



Angenommene Dissertation
Zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie

am Fachbereich 5:
Erziehungswissenschaften

der Universität Koblenz-Landau

Datum der Disputation: 25.11.2022

Metasprachliche Erklärungen

*Eine Analyse elizitierter Verbaldaten von Grundschulkindern in
Sprachvergleichssituationen*

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie

am Fachbereich 5:

Erziehungswissenschaften

der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am

24.05.2022

von

Sebastian Patrik Krzyzek

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Anja Wildemann

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke

Inhaltsverzeichnis

Danksagung

Zusammenfassung

1	Einleitung	1
2	Verortung der Studie mit ihren Leitkonzepten	5
2.1	<i>Erklären</i> und <i>sprachliche Muster</i> – Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme zweier Leitkonzepte	5
2.2	Positionierung der Studie in der Forschungslandschaft	14
3	Forschungsgegenstand – Sprachtheoretische Grundlagen	17
3.1	Sprachtheoretischer Zugang	17
3.1.1	Aspekte der Funktionalen Pragmatik	17
3.1.2	Kapitelzusammenfassung mit Erkenntnissen für die vorliegende Studie	29
3.2	<i>Erklären</i> ist nicht gleich <i>Erklären</i>	34
3.2.1	<i>Erklären</i> aus der wissenschaftlichen Perspektive	34
3.2.2	<i>Erklären</i> im schulischen Kontext	41
3.2.3	<i>Erklären</i> im Studienkontext	45
3.2.3.1	Forschungspragmatische Situierung	45
3.2.3.2	Deutschdidaktische Situierung	47
3.2.4	Kapitelzusammenfassung mit Erkenntnissen für die vorliegende Studie	60
3.3	Muster als Bausteine von Sprachhandlungen	64
3.3.1	Sprachgebrauch – musterhaft und routiniert	65
3.3.2	Die kognitivistische Sicht auf <i>sprachliche Muster</i>	66
3.3.3	<i>Sprachliche Muster</i> aus Sicht der Pragmatik und Korpuslinguistik	67
3.3.4	Erscheinungsformen von <i>Sprachgebrauchsmustern</i>	69
3.3.5	<i>Lexikalische Sprachgebrauchsmuster</i> – Die eigene Perspektive	73
3.3.5.1	<i>Textprozeduren</i> als Werkzeuge des Schreibens	74
3.3.5.2	<i>Sprachliche Verfestigungen</i> in der mündlichen Kommunikation	79

3.3.5.3	Sprachliche Mittel als Indikatoren von Sprachhandlungen.....	84
3.3.6	Kapitelzusammenfassung mit Erkenntnissen für die vorliegende Studie	86
4	Methodisches Vorgehen.....	91
4.1	Datengenese	92
4.2	Beschreibung des untersuchten Datensatzes	97
4.3	Datenauswertung.....	103
4.3.1	Erster Schritt: Inhaltsanalyse.....	105
4.3.2	Zweiter Schritt: Korpusanalyse	113
4.3.3	Dritter Schritt: Typenbildung	121
5	Ergebnisdarstellung und -interpretation	125
5.1	Ergebnisse der Inhaltsanalyse	126
5.1.1	Oberkategorien	127
5.1.2	Subkategorien.....	128
5.1.3	Häufigkeitsverhältnisse im Codesystem	132
5.2	Ergebnisse der Korpusanalyse.....	140
5.2.1	Systematisierung relevanter linguistischer Kategorien im Dictionär.....	142
5.2.2	Normalisierung und Vergleich der Frequenzmittelwerte.....	144
5.3	Eine Typologie <i>metasprachlicher Erklärungen</i>	163
5.3.1	Bestimmung des Merkmalsraums	163
5.3.2	Beschreibung und Darstellung der Typologie.....	165
5.3.2.1	Typ A: <i>Verabsolutierende metasprachliche WAS-Erklärung</i>	166
5.3.2.2	Typ B: <i>Verabsolutierende metasprachliche WIE-Erklärung</i>	169
5.3.2.3	Typ C: <i>Präsumtive metasprachliche WAS-Erklärung</i>	172
5.3.2.4	Typ D: <i>Präsumtive metasprachliche WIE-Erklärung</i>	174
5.3.2.5	Mischtypen	177
5.3.2.6	Häufigkeitsdarstellung der Typologie	179
6	Schluss	182
6.1	Diskussion der Ergebnisse	182

6.1.1	Erste Ergebnisdimension: Metasprachliche Leistungen	184
6.1.2	Zweite Ergebnisdimension: Befunde der Sprachanalysen	186
6.1.3	Dritte Ergebnisdimension: Outcome der Typenbildung	189
6.1.4	Vierte Ergebnisdimension: Demonstration von Sprachwissen	193
6.1.5	Limitationen	197
6.1.6	Diskussion des methodischen Vorgehens	201
6.2	Fazit mit Ausblick auf Forschung und Didaktik	207
7	Verzeichnisse.....	216
7.1	Literatur	216
7.2	Abbildungen	230
7.3	Tabellen	232
8	Anhang	236
8.1	Transkriptionsregularium	237
8.2	Fälle <i>metasprachlicher Erklärungen</i> nach Typ und Impulskontext.....	239

Danksagung

Auf meinem Weg zur Fertigstellung der Arbeit wurde ich vielfältig unterstützt, wofür ich aus tiefstem Herzen dankbar bin.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Anja Wildemann, die mir die Möglichkeit geboten hat, zu promovieren. Das vertrauensvolle Betreuungsverhältnis sowie die bedürfnisorientierte Beratung haben es mir ermöglicht, mein Forschungsvorhaben flexibel zu gestalten und in allen Lebenslagen „dranzubleiben“.

Auch Frau Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke möchte ich herzlich für die bereichernden Hinweise und Hilfestellungen danken, die das Forschungsprojekt entscheidend mitgeprägt haben. Besonders schätze ich die persönlichen Treffen, die mir stets neue Einsichten für meine wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise eröffneten.

Mein besonderer Dank gilt zusätzlich dem Landauer Forschungsteam um Frau Prof. Dr. Anja Wildemann, Herrn Prof. Dr. Hans H. Reich, Frau Dr. Lena Bien-Miller und Herrn Dr. Muhammed Akbulut. Ihre Vorarbeit im Projekt *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit* ist die fundamentale Basis, auf der die vorliegende Studie aufbaut.

Des Weiteren danke ich meinen ehemaligen Kolleg*innen am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau). In der Zeit meiner Beschäftigung konnte ich hier mit meinem Forschungsvorhaben im Rahmen zahlreicher berufsalldäglicher Begegnungen sowie universitärer Veranstaltungen wachsen. Besonders bedanken möchte ich mich in diesem Zusammenhang bei Melina Andronie, Katja Bach und Alexandra Merkert für all die Inspiration, Motivation und gegenseitige Wertschätzung im beruflichen und außerberuflichen Kontakt.

Meinen Freunden und Bekannten möchte ich für ihr Verständnis in all den Situationen danken, in denen ich auf gemeinsame Unternehmungen verzichten musste und, statt bei ihnen zu sein, Zeit für die Dissertation in Anspruch nahm.

Meiner Familie, meiner Lebensgefährtin Mareike und meinem besten Freund Frederik bin ich zutiefst dankbar dafür, dass sie mir fortwährend die nötige Zeit und Ruhe zugestanden, die für die Weiterarbeit an der Dissertation vonnöten waren.

An alle, die Berührungspunkte mit dieser Arbeit haben: Danke für die konstruktive Anteilnahme.

Kaiserslautern, im Mai 2022

Zusammenfassung

Untersucht wurden im dargestellten Dissertationsprojekt *Erklärungen* von Grundschüler*innen der 4. Klassenstufe, die aus Sprachvergleichssituationen stammen. Ziel war es, die analysierten *metasprachlichen Erklärungen* in polythetische Subtypen auszudifferenzieren. Die darauf abzielende Sprachanalyse vereinte inhalts- und korpusanalytische Verfahren, deren jeweiligen Ergebnisse für die abschließende Typenbildung genutzt wurden.

Durch die Inhaltsanalyse konnten hinsichtlich des Explanans der untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* die zwei Erklärskemata *Verabsolutierendes Erklärschema* und *Präsumtives Erklärschema* rekonstruiert werden. Beide unterscheiden sich bezogen auf den kommunikativen Zweck im epistemischen Modus. Auch konnten die sprachbezogenen Explananda näher spezifiziert werden (*WAS-Explanandum*, *WIE-Explanandum*, *MISCH-Explanandum*). Im Rahmen der Korpusanalyse wurden die in den Erklärskemata enthaltenen rekurrenten Wörter und Wortverbindungen als *sprachliche Verfestigungen* erfasst und statistisch geprüft. Die inhalts- sowie korpusanalytischen Befunde, vereint im Konstrukt *metasprachlicher Erklärprozeduren*, stellen die Grundlage und Voraussetzung für die Bestimmung der Merkmalsräume im Rahmen der Typenbildung dar. Mithilfe der Merkmalsräume lassen sich insgesamt vier polythetische Typen *metasprachlicher Erklärungen* voneinander abgrenzen (Typ A: *Verabsolutierende metasprachliche WAS-Erklärung*; Typ B: *Verabsolutierende metasprachliche WIE-Erklärung*; Typ C: *Präsumtive metasprachliche WAS-Erklärung*; Typ D: *Präsumtive metasprachliche WIE-Erklärung*).

Durch die kontextspezifische Sprachanalyse bietet die Studie strukturelle und fachdidaktisch anschlussfähige Einsichten zum metasprachlichen Erklärverhalten von Grundschüler*innen in Sprachvergleichssituationen.

1 Einleitung

Auf die Frage hin, warum in einem deutschen Satz weniger Wörter sind als in einem inhaltsgleichen englischen Satz¹, hat ein Kind in der Untersuchung so geantwortet:

043225: [...] Die haben diese ganzen Zusatzwörter nicht. Also mit dem ‚ist‘ und irgendwie so. Also ‚Die Katze ist süß‘. Und dann würde es bei denen einfach heißen: ‚Die Katze süß‘, oder so.
(Wörter_zählen_043225+_E, Pos. 4)

Abbildung 1: Transkriptbeispiel aus dem Impulskontext *Wörter zählen*

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird diese Äußerung als *metasprachliche Erklärung* eingestuft, d. h. als eine sprachbezogene *Erklärung*, die in einer Sprachvergleichssituation realisiert wurde. Schaut man sich die Äußerung genauer an, so fallen unterschiedliche Aspekte auf, die man, je nach genutztem Erklärbegriff, anfechten könnte. Zum Beispiel könnte man einwenden, dass die *Erklärung* inhaltlich inkorrekt ist. Denn liegt der Anspruch einer *Erklärung* nicht darin, ein fachlich korrektes Wissen zu äußern und ein Verstehen desselbigen bei Rezipient*innen anzustreben? Auch fallen die Wendungen *irgendwie so* und *oder so* auf, die eine gewisse Vagheit implizieren. Aber lebt eine *Erklärung* nicht von ihrer Gewissheit und Genauigkeit?

Die Sprachwissenschaft und Fachdidaktik sind sich einig: *Erklären* ist nicht gleich *Erklären* (vgl. Kapitel 3.2). Anders gesagt: Der Verwendungskontext einer *Erklärung* legitimiert diese als solche. In der vorliegenden Studie wird aus diesem Bedürfnis zur Kontextualisierung heraus ein kontextspezifischer Erklärbegriff für mündliche Sprachvergleichskontexte in der Primarstufe erarbeitet. Dieser ist die Voraussetzung dafür, in einem nächsten Schritt *metasprachliche Erklärungen* genauer auszudifferenzieren. Im Wesentlichen wird dadurch ein Beitrag zur sprachwissenschaftlich wie auch fachdidaktisch ausgerichteten Grundlagenforschung um *metasprachliche Erklärungen* im Primarstufenalter geleistet.

Bereits vor über zehn Jahren stellte Spreckels (2009, S. 117) fest, dass Untersuchungen zum schüler*innenseitigen mündlichen *Erklären* im Kompetenzbereich *Sprechen (und Zuhören)* im Vergleich zum *Erzählen* und *Argumentieren* rar sind. Dieser Sachverhalt wurde einige Jahre später innerhalb der Forschungsdomäne erneut konstatiert:

¹ Englischer Satz: *Maddox goes to his teacher's house* / Deutscher Satz: *Maddox macht sich auf den Weg zu seinem Lehrer* (Hinweis: Die Kinder sehen in dieser Situation ein Bild, auf dem Maddox, der Magier, eine Katze auf dem Arm hält); mehr zur genutzten sprachlichen Vorlage in Kapitel 4.1.

In Bildungsstandards, Lehrplänen wie auch diskursdidaktischen Handreichungen für den Deutschunterricht spielt der schülerseitige Erwerb von Erklärfähigkeiten bislang – neben prominenter angezielten Gattungen wie dem Erzählen, Berichten [...] und Argumentieren – trotz der fächerübergreifenden Relevanz und Häufigkeit des Erklärens eine eher untergeordnete Rolle. Vielfach wird zuallererst die Lehrperson in den Blick genommen, wenn es um Erklärkompetenz im Klassenzimmer geht [...]. (Morek, 2013, S. 71)

Auch Ahrenholz (2017, S. 242) stellte einige Jahre später fest, dass es inzwischen zwar ein größeres Spektrum an Untersuchungen zum *Erzählen* gebe, dass es aber gleichzeitig weiterhin an Untersuchungen zu mündlichen Produktionen anderer Diskurstypen, wozu auch das *Erklären* gehört, mangle. Wie die Bestandsaufnahme in Kapitel 2.1 zeigt, setzt sich dieser Trend bis in die Gegenwart fort, denn es fehlt weiterhin an Untersuchungen mit dem Ziel, die kontextspezifische Beschaffenheit von schüler*innenseitigen *Erklärungen* in Sprachvergleichssituationen zu beschreiben. An diesem Bedarf setzt die vorliegende Studie an. Das Landauer, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Drittmittelprojekt *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit* (2013–2016) unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Wildemann leistete einen wesentlichen Beitrag zur Sichtbarmachung metasprachlicher Leistungen im Bereich der Primarstufe und liefert mit dem dort entstandenen Datensatz, der u. a. ein Korpus an diversen metasprachlichen Äußerungen enthält, die wesentliche Forschungsgrundlage der vorliegenden Studie (Wildemann, Akbulut & Bien-Miller, 2018, S. 123–126). Das Forschungsdesiderat, das dort hervorgebracht wurde und nachfolgend aufgeführt wird, ist der ursprüngliche Ausgangspunkt und fortwährende Katalysator des hiesigen Forschungsvorhabens:

Hier [in der Bandbreite an sichtbar gemachten metasprachlichen Äußerungen] besteht noch die Notwendigkeit, die metasprachlichen Äußerungen im Hinblick auf ihre Qualität sowie die sprachlichen Referenzebenen vertiefter zu analysieren – so beispielsweise die Dimension ‚Erklärungen‘, die von allen Kindern realisiert wurde und die eine große Vielfalt an metasprachlichen Äußerungen beinhaltet. (Wildemann, Akbulut & Bien-Miller, 2016, S. 53)

Ausgehend von diesem Forschungsimpuls folgt die Studie der leitenden Annahme, dass *Erklärungen* sich anhand sprachanalytisch rekonstruierbarer Muster und Strukturen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen zu einer Typologie *metasprachlicher Erklärungen* ausdifferenzieren lassen. Allgemein betrachtet zeichnet sich metasprachlicher Sprachgebrauch dadurch aus, dass dabei sowohl das Medium als auch der Gegenstand *Sprache* ist. Es erfolgt dabei eine „*Bezugnahme auf Sprache mithilfe sprachlicher Mittel* [Hervorhebung im Original]“ (Stude, 2013, S. 37). Der sprachanalytische Blick auf die Sprachdaten aus dem Landauer Korpus enthält demnach zwei zentrale Komponenten: Die *metasprachlichen Erklärungen* werden in ihrem Sprachgebrauchskontext zum einen durch die Analyse wiederkehrender *inhaltlicher Sprachgebrauchsmuster* und zum anderen durch die Identifizierung der daran gekoppelten Wörter und

Wortverbindungen untersucht. Dies setzt an dem Bedarf an, dass es „[...] vor allem an empirischen Untersuchungen [fehlt], die das Erklären im Hinblick auf sprachliche Handlungsmuster und Routinen im jeweiligen situativen, domänen- und adressatenspezifischen Kontext analysieren“ (Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 161). Das übergreifende Forschungsziel ist in der leitenden Forschungsfrage zusammengefasst:

Wie können die aus mündlichen Sprachvergleichssituationen stammenden metasprachlichen Erklärungen anhand der immanenten Sprachgebrauchsmuster zu einer Typologie disjunkter Erklärungen ausdifferenziert werden?

Abbildung 2 gibt einen ersten Überblick über die Bandbreite der Begriffe und Konzepte, die innerhalb des Forschungsprojektes von Relevanz sind. Grau hinterlegt und mittig platziert sind diejenigen Konstrukte, die als primäre Untersuchungsgegenstände im Zentrum des Forschungsinteresses stehen. Die Themen, die in der Peripherie aufgeführt sind, weisen zumindest Berührungspunkte zum eigenen Forschungsanliegen auf und werden an verschiedenen Stellen der wissenschaftlichen Abhandlung, in unterschiedlichem Ausmaß und stets im Sinne der Forschungsfrage, einbezogen.

