sportschuh hängt am Türgriff. Die Tür wird von jemandem  
geöffnet. Dadurch rutscht dieser und fällt herunter. Jetzt  
liegt er auf dem Boden.

L1 Deutsch, Studentin, Germanistik, 4. Semester

Während in (26) bei lexikalischer Variation nur ein Pronomen (funktional unangemessen) Verwendung fand, sehen wir in (29) und (30) wie Personal- und Demonstrativpronomen in (textgrammatisch inakzeptabler) pronominaler Variation



gebraucht werden.<sup>23</sup> Dieser willkürliche Austausch grammatischer Funktionsträger erinnert – wenn auch auf einem gehobenerem Sprachniveau – an die Beispiele (20) und (21) und scheint wie bei den Schüler:innen einer verinnerlichten Fehlstrategie zu entspringen, verursacht durch die in der Schule erlebte Doktrin, abwechslungsreich zu schreiben und Wiederholungen zu vermeiden ohne jedoch Form-/Funktionszusammenhänge im Bereich referenzieller Kohärenz vermittelt bekommen zu haben.

## 5 Zusammenfassung und didaktische Implikationen

Mit dieser Studie zu Aufbau und Ausgestaltung dreiteiliger Referenzketten mit distanzanaphorischer Position konnte gezeigt werden, dass die von Erwachsenen und Sekundarschüler:innen präferierte Referenzkette (indefinite NP – definite NP – Pronomen) tatsächlich der in der Literatur als „unmarkiert“ deklarierten Referenzkette entspricht. Eine experimentell nachgewiesene Referenzkettenpräferenz könnte von großem Nutzen für den Deutschunterricht sein, der – wie Lehrbuchanalysen zeigen (Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019) – bislang kaum linguistisch fundierte Anleitungen für den Auf- und Ausbau referenzieller Fähigkeiten bietet.

Der für diese Studie konzipierte Elizitierungsrahmen ließe sich sowohl für sprachdiagnostische Zwecke als auch für die systematische Heranführung an die Grundstruktur natürlicher Referenzketten sowie zum Aufzeigen angemessener stilistischer Variationsmöglichkeiten einsetzen. Denn dass Schüler:innen Unter-

---

<sup>23</sup> Der dysfunktionale Gebrauch der Demonstrativpronomen und die problematische Variation der Pronomentypen überraschen umso mehr, als deutschsprachige Erwachsene im Rahmen einer experimentellen Sprachverstehensstudie eine klare und entgegengesetzte Anbindungspräferenz für Demonstrativ- und Personalpronomen zeigten. So interpretierten sie Demonstrativpronomen mehrheitlich (97 %) als Anapher zum Nicht-Subjekt/Nicht-Topik und Personalpronomen (zu 89 %) als Anapher zum Subjekt/Topik (Bryant & Noschka 2015). Folgeuntersuchungen sollten der offenkundigen Diskrepanz zwischen Sprachverstehen und Sprachproduktion nachgehen.

Wie Bryant/Averintseva-Klisch/Hörnig (im Druck) zeigen, spielt offenbar der Belebtheitsfaktor eine erhebliche Rolle bei der Wahl des Pronomens. In der Studie wurde experimentell untersucht, wie referenzielle Ketten mit unterschiedlichen Kombinationen und Abfolgen von Personal- und Demonstrativpronomen (PERS ... PERS, PERS ... DEM, DEM ... PERS, DEM ... DEM) in Abhängigkeit von +/-Belebtheit des Referenten bewertet werden. Während bei Bezugnahme auf belebte Referenten erwartungsgemäß PERS ... PERS (als natürliche, unmarkierte Abfolge) die beste Bewertung erzielte, wurden bei unbelebten Referenten hingegen die pronominalen Abfolgen PERS ... PERS und DEM ... PERS als gleichermaßen gut beurteilt.

stützung in der Strukturierung ihrer Referenzketten benötigen, darüber kann nach den erhobenen Daten kein Zweifel bestehen: So ist auch in der Sekundarstufe die Konvention, einen Diskursreferenten indefinit einzuführen, längst nicht bei allen Schüler:innen automatisiert. Die von Musan & Noack (2014: 123) am Ende der Grundschule für die Klassenstufe 4 festgestellten 19 % unangemessener definiter Nominalphrasen werden auch von den Schüler:innen der Klassenstufen 5 und 8 in unserer Studie nicht unterschritten. Es gibt Schüler:innen (s. (20) und (21)), die auch im Sekundarschulalter noch unsicher im funktionalen Gebrauch indefiniter und definiter Artikel sind und Unterstützung benötigen.