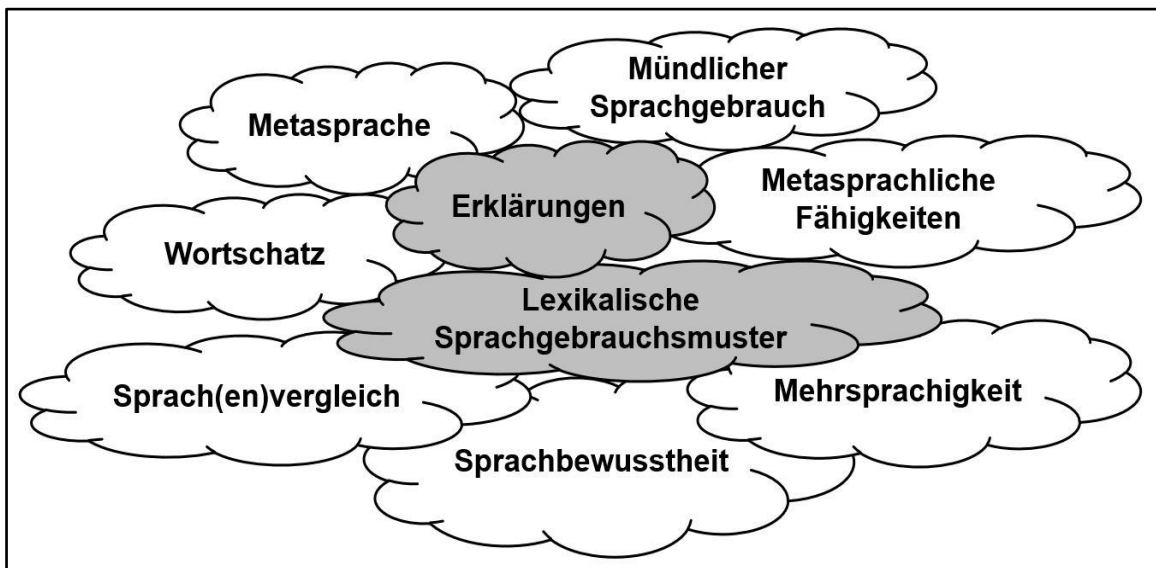


Abbildung 2: Zentrale Bezugsthemen der Forschungsarbeit

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt strukturiert: Im theoretischen Teil wird die Studie mit ihren beiden Leitkonzepten (*Erklären*, *Lexikalische Sprachgebrauchsmuster*) zunächst in der bestehenden interdisziplinären Forschungslandschaft verortet (vgl. Kapitel 2). Anschließend werden

die sprachtheoretischen Grundlagen des Untersuchungsgegenstandes multiperspektivisch begründet. Hierdurch werden der Entstehungskontext und die Deutungsgrundlage der untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* eruiert, wodurch im Anschluss eine Definition von *Erklären* ausgeformt wird, wie sie im Rahmen der Studie Verwendung findet (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.2). Im Anschluss wird der Untersuchungsgegenstand weiter elaboriert, indem *sprachliche Muster* als Bausteine von Sprachhandlungen in den Fokus rücken. Hierdurch wird ein Musterbegriff erarbeitet, wie er im Sinne der Forschungsfrage für die Sprachanalyse dienlich ist (vgl. Kapitel 3.3). Die gesammelten Erkenntnisse münden im Analysekonstrukt (vgl. Kapitel 3.3.6).

Der methodische Teil gibt zunächst einen Einblick in die Entstehung sowie die Beschaffenheit des untersuchten Datensatzes (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2). Daraufhin wird der methodische Dreischritt zur Umsetzung der Sprachanalyse chronologisch skizziert (vgl. Kapitel 4.3).

Im Ergebnisteil werden die Befunde der jeweiligen Analyseschritte dem Forschungsziel entsprechend dargestellt und interpretiert. Das Codesystem wird im Rahmen der Darstellung der inhaltsanalytischen Befunde vorgestellt und die Codierungen werden dann mittels Häufigkeitsdarstellungen in ein Verhältnis zueinander gesetzt (vgl. Kapitel 5.1). Anschließend werden die Befunde der Korpusanalyse deskriptiv-statistisch präsentiert. Beschrieben werden hier die Wörter und Wortverbindungen, die als *sprachliche Verfestigungen* erfasst wurden. Angaben zu ihrer jeweiligen linguistischen Spezifik werden ebenfalls ergänzt (vgl. Kapitel 5.2). Im Anschluss vereint die Darstellung der Typenbildung die vorausgehenden Befunde und formt diese im Sinne der Forschungsfrage aus, wofür kontextspezifische Merkmalsräume bestimmt werden (vgl. Kapitel 5.3).

Im Schlussteil der Arbeit werden die Studienergebnisse diskutiert, die Limitationen des Studiendesigns offengelegt und das gesamte methodische Vorgehen wird einer Evaluation unterzogen (vgl. Kapitel 6.1). Abschließend werden die zentralen Befunde der Arbeit zusammengefasst, wodurch sich der Beitrag der vorliegenden Untersuchung für die sprachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Bezugsdomänen herauskristallisiert (vgl. Kapitel 6.2).

2 Verortung der Studie mit ihren Leitkonzepten

Das Ziel dieses Kapitels ist es, eine Bestandsaufnahme durchzuführen, durch die relevante Forschungstrends in den zugehörigen Bezugswissenschaften nachgezeichnet werden. Darauf aufbauend wird die vorliegende Studie in der bestehenden Forschungslandschaft situiert.

2.1 Erklären und sprachliche Muster – Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme zweier Leitkonzepte

Im Rahmen der nachfolgenden Bestandsaufnahme wird ein möglichst komprimierter Überblick über die jüngsten Forschungstrends angestrebt, die für den Untersuchungsgegenstand der Arbeit relevant sind. Berücksichtigt werden dafür vorwiegend Untersuchungen der letzten fünf Jahre. Vereinzelt werden Beiträge berücksichtigt, die weiter in der Vergangenheit liegen und als Meilensteine der jeweiligen Disziplin angesehen werden können. Dadurch wird die Forschungshistorie des jeweiligen Forschungszweigs nachvollziehbarer. Die tabellarische Auflistung der Beiträge erfolgt chronologisch und thematisch gruppiert. Deren inhaltliche Ausrichtung wird jeweils kurz skizziert. Ziel ist es nicht, die Inhalte der einzelnen Forschungsarbeiten im Detail zu schildern, sondern aktuelle Trends im Untersuchungsfeld überblicksartig darzustellen. Es wurde darauf geachtet, dass die Inhalte der tabellarischen Zusammenstellungen möglichst selbsterklärend sind. Besonders markante Schnittmengen werden herausgegriffen und jeweils im Anschluss an die Tabellen thematisiert. Trotz gründlicher Rechercharbeit wird mit der Auswahl kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Um den Forschungsstand zum *Erklären* in der Folge besser einordnen zu können, werden zunächst Forschungsarbeiten zu Sprachhandlungen aufgeführt, die zur *Sprachhandlungsfamilie* des *Erklärens* gehören (vgl. Tabelle 1). Wie an späterer Stelle erläutert wird (vgl. Kapitel 3.2.1), kann das *Erklären*, je nach Definition und Forschungsinteresse, in Kombination mit und in Abgrenzung zu konzeptionell verwandten Sprachhandlungen erforscht werden.

Autor*innen und Erscheinungsjahr	Titel	Inhalt
Becker & Stude, 2017	<i>Erzählen.</i>	Darstellung der Charakteristiken, Eigenschaften, Modalitäten, Funktionen, des Erwerbs sowie der Vermittlung des alltäglichen mündlichen <i>Erzählens</i>

		aus einer gesprächsanalytischen, psycholinguistischen und didaktischen Perspektive
Meißner & Wyss, 2017	<i>Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik.</i>	Gegenüberstellung der aus sprachwissenschaftlicher Sicht drei grundlegenden linguistischen Kategorien der Wissensaushandlung und -produktion: <i>Begründen</i> , <i>Erklären</i> und <i>Argumentieren</i> ; Darstellung des Diskursmuster-Konzepts innerhalb von Lehr- und Lernsituationen sowie des Erwerbs argumentativer Kompetenzen
Hoffmann, 2018	<i>Erzählen aus funktional-pragmatischer Perspektive.</i>	Beitrag mit funktional-pragmatischer Sicht auf das <i>Erzählen</i> als Diskursmuster; linguistischer Blick auf die formale Beschaffenheit des <i>Erzählens</i>
Pielsticker, Vogler A-melie & Witzke, 2020	<i>Argumentieren – Wissen sichern und erklären.</i>	Herausstellung der Bedeutung eines materialgebundenen und inhaltlich-anschaulichen Lernens im Mathematikunterricht mit dem Ziel der Entwicklung mathematischen (Schüler*innen-)Wissens; die methodischen Überlegungen werden an einem Fallbeispiel einer 4. Klasse zur Begriffsentwicklung am geometrischen Körper <i>Würfel</i> diskutiert
Schicker & Schmölzer-Eibinger, 2021	<i>ar gu men tie ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht.</i>	Wissenschaftliche Abhandlung mit Fokus auf die Genese, Modellierung und Förderung der schulisch und dabei fächerübergreifend relevanten Argumentationskompetenz
Kreuz, 2022	<i>Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule.</i>	Gesprächsanalytische Studie zum mündlichen, ko-konstruierten <i>Begründen</i> unter Grundschüler*innen

Tabelle 1: Auswahl an Forschungsarbeiten zur Sprachhandlungsfamilie des *Erklärens*

Die Zusammenstellung der Arbeiten zur Sprachhandlungsfamilie des *Erklärens* zeigt im Wesentlichen, dass die Diskursfunktionen *Erzählen* und *Argumentieren* im Zentrum der meisten aktuelleren Untersuchungen stehen, die sich mit Sprachhandlungen befassen. Dort werden diese in den meisten Fällen erst sprachwissenschaftlich behandelt und dann im schulischen Kontext diskutiert.

Die nachfolgende Sammlung (vgl. Tabelle 2) enthält Forschungsarbeiten, die sich mit strukturellen Aspekten des *Erklärens* auseinandersetzen. Die Zeitspanne der Recherche wurde für diesen Sichtungsbereich bis in die 1970er Jahre ausgedehnt, da die meisten Studien mit dieser Ausrichtung entsprechend älter sind.

Autor*innen und Erscheinungsjahr	Titel	Inhalt
Hempel & Lenzen, 1977	<i>Aspekte wissenschaftlicher Erklärung.</i>	Darstellung einer wissenschaftlichen Perspektive auf die Kausalitätsverhältnisse innerhalb von <i>Erklärungen</i>
Settekorn, 1991	<i>Konversationelle Erklärungen. Zur Beziehung von Erklärungsbegriffen in wissenschaftstheoretischen und konversationsanalytischen Überlegungen.</i>	Beschreibung unterschiedlicher Arten von <i>Erklärungen</i> , die aus unterschiedlichen Erklärsituationen hervorgehen können (mögliche Erklärgegenstände: u. a. Sachverhalte, Funktionszusammenhänge, Vorgänge oder Sprache)
Hohenstein, 2006	<i>Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen.</i>	Rekonstruktion typischer <i>Handlungsmuster</i> des <i>Erklärens</i> im Kontext deutscher und japanischer wissenschaftlicher Vorträge
Klein, 2009	<i>ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung.</i>	Darstellung von drei Erklärtypen (<i>Erklären-Wie</i> , <i>Erklären-Was</i> , <i>Erklären-Warum</i>) anhand des jeweils zugrundeliegenden Erklärgegenstandes
Redder, Guckelsberger & Graßer, 2013	<i>Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe.</i>	Sprachwissenschaftlicher und didaktischer Blick in der Monografie auf die Anlässe und Realisierungsformen von <i>Erklärungen</i> bzw. <i>Erklärungsversuchen</i> sowie die Verhandlung von Wissen im schulischen Kontext
Kiel, Meyer & Müller-Hill, 2015	<i>Erklären. Was? Wie? Warum?</i>	Konzeptionelle Spezifizierung des <i>Erklären-Warum</i> nach Klein (2009) im Kontext des Mathematikunterrichts

Tabelle 2: Auswahl an Forschungsarbeiten zu strukturellen Aspekten des *Erklärens*

Die Auflistung in Tabelle 2 zeigt, dass der Kanon an linguistisch ausgerichteten Arbeiten zur Sprachhandlung des *Erklärens* eine lange Forschungstradition aufweist. Die Forschungshistorie des *Erklärens* wird in Kapitel 3 weiter thematisiert. Die aufgeführten Untersuchungen geben einerseits Hinweise darauf, wie Erklärgegenstände spezifiziert werden können. Andererseits befassen sie sich damit, wie die sprachlichen Realisierungsformen von *Erklärhandlungen* je nach Sprachhandlungskontext näher zu beschreiben sind.

Als nächstes erfolgt der Blick auf wissenschaftliche Arbeiten, die das *Erklären* als didaktisches Handeln konturieren (vgl. Tabelle 3).

Autor*innen und Erscheinungsjahr	Titel	Inhalt
Kiel, 1999	<i>Erklären als didaktisches Handeln.</i>	Interdisziplinärer Blick der Monografie auf die Theorien und Begriffe rund um die Sprachhandlung des <i>Erklärens</i> ; Diskussion der Schnittmengen und Widersprüche des Erklärbegriffs im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis
Morek, 2011	<i>Explanative Diskurspraktiken in schulischen und außerschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich.</i>	Vorstellung einer soziolinguistischen, gesprächsanalytischen Studie zu Interaktionsmustern des mündlichen <i>Erklärens</i> im Rahmen familialer Alltagsroutinen und schulischer Unterrichtsgespräche
Morek, 2012	<i>Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich.</i>	Präsentation gesprächsanalytischer Daten aus natürlichen Familien- und Unterrichtsinteraktionen mit Erkenntnissen darüber, ob und wie Schulfänger*innen an mündlichen Erklärprozessen teilhaben
Findeisen, 2017	<i>Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen.</i>	Vorstellung qualitativer Daten zur Erklärfähigkeit von Lehrpersonen aus der Wirtschaftspädagogik sowie Befunde zum Einfluss unterschiedlicher Lernangebote auf deren Erklärfähigkeit
Ernst-Weber, 2019	<i>Mündliche Erklärfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Vergleichende Gesprächsanalysen.</i>	Gesprächsanalytische Studie mit Aussagen zur mündlichen Erklärfähigkeit und deren Entwicklungsverlauf von Schüler*innen der Sekundarstufe I
Scheffel, 2019	<i>Erklären im Unterricht. Taktiken und Strategien.</i>	Vorstellung eines taktischen und strategischen Handlungsrepertoires, das zur Optimierung der

lehrer*innenseitigen Vermittlung von Fachwissen
im Unterricht herangezogen werden kann

Tabelle 3: Auswahl an Forschungsarbeiten zum *Erklären* als didaktisches Handeln

Aus der Sammlung (vgl. Tabelle 3) lässt sich ablesen, dass viele der Studien ein sprachwissenschaftliches Interesse verfolgen, das gleichzeitig in didaktische Überlegungen mündet. Die Vielfalt der Ausrichtungen verdeutlicht zudem, dass die (vorwiegend gesprächsanalytisch hervorgebrachten) Erkenntnisse zum *Erklären* an keine bestimmte Disziplin gebunden sind. Es liegen unter anderem Arbeiten aus der Soziolinguistik, Wirtschaftspädagogik sowie Unterrichtsforschung vor, welche *Erklärhandlungen* in ihrem und für ihren spezifischen Kontext untersuchen.

Tabelle 4 hingegen zeigt, dass das *Erklären* in zahlreichen Untersuchungen, die fachdidaktisch ausgerichtet sind, zunehmend in seiner fachlichen Einbettung erforscht wird.

Autor*innen und Erscheinungsjahr	Titel	Inhalt
Hövelbrinks, 2014	<i>Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres.</i>	Vergleichsstudie, in der das bildungssprachliche Handeln ein- und mehrsprachiger Grundschüler*innen im Bereich des frühen naturwissenschaftlichen Lernens untersucht wird, wobei das <i>Erklären</i> als fachbezogene Diskursfunktion hinzugezählt wird; eine Diskussion möglicher didaktischer Implikationen wird daran angeschlossen
Gadow, Fandrych, Foschi Albert, Schramm & Thurmair, 2016	<i>Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache.</i>	Dissertation, in der ein sprachtheoretischer Ansatz der Funktionalen Pragmatik realisiert wird, um herauszufinden, welche sprachlichen Handlungen verbunden mit welchen sprachlichen Mitteln ein- und mehrsprachige Kinder der vierten Klassenstufe beim Auswerten von Experimenten im Sachunterricht verwenden (u. a. einfaches vs. funktionales <i>Erklären</i>)
Erath, 2017	<i>Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens. Rekonstruktion von Unter-</i>	Diskursanalytischer, interaktionistischer Forschungsansatz zur Ermittlung der epistemischen Rolle mündlicher <i>Erklärungen</i> in alltäglichen, mathematischen Klassengesprächen

	<i>richtsgesprächen in unterschiedlichen Mikrokulturen.</i>	
Gadow, Kulgemeyer & Marx, 2017	<i>Wenn „Erklären“ nicht gleich „Erklären“ ist. Eine Diskursanalyse schulischer Interaktion aus physikdidaktischer und funktional-pragmatischer Perspektive.</i>	Diskursanalytische und interaktionistische Thematisierung der Sprachhandlung <i>Erklären</i> aus einer funktional-pragmatischen und physikdidaktischen Perspektive heraus
Neumeister, 2017	<i>Erklären üben. Von der mündlichen zur schriftlichen Erklärung.</i>	Praxisvorschlag aus der Deutschdidaktik, wie Schüler*innen der Sekundarstufe I und II anhand von Bauanleitungen für Flugobjekte das mündliche und schriftliche Formulieren explanativer, fachsprachlicher Texte üben können
Schneider, 2018	<i>Erklären im sprachsensiblen Unterricht.</i>	Vorstellung der Analyse eines Sprachförderangebots im naturwissenschaftlichen Fachunterricht für DaZ-Schüler*innen der Sekundarstufe I und II, aus der sich die Rolle der Diskurskompetenz von Lehrkräften für den sprachlichen und fachlichen Lernerfolg ihrer Schüler*innen herauskristallisiert
Gadow, 2019	<i>„Also wann, war eigentlich egal, ja, und die Größe zählt.“ Interdisziplinäre Perspektiven auf das Erklären im frühen naturwissenschaftlichen Unterricht.</i>	Beitrag, in dem mithilfe eines interdisziplinären Analyseschemas auf zwei Konstrukte hingewiesen wird, die es beim Blick auf das <i>Erklären</i> als bildungssprachliche Handlung zu unterscheiden gilt: das schüler*innenseitige Verständnis des zu erklärenden naturwissenschaftlichen Phänomens einerseits und die Fähigkeit, eine <i>Erklärung</i> sprachlich realisieren zu können andererseits
Götze, 2019	<i>Schriftliches Erklären operativer Muster fördern.</i>	Studie, in der drei Fördermöglichkeiten des schriftlichen <i>Erklärens</i> mathematischer Zusammenhänge im Grundschulalter erprobt wurden; insbesondere diskursive Aushandlungsprozesse und sprachlichlexikalische Unterstützungsmaßnahmen haben sich als für die Förderung bedeutsam herausgestellt
Grundler, 2019	<i>Wissen zur Sprache bringen (können).</i>	Zeitschriftenaufsatz, in dem aus einer deutschdidaktischen Sicht die Bedeutung des mündlichen Verbalisierens eigener Gedanken von Schüler*innen bei der schulischen Wissensvermittlung beleuchtet

Maisano, 2019	<i>Beschreiben und Erklären beim Lernen von Mathematik. Rekonstruktion mündlicher Sprachhandlungen von mehrsprachigen Grundschulkindern.</i>	Rekonstruktion der Diskursfunktionen <i>Beschreiben</i> und <i>Erklären</i> aus einer linguistischen und philosophisch-logischen Sicht im Kontext mündlicher mathematischer Interaktion; Wertung der Mehrsprachigkeit als lernförderliche Ressource im Mathematikunterricht der Grundschule
Neumeister, 2019	<i>Der Weg ist das Ziel. Aspekte einer gelungenen Erklärung kennenlernen.</i>	Praxisvorschlag aus der Deutschdidaktik am Beispiel einer Wegeerklärung, wie Schüler*innen der Sekundarstufe I und II bedeutsame Schritte einer gelungenen <i>Erklärung</i> (Zerlegen, Systematisieren, Verankern) kennenlernen können
Quasthoff, Kern, Ohlhus & Stude, 2019	<i>Diskurse und Texte von Kindern. Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb.</i>	In der Deutschdidaktik situierte Längsschnittstudie, die rekonstruiert, wie sich Kinder im Verlauf der Grundschulzeit komplexe mündliche und schriftliche Fähigkeiten aneignen, vornehmlich das <i>Erzählen</i> und <i>Anleiten</i> (v. a. <i>Spielerklärungen</i>)
Kulgemeyer, 2020	<i>Erklären im Physikunterricht.</i>	Beitrag, in dem aus der Perspektive der Psychologie und Physikdidaktik der Frage nachgegangen wird, wie mündliche <i>Erklärungen</i> von Lehrpersonen lernförderlich gestaltet werden können; Zusammenfassung der Ergebnisse zu sieben Leitideen erfolgreichen <i>Erklärens</i> im Physikunterricht
Knopp & Schindler, 2021	<i>Multimodales Erklären im Deutschunterricht.</i>	Beitrag, in dem Erklärvideos als kommunikative Praktik im Rahmen der Anforderungen einer zunehmend multimodalen, digitalen Deutschdidaktik beschrieben und empfohlen werden
Pöhls-Stöwesand, 2021	<i>Erklären, begründen, hinterfragen. Anschauliches Argumentieren mit Grundschulkindern.</i>	Diskussion lehrer*innenseitiger Impulse, die sich lernförderlich auf das argumentative Verhalten von Grundschulkindern im Mathematikunterricht auswirken können

Tabelle 4: Auswahl an fachdidaktischen Arbeiten zum *Erklären*

Betrachtet man die Fachdidaktiken im Kollektiv, ist in den vergangenen Jahren besonders im Bereich des naturwissenschaftlichen Lernens eine vermehrte Forschungsaktivität hinsichtlich der Diskursfunktion *Erklären* zu verzeichnen. Die grau hinterlegten Zellen enthalten Arbeiten aus der Deutschdidaktik, zu der sich die Daten der eigenen Studie zuordnen lassen (mehr dazu in Kapitel 3.2.3.2). In der jüngsten Vergangenheit zeigt sich in der Deutschdidaktik ein zuneh-

mendes Interesse an der Diskursfunktion *Erklären*, wobei die bisher kursierenden Praxisvorschläge überwiegend für die Sekundarstufe I und II gedacht sind. Auffällig ist zudem der Reichtum an Studien, die sich mit der Erklärkompetenz von Lehrpersonen befassen.

Abschließend erfolgt noch eine Zusammenstellung aktuellerer Arbeiten rund um *sprachliche Muster*, dem zweiten Leitkonzept der vorliegenden Studie (nebst der Sprachhandlung bzw. Diskursfunktion des *Erklärens*). Hierzu gehören wissenschaftliche Arbeiten, die sich auf einer allgemeinen Ebene mit *Sprachgebrauchsmustern* auseinandersetzen, wissenschaftliche Abhandlungen zu *sprachlichen Verfestigungen* sowie Beiträge aus der *Diskursmarkerforschung*². Aufgrund der Tatsache, dass die Forschungslinie rund um *Textprozeduren* eine der konzeptionellen sowie begrifflichen Orientierungsgrundlagen der eigenen Studie darstellt, werden in der nachfolgenden Zusammenstellung (vgl. Tabelle 5) grundlegende sowie aktuelle Arbeiten aus der prozedurenorientierten Schreibdidaktik mitberücksichtigt (mehr dazu in Kapitel 3.3.5.1).

Autor*innen und Erscheinungsjahr	Titel	Inhalt
Bachmann & Feilke, 2014	<i>Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren.</i>	Auslotung des didaktischen Potenzials von <i>Textprozeduren</i> als Konzept einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik in unterschiedlichen Beiträgen aus einer deutschdidaktischen Perspektive entlang unterschiedlicher Sprachhandlungen
Blühdorn, Deppermann, Helmer & Spranz-Fogasy, 2017	<i>Diskursmarker in Deutschen. Reflexionen und Analysen.</i>	Grundlagenwerk der Diskursmarkerforschung mit einem Überblick über die Formen und interaktionalen Funktionen von <i>Diskursmarkern</i> in der deutschen gesprochenen Gegenwartssprache
Brommer, 2018	<i>Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte.</i>	Korpuslinguistische Arbeit aus der Textsortenforschung zum musterhaften Sprachgebrauch in wissenschaftlichen Texten auf pragmatischer und formaler Ebene
Günthner, 2018	<i>Routinisierte Muster in der Interaktion. Verfestigte prosodische Gestalten, grammatische Konstruktionen und kommunikative</i>	Gesprächsanalytischer Beitrag aus der Wissenssoziologie, in dem Musterhaftigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen des mündlichen Sprachgebrauchs mit ihrer jeweiligen kommunikativen Rolle bei der Konstruktion sozialer Interaktion skizziert werden

² Die Begrifflichkeiten werden in Kapitel 3.3 im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie erläutert.

	<i>Gattungen bei der Konstruktion sozialer Handlungen.</i>	
Steyer, 2018a	<i>Sprachliche Verfestigung. Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen.</i>	Multiperspektivischer, durch eine Vielzahl von korpusempirischer Studien begleiteter Blick auf die <i>sprachliche Verfestigung</i> als Konstrukt der Phraseologie sowie Konstruktionsgrammatik (in diesem Sammelband wird vorwiegend <i>lexikalische Musterhaftigkeit</i> thematisiert)
Meier, Bock, Marx, Mroczynski & Staffeldt, 2019	<i>Sprachliche Verfestigung und sprachlich Verfestigtes. Einleitung.</i>	Interdisziplinäre Zusammenstellung korpuspragmatisch ausgerichteter Studien, die im Kern die Rolle von <i>sprachlicher Verfestigung</i> und von <i>sprachlich Verfestigtem</i> auf den unterschiedlichen Ebenen des Sprachgebrauchs zum Gegenstand haben
Stein & Stumpf, 2019	<i>Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit.</i>	Monografie, in der sprachliche und kommunikative Muster der deutschen Gegenwartssprache auf der Wort-, Satz-, Text- und Diskursebene beschrieben werden; die kommunikative Relevanz von Musterhaftigkeit im Sprachgebrauch wird zudem betont
Feilke & Rezat, 2020	<i>Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen.</i>	Zeitschriftenaufsatz, in dem das Konzept der <i>Textprozeduren</i> im Rahmen der Deutschdidaktik behandelt wird; methodische Vorschläge für die Umsetzung einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik sind dort zudem enthalten
König, Wegner, Imo & Weidner, 2021	<i>Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen.</i>	Zusammenstellung sowohl theoretischer als auch empirischer Beiträge zu <i>sprachlichen Verfestigungen</i> (inklusive nonverbaler Routinemuster) auf unterschiedlichen Ebenen der Interaktion
Rezat, 2021	<i>Zur makrostrukturellen Prägung argumentierender Textprozeduren.</i>	Beitrag, in dem ein linguistischer Blick auf die strukturelle Beschaffenheit argumentierender <i>Textprozeduren</i> eingenommen wird
Feilke & Rezat, 2022³	<i>Textprozeduren. Werkzeuge für den Schreibunterricht. Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen.</i>	Praxisband, der die prozedurenorientierte Schreibdidaktik als fächerübergreifend lehr- und lernbares Konzept vorstellt; Theorie und Praxis werden durch die Vorstellung linguistischer und

³ Erscheint vsl. im Dezember 2022.

Tabelle 5: Auswahl an Forschungsarbeiten zu *Sprachgebrauchsmustern*

Die Sammlung der Forschungsbeiträge rund um *Sprachgebrauchsmuster* zeigt, dass *sprachliche Muster*, gerade in den letzten Jahren, vielfältig und intensiv erforscht werden. Es liegen Arbeit vor, die sich bezogen auf den schriftlichen wie auch mündlichen Sprachgebrauch mit der Musterhaftigkeit auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen auseinandersetzen. Für den Bereich des konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauchs liegt mit den Arbeiten der prozedurenorientierten Schreibdidaktik ein etabliertes didaktisches Konzept vor, das, mit zunehmendem Interesse, didaktisch-methodisch elaboriert und für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht wird.

2.2 Positionierung der Studie in der Forschungslandschaft

Die eigene Bestandsaufnahme bestätigt die fortwährende untergeordnete Rolle des *Erklärens* innerhalb des deutschdidaktischen Diskurses im Vergleich zum *Erzählen* und *Argumentieren*. Ebenso bestätigt sie den Umstand, dass in den überwiegenden Fällen bisheriger Untersuchungen das lehrer*innenseitige Erklärverhalten fokussiert wird und nicht das der Schüler*innen. Arbeiten zum *Erklären* im Primarstufenalter sind dabei im Vergleich zur Sekundarstufe weniger repräsentiert. Nichtsdestotrotz ist in den vergangenen Jahren im Bereich des naturwissenschaftlichen Lernens, auch im Bereich der Primarstufe, ein zunehmender Trend zur Erforschung des schüler*innenseitigen Erklärverhaltens im schulischen Kontext zu beobachten (siehe z. B. Gadow, 2019; Götze, 2019; Kulgemeyer, 2020; Maisano, 2019; Pöhls-Stöwesand, 2021).

Linguistische Arbeiten zur Erforschung der strukturellen Beschaffenheit von *Erklärungen* sowie diskurslinguistische Herangehensweisen, die *Erklärungen* satzübergreifend in einem Kommunikationsgefüge begreifen, haben hingegen eine weitreichende, interdisziplinäre Tradition (siehe u. a. Hempel & Lenzen, 1977; Hohenstein, 2006; Klein, 2009; Morek, 2012). In den letzten beiden Jahrzehnten gab es in dieser Traditionslinie vereinzelt weitere Forschungsarbeiten, die in einer nachfolgenden Systematisierung nochmals genauer dargestellt werden (vgl. Tabelle 6). Inhaltsanalytische und korpusempirische Arbeiten, die sich explizit mit *sprachlichen Mustern* innerhalb mündlicher *Erklärungen* auseinandersetzen, konnten hingegen im Rahmen der eigenen Recherchearbeit nicht identifiziert werden.

In einem abschließenden Schritt werden die vielfältigen Einflüsse der Bezugsdisziplinen auf die vorliegende Studie geordnet, vornehmlich aus zwei Gründen: Das Forschungsprofil wird einerseits geschärft und andererseits wird die Studie mitsamt ihrem Erkenntnisinteresse in der zugehörigen Forschungslandschaft verortet.

Die vorliegende Studie reiht sich mitunter in die Tradition linguistischer Arbeiten zum *Erklären* ein. Die dabei befolgten sprachtheoretischen Grundlagen werden in Kapitel 3 erläutert, das davon abhängige linguistische Methodenrepertoire in Kapitel 4. Um die eigene Forschungsarbeit in ein Verhältnis zu den bereits existierenden zu bringen, wird die im Rahmen der Bestandsaufnahme präsentierte Sammlung an sprachwissenschaftlich ausgerichteten Forschungsarbeiten zum *Erklären* noch um eine weitere überblicksartige Darstellung aus der einschlägigen Forschungsliteratur ergänzt: Morek, Heller und Quasthoff (2017) haben eine Systematisierung der primär sprachwissenschaftlichen Forschungsansätze zum *Erklären* vorgenommen (vgl. Tabelle 6).

	sprecher*innenzentriert		Erwerb	interaktionsorientiert	
	rhetorisch	logisch-formal		teilnehmer*innenorientiert	handlungstheoretisch
Erklären	—	Hempel & Oppenheim, 1948; Stegmüller, 1969; Bartelborth, 2007	Weber, 1982; Klann-Delius et al., 1985; Donaldson, 1986; Barbieri et al., 1990; Blum-Kulka, 2002; Kern, 2003; Stude, 2003	Quasthoff, 1985; Antaki, 1994; Spreckels, 2008; Kotthoff, 2009; Morek, 2012	Rehbein, 1982, 1984; Hohenstein, 2006, 2009; Ehlich, 2014; Redder, Guckelsberger & Graßer, 2013; Neumeister & Vogt, 2009

Tabelle 6: Systematisierung der Forschungsansätze zum *Erklären* (Morek et al., 2017, S. 14)

Folgt man den Kategorien dieser Systematisierung (vgl. Tabelle 6), so lässt sich die vorliegende Studie am ehesten zwei Zellen zuordnen: Der inhaltsanalytische Teil ist beeinflusst durch die handlungstheoretischen Vorarbeiten der *Funktionalen Pragmatik* (mehr dazu in Kapitel 3.1.1). Der korpusempirische Blick auf die *lexikalischen Sprachgebrauchsmuster* in den *Erklärhandlungen* ist zudem anschlussfähig an sprecher*innenzentrierte, logisch-formale Zugänge zum *Erklären* sowie an neuere Ansätze der *Interaktionalen Konstruktionsgrammatik* (Imo, König & Weidner, 2021, S. 4). Aus diesem Grund werden beide sprachwissenschaftlichen Zweige in Kapitel 3.3.6 miteinander verbunden.

Zu einem weiteren Anteil hat die Studie aufgrund der Beschaffenheit ihrer Daten Berührungspunkte zu Forschungslinien der *Deutschdidaktik*. Im Speziellen leistet sie einen Beitrag zur Sichtbarmachung metasprachlicher Leistungen von Schüler*innen in Sprachvergleichssettings. Bezogen auf die Bildungsstandards werden demnach anschlussfähige Erkenntnisse für den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (Kultusministerkonferenz, 2022) gewonnen. Aus diesem Grund wird das *Erklären* im Rahmen der Sprachanalyse nicht als eine Sprachhandlung untersucht, die aus dem Sprachhandlungskontext herausgelöst ist. Die deutschdidaktische Situiertheit des Erhebungssettings eröffnet vielmehr die Möglichkeit, die untersuchten *Erklärungen* auch in ihrer Diskursfunktion zu begreifen, mit einem ebenfalls deutschdidaktisch situierten Gegenstandsfeld. Sowohl die Methode des Sprachvergleichs, die im Erhebungssetting genutzt wurde, als auch die sprachlich heterogene Zusammensetzung der Tandempaarungen rücken das Vorhaben darüber hinaus in die Nähe der *Kontrastiven Linguistik*, der allgemeinen *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Gogolin, Hansen, McMonagle & Rauch, 2020) sowie der kombinierten Erforschung von *Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit* (Wildemann, Bien-Miller & Akbulut, 2020). Konzeptionelle Anknüpfungspunkte gibt es auch an eine neuere bildungswissenschaftliche Sicht auf das *Erklären* aus der ethnomethodologisch geprägten Gesprächs- und Textlinguistik. Hier wird das *Erklären*, nebst dem *Argumentieren*, als Teil von „bildungssprachlichen Praktiken“ (Morek & Heller, 2019, S. 1) aufgefasst. Gemeint sind damit „gesellschaftlich verfestigte, sprachlich-kommunikative Verfahren [...], die der Lösung wiederkehrender Probleme der Wissenskonstruktion, -absicherung und -vermittlung dienen“ (ebd.).

Sowohl in der Einleitung als auch im zurückliegenden Kapitel wurden Forschungsdesiderate im Untersuchungsfeld aufgezeigt. Gleichzeitig wurden aktuelle Forschungstrends rund um die Sprachhandlung bzw. Diskursfunktion des *Erklärens* eruiert. Beides diente dazu, den Stellenwert der vorliegenden Studie in der bestehenden Forschungslandschaft herauszustellen. Auf Grundlage der Bestandsaufnahme und entlang der in der Einleitung konkretisierten Forschungsfrage wird der Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie im nachfolgenden Kapitel in all seinen Facetten sprachtheoretisch hergeleitet.

3 Forschungsgegenstand – Sprachtheoretische Grundlagen

„Sprache als Ereignis und Handlung“ (Ehlich & Rehbein, 1986, S. 134)

In diesem Kapitel wird die sprachtheoretische Sicht skizziert, mit der die Verbaldaten untersucht wurden. Dies soll den in der Studie gewählten sprachanalytischen Zugang zum Forschungsgegenstand nachvollziehbar machen. Das Kapitel ist so aufgebaut, das zunächst die grundlegende sprachtheoretische Rahmung der vorliegenden Studie dargestellt wird. Der tatsächliche Forschungsgegenstand wird dann mit jedem der Teilkapitel sukzessive konkreter und sprachtheoretisch präziser. Kapitel 3.3.6 enthält schließlich den endgültig konturierten Untersuchungsgegenstand als Produkt dieses sprachtheoretischen Annäherungsprozesses. Gleichzeitig werden dadurch die leitenden Hypothesen sowie das sprachtheoretische Fundament für das Analysekonstrukt der Sprachanalyse generiert.