Mit dieser Studie liegen erstmals systematisch erhobene Daten zur lexikalischen Präzision und Variation bei unbelebten Referenten vor: Noch in Klasse 8 verwenden die Schüler:innen signifikant weniger präzise Ausdrücke (z. B. *Schuh* statt *Turnschuh*, *Ball* statt *Fußball*, *Flasche* statt *Wasserflasche*) als die Erwachsenen. Nur wenn ein präziser, morphologisch und/oder syntaktisch komplexer Ausdruck (z. B. *Wasserflasche*, *leere Flasche*, *leere Plastikflasche*) gebraucht wird (idealerweise zur Referenteneinführung), kann das Potenzial partieller Rekurrenz zur stilistischen Variation genutzt werden. Während die Erwachsenen dieses Potenzial mit 93 % beinahe maximal ausschöpfen, bleiben die Fünft- und Achtklässler:innen mit 66 % und 72 % signifikant darunter. Wie die qualitativen Daten in 4.3.1 vermuten lassen, erkennen viele Schüler:innen von sich aus nicht die einfache stilistische Möglichkeit der partiellen Rekurrenz und produzieren stattdessen unnatürliche Referenzketten mit totalen Rekurrenzen – selbst bei erweiterten Nominalphrasen (z. B. *eine schwarze Sonnenbrille – die schwarze Sonnenbrille – die schwarze Sonnenbrille, ein großes Handtuch – es – das große Handtuch*).

Neben den im Fokus stehenden Items für unbelebte Referenten, enthielt der Test auch zwei Items für belebte Referenten, um eventuelle Fehlstrategien bei der nominalgruppenexternen Genuskongruenz zu detektieren, wie sie Binanzer (2015) bei Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache feststellte. Während auf die personalen Referenten (*Frau*, *Mann*) durchweg korrekt mit *sie* und *er* referiert wurde, zeigten sich bei einigen Schüler:innen anderer Herkunftssprachen (mit Beginn des Deutscherwerbs in früher Kindheit) pronominale Genus-Inkongruenzen bei unbelebten Referenten, auf die unabhängig vom grammatischen Geschlecht mit dem Pronomen *es* Bezug genommen wurde. Da bei diesen Schüler:innen nicht Kongruenz sondern semantische Strategien die Wahl des Pronomens determinieren, kann die grammatische Kategorie Genus ihre referenzielle Funktion und Wirkung im Sprachsystem nicht hinreichend entfalten, was sich nachteilig auf das Verstehen von Texten mit unbelebten Antezedenten auswirken könnte.

Durch die Integration der zwei Items mit belebten Referenten ließen sich hinsichtlich der Wahl der Referenzausdrücke in Abhängigkeit von  $\pm$ Belebtheit interes-

sante Nebeneffekte beobachten. Sowohl die Schüler:innen der Klassenstufe 5 als auch der Klassenstufe 8 gebrauchten signifikant mehr Pronomen bei belebten als bei unbelebten Referenten. In der qualitativen Datensichtung wird erkennbar, dass einige Schüler:innen bei belebten Referenten bereits unmarkierte Referenzketten (mit lexikalischen Nominalphrasen und Pronomen) produzieren (*ein Mann – der Mann – er*), bei unbelebten Referenten aber noch vor dem Gebrauch von Pronomen zurückschrecken und hier lieber nur lexikalische Nominalphrasen (*ein Ball – der Ball – der Ball*) verwenden.

Bei all den aufgezeigten Schwierigkeiten und Entwicklungspotenzialen besteht ein dringender didaktischer Handlungsbedarf. Dass es den Schüler:innen an referenziellem Handwerkszeug fehlt, darüber geben insbesondere die initiierten Selbstkorrekturen Aufschluss (4.3.1). Die gut gemeinten Hinweise „abwechslungsreich zu schreiben“ oder „Wiederholungen zu vermeiden“, die sich in nahezu jedem Lehrwerk finden lassen, bewirken allein nicht, dass gute Texte entstehen. Der Deutschunterricht ist in der Verantwortung, den Schüler:innen aufzuzeigen, wie und mit Hilfe welcher sprachlichen Mittel natürliche Referenzketten entstehen und welche Möglichkeiten einer (der jeweiligen Textsorte) angemessenen stilistischen Variation Berücksichtigung finden können. Auch Form-/Funktionszusammenhänge im Artikelsystem und im pronominalen System sind im Kontext von Referenzketten zu vermitteln. Es darf nicht sein, dass am Ende des schulischen Deutschunterrichts ein dysfunktionaler Pronomengebrauch den Anspruch einer gehobenen Sprache und das anerzogene Bedürfnis nach Abwechslung befriedigt (4.3.2).