3.1 Sprachtheoretischer Zugang

Die eigene Perspektive auf den Korpus *metasprachlicher Erklärungen* aus konzeptionell mündlichen Sprachvergleichssituationen (vgl. hierzu Kapitel 4.2) ist inspiriert durch ausgewählte Aspekte der *Funktionalen Pragmatik*, einer integrierten Sprach- und Handlungstheorie, die in den 1970er Jahren durch Konrad Ehlich und Jochen Rehbein begründet wurde. In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wo sich die Berührungspunkte der eigenen Studie zu dieser sprachtheoretischen Sicht auf Sprache befinden und welche Aspekte durch das gewählte Studiendesign unberücksichtigt bleiben. Dadurch soll transparent werden, inwiefern einzelne Grundvorstellungen der Funktionalen Pragmatik für die eigene Sprachanalyse leitend sind.

3.1.1 Aspekte der Funktionalen Pragmatik

Ein Großteil der sprachanalytischen Arbeiten, die in dieser sprachtheoretischen Rahmung verortet sind, wurden von Konrad Ehlich in seinem Werk *Sprache und sprachliches Handeln* gebündelt, in dem man sich einen Überblick über die einzelnen Meilensteine der Entwicklung dieser Konzeption verschaffen kann (Ehlich, 2007a, S. 4). Zu den bedeutsamen Vertreter*innen, die im Wesentlichen zur Weiterentwicklung dieser Sprachtheorie beigetragen haben, werden insbesondere Angelika Redder, Kristin Bührig, Ludger Hoffmann und Wilhelm Griebhaber

gezählt (ebd., S. 1). Einzelne Erkenntnisse dieser Arbeiten, die für die vorliegende Studie relevant sind, werden im Verlauf dieses Kapitels miteinbezogen.

Anstatt mit der Frage *Was ist die Funktionale Pragmatik?* zu beginnen, sollen zunächst ihre sprachtheoretischen Ursprünge dargelegt werden, wodurch ein tieferes Verständnis der Konzeption per se angebahnt wird.

Als wesentliches Fundament der Funktionalen Pragmatik gelten die Arbeiten zur *Sprechakttheorie*, die durch den britischen Philosophen John L. Austin (1962) begründet und später von dem amerikanischen Philosophen John R. Searle (1969) weiterentwickelt wurden. In deren Arbeiten wird erstmalig die Vorstellung etabliert, dass Menschen durch den Gebrauch von Sprache handeln und dadurch ihre Umwelt beeinflussen können. Tajmel (2017, S. 307) fasst diesen Gedanken so auf, dass Menschen mit und durch sprachliche Äußerungen auf die reale Welt aktiv einwirken können; einfacher formuliert: Indem man etwas sagt, bewirkt man etwas. Welche unterschiedlichen Rollen Äußerungen dabei erfüllen können, wird an späterer Stelle dieses Kapitels am Beispiel der *Illokution* aufgezeigt. Dieses Handeln durch Sprache, das Austin und Searle als *Sprechakt* bezeichnen, kann – und das war eine der Innovationen der *Sprechakttheorie* – als eine allgemein gültige Grundeinheit für die sprachliche Kommunikation betrachtet werden:

Die Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation ist nicht, wie allgemein angenommen wurde, das Symbol, das Wort oder der Satz, oder auch das Symbol-, Wort- oder Satzzeichen, sondern die Produktion oder Hervorbringung des Symbols oder Wortes oder Satzes im Vollzug des Sprechaktes. (Wiggershaus & Wiggershaus, 1971, S. 30)

Dieses seinerzeit neue Verständnis davon, dass der Akt des Sprechens für die sprachliche Kommunikation konstitutiv ist, legte in der Folge den Grundstein für die Sprachwissenschaft, Sprache und sprachliches Handeln im Gebrauch zu untersuchen und dafür eine eigenständige linguistische Disziplin zu etablieren: die Pragmatik.

Auch wenn die Bedeutsamkeit der Sprechakttheorie bis heute unumstritten ist, traten im Laufe der Zeit kritische Stimmen zur Konzeption selbst auf. So wurde beispielsweise die Tatsache bemängelt, dass in dieser Sprachtheorie nur die Sprecherseite⁴ in der Kommunikationssituation fokussiert wird, ohne die Berücksichtigung der Hörerseite (Neumeister, 2011, S. 21). Zudem gab es Einwände dagegen, dass sich die sprechakttheoretischen Interpretationen ausschließlich auf der Satzebene bewegen, wodurch die situationsspezifischen, satzübergreifenden Verwendungsweisen von Äußerungen unberücksichtigt bleiben (ebd.). Wie sich im Laufe des

⁴ *Sprecher* und *Hörer* sind hier und nachfolgend nicht gendermarkiert, da die Schreibweise so in Schriften der Funktionalen Pragmatik verwendet wird.

Kapitels herausstellen wird, bietet gerade diese eingeschränkte Sichtweise, die den Gebrauchskontext von Sprache ausklammert, den Ausgangspunkt für die Funktionale Pragmatik, die mit einem handlungstheoretischen Blick auf Sprache die genannten Kritikpunkte auflöst und die Zweckmäßigkeit und Interaktivität von Sprache betont.

Eine weitere wegweisende theoretische Arbeit für die Entstehung der Funktionalen Pragmatik ist die *Feldtheorie* des deutschen Sprachpsychologen und Sprachtheoretikers Karl Bühler (1934). Im Rahmen seiner Sprachtheorie geht es unter anderem um die Betrachtung von sprachlichen Äußerungen in ihren konkreten Verwendungssituationen sowie deren sprachliche Kennzeichnung. Nach Bühler spannen die Inhaltselemente einer Äußerung (z. B. Nomen, Verben, Adjektive) ein *Symbolfeld* auf. Über ein weiteres Feld, das *Zeigfeld*, wird die Äußerung hingegen in Bezug auf die Dimensionen *hier*, *ich* und *jetzt* in der Sprechsituation platziert (Bühler, 1934; Maisano, 2019, S. 10). Solche Zeigwörter bieten dem Sender⁵ und Empfänger eine zeitliche und räumliche Orientierung beim Einordnen des Gesagten und können andererseits aktiv genutzt werden, um die Aufmerksamkeit der Kommunikationspartner*innen zu lenken. Beide Felder finden sich später in einer erweiterten Feldlehre bei Ehlich (2007b), in deren Rahmen der Prozedurenbegriff der Funktionalen Pragmatik weiterentwickelt wird (*Zeigfeld* als *deiktische Prozedur*, *Symbolfeld* als *deklarative Prozedur*; mehr dazu später im Kapitel). Erheblich für das Verständnis der Funktionalen Pragmatik ist der von Bühler grundlegende Blick dafür, dass jede Äußerung situativ und kontextuell eingebunden ist. Für eine Sprachanalyse aus einem solchen Blickwinkel bedeutet dies, dass Äußerungen stets in ihrer Sprechsituation zu rekonstruieren sind.

Die soeben aufgeführten Aspekte der Sprechakt- und Feldtheorie gaben der Entwicklung der Funktionalen Pragmatik die entscheidenden Impulse, Sprache und Handeln künftig zusammenzudenken (Januschek, Redder & Reisigl, 2012, S. 8). Wenn man die beiden Konstituenten des Begriffs *Funktionale Pragmatik* im Einzelnen erläutert, nähert man sich der Essenz dieser Sprachtheorie: Der Bestandteil *Pragmatik* deutet darauf, dass Sprache – wie schon bei Austin, Searle und Bühler – nicht nur als ein abstraktes Zeichensystem betrachtet werden kann, sondern als Form sozialen, menschlichen Handelns, das im Rahmen institutioneller Kommunikation stattfindet (Weber & Becker-Mrotzek, 2012, S. 1). Zentral ist bei diesem Sprachverständnis ein

⁵ Auch diese Begriffe sind hier und nachfolgend nicht gendermarkiert, da die Schreibweise so aus der einschlägigen Literatur übernommen wird.

gemeinsamer Handlungsraum, auf dessen Grundlage Kommunikationspartner*innen miteinander interagieren. Sowohl die Institution selbst (z. B. die Schule) als auch die Hierarchie zwischen den Kommunikationspartner*innen (z. B. eine Lehrkraft spricht zu Schüler*innen, Peers sprechen miteinander), deren soziale Rollen sowie deren (sprachliche) Handlungsmittel spielen in den (sprachlichen) Handlungsraum mit ein. Außerdem prägen Mechanismen des Wahrnehmens auf Seiten des Hörers und des Sprechers sowie subjektive Bewertungen, Glaubenssätze und das Weltwissen den sprachlichen Austausch mit (Neumeister, 2011, S. 22). *Funktional* hingegen meint, dass sprachliches Handeln durch Zweckbezogenheit bestimmt ist und einer kommunikativen Funktion dient. Untersucht wird in der Funktionalen Pragmatik deshalb das Zusammenwirken zwischen sprachlichen Handlungen, ihren sprachlichen Formen sowie ihren institutionellen Zwecken (Weber & Becker-Mrotzek, 2012, S. 1). Was genau hier mit *Zwecken* gemeint ist, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

Die Kategorie des *Zwecks* ist in der Funktionalen Pragmatik elementar für deren Verständnis sprachlicher Handlungen. Für Ehlich und Rehbein (1986, S. 134–135) liegt der Zweck der Sprache – vereinfacht ausgedrückt – in der Verständigung zwischen Aktanten. Doch was genau ist damit gemeint? Blickt man in die Tiefe, geht es vor allem um den Ausgleich eines sozialen Bedürfnisses von mindestens einem der Kommunikationspartner*innen. Dieser Ausgleich wird durch sprachliches Handeln ermöglicht. Als Beispiel für ein solches soziales Bedürfnis gibt Redder (2008) ein mögliches Wissensdefizit auf Seiten eines Interaktanten an, das im günstigen Fall durch sprachliches Handeln ausgeglichen werden kann:

Individuals, as societal actants, pursue *purposes*, i.e., repetitive societal needs to be satisfied through *actions*. [...] As reality is *societal* reality, actants' needs for action arise in repetitive *constellations*. Such a constellation, for instance a knowledge deficit, may be dealt with through linguistic action [Hervorhebungen im Original]. (S. 135)

Das Bedürfnis eines Aktanten, sein Wissensdefizit auszugleichen (Defizienz), kann durch die Folge seines sprachlichen Handelns befriedigt werden (Suffizienz), beispielsweise im Rahmen eines Frage-Antwort-Schemas, das in der Funktionalen Pragmatik als klassisch gilt: Person A stellt Person B eine Frage. Danach verarbeitet Person B die Frage auf mentaler Ebene, bevor sie, sofern das erfragte Wissen abgerufen werden kann, eine adäquate Antwort gibt und im glückenden Fall die Wissenslücke bei Person A schließt (2008, S. 135). Mit der Terminologie der Funktionalen Pragmatik handelt es sich bei dieser konkreten Frage-Antwort-Konstellation, in der Wissen kommunikativ verhandelt wird, um das Verhältnis von *Frage* und *Assertion*:

Die Assertion dient der Weitergabe eines sprecherseitigen Wissens an den Hörer zum Zweck der Synchronisierung des beiderseitigen Wissens, indem propositional das Wissensselement, das der

Sprecher als hörerseitig nicht vorhanden, jedoch handlungsrelevant antizipiert, kommuniziert wird.
(Redder, 2016, S. 309)

Das grundsätzliche Gerüst sprachlichen Handelns (das allen Frage-Antwort-Schemata übergeordnet ist), in dem ein Bedürfnis zwischen einem Hörer und Sprecher kommunikativ aufgelöst wird, kann in einem Basismodell veranschaulicht werden (vgl. Abbildung 3).

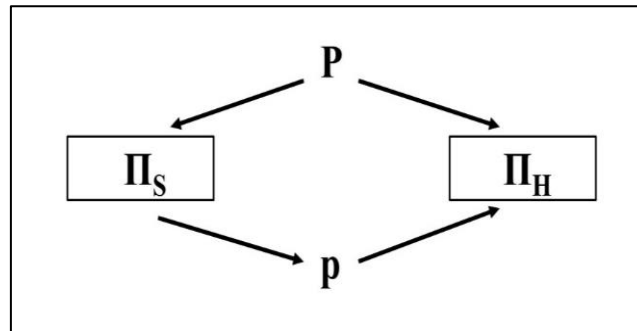


Abbildung 3: The basic linguistic model (Ehlich, 2009, S. 15)

Das P steht in dem Modell für die außersprachliche Realität (extralinguistic reality), für die Frage-Antwort-Konstellation an sich, die beispielsweise durch ein Wissensdefizit des Sprechers und dessen Bedürfnis nach dem Ausgleich jenes Defizites hervorgerufen wird. Der Sprecher wendet sich aus diesem Bedürfnis heraus an einen (vermeintlich) wissenden Hörer. Der Π -Bereich auf der Sprecher- und Hörerseite repräsentiert all diejenigen mentalen Aktivitäten (mental reality), die dem sprachlichen Handeln bei beiden Interaktanden vorausgehen. Im obigen Fall wären dies auf Seiten des Sprechers all jene Überlegungen darüber, was genau er nun nicht weiß und welches Wissen er erfragen möchte. Das p repräsentiert die daraus resultierende sprachliche Handlung (linguistic reality), die in der konkreten Situation realisiert wird. In dem oben von Redder (2008, S. 135) nachgestellten Fall entspricht dies der konkret realisierten sprachlichen Handlung *Frage* bzw. *Nachfrage*, mit der Wissen erfragt wird. Während die außersprachliche Realität P auf beide Interaktanden gleichermaßen einwirkt (beide befinden sich in einem gemeinsamen Wahrnehmungs- und Handlungsraum), ist es im Falle der sprachlichen Realität p so, dass der Sprecher mit seiner sprachlichen Handlung auf den mentalen Bereich Π des Hörers einwirkt, woraufhin dieser die Frage im prototypischen Fall mental zu einer Antwort weiterverarbeitet (ebd., S. 136).

Da derlei Bedürfnisse und Frage-Antwort-Konstellationen nicht vereinzelt auftreten, sondern immer wieder als fester Bestandteil menschlichen Handelns, abstrahiert die Funktionale Pragmatik solche Bedürfnisse, wie beispielsweise Wissensdefizite, zu *Standardproblemen* –

was Redder im obigen Zitat als *repetitive constellations* (übersetzt: sich wiederholende Konstellationen) bezeichnet. Diesen kann aus funktional-pragmatischer Sicht mit *Standardlösungen* begegnet werden. Sprechhandlungen werden dadurch zu zweckbezogenen Aktivitäten im sozialen Miteinander (Maisano, 2019, S. 10; Weber & Becker-Mrotzek, 2012, S. 3). Ehlich und Rehbein (1986) sprechen hierbei auch von „Wirklichkeitsstrukturen“ (S. 137), aus denen sich immer erneute Handlungsanforderungen ergeben, die wiederum sich wiederholende gesellschaftliche Praxen herbeiführen. Diesem Verständnis nach gibt es in unserer Gesellschaft rekurrente Kommunikationssituationen, denen spezifische Kommunikationsbedürfnisse innewohnen. Für die Befriedigung dieser spezifischen Kommunikationsbedürfnisse bzw. für das Erreichen des jeweiligen Kommunikationszieles gibt es wiederum spezifische sprachliche Aktivitäten. Diese umfassen sowohl mentale, aktionale als auch interaktionale Handlungen eines Sprechers und Hörers (Maisano, 2019, S. 10–11). Die konkreten sprachlichen Mittel, mit denen die kommunikativen Zwecke erfüllt werden können, werden durch Ehlich und Rehbein (1986) mit den Konstrukten des *Handlungsmusters* und, auf einer untergeordneten sprachlichen Ebene, der *Prozeduren* elaboriert (mehr dazu im Verlauf des Kapitels).

Die Beschaffenheit der Kommunikationssituationen, um die es im vorherigen Abschnitt ging, wird in Arbeiten der Funktionalen Pragmatik unter dem Begriff *Diskurs* thematisiert. Unter *Diskursen* werden in der Funktionalen Pragmatik prinzipiell mündliche Sprachgebrauchssituationen verstanden, in denen mindestens zwei Interaktanten präsent sind und an einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum partizipieren, der für die ausgetauschten sprachlichen Äußerungen konstitutiv ist (Ehlich, 2007a, S. 33; Maisano, 2019, S. 12–13). Ehlich (2007a) definiert den Diskursbegriff wie folgt: „Diskurse verstehe ich als über den Zusammenhang von Zwecken konstituierte Musterfolgen, die sich an der sprachlichen Oberfläche als Abfolge sprachlicher Handlungen darstellen“ (S. 18). Aus Sicht der Funktionalen Pragmatik gibt es für den *Diskurs* unterschiedliche gesellschaftlich etablierte sprachliche Handlungsformen, die sich jeweils durch ihren kommunikativen Zweck unterscheiden und im Austausch intentional gebraucht werden können – vorausgesetzt, der Sprecher hat im Laufe seiner sprachlichen Sozialisation die gesellschaftlich gängigen sprachlichen Handlungsformen erworben (mehr dazu unter dem Stichwort *Musterwissen* später im Kapitel). Der Blick bei der Betrachtung von Diskursen geht demnach über die Satzgrenze hinaus und umfasst jene sprachlichen Handlungen, die im Zuge der Sprecher-Hörer-Interaktion realisiert werden.

Sprachliche Äußerungen, die im Rahmen des Diskurses ausgetauscht werden, können wiederum unterschiedliche Handlungsqualitäten besitzen. Diese werden in der Funktionalen Pragmatik, wie bereits aus der Sprechakttheorie bekannt, als *Illokutionen* bezeichnet (z. B. *Frage*, *Aufforderung*). Die Charakteristika einer bestimmten Illokution zeichnen sich einerseits durch die Handlungskonstellation aus (wer ist am Diskurs beteiligt?) und andererseits durch die sprachliche Form (Struktur der Äußerung, sprachliche Mittel) sowie die zu transferierende Wissenskomponente (Hoffmann, 2015, S. 118). Folgt man Ehlichs Beispielen für solche Sprechhandlungen mit einer illokutiven Struktur, so könnte die Illokution *Frage* folgendermaßen charakterisiert werden: Sie zielt auf die Wissensprozessierung eines befragten Hörers auf einen fragenden Sprecher und ist explizit gekennzeichnet durch fragenspezifische sprachliche Mittel⁶, wie beispielsweise die steigende Sprechintonation zum Satzende hin, die Inversion auf Ebene der Satzstruktur und gelegentlich eingesetzte Fragepronomina (Ehlich, 2007a, S. 223).

Die Vielzahl an Zwecken, die mithilfe von Illokutionen in Diskursen erfüllt werden können, reicht noch weiter und wurde bereits im Rahmen der Sprechakttheorie detailliert ausdifferenziert. Eine Übersicht über diese Rollen, die illokutive Äußerungen im Diskurs erfüllen können, gibt Neumeister (2011, S. 20–21) mit Verweis auf diverse Arbeiten der Sprechakttheorie:

- **Assertive Rolle:** Der Sprecher legt sich auf die Wahrheit einer Proposition fest, z. B. indem er etwas aussagt, behauptet, feststellt, erklärt.
- **Direktive Rolle:** Der Sprecher möchte den Hörer zu einer Handlung verpflichten, z. B. indem er auffordert, bittet, befiehlt.
- **Kommissive Rolle:** Der Sprecher verpflichtet sich zu einer bestimmten Handlung, z. B. indem er verspricht, droht, gelobt.
- **Expressive Rolle:** Der Sprecher drückt seinen psychischen Zustand durch die Nutzung einer konventionellen Aufrichtigkeitsfloskel aus, z. B. indem er dankt, begrüßt, sich entschuldigt.
- **Deklarative Rolle:** Der Sprecher wendet an institutionelle Zwecke gebundene Ausdrücke an, z. B. indem er tauft, ernennt, verurteilt.

⁶ Ehlich bezeichnet jene Gesamtheit an *sprachlichen Mitteln* für die jeweilige Sprechhandlung an dieser Stelle als *Indikatorenarsenal*.

Diese unterschiedlichen Rollen, so führt es Neumeister (ebd.) aus, sind an den in den jeweiligen sprachlichen Äußerungen enthaltenen sprachlichen Mitteln erkennbar (z. B. Wortfolge, Betonung, Intonation, Verbmodus). Das Grundverständnis dafür, dass Sprachhandlungen unterschiedliche Rollen erfüllen können und an spezifischen sprachlichen Mitteln zu erkennen sind, ist eine wesentliche Erkenntnis, die im Rahmen der Sprachanalyse der vorliegenden Studie in ähnlicher Form relevant wird (vgl. Kapitel 3.3.5.3).

Die weiter oben angeführten sprachlichen Handlungsformen, die gesellschaftlich etabliert sind und in Kommunikationssituationen wiederkehren, werden in der Funktionalen Pragmatik unter dem Konstrukt des *Handlungsmusters* genauer gefasst. Ehlich (2007a) definiert dieses wie folgt:

Muster sind Organisationsformen des sprachlichen Handelns. Als solche sind sie gesellschaftliche Strukturen, die der Bearbeitung von gesellschaftlich rekurrenten Konstellationen dienen. Insofern sind Muster Abbildungen gesellschaftlicher Verhältnisse in sprachlichen Formen. (S. 14)

Der Zweck von *Handlungsmustern* liegt demnach in der Verbindung eines kommunikativen Standardproblems mit einer kommunikativen Standardlösung. Sie dienen demnach der „Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Standardprobleme“ (Becker-Mrotzek, 2008, S. 53). Je nachdem, wie das konkrete Kommunikationsziel aussieht, erfordert es zu dessen Erfüllung spezifische sprachliche Handlungsschritte. Ehlich und Rehbein (1986) bezeichnen diese als „Ensembles von Tätigkeiten und Tätigkeitsabfolgen“ (S. 137). Diese spezifischen sprachlichen Tätigkeiten und Tätigkeitsabfolgen, die durch das jeweilige Kommunikationsziel bestimmt sind, stellen eben jene *Handlungsmuster* dar, die hier gemeint sind. Wenn an dieser Stelle von einem Kommunikationsziel die Rede ist, dann sind damit nicht die individuellen Ziele von Kommunikationspartner*innen gemeint, die diese mit einer sprachlichen Handlung verfolgen, sondern es handelt sich – auf einer abstrakteren Ebene – um die Auflösung eines kommunikativen Standardproblems durch eine kommunikative Standardlösung (Gadow et al., 2016, S. 44). Die *Handlungsmuster* bezeichnen dabei die in der Standardlösung enthaltenen und für den jeweiligen kommunikativen Zweck spezifischen sprachlichen Tätigkeiten und Tätigkeitsabfolgen.

Doch wozu dienen diese *Handlungsmuster* in der konkreten Kommunikationssituation? Auf einer übergeordneten Ebene dienen *Handlungsmuster* der Koordination der Sprecher-Hörer-Interaktion - so, dass es dem jeweiligen Kommunikationsziel zuträglich ist (Becker-Mrotzek, 2008, S. 53). Das von Ehlich (2007c) klassisch genannte Beispiel eines sprachlichen *Handlungsmusters* „Aufgabenstellen und Lösung-Verbalisieren [Hervorhebung im Original]“ (S. 55) bzw. „Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen“ (Ehlich & Rehbein, 1986, S. 14) ist in der Institution

Schule rekurrent. Diese *Sprechhandlungssequenz*⁷ ist eine Komposition aus zwei Sprechhandlungen: Das Stellen einer Aufgabe, z. B. durch eine *Frage*, sowie das Lösen dieser, beispielsweise durch eine *Antwort*. Beide Sprechhandlungen sind aufeinander bezogen und in dieser Form ein gesellschaftlich erarbeitetes *Handlungsmuster*, das vor allem in der Institution Schule vorkommt. Dies soll jedoch nicht den Eindruck vermitteln, dass *Handlungsmuster* starre, eindimensionale Phänomene sind. Ganz im Gegenteil: Beim tatsächlichen Sprachgebrauch können die Tätigkeiten und Tätigkeitsabfolgen eines bestimmten Musters variieren – eine prototypisch realisierte Version davon ist die Ausnahme (Maisano, 2019, S. 11). An der Position des Lösungsversuches im Muster *Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen* können anstatt einer einfachen Antwort, je nach Situation, gleichwohl andere Sprechhandlungen der Lernenden realisiert werden. Denkbar wären beispielsweise verständnissichernde Rückfragen (Maisano, 2019, S. 12). Gleichmaßen können Teile des Musters wegfallen oder sich wiederholen, wie im Beispiel des nachfolgenden Abschnitts zur Geltung kommt.

Die bisherigen theoretischen Ausführungen zu *Handlungsmustern* werden nun durch ein Beispiel zum mündlichen *Erklären* in der Schule konkretisiert. Sreckels (2009, S. 130) hat auf der Basis von Verbaldaten, in denen es um die Entdeckung eines substantivierten Verbs innerhalb eines Briefes geht, eine schematische Abfolge des *Handlungsmusters Mündliches Erklären* rekonstruiert. Dabei lehnt sie ihre Handlungsschrittfolge an das *IRE-Schema* von Mehan (1985) an. Im MEHAN'schen Schema folgt auf eine Frage der Lehrkraft (*Initiation*) klassischerweise eine Schüler*innenantwort (*Reply*), woraufhin die Lehrkraft diese Antwort verbal beurteilt (*Evaluation*) (Erath, 2017, S. 18). Der folgende Auszug (vgl. Tabelle 7), angelehnt an das durch Sreckels (2009) rekonstruierte *Handlungsmuster Mündliches Erklären*, soll das Konstrukt des *Handlungsmusters* greifbar machen.

Stelle im Transkript	Handlungsschritt in Anlehnung an MEHAN 1985	Handlungsschritt (konkretisiert)
<i>wer hat NOCH was gefunden; (-) oder haben ALLe (.) des gefunden? (2.0)</i>	Initiation	Lehrer*innenfrage
<i>hat jemand was ANderes entdeckt?</i>		
<i>schlimmen HUSTen, (2.0)</i>	Reply	Schüler*innenantwort
<i>äh welches wort MEINST du? (.)</i>	Second Initiation	Rückfrage der Lehrperson
<i>HUSTen. (.)</i>	Reply	konkretisierte Schüler*innenantwort

⁷ Mehr zu diesem Begriff bei Ehlich (2007a, S. 18).

<i>genau. (.)</i>		
<i>also husten (-) es=isch jetzt KEIN</i>	Evaluation	Rückmeldung auf die Antwort
<i>substan (.) tiviertes adjektiv, (2.0)</i>		

Tabelle 7: Beispiel für das *Handlungsmuster Mündliches Erklären* (2009, S. 128–130)

In den von Sprechels (vgl. Tabelle 7) rekonstruierten Handlungsschritten⁸ ist erkennbar, worauf im vorherigen Abschnitt hingewiesen wurde: Im konkreten Sprachgebrauch können *Handlungsmuster* variieren. In dem obigen Beispiel ist das *Handlungsmuster* nicht nach der ersten Beurteilung durch die Lehrkraft abgeschlossen, sondern erst nach weiteren Handlungsschritten. Nichtsdestotrotz kann man der dargestellten Sprechsituation das musterhafte Moment nicht abstreiten, denn es sind auf einer abstrakten Ebene durchgängig dieselben Handlungsschritte. Lediglich einzelne Handlungsschritte kommen wiederholt vor.

Das zurückliegende Beispiel zeigt das *Handlungsmuster Mündliches Erklären* in einer schulischen Sprechsituation als Abfolge einzelner Sprechhandlungen an der Diskursoberfläche. Geht man einen Schritt weiter, kann das *Handlungsmuster* elaboriert werden, indem die Rahmenbedingungen der konkreten Sprechsituation beschrieben werden, in denen das betrachtete *Handlungsmuster* typischerweise vorkommt. Nach Neumeister (2011, S. 65) ist das *Erklären*, das hier als ein *Handlungsmuster* auf der Diskursebene gefasst wird, unabhängig davon, ob im mündlichen oder schriftlichen Bereich realisiert, prinzipiell weiter charakterisierbar durch:

1. eine Grundkonstellation zwischen mindestens einem Wissenden/Könnenden sowie einem Nicht-Wissenden/Nicht-Könnenden, die asymmetrisch ist;
2. den Zweck, eine Wissensveränderung beim Hörer zu bewirken, indem ein Wissensdefizit ausgeglichen wird.

An dieser Stelle wird nochmals deutlich, welches Potenzial sprachlicher Handlungen erst mit den Arbeiten der Funktionalen Pragmatik erkannt wurde: In dieser werden, wie sich aus den Ausführungen zu den Handlungskonstellationen und -mustern herauskristallisiert, alle an der Sprechsituation Beteiligten in den Blick genommen, und zwar, anders als zuvor in der Sprechakttheorie, samt ihren mentalen, aktionalen und interaktionalen Tätigkeiten. Diese Tätigkeiten und deren Abfolge im Diskurs sind, folgt man den Gedanken der Funktionalen Pragmatik, geprägt durch den Zweck des jeweils zugrundeliegenden *Handlungsmusters*. Aufbauend auf dieser Prämisse lassen sich Bedingungen und Regeln für einzelne Sprechhandlungen ableiten,

⁸ Der hier gezeigte Auszug klammert einen darauffolgenden dritten Frage-Antwort-Beurteilung-Zyklus aus, da er für die hiesigen Ausführungen unwesentlich ist.

weshalb man diese als konventionell, d. h. gesellschaftlich etabliert bezeichnen kann (Neumeister, 2011, S. 25). Das An-der-Reihe-Sein im Diskurs bezeichnet man in der Funktionalen Pragmatik als *turn*, wobei die „turn-Verteilung im Unterricht [...] das Auftreten der Schüler im kommunikativen Handlungsraum [regelt]“ (Ehlich, 2007c, S. 50). Zusammengefasst lassen sich mittels *Handlungsmustern* rekurrente Strukturen sprachlicher Aktivitäten auf der Ebene des Diskurses rekonstruieren und Sprechhandlungen mit ihrem Zweck im Rahmen der Sprecher-Hörer-Interaktion systematisieren.

Die Tatsache, dass *Handlungsmuster* konventionell sind, setzt für deren Verständnis und Nutzung voraus, dass man in das sprachliche System der Gesellschaft hineinsozialisiert wurde. Denn, ob und in welchem Ausmaß die Kommunikationspartner*innen *Handlungsmuster* anwenden können, hängt von einer entscheidenden Variable ab, die in der Funktionalen Pragmatik als „Musterwissen“ (Ehlich, 2007a, S. 16) bezeichnet wird. Dieses Wissen eines Sprechers über die Tätigkeiten und Tätigkeitsabfolgen, die für die Bearbeitung eines Kommunikationszieles notwendig sind, ist durch seine vorherigen Interaktionserfahrungen im Rahmen seiner Sprachbiografie geprägt. Das Wissen zum *Handlungsmuster Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen* wird beispielsweise von Schüler*innen in der Schule durch vielfältige Unterrichtsdiskurse, in denen dieses *Handlungsmuster* realisiert wird, kennengelernt (Maisano, 2019, S. 11). Aus der Betrachtung des Musterwissens für Handlungsformen in Diskursen hat sich eine eigene Forschungstradition im Bereich der Spracherwerbtheorie entwickelt, deren Untersuchungsgegenstand sogenannte „kommunikative Praktiken“ (Kern, 2011, S. 231) sind, auf die hier nur kurz hingewiesen werden soll. Im Gegensatz zu formbezogenen Ansätzen, die beispielsweise die grammatikalischen Fähigkeiten von Kindern verstärkt mit im Blick haben (siehe dazu Dittmann, 2010; Kauschke, 2012; Rothweiler, 1990), werden hier die Wissensbestände von Kindern zu *Handlungsmustern* betrachtet. Zu den kommunikativen Praktiken gehören u. a. basale *Handlungsmuster* im Bereich des Sprecherwechsels oder auch im Bereich der Produktion von Erzählungen (Kern, 2011, S. 231).

Nachdem erläutert wurde, was in der Funktionalen Pragmatik unter einem *Diskurs* sowie unter *Handlungsmustern* zu verstehen ist, soll noch, der Vollständigkeit wegen, kurz auf die kleinste Einheit von Sprechhandlungen im Rahmen dieser Sprachtheorie eingegangen werden: *Prozeduren*.

Prozeduren werden in der Literatur zur Funktionalen Pragmatik gemeinhin deklariert als „die kleinsten Handlungseinheiten der Sprache“ (Weber & Becker-Mrotzek, 2012, S. 2) oder

als „Handlungsqualität kleinster Einheiten“ (Hoffmann, 2015, S. 118). Ehlichs Werk *Prozeduren des sprachlichen Handelns* (2007b) gibt zum Prozeduren-Verständnis der Funktionalen Pragmatik einen umfassenden Überblick. Nachfolgend sollen lediglich die Kernaspekte nachgezeichnet werden.

Ihren Ursprung hat die Beschäftigung mit den kleinsten Handlungseinheiten von Sprache in der Sprachtheorie Bühlers (1934). Während Bühler die Feldcharakteristik sprachlicher Ausdrücke eher zeichenzentriert untersucht, überträgt und erweitert Ehlich die Feldtheorie auf das sprachliche Handeln. Ehlich selbst verortet *Prozeduren* in der Hierarchie sprachlicher Handlung unter der Ebene der Sprechakte (Ehlich, 2007a, S. 23–24). Die Hauptfunktion von *Prozeduren* liegt in der Möglichkeit, auf den mentalen Bereich des Hörers einzuwirken (Ehlich, 2007b, S. 1). Welche *Prozeduren* es gibt und inwiefern mit den unterschiedlichen *Prozeduren* auf den Hörer eingewirkt werden kann, ist der folgenden Übersicht zu entnehmen (vgl. Tabelle 8).

Prozedur	Feldname & Elemente	Einwirkung beim Hörer
Nennende Prozedur	Symbolfeld (<i>Stadt, leben, laut, ...</i>)	Aktualisierung von (Welt-)Wissenspartikeln
Deiktische Prozedur	Zeigfeld (<i>hier, dann, so, ...</i>)	Orientierungstätigkeit unter Bezug auf einen gemeinsamen Verweisraum/Wahrnehmungsraum; Neufokussierung der Höreraufmerksamkeit
Expeditive Prozedur	Lenkfeld (<i>hm, ah, ...</i>)	Direkter Eingriff in die ablaufenden Hörertätigkeiten
Malende Prozedur	Malfeld (<i>zauberhaft, ...</i>)	Versuch, die eigene affektive Befindlichkeit auf den Hörer zu übertragen
Operative Prozedur	Operatives Feld (<i>sie, ein, denn, bei, ...</i>)	Bearbeitung des für die Kommunikation erforderlichen Wissens, z. B. durch Wissensumstrukturierungen oder die Einbringung neuen Wissens

Tabelle 8: *Prozeduren* und ihre hörerseitige Wirkung (Ehlich, 2007b, S. 1)

Die Kategorien *Nennende Prozedur* und *Deiktische Prozedur* wurden in der Funktionalen Pragmatik von Bühler übernommen, während das *Lenkfeld*, das *Malfeld* sowie das *operative Feld* die Feldtheorie erweitern. Bedeutsam ist es noch, zu erwähnen, dass es, anders als es die Beispiele in Tabelle 8 möglicherweise suggerieren, nicht nur *Lexeme* als Feld-Elemente gibt, mit denen die *Prozeduren* im sprachlichen Handeln realisiert werden. Ebenso kann beispielweise

der *Imperativ* als morphologisches Element im *Lenkfeld* agieren oder der *Märchenton* als Intonationselement im *Malfeld* (Ehlich, 2007b, S. 1)

Zusammengefasst sind *Prozeduren* in der Funktionalen Pragmatik die kleinsten sprachlichen Einheiten im Diskurs, mit denen der Sprecher auf die mentale Höreraktivität einwirken kann, beispielsweise durch die Steuerung der Aufmerksamkeit. Ihre Bedeutung für die Schaffung einer gemeinsamen Kommunikationsbasis in der Sprecher-Hörer-Interaktion ist somit fundamental. Das Konzept der *Prozeduren* ist – so viel sei vorweggenommen – ein wesentlicher Baustein der Sprachanalyse in dieser Studie⁹. Elaboriert werden die Hintergründe und Zusammenhänge im dafür vorgesehenen Kapitel 3.3.5.1.

3.1.2 Kapitelzusammenfassung mit Erkenntnissen für die vorliegende Studie

Arbeiten der Funktionalen Pragmatik befassen sich weniger mit der formalen Beschaffenheit von Sprache, sondern vielmehr mit ihrem Handlungscharakter. Die Sprachtheorie, mit ihren Wurzeln in der Sprechakt- und der Feldtheorie, postuliert, dass zwei oder mehrere Interaktanten Sprache zweckgerichtet nutzen, um mit ihrer Hilfe ein soziales Bedürfnis zu befriedigen. Die Sprachnutzung ist dabei kontextuell eingebettet in institutionelle Kommunikationsprozesse. Beispielsweise kann in der Institution Schule ein Lernender oder eine Lernende mittels einer Frage die Auflösung eines Wissensdefizites initiieren, woraufhin die Lehrkraft darauf sprachlich reagieren kann. Sprachliches Handeln ist in diesem Sinne genuin kooperativ.