Der Elizitierungsrahmen dieser Studie (s. Tabelle 1 in Kapitel 2.2.) könnte aufgrund seiner Eingängigkeit ein didaktisches Format sein, das für alle Schüler:innen (unabhängig von ihren aktuellen Lese- und Schreibfähigkeiten) bereits am Ende der Grundschule und darüber hinaus geeignet ist, sich den Aufbau und die Ausgestaltung einer Referenzkette systematisch zu erarbeiten und wiederholt anzuwenden. Dabei könnte den Schüler:innen mit partieller Rekurrenz, einer morphologisch transparenten Form der Wiederaufnahme, ein erster Weg zur stilistischen Variation aufgezeigt werden.

**Danksagung:** Ich danke den zwei anonymen Gutachter:innen für wertvolle Hinweise zum eingereichten Manuskript, Nadine Geiger und Sarah Unger für ihre Unterstützung bei der Videoherstellung und Testdurchführung und Zarah Weiss für ihre Hilfe bei den statistischen Analysen. Danke auch an Kristin Harter, die im Rahmen ihrer BA-Arbeit eine der ersten Pilotstudien für die vorliegende Untersuchung durchführte.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt. 2007. Verweise mit Demonstrativa im gesprochenen Deutsch. Grammatik, Zweitspracherwerb und Deutsch als Fremdsprache. Walter de Gruyter.
- Ariel, Mira. 1990. *Accessing Noun Phrase antecedents*. London: Routledge.
- Ariel, Mira. 2001. Accessibility theory: an overview. In Ted M. Sanders, Joost Schilperood und Wilbert Spooren (eds.), *Text representation. Linguistic and psycholinguistic aspect*, 29–89, Amsterdam: John Benjamins.
- Averintseva-Klisch, Maria, Doreen Bryant & Corinna Peschel. 2019. Referenzielle Kohärenz: Diskrepanz zwischen Theorie und Vermittlung. Eine kritische Analyse von Deutschlehrwerken der Sekundarstufe I. *Linguistik Online* 100, 19–64.
- Bader, Markus, Jacobo Torregrossa & Esther Rinke. 2023. Pinning down the interaction between animacy and syntactic function in the interpretation of German and Italian personal and demonstrative pronouns. *Discourse Processes* 60(9): 655–673.
- Bamberg, Michael. 1986. A functional approach to the acquisition of anaphoric re-lationships. *Linguistics* 24, 227–284.
- Bartlett, Elsa Jaffe. 1984. Anaphoric reference in written narratives of good and poor elementary school writers. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 23, 540–552.
- Bewer, Franziska. 2004. Der Erwerb des Artikels als Genus-Anzeiger im deutschen Erstspracherwerb. *ZAS Papers in Linguistics* 33, 87–140.
- Binanzer, Anja. 2015. Von Sexus zu Genus? In Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt*, 263–294. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Bosch, Peter & Carla Umbach. 2007. Reference Determination for Demonstrative Pronouns. In Dagmar Bittner & Natalia Gagarina (eds.), *Intersentential Pronominal Reference in Child and Adult Language*, 39–51. (ZAS Papers in Linguistics No. 48). Berlin: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft.
- Bredel, Ursula & Christiane Maaß. 2016a. *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen – Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden.
- Bredel, Ursula & Christiane Maaß. 2016b. Ratgeber *Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen*. Berlin: Duden.
- Brinker, Klaus, Hermann Cölfen & Steffen Pappert. 2018. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. (9., durchgesehene Auflage). Berlin: ESV.
- Bryant, Doreen. 2020. Referenzielle Kohärenz im Schulalter: Entwicklungsunterschiede erkennen und überwinden helfen. In Miriam Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*, 87–116. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bryant, Doreen & Nadine Noschka. 2015. Personal- und Demonstrativpronomen im Sprachverstehensprozess: Untersuchungen zum Erwerb funktionaler Anapherndistribution bei DaM, DaF und DaZ. In: Giulio Pagonis & Hanna Klages (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*, 17–46. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Bryant, Doreen & Rinker, Tanja. 2021. *Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bryant, Doreen, Maria Averintseva-Klisch & Robin Hörnig. (im Druck). Anaphorische Demonstrativa in Kontexten mit und ohne funktionalen Druck. Zwei Studien zur Beurteilung referenzieller Bezüge durch Lehramtsstudierende. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation*, 4/2024.
- Consten, Manfred & Schwarz-Friesel, Monika. 2007. Anapher. In Ludger Hoffmann (Hrsg.), *Deutsche Wortarten*, 265–292. Berlin/New York: De Gruyter.