Diskurse, als *turn*-basierte Abfolge mündlicher Sprechhandlungen, realisieren sich entlang der Rahmenbedingungen der Handlungskonstellation (wer ist am Gespräch beteiligt? In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?). Aus diesen Rahmenbedingungen ergibt sich ein gemeinsamer Wahrnehmungs- und Handlungsraum, aus dem die Sprecher-Hörer-Interaktion entsteht.

Aus soziologischer Perspektive ist die Nutzung von Sprache ein soziales, menschliches Handeln, für das sich in unserer Gesellschaft im Laufe der Zeit für wiederkehrende sprachliche Bedürfnisse (Standardprobleme) wiederkehrende sprachliche Handlungsformen (Standardlösungen) etabliert haben. Durch die Betrachtungen der illokutiven Strukturen von sprachlichen Äußerungen als Teil der Standardlösungen lassen sich für diese unterschiedliche Handlungsqualitäten bestimmen.

⁹ Im Rahmen der vorliegenden Studie wird das Konzept jedoch in Anlehnung an die prozedurenorientierte Schreibdidaktik nach Bachmann und Feilke (2014) verwendet.

Auf einer globalen Ebene können Sprechhandlungen durch ihre disjunkten kommunikativen Zwecke für den Diskurs voneinander abgegrenzt werden. Was sich an der Oberfläche als eine Abfolge von Sprechhandlungen zeigt, kann aus Sicht der Funktionalen Pragmatik dann mit einem Blick in die dahinterliegende Tiefenstruktur zu *Handlungsmustern* zusammengefasst werden. Auf einer sprachhandlungstheoretisch untergeordneten Ebene lassen sich für verschiedene Sprechhandlungen je unterschiedliche sprachliche Mittel finden. Diese vermögen spezifische Sprechhandlungen zu indizieren. Für sprachliches Handeln haben sich so historisch-gesellschaftlich feste Formen der Verwendung herausgebildet, die in der Funktionalen Pragmatik in den Konzepten der *Handlungsmuster* und *Prozeduren* zum Ausdruck kommen.

Bei der klassischen funktional-pragmatischen Sprachanalyse wird das Zusammenwirken sprachlichen Handelns mit der sprachlichen Form sowie den institutionellen Zwecken untersucht. Alle an der Sprechsituation beteiligten Personen, samt ihren mentalen, aktionalen und interaktionalen Tätigkeiten, werden dabei möglichst in den Blick genommen.

Abschließend sollen jene Aspekte aus der Beschäftigung mit der Perspektive der Funktionalen Pragmatik herausgestellt werden, die den sprachtheoretischen Blick auf den im Rahmen der Studie untersuchten Datensatz mitprägen.

Ein bedeutsamer Anknüpfungspunkt liegt in der Kontextgebundenheit von Diskursen. In der Funktionalen Pragmatik werden, wie schon ansatzweise in der Feldtheorie Bühlers (1934), sprachliche Äußerungen stets an konkrete Sprechsituation gebunden wahrgenommen. Die Sprechsituation selbst findet unter Rahmenbedingungen statt, die durch bestimmte Einflussfaktoren geprägt ist. Folglich sind bei der Sprachanalyse Äußerungen stets im Kontext ihrer spezifischen Sprechsituation zu rekonstruieren, und nicht als ein davon unberührtes Phänomen. Gleichzeitig ergibt sich aus den Rahmenbedingungen der Gesprächssituation die Beschaffenheit des gemeinsamen Wahrnehmungs- und Handlungsraumes, der in der Funktionalen Pragmatik als konstitutives Fundament der Interaktion gesehen wird. Im Rahmen der Studie wird es deshalb notwendig sein, das Gesprächssetting, aus dem das Datenmaterial hervorgegangen ist, zu skizzieren und die Ergebnisse der Sprachanalyse im Rahmen dieser spezifischen Erhebungssituation zu deuten (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Fragen, die man zur Klärung der Rahmenbedingungen stellen kann, sind beispielsweise: *Wer nimmt am Diskurs teil?* oder *In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?*, aber auch *Ist der Diskurs offen oder gelenkt?*

Zusätzlich zum Einbezug der konkreten Erhebungssituation ist in der Funktionalen Pragmatik ein Blick auf die darüberliegende Ebene, die institutionelle Verankerung von Sprechhand-

lungen, relevant. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die untersuchten sprachlichen Äußerungen auch immer in ihrem zugehörigen institutionellen Kontext zu deuten. Das Frage-Antwort-Schema, das in der Elizitationssituation, aus der die hier analysierten Sprachdaten entstammen, realisiert wurde, wird in der Funktionalen Pragmatik als ein klassisches *Handlungsmuster* für die Institution Schule gesehen. Für die eigene Untersuchung bedeutet dies, dass die Sprachanalyse auch durch schuldidaktische Überlegungen ergänzt werden muss, um dem unterrichtsähnlichen Gesprächssetting, aus dem die Verbaldaten stammen, sprachtheoretisch gerecht zu werden. Hierbei werden konsequenterweise Überlegungen aus der Deutschdidaktik herangezogen, und im Speziellen Ausführungen zur Methode des Sprachvergleichs, da diese der inhaltlichen Ausrichtung der Elizitationssituation entsprechen (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Ein weiterer Bezugspunkt der eingenommenen Perspektive zu den sprachtheoretischen Ausführungen der Funktionalen Pragmatik liegt darin, dass Sprache dort als zweckorientiertes Handeln verstanden wird. Die Bestimmung des spezifischen Zwecks der *metasprachlichen Erklärungen* im untersuchten Verwendungskontext soll im Rahmen der eigenen Sprachanalyse dabei helfen, die Handlungsqualitäten der einzelnen *Erklärturns* voneinander abzugrenzen. Diesem Ziel dient zudem die Analyse formbezogener Aspekte, wie auch die Betrachtung der in den *Erklärungen* enthaltenen Wissenskomponente (so, wie sie in dem weiter oben vorgestellten linguistischen Basismodell nach Ehlich modelliert wird; vgl. Abbildung 3). Diese Analysedimensionen werden in der Funktionalen Pragmatik für die Ausdifferenzierung illokutiver Strukturen genutzt. Wie sich an späterer Stelle herauskristallisiert, ist insbesondere die assertive Rolle illokutiver Strukturen für den eigenen Untersuchungsgegenstand relevant, als das kommunikative Moment, in dem sich der Sprecher auf die Wahrheit einer Proposition festlegt.

Die in der Studie durchgeführte Sprachanalyse ist weiter inspiriert durch die Deutung einer Musterhaftigkeit von Sprache, welche durch die Funktionale Pragmatik auf verschiedenen sprachlichen Ebenen unternommen wird. Sprachlich rekurrente Muster findet die Sprachtheorie beispielsweise im Zusammenspiel von Standardproblemen und -lösungen in gesellschaftlich rekurrenten Kommunikationssituationen, im Bereich der *Handlungsmuster* sowie im Konzept der *Prozeduren*. Der Befund aus funktional pragmatischer Sicht, dass bestimmte sprachliche Mittel eine Affinität zu bestimmten Sprechhandlungen aufweisen (Maisano, 2019, S. 13–14) und somit einen gewissen Indikatoren-Status besitzen, lenkt den Fokus der vorliegenden Studie auf frequente sprachliche Mittel bei der Bestimmung disjunkter Typen von *Erklärungen*.

Die hervorgehobenen Aspekte der Funktionalen Pragmatik geben der vorliegenden Studie in der Summe bedeutsame Impulse und ermöglichen ihr einen geschärften Blick auf den Un-

tersuchungsgegenstand. Gleichwohl sollen diejenigen Kernaspekte der Sprachtheorie herausgestellt werden, die im Rahmen der Studie aufgrund des gewählten Studiendesigns nicht berücksichtigt werden (können). Insbesondere die Beschaffenheit der vorliegenden Verbaldaten entscheidet darüber, welche funktional-pragmatischen Aspekte in die Sprachanalyse miteinfließen können. Die spezifische Beschaffenheit der Verbaldaten, als Ergebnis der spezifischen Elicitationssituation, wird in Kapitel 4.1 elaboriert.

Im Fokus der Studie liegt die sprachliche Oberfläche der untersuchten *metasprachlichen Erklärungen*, das sprachliche Moment, das im basalen linguistischen Modell nach Ehlich der linguistic reality (*p*) entspricht. Statt der Betrachtung von Musterfolgen auf globaler Ebene, geht es um die in den *Erklärungen* inhaltsanalytisch rekonstruierbaren Handlungsschemata sowie korpuslinguistisch erfassbaren rekurrenten Wörter und Wortverbindungen. Es wird somit nicht das Ziel verfolgt, das *Erklären* als diskursive Praktik mit ihrer hörerseitigen Wirkung satz- und turn-übergreifend im Diskurs interaktionsanalytisch zu rekonstruieren – so, wie es in anderen funktional-pragmatischen Arbeiten praktiziert wird, in denen das *Erklären* als Strukturierungsleistung oberhalb der Satz- und Äußerungsebene verstanden wird (Erath, 2017, S. 13; Morek, 2011, S. 212, 2013, S. 72). Vielmehr besteht der Fokus aus einer wortschatzorientierten Perspektive darin, rekurrente *lexikalische Sprachgebrauchsmuster* als Indikatoren sprachlicher Äußerungen in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel 3.3.6). Die in der Studie untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* werden aber – und hierin liegt die wesentliche Anschlussfähigkeit an die Denkweise der Funktionalen Pragmatik – sehr wohl als sprachliches Handeln verstanden und in diesem Bewusstsein untersucht. Die analysierten formal-strukturellen Phänomene werden dann konsequenterweise als Bausteine sprachlicher Handlung verstanden und nicht als eine abstrakte Größe ohne Bezug zur Sprechsituation.

Der eigene Blick auf die untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* spiegelt sich zudem in der Art der genutzten Terminologie für Sprachhandlungen wider: Angelehnt an Vollmer (2011, S. 1) wird für die analysierten *Erklärungen* der Begriff *Diskursfunktion* verwendet, um zu verdeutlichen, dass die Sprachanalyse ebenfalls in einem fachdidaktischen, statt nur in einem puristisch sprachtheoretischen Selbstverständnis ausgeführt wird. Gleichzeitig wird auf den in der Funktionalen Pragmatik gebräuchlichen Terminus *Sprechhandlung* verzichtet, der dort synonym zu dem Begriff *Sprechakt* gebraucht wird (Rehbein, 2000, S. 107). Stattdessen wird der in der aktuellen Fachdidaktik gebräuchliche Begriff *Sprachhandlung* (siehe u. a. Schicker & Schmölzer-Eibinger, 2021) vorgezogen. Die untersuchten *Erklärungen* werden demnach als eine Äußerungsform schulsprachlicher Kompetenz gesehen, als eine im Unterricht verbalisierte

kognitive Operation. Das funktional-pragmatische daran ist im Wesentlichen der handlungstheoretische Charakter, da mit den *Erklärungen* innerhalb der kontextspezifischen, unterrichtsähnlichen Sprachvergleichssituationen spezifische kommunikative Funktionen erfüllt werden.

3.2 Erklären ist nicht gleich Erklären

„Das *Erklären* [Hervorhebung im Original] ist ein Konzept, das in einer diffusen Weise zwischen alltäglicher und theoretischer Sprache angesiedelt ist.“ (Ehlich, 2009, S. 11)

Im vorherigen Kapitel wurden die Grundzüge der eingenommenen, übergeordneten sprachtheoretischen Sicht auf den Datensatz nachgezeichnet. In den nachfolgenden Kapiteln findet eine multiperspektivische Annäherung an den Erklärbegriff statt, der in der Studie genutzt wird. Fokussiert werden dafür diejenigen Perspektiven, die im Fachdiskurs als wesentlich für die Entwicklung des Erklärbegriffs angesehen werden. Abschließend erfolgt eine Abwägung, welche der dargelegten Perspektivenelemente für den Studienkontext relevant sind.

3.2.1 Erklären aus der wissenschaftlichen Perspektive

Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts sind die prominentesten wissenschaftstheoretischen Perspektiven auf das *Erklären*. Chronologisch wird der Blick zunächst auf das natur- und im Anschluss auf das sprachwissenschaftliche Verständnis der Sprachhandlung bzw. Diskursfunktion *Erklären* gerichtet.

Neumeister (2011) zeichnet im Rahmen ihrer Dissertation für das *Erklären* ein breites Spektrum an Bezugsperspektiven nach. Als zentral hebt sie die *Erklären-Verstehen*-Kontroverse zwischen Geistes- und Naturwissenschaften hervor, die zur Herausbildung des traditionellen (natur-)wissenschaftlichen Verständnisses von *Erklären* führte. Dieses findet im deduktiv-nomologischen Modell (*D-N-Modell*) von Oppenheim und Hempel aus dem Jahre 1948 Ausdruck (Hempel & Lenzen, 1977; Neumeister, 2011, S. 18). Kurz gesagt sind *Erklärungen* diesem Modell nach stets Antworten auf Warum-Fragen. Sie folgen dabei einer strengen Kausallogik innerhalb eines Ursache-Wirkung-Gefüges (Hempel & Lenzen, 1977, S. 6). Eine *Erklärung* ist diesem Verständnis nach wie in Abbildung 4 dargestellt aufgebaut.

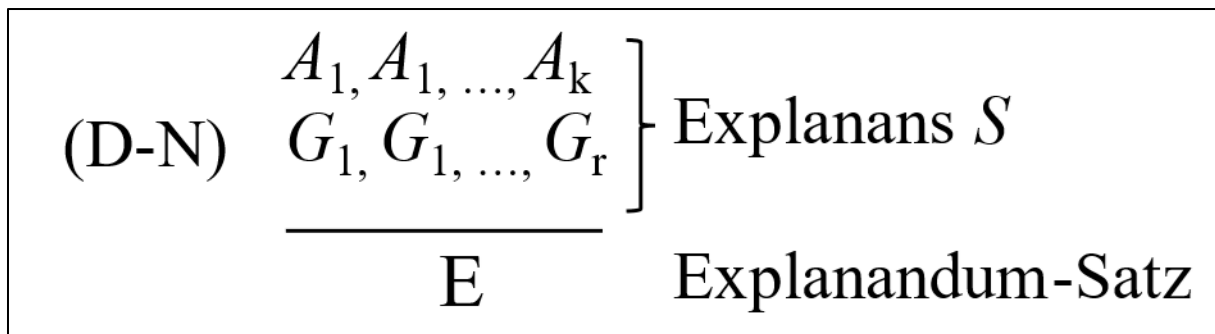


Abbildung 4: Modell der *D-N-Erklärung* (Hempel & Lenzen, 1977, S. 6)

Die Buchstaben A_i usw. stehen für die zum Erklärgegenstand gehörigen Ausgangsbedingungen (Antezedensbedingungen), G_i usw. hingegen für allgemeine (naturwissenschaftliche) Gesetze, auf die sich die *Erklärung* stützt. Die Menge der erklärenden Sätze bildet das *Explanans* S , während das E für die Schlussfolgerung steht, die im *Explanandum-Satz* Ausdruck findet. Der erklärende Teil, das Explanans, muss dabei zwei wesentliche Voraussetzungen erfüllen: Es muss Angaben über einen tatsächlichen Sachverhalt enthalten (A_i, \dots) sowie auf eine zugehörige (naturwissenschaftliche) Gesetzmäßigkeit (G_i, \dots) rekurrieren. Was daraus folgt, mündet im Explanandum-Satz, dem Produkt der *Erklärung*, das die Antwort auf die ursprüngliche Warum-Frage darstellt (Gadow et al., 2017, S. 56; Hempel & Lenzen, 1977, S. 6). Verbunden mit der *D-N-Erklärung* ist auch immer die Möglichkeit, eine auf der *Erklärung* basierende Prognose zu treffen, d. h., das zu erklärende Phänomen folgt immer logisch und mit Sicherheit aus der Kombination der Ausgangsbedingungen und der allgemeinen Gesetzmäßigkeit (Klein, 2009, S. 31). Neumeister (2011) führt zur Veranschaulichung der *D-N-Erklärung* ein Beispiel an (vgl. Tabelle 9).

Warum-Frage	Warum ändert sich der Wasserspiegel in einem Wasserbecher nicht, auch wenn der sich darin befindliche Eisbrocken schmilzt?
Ausgangsbedingung	Ein Eisbrocken schwimmt in einem großen Becher Wasser, das Zimmertemperatur besitzt. Das Eis schmilzt. Der Wasserspiegel bleibt unverändert.
Gesetzmäßigkeit	Archimedisches Prinzip
Explanandum-Satz	Da der Eisbrocken genauso viel wiegt wie das Wasser, das von seinem untergetauchten Teil verdrängt wird und das Schmelzen das Gewicht nicht verändert, wird aus dem Eis eine Wassermenge mit demselben Gewicht, wie das Wasser, das ursprünglich verdrängt wurde. Deshalb verändert sich der Wasserspiegel nicht.

Tabelle 9: Beispiel einer *D-N-Erklärsituation* (Neumeister, 2011, S. 11)

Im Beispiel zeigt sich die strenge Komposition der *D-N-Erklärung*: Es gibt feste Bestandteile in einem logisch aufgebauten System. Der klare Aufbau mit festen Bestandteilen spricht zwar für die definitorische Gründlichkeit des Modells, andererseits wirft dies konzeptionelle Fragen auf: Kann es im Umkehrschluss keine *Erklärungen* ohne zugrundeliegende Gesetzmäßigkeiten geben? Zählen nur Antworten auf Warum-Fragen als *Erklärungen*? Neumeister (2011, S. 11–14) führt hierzu oppositionelle Stimmen aus der *scientific community* zusammen, mit denen die Grenzen des Modells aufgedeckt werden, wovon eine Limitation besonders wesentlich erscheint: Es nimmt eine produktorientierte Sicht auf das *Erklären* ein, ohne dabei kontextuelle Faktoren zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz hält sich dieses Strukturmodell in den naturwissenschaftlichen Disziplinen bis in die heutige Zeit, beispielsweise in der Physik-Didaktik (Gadow et al., 2017, S. 56), in der es weiterhin anschlussfähig ist.