- Dahl, Östen & Fraurud, Kari. 1996. Animacy in grammar and discourse. In Thorstein Fretheim & Jeanette K. Gundel (Eds.), *Reference and Referent Accessibility*, 47–64. Amsterdam: Benjamins.
- Diessel, Holger. 1999. *Demonstratives. Form, Function, and Grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins.
- DUDEN 2016. Band 4. Die Grammatik. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Herausgegeben von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag.
- Fukumura, Kumiko & van Gompel, Roger P. G. 2011. The effect of animacy on the choice of referring expression. *Language and Cognitive Processes* 26, 1472–1504.
- Hickmann, Maya, & Hendriks, Henriette. 1999. Cohesion and Anaphora in Children's Narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language* 24, 419–452.
- Hoffmann, Ludger. 2013. *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Köpcke, Klaus-Michael & Zubin, David A. 1984. Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. *Linguistische Berichte* 93, 26–50.
- Lehmkuhle, Ina. 2022. *Referenzielle Kohärenz im Erstspracherwerb. Untersuchungen zur Verarbeitung und Produktion anaphorischer Referenz*. Dissertation, Universität Osnabrück. <https://doi.org/10.48693/116>
- Lindgren, Josefin & Vogels, Jorrig 2018. Referential Cohesion in Swedish Preschool Children's Narratives. *Journal of Pragmatics* 133, 45–62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.06.007>.
- Linke, Angelika, Markus Nussbaumer & Paul R. Portmann. 1996. *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Peschel, Corinna. 2006. Verweismittel, Anaphorik, thematische Fortführung – eine Frage für den Grammatikunterricht? In Carmen Spiegel & Rüdiger Vogt (Hrsg.), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*, 171–186. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Mills, Anne E. 1986. *The Acquisition of Gender. A Study of English and German*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Musan, Renate & Christina Noack. 2014. Pronominale Referenzmarkierungen in der Grundschule. In: Maria Averintseva-Klisch & Corinna Peschel (Hrsg.), *Informationsstruktur in der Schule*, 110–128. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schecker, Michael. 1996. Kontakt vs. Distanz: Systematik und Funktionsweise von Pronominalisierungen im Text. In Marie-Helene Pérennec (Hrsg.), *Pro-Formen des Deutschen*, 161–177. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz, Monika. 2000. Textuelle Progression durch Anaphern – Aspekte einer prozeduralen Thema-Rhema-Analyse. *Linguistische Arbeitsberichte* 74, 111–126.
- Thurmair, Maria. 2003. Referenzketten im Text. Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen. In Maria Thurmair & Eva-Maria Willkop (Hrsg.), *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“*, 197–219. München: Iudicium.
- Vogt, Rüdiger. 2006. Erzählrahmen in Geschichten von Grundschulern. In Rüdiger Vogt & Carmen Spiegel (Hrsg.), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*, 151–170. Baltmannsweiler: Schneider.
- Weinrich, Harald. 2007. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Vierte, revidierte Auflage. Hildesheim u. a.: Georg Olms Verlag.
- Wegener, Heide. 1995. *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Yamamoto, Matsumi. 1999. *Animacy and Reference. A cognitive approach to corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

## Quellenverzeichnis für die verwendeten Bücher

- Amtsfield, Peter, Wolfgang Englert & Albrecht Gehrke. 2004. Seydlitz Geographie GWG, Schülerband 5/6 (Kl. 9/10). Hannover: Schroedel.
- Beese, Melanie et al. 2017. *Praxishandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Obermann, Helmut. 2007. *Terra. GWG 5/6. Geographie-Wirtschaft für Gymnasien*. Kl. 9/10, Baden-Württemberg. Schülerbuch. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Thurber, James. 2015. *75 Fabeln für Zeitgenossen*. 22. Aufl. Hamburg: Rowohlt.