Was in Kapitel 3.1.1 aus der Perspektive der Funktionalen Pragmatik für sprachliche Handlungen noch auf einer eher allgemeinsprachlichen Ebene postuliert wurde, ist nun – im Sinne des vorgestellten Forschungsvorhabens – im Speziellen mit der Sprachhandlung *Erklären* zu verbinden. Überträgt man die Prinzipien der Funktionalen Pragmatik auf das *Erklären*, so ist zu klären, worin hier im Speziellen der *Zweck* der sprachlichen Handlung liegt und wie die Interaktanten prototypisch konstelliert sind.

Das *Erklären* dient aus funktional-pragmatischer Sicht dem sprecherseitigen Ausgleich eines hörerseitigen Wissensdefizites, aus einer für die Erklärsituation typischen, asymmetrischen Grundkonstellation heraus: Ein wissender Aktant steht einem unwissenden gegenüber, wobei ein Wissensgefälle bezüglich des Erklärgegenstandes besteht (Neumeister, 2011, S. 65; Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 158). Die Verständigung zwischen den Interaktanten ist diesem Verständnis nach unidirektional: Eine erklärende Person schafft bei einer zuhörenden Person ein Verständnis für einen Erklärgegenstand. Gelingt dies nicht, gilt der *Erklärversuch* als misslungen. Entscheidend ist für das Gelingen der *Erklärung* dieser Auffassung nach, dass der Hörer Einsicht in die Funktionszusammenhänge erhält, die der Sprecher auf der Basis seines Wissens zum erklärten Sachverhalt verbalisiert (Gadow et al., 2016, S. 55). Ehlich (2009) fasst dies zusammen: „[...] das *Verstehen* als mentale Aktivität des Hörers [...] ist nun aber der zentrale Zielpunkt des *Erklärens* [Hervorhebungen im Original]“ (S. 16). Klein (2009, S. 27) fasst den Ausgleich des Wissensdefizites mit der sprechakttheoretischen Terminologie als *perlokutiven Effekt*, der in der hörerseitigen Kognition bewirkt wird. Im Grunde setzt das funktional-pragmatische Verständnis von der Sprechhandlung des *Erklärens* an der ebenfalls funktional-pragmatisch beschriebenen Sprechhandlung der *Assertion* an (siehe Ausführungen in Kapitel

3.1.1) und erweitert diese konzeptionell um ein perlokutives Moment beim Hörer. Morek (2011, S. 215–216) ergänzt dieses Verständnis des *Erklärens* um weitere zugehörige zentrale kommunikative und interaktive Strukturen – hier in einer zusammenfassenden Auflistung wiedergegeben:

- **Bearbeitung einer Wissensasymmetrie:** Ein Hörer*innenseitiges Wissensdefizit ist Anlass der *Erklärung*.
- **Situative kommunikative Relevanz:** Die *Erklärung* ist funktional eingebettet in die gemeinsame sprachliche Handlungssituation.
- **Primäre Sprecherrolle:** Die sprechende Person ist hauptverantwortlich für die Strukturierung und Verbalisierung der *Erklärung*, solange, bis ihr Zweck erfüllt ist.
- **Interaktivität und Ko-Konstruiertheit:** Durch z. B. klärende Nachfragen oder Aufmerksamkeitssignale konstruieren die Rezipient*innen der *Erklärung* diese mit.

Neumeister (2011) stellt resümierend die Trennschärfe zwischen dem in Kapitel 3.2.1 vorgestellten (natur-)wissenschaftlichen Verständnis des *Erklärens* und dem der Funktionalen Pragmatik her: Während im Rahmen des *D-N-Modells*, stellvertretend für die klassische naturwissenschaftliche Perspektive, das Produkt der *Erklärung* im Zentrum steht, wird das *Erklären* in der Funktionalen Pragmatik prozessorientiert, d. h. „als sprachliche Handlung in den Blick genommen, die in einem bestimmten Kontext von einem Sprecher für einen/mehrere Hörer auf einen Zielzustand hin vollzogen wird“ (Neumeister, 2011, S. 19). Der Zielzustand ist beim *Erklären* dann das durch die sprachliche Interaktion Hörerseitig ausgeglichene Wissens- bzw. Verstehensdefizit. Die nachfolgende Definition resümiert diese konzeptuelle Sichtweise auf das *Erklären*:

Unter ‚Erklären‘ wird eine komplexe sprachlich-kommunikative Praktik verstanden, die der Auflösung eines zuvor bestehenden Wissens- oder Verstehensdefizites dient. Jemandem wird ein Sachverhalt, Begriff, Zusammenhang oder Prozess so klar gemacht, dass er oder sie einen Wissenszuwachs bzw. ein tiefergehendes Verständnis des jeweiligen Erklärgegenstandes (d.h. des *Explanandums*) erlangt [Hervorhebungen im Original]. (Morek, 2013, S. 70)

Kotthof (2009, S. 57) relativiert die strenge Sicht der Funktionalen Pragmatik auf den zwingenden Ausgleich eines Wissensdefizites, durch die eine *Erklärung* erst als erfolgreich bzw. gelungen bewertet werden kann. Ihrer Ansicht nach sei vielmehr „die Güte lokaler Erklärungen“ (ebd.) danach zu werten, in welchem Handlungs- und Gebrauchskontext die jeweilige *Erklärung* stattfindet. Während wissenschaftliche *Erklärungen* auf eine absolute Verständlichkeit zielen, so reiche es bei *Erklärungen* im Alltag, dass diese zu einem hinreichenden Verständnis

bei den Rezipient*innen führen, ohne dabei ein allumfassendes Verständnis anzustreben (dieser Aspekt wird in Kapitel 3.2.2 vertieft).

In den beiden zurückliegenden Abschnitten wurde der Erklärbegriff aus der naturwissenschaftlichen und funktional-pragmatischen Perspektive umrissen. Zusätzlich zu diesen grundlegenden konzeptionellen Beschreibungen liegt in der einschlägigen Forschungsliteratur eine Vielzahl an formal-strukturellen Modellierungen der Sprachhandlung *Erklären* vor, die Versuche darstellen, ihre substanziellen Eigenschaften zu erfassen. Es wird hierbei von Versuchen gesprochen, da *Erklärungen* in ihrer konkreten Realisierungsform durch Rezipient*innen, die Situation sowie den Erkläregegenstand geprägt sind und es deshalb kein universelles Aufbauprinzip für *Erklärungen* geben kann (Morek, 2013, S. 73). Die Modellierungen bilden in der Summe dennoch einen hilfreichen Fundus, der als Ausgangspunkt für die strukturelle Beschreibung von spezifischen *Erklärungen* in ihren jeweiligen Realisierungskontexten dienen kann.

Eine der gängigsten Ausdifferenzierungen des *Erklärens* ist die in ein *Erklären-Was*, *Erklären-Wie* und *Erklären-Warum* (Klein, 2009, S. 25; Neumeister & Vogt, 2015, S. 565–568; Schmöler-Eibinger & Fanta, 2014, S. 157). Die Unterscheidung wird dabei nach der Art des Erkläregegenstandes, des Explanandums, getroffen. Ist der Gegenstand der *Erklärung* ein Kausalverhältnis, eine logische Schlussfolgerung innerhalb eines Ursache-Wirkungs-Gefüges, so ist das *Erklären-Warum* gemeint¹⁰. Wird im Rahmen einer Erklärsituation ein prozedurales Wissen abgerufen, um etwa einen Vorgang bzw. einen Ablauf darzustellen, so gehört dies zum *Erklären-Wie*. *Erklärungen* semantischer Art gehören zum *Erklären-Was*. Zur Veranschaulichung der drei Kategorien führt Klein (2009) drei Beispiele an, die hier tabellarisch zusammengeführt werden (vgl. Tabelle 10).

Kategorie	Beispielhafter Gegenstand
Erklären-Was	Die Bedeutung einer Redensart
Erklären-Wie	Die Handhabung eines PC-Programmes
Erklären-Warum	Die Ursache des Schmelzens von Gletschern

Tabelle 10: Drei Erklärkategorien mit Beispielen (Klein, 2009, S. 25)

¹⁰ Konzeptionell steht diese Kategorie dem zuvor erläuterten *D-N-Erklärungsmodell* sehr nahe.

Während sich die Kategorien wie in Tabelle 10 konzeptionell semantisch stufen lassen, treten die Kategorien im tatsächlichen Gebrauch häufig miteinander verzahnt auf (Morek, 2012, S. 39).

In einer weiteren üblichen Unterteilung werden *Erklärhandlungen* in *Erklären I* und *Erklären II* unterteilt (siehe hierzu Kotthoff, 2009, S. 53; Morek, 2012, S. 27). Dieser Kategorisierung zufolge gehört zum *Erklären I* das breite Spektrum alltäglicher erklärender Handlungen im weiten Sinne (vom *Instruieren* bis zum *Erzählen*), während die prototypischen Fälle von *Erklärungen* im engen Sinne unter *Erklären II* subsumiert werden. Hierzu gehören exemplarisch *Funktionserklärungen* (wie funktioniert ein Kompass?) und *Ablaufserklärungen* (wie geht das Spiel „Mensch ärgere dich nicht“?) (Kotthoff, 2009, S. 53). Diese Unterteilung differenziert im Kern nach prototypischen und nicht-prototypischen Fällen. Die in Tabelle 10 aufgeführten Kategorien wären diesem Verständnis nach, als Varianten von Erklärgegenständen, dem *Erklären II* zuzuordnen. Hohenstein (2006, S. 118–120) nennt mit *Handlungserklärungen*, *Sachverhaltserklärungen*, *Gegenstandserklärungen*, *Strukturerklärungen* sowie *Wortserklärungen* weitere Erklärtypen, die sich aus dem jeweils zugrundeliegenden Erklärgegenstand ableiten lassen.

Prominent ist in der Fachliteratur ferner ein Modellierungsvorschlag von Hohenstein (2006), den Morek (2013) in ihrem Beitrag nachzeichnet: Dem Modell nach kann die prototypische Form des *Erklärens* in drei kognitive und verbale Prozesse untergliedert werden – Diese Prozesse werden in Tabelle 11 zusammengestellt.

Analyse	Zerlegung des Erklärgegenstandes in seine Bestandteile, z. B. wird ein zu erklärender Prozess in Teilprozesse gegliedert
Synthese	Integration und Verortung des Erklärgegenstandes
Synkrise	Anpassung des Erklärinhaltes an das Vorwissen der Rezipient*innen, um so Verstehen zu ermöglichen, z. B. durch vergleichende Aussagen wie „ <i>das ist so ähnlich wie ...</i> “

Tabelle 11: Die drei kognitiven und verbalen Erklärprozesse (Morek, 2013, S. 73–74)

Andere Modellierungen hingegen erweitern den Blick von Erklärgegenständen und -prozessen auf weitere relevante Aspekte, die für eine Erklärsituation konstitutiv sind. Mögliche Fokusse bei der Betrachtung einer Erklärsituation zeigt Ernst (2017) auf; hier in einer zusammenfassenden Übersicht dargestellt (vgl. Tabelle 12):

Mediale Ausprägung	<i>mündlich, schriftlich, gemischt</i>
Gegenstand	<i>Bedeutungen, Handlungen, ...</i>
Konstellation	<i>Person erklärt Gruppe, Person erklärt Person, ...</i>
Kontext	<i>Schule, Alltag, ...</i>

Tabelle 12: Mögliche Fokusse bei der Analyse von *Erklärungen* (Ernst, 2017, S. 159)

Wie aus dem vorherigen Abschnitt ersichtlich wird, gibt es zahlreiche Vorschläge dafür, *Erklärungen* formal-strukturell zu beschreiben. Hinsichtlich der Funktion von *Erklärungen* zeichnet sich wiederum in sprachwissenschaftlichen Bezügen ein einheitliches Bild ab: Sie dienen vornehmlich dem Wissensauf- und -ausbau bei einer anderen Person. Den Erklärgegenstand bilden dabei unterschiedliche Formen von Wissen, die auf verschiedene Art systematisiert werden können (Ernst, 2017, S. 159; Hohenstein, 2006, S. 134; Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 157). Ziel ist dabei, wie bereits in Kapitel 3.1.1 ausgeführt, das hörerseitige Verstehen eines Erklärgegenstandes. Schmölzer-Eibinger und Fanta (2014, S. 158) verschärfen diese Vorstellung unter Rückbezug auf die Perspektive der Funktionalen Pragmatik: Eine *Erklärung*, die funktional-pragmatisch aufgefasst wird, könne nur dann als gelungen bezeichnet werden, wenn bei Adressat*innen ein Wissenszuwachs erreicht wird. Inwiefern diese Vorstellung für den schulischen Kontext relativiert werden muss, zeigt sich in Kapitel 3.2.2.

Letztlich ist das Schließen einer Wissenslücke aus sprachtheoretischer Sicht das Merkmal, mit dem sich *Erklärungen* konzeptionell von anderen sprachlichen Handlungen separieren lassen. Wie schwer es ist, dabei klare Grenzen zu ziehen, zeigt die lebhafteste Diskussion um die Nähe und Distanz ähnlicher sprachlicher Handlungen. Diese Debatte wird mit unterschiedlichen Schlagwörtern geführt: Die einen sprechen von „verwandte[n] Diskursmuster[n]“ (Morek, 2012, S. 30), andere wiederum subsumieren die dem *Erklären* ähnlichen sprachlichen Handlungen und bilden Hyperonyme wie „explanative Sprechhandlungen“ (Hohenstein, 2009, S. 38). Gemeint ist in allen Fällen, dass es Sprachhandlungen gibt, die ihrem Wesen nach dem *Erklären* nahestehen (Kotthoff, 2009, S. 56; Maisano, 2019, S. 26–27; Sreckels, 2009, S. 119). Genannt werden hier im Speziellen die sprachlichen Handlungen *Begründen*, *Beschreiben*, *Erläutern*, *Exemplifizieren*, *Instruieren* und *Argumentieren* (bei Kiel, 1999, S. 71–75 sogar *Beweisen* und *Rechtfertigen*).

Auch wenn die Abgrenzung des *Erklärens* von anderen sprachlichen Handlungen eher eine konzeptionelle Bemühung ist, da in der sprachlichen Realität oft Mischformen gebildet werden (Morek, 2012, S. 39), liegen zahlreiche Arbeiten vor, die sich einer Trennschärfe zwischen dem

Erklären und ähnlichen sprachlichen Handlungen annähern (Kiel, 1999, S. 71–75; Maisano, 2019, S. 26–28; Morek, 2012, S. 30–33; Redder, 2016, S. 310). In einer Synopse unterscheidet Hohenstein (2009) das *Begründen*, *Erläutern*, *Instruieren* und *Erklären* handlungstheoretisch bezüglich der Vorgeschichte, des Ansatzpunktes, des Defizienz, der Bearbeitung und des Zwecks voneinander. Anhand der Zwecke der einzelnen explanativen Sprachhandlungen, ganz im Sinne der Funktionalen Pragmatik, lassen sich die Unterschiede dann pointiert darstellen (vgl. Tabelle 13).

Sprachhandlung	Begründen	Erläutern	Instruieren	Erklären
Zweck	<i>Umorganisation hörerseitiger Wis- sensstrukturen</i>	<i>Ausbau entschei- dungsrelevanten Wis- sens beim Hörer</i>	<i>Aufbau handlungs- relevanten Wissens</i>	<i>Strukturierter Wissensausbau verbunden mit einer Erkenntnis</i>

Tabelle 13: Funktional-pragmatische Zwecke explanativer Sprachhandlungen (Hohenstein, 2009, S. 40)

Die Gemeinsamkeit der in Tabelle 13 aufgeführten Sprachhandlungen liegt darin, dass stets hörerseitiges Wissen modifiziert wird, d. h., es wird mit jeder der Sprachhandlungen im Kern ein ähnlicher Zweck verfolgt. Die Trennschärfe ergibt sich dagegen durch die spezifische Art und Weise der Einflussnahme durch die Sprachhandlung auf das Hörerwissen.

Das *Argumentieren* ist eine weitere Sprachhandlung, die in der obigen Zusammenstellung zwar nicht aufgeführt ist, in der einschlägigen Literatur jedoch als eine dem *Erklären* nahestehende Sprachhandlung deklariert wird. Morek, Heller und Quastoff (2017, S. 11) sehen beide Sprachhandlungen beispielsweise als ähnliche kommunikative Praktiken an, die im Rahmen schulischen Lernens relevant sind. Relevant deshalb, da sie beide eine „epistemische Kraft entfalten“ (ebd.), d. h. bei Verstehensprozessen schulischer Inhalte eine tragende Rolle spielen. Der Unterschied aus funktional-pragmatischer Sicht: Bei der Wissenskonstruktion dienen *Erklärungen* vorwiegend dem Auf- und Ausbau von Wissensbeständen, während das *Argumentieren* für die Aushandlung von Wissen zuständig ist.

3.2.2 *Erklären im schulischen Kontext*

Da das Forschungsvorhaben innerhalb der Deutschdidaktik der Primarstufe situiert werden kann (vgl. Kapitel 3.2.3.2), besteht die Notwendigkeit, den eigenen Erklärbegriff im schulischen Kontext zu verorten und speziell an der Fachdidaktik Deutsch auszurichten. In Kapitel

3.1.1 wurde diese Notwendigkeit eines kontextgebundenen Verständnisses von Sprachhandlungen bereits argumentativ aufgearbeitet (siehe dazu auch Redder, 2016, S. 313). Ergänzend soll hierzu auf die Überlegungen von Klein (2009, S. 34–35) eingegangen werden, der das Kriterium der Angemessenheit einer *Erklärung* je nach Kontext mitbedenkt und darauf aufbauend exemplarisch für die Domänen *Wissenschaft*, *Alltag* und *Schule* Unterschiede formuliert.

Besonders hoch sei der Anspruch in der Schule, angemessene *Erklärungen* zu formulieren – hier gelte es, eine Balance zwischen monokausalen und überkomplexen *Erklärungen* zu finden, zwischen sprachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüchen (Klein, 2009, S. 35). Er veranschaulicht anhand eines Fallbeispiels aus seinem persönlichen Alltag, was er meint: Bei einem Besuch eines Automechanikers erhielt er folgende *Erklärung* dafür, weshalb aus seinem Auto Öl tropfe: *Weil sich eine Dichtung gelockert hat*. Für ihn war in dieser Situation diese *Erklärung* völlig ausreichend, ein Mehr an Informationen wäre für ihn an dieser Stelle überflüssig gewesen. Dabei hätte der Sachverhalt aus Sicht der Ingenieurwissenschaften wesentlich komplexer dargestellt werden können: Der Automechaniker hätte zusätzlich auf die Ölmenge, die chemische Zusammensetzung, die Tropffrequenz, den Zustand der Dichtung sowie das Zusammenspiel physikalischer und chemischer Gesetze eingehen können. An diesem Beispiel wird deutlich, was Klein meint: Unterschiedliche Gebrauchskontexte stellen unterschiedliche Ansprüche an *Erklärhandlungen*. Deshalb sei es – so folgert er – nötig, dass der „[...] Linguist den Staffelstab weitergibt an die Didaktiker“ (ebd.), um den jeweiligen Anspruch des *Erklärens* für den entsprechenden fachdidaktischen Kontext auszuloten. Für die vorliegende Studie ist, wie bereits begründet, der Blick auf das *Erklären* aus einer deutschdidaktischen Perspektive relevant, weshalb sich die theoretischen Ausführungen fortan in der zugehörigen Disziplin bewegen.

Das *Erklären* zählt im deutschdidaktischen Fachdiskurs, nebst dem *Erzählen*, *Beschreiben*, *Berichten*, *Erörtern* und *Argumentieren*, zu den traditionellen Diskurstypen des Deutschunterrichts (Ahrenholz, 2017, S. 242). Auch Vollmer (2011, S. 2) zählt das *Erklären* (*Explaining*) zu den zentralen Diskursfunktionen im schulischen Kontext. In einem Systematisierungsvorschlag bündeln Feilke & Rezat (2019, S. 9) die Operatoren-Formulierungen *erklären*, *erläutern* und *begründen* der KMK (2012) in einem übergeordneten Operator ERKLÄREN – in Kapitalchen geschrieben, um die Intention des Gemeinten anhand der Schreibweise offensichtlich zu machen: Das *Erklären* ist hier nicht als handlungsaufforderndes Verb gemeint, sondern als sprachliches Handeln. Als Texthandlungstyp fällt das ERKLÄREN, nebst ANALYSIEREN und VERGLEICHEN, in den Anforderungsbereich Reorganisation (Feilke & Rezat, 2019, S. 9).

Neumeister und Vogt (2015) nehmen eine schüler*innenorientierte Sichtweise auf das schulische *Erklären* ein und betonen wie erheblich es sei, im schulischen Kontext etwas erklären zu können. Sie erachten die Erklärkompetenz als ein zentrales, fächerübergreifendes Unterrichtsziel, weil beim *Erklären* Interaktion und Kognition zusammentreffen, was es zu einem „zentrale[n] Mittel von Lehr-Lernprozessen“ (ebd., S. 562) macht. *Erklären* ist, folgt man der Fachdidaktik, eine basale Sprachhandlungskompetenz der Institution Schule mit curriculärer Verankerung, die sich, je nach Fach, in den zu erklärenden Gegenständen unterscheidet. Bei Erath (2017, S. 10) ist beispielsweise eine Übertragung der drei Kategorien *Erklären-Was*, *Erklären-Wie* und *Erklären-Warum* auf mathematische Sachverhalte im schulischen Kontext zu finden (*Erklären-Was* meint z. B. mathematische Begriffe zum Themenfeld *Mathematische Körper*; *Erklären-Wie* meint z. B. Handlungsanweisungen für schriftliche Rechenverfahren; *Erklären-Warum* meint z. B. die mathematische Beweisführung).

Ein Umdenken erfordert die Grundkonstellation der Interaktanten beim schulischen *Erklären*. Diese unterscheidet sich wesentlich von der aus der zuvor skizzierten funktional-pragmatischen Denkweise: Die ursprüngliche Vorstellung, eine wissende Person schließe bei einer unwissenden eine Wissenslücke, ist eine Auffassung, die auf die Konstellation Schüler*in erklärt Schüler*in oder Schüler*in erklärt Lehrkraft so nicht ohne Weiteres übertragen werden kann. Schmölzer-Eibinger und Fanta (2014) präzisieren diese Vorstellung:

Die SchülerInnen befinden sich im Unterricht [...] oftmals in einer ‚Als-ob-Situation‘, einem ‚Erklärspiel‘, in dem sie so tun müssen, als wären sie die ExpertInnen, die Wissen an Novizen vermitteln. Die für Erklärsituationen typische Asymmetrie ist somit zwar gegeben, jedoch in einer kommunikativ paradoxen Verkehrung: Die SchülerInnen sind die ‚Nicht-Wissenden‘, die den Lehrkräften als ‚Wissenden‘ ein Wissen vermitteln sollen, über das diese bereits verfügen. Wir haben es hier also mit einer pragmatisch entfunktionalisierten, rein didaktischen Erklärsituation zu tun, denn es ergibt – jedenfalls außerhalb von Schule – keinen Sinn, jemandem etwas zu erklären, was dieser schon weiß. (S. 159)

Schulische Erklärsituationen sind demnach als didaktische Situationen zu betrachten. Die klassische Vorstellung der Funktionalen Pragmatik, die hörerseitige Wissensmodulation sei elementar für das Gelingen einer *Erklärung*, ist im Unterricht spätestens bei schüler*innenseitigen *Erklärversuchen* in der Reinform nicht mehr tragbar. Vertreter*innen der Funktionalen Pragmatik selbst gestehen dies zu und legen die Rolle von schüler*innenseitigen *Erklärhandlungen* in unterrichtlichen Settings anders aus: Bedeutender als die Überbrückung des Wissensvorsprungs eines Interaktanten gegenüber einem anderen sei vielmehr die Weiterentwicklung des Fachwissens und das Üben des *Erklärens* per se (Maisano, 2019, S. 25–26; Redder et al., 2013, S. 61). Redder (2016) führt diesen Gedanken exemplarisch aus:

Im Falle der schulischen Modifikation des alltäglichen Handlungsmusters Frage-Antwort zur Taktik der Lehrerfrage (Ehlich, 1981) elizitiert der Lehrer so den standardisierten mentalen Suchprozess

beim Hörer, dem Schüler, und stößt dadurch eine selbsttätige Nutzung des angeeigneten Wissens für dessen Weiterentwicklung an, welches der Lehrer sodann als Sachautorität bewertet [...]. (S. 309)

Im Beispiel wird die Rolle der Lehrkraft in diesem Zusammenhang deutlich: Sie initiiert den Erklärprozess bei den Schüler*innen und reagiert sodann auf das Erklärprodukt.

In der einschlägigen Fachliteratur ist es geradezu Konsens, dass gerade im unterrichtlichen Kontext die diskursive Praktik des *Erklärens*, zusätzlich zum Transfer von Wissen, auch der Demonstration von Wissen dienen kann (Erath, 2017, S. 11; Morek et al., 2017, S. 20). Im Rahmen einer Sprachanalyse beobachten Morek et al. (2017), dass „unterrichtliche[s] Erklären nicht primär verständigungsorientiert kontextualisiert ist [...], sondern vielmehr Teil unterrichtlicher Prozesse des schülerseitigen Demonstrierens (vgl. Heller 2012) und lehrerseitigen Autorisierens von Wissen“ (S. 32). Dieses grundlegende didaktische Verständnis von *Erklären* erlaubt eine erweiterte Definition davon, welche Funktion *Erklärhandlungen* in der Schule einnehmen können. Besonders in Bezug auf schüler*innenseitige *Erklärungen* erscheint ein erweitertes Verständnis, das nicht nur die Auflösung von Wissensasymmetrien einschließt, adäquat. Harren (2009, S. 221) stellt wiederum gänzlich infrage, ob man bei schüler*innenseitigen *Erklärungen* im Unterricht, gerade in mündlichen Sprechsituationen, überhaupt von *Erklären* im engen Sinne sprechen kann, oder ob es nicht eher ein reines schüler*innenseitiges Darstellen ist, mit dem Ziel, „der Lehrkraft zu präsentieren, dass sie [die Schüler*innen] die infrage stehenden Zusammenhänge verstanden haben“ (ebd.).

Klar wird in jedem Fall, dass schüler*innenseitige *Erklärhandlungen* im Unterricht anders beschaffen sind und entsprechend anders gedeutet werden müssen als prototypische *Erklärungen* aus sprachtheoretischer Sicht. Dies bestärken Beobachtungen aus der Unterrichtsforschung, die aufzeigen, dass in der Schule vorwiegend funktionale und semantische Erklärtypen von Bedeutung sind (Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 158).¹¹

Ein anderes aus der Unterrichtsforschung bekanntes Phänomen ist das des *orchestrierten Erklärens*. Morek (2017) beschreibt dieses wie folgt:

Bei dieser Form des lehrerseitig elizitierten und gesteuerten Erklärens können sich die schülerseitigen Einzelbeiträge dann entweder auf wort- und satzförmige Äußerungen beschränken oder aber [...] als Äußerungspakete realisiert werden, die sich alle zur Bearbeitung desselben Explanandums addieren. (S. 31)

¹¹ Diese für unterrichtliche Settings typischen *Erklärhandlungen* schließen konzeptionell an die Kategorien *Erklären-Was* und *Erklären-Wie* an (vgl. Tabelle 10).

Bei dieser für den Unterricht typischen diskursiven Praktik übernimmt die Lehrkraft demnach eine dirigierende Funktion, indem sie Erklärimpulse setzt und darauf bezogenen Schüler*innenbeiträge koordiniert. Die Lernenden demonstrieren ihr Wissen dabei für vereinzelte Äußerungen oder nutzen es für eine gemeinsame *Erklärung*, im Verbund mit weiteren Lernenden. Konzeptionell stehen solche *Erklärungen* sogenannten *solistischen Erklärungen* gegenüber, die ausschließlich von einer Person realisiert werden (Erath, 2017, S. 17). Dabei müssen weitere Aspekte bedacht werden: Werden die *Erklärungen* mündlich oder schriftlich geäußert? Welcher Gegenstand wird erklärt? Worin genau besteht der Zweck der *Erklärung* im spezifischen Realisierungskontext?

Im weiteren Verlauf der theoretischen Annäherung an das in der Studie genutzte Verständnis von *Erklären* erscheint es nunmehr unumgänglich, die betrachteten *Erklärhandlungen* als fachdidaktische Erklärsituationen zu verstehen und als solche, im spezifischen Erhebungskontext gedeutet, zu systematisieren. Die finale Begriffsschärfung erfolgt in den nachfolgenden Unterkapiteln.

3.2.3 Erklären im Studienkontext

Erklären gilt – so eine der bisherigen zentralen Erkenntnisse der Literaturrecherche – aus sprachwissenschaftlicher und -didaktischer Sicht als eine kommunikative Praktik, die situiert ist, d.h. in einem und für einen bestimmten Kontext realisiert wird (Lehner, 2018, S. 10; Morek, 2012, S. 36). Für das eigene Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass der Kontext, in dem die untersuchten Sprachhandlungen produziert wurden, konstitutiv dafür ist, was als *Erklären* aufgefasst wird und was nicht. Es ist demnach als Vorbereitung für die eigene Sprachanalyse notwendig, die spezifische kommunikative Situation zu beschreiben, in der die untersuchten Sprachhandlungen entstanden und in der Folge zu deuten sind.

3.2.3.1 Forschungspragmatische Situierung

Das untersuchte verbale Datenmaterial entstammt dem bereits vorgestellten Projekt *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit*. Durch den Einsatz des von der Forschungsgruppe entwickelten Elizitationsverfahrens *M-SPRA* konnten zahlreiche sogenannte *metasprachliche Äußerungen* gewonnen werden (mehr zum Begriff *metasprachlich* im weiteren Verlauf des Kapitels). Im Wesentlichen werden die Proband*innen im Rahmen des Verfahrens in mündlichen

Sprechsituationen zum Sprach(en)vergleich angeregt, wobei die dabei genutzte mehrsprachige Software das sprachliche Material bereitstellt und die Impulsfragen des Elizitationsverfahrens das sprachliche Gegenstandsfeld abstecken¹². Die Forschungsgruppe selbst hat die so erhobene Vielfalt an *metasprachlichen Äußerungen* in einem *Sprachbewusstheitsmodell* (Wildemann et al., 2016) erfasst und sprachhandlungstheoretisch ausdifferenziert (vgl. Abbildung 5).

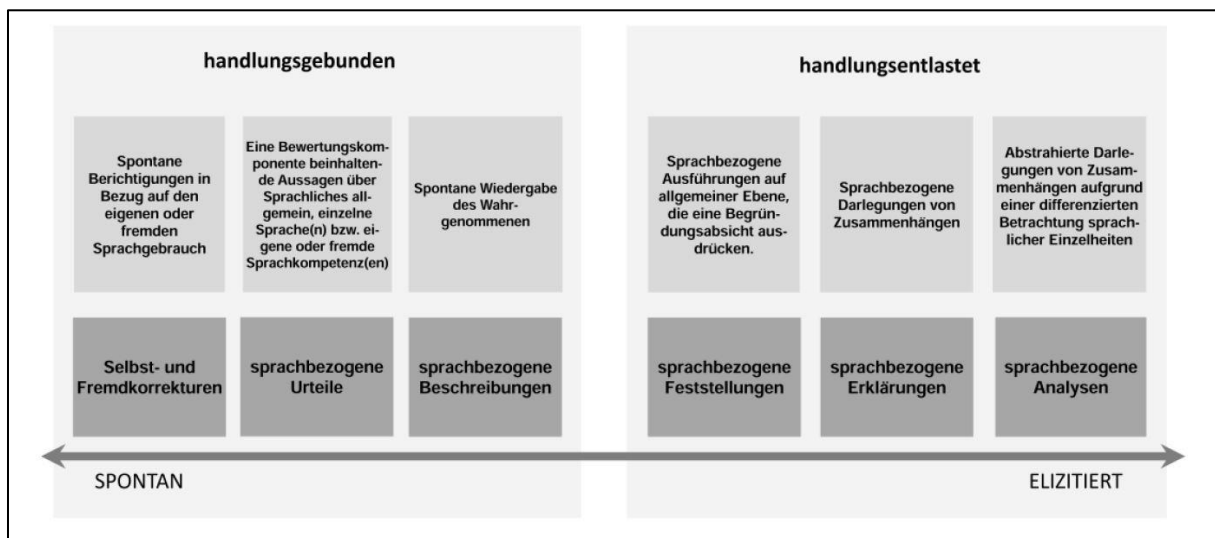


Abbildung 5: Metasprachliche Äußerungsvielfalt im Landauer Sprachbewusstheitsmodell (Wildemann et al., 2016, S. 48)

Auf Seiten der deklarativ metasprachlichen Äußerungen, die sich den Autor*innen nach durch eine abstrahierende Darstellung sprachlicher Sachverhalte auszeichnen, werden *Erklärungen* konkret als „*Darlegungen sprachlicher Zusammenhänge* [Hervorhebung im Original]“ (Akbulut, Bien-Miller & Wildemann, 2017, S. 68) definiert. Dieses Verständnis von *Erklären* weist ebenfalls eine kontextuelle Einbettung auf: Die *Erklärungen* werden als *sprachbezogen* und *deklarativ metasprachlich* aufgefasst, weil die Gegenstände dieser *Erklärhandlungen* sprachliche Phänomene aus der Erhebungssituation sind, über die in einer von der Sprechsituation abstrahierenden Weise gesprochen wird. Aus einer funktional-pragmatischen Sicht heraus ist noch die Frage nach dem Zweck bedeutsam, der mit einer *Erklärung* in dieser spezifischen kommunikativen Situation verfolgt wird. Der Zweck im untersuchten Datenmaterial ergibt sich daraus, dass die Erhebungsleitung den Kindern Impulsfragen zu bestimmten sprachlichen Gegenständen stellt, für die sie Antworten erwartet¹³. Das Erfordernis, sprachlich handelnd zu

¹² Der komplette Ablauf des Elizitationsverfahrens M-SPRA kann in Kapitel 4.1 nachvollzogen werden.

¹³ Zum Beispiel bezogen auf das umgedrehte Fragezeichen im Spanischen am Satzanfang: „Schaut euch die Sätze genau an! Was sind das für komische Zeichen? Was meint ihr, was soll das denn?“ – nachzulesen bei Wildemann, Akbulut und Bien-Miller (2016, S. 47).

reagieren, ist globaler Art und gilt zunächst für alle Sprachhandlungen, unabhängig davon, welcher Sprachhandlungstyp realisiert wird. Der Zweck der *Erklärung* in der spezifischen Situation zeichnet sich im Speziellen dadurch aus, dass der Erhebungsleitung zur Beantwortung der Frage ein Wissensstand zu einem bestimmten sprachlichen Phänomen, das sich aus dem Sprachvergleich ergibt, demonstriert wird. Die *Erklärungen* der Kinder sind dabei durch die Impulsfragen der Erhebungsleitung motiviert und können somit als „fremdinitiiert[e] Erklärungen“ (Morek, 2013, S. 70) aufgefasst werden. Der Erklärgegenstand ist im spezifischen Erhebungskontext somit im Regelfall das sprachliche Phänomen, auf das die jeweilige Impulsfrage referiert.

Die deutschdidaktischen Bezugspunkte der Elizitationssituation werden im Folgenden weiter erörtert. Dies hat mehrere Vorteile:

1. Die konzeptionelle Anschlussfähigkeit der Untersuchungssituation an die in der Deutschdidaktik gängige Methode des Sprachvergleichs wird begründet.
2. Die soeben verwendeten und für die eigene Begriffsdefinition relevanten Begriffe *meta-sprachlich* und *Sprachvergleich* werden erläutert.
3. Das sprachliche Gegenstandsfeld, auf das die im Forschungsvorhaben untersuchten *Erklärungen* referieren, wird transparenter.

Insgesamt wird dadurch das eigene Begriffsverständnis des *Erklärens* weiter kontextualisiert und situiert. Dies soll den weiter oben festgestellten sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Anspruch bedienen, der darin besteht, das *Erklären* als eine Sprachhandlung zu definieren, die in einem und für einen bestimmten Kontext realisiert wird.

3.2.3.2 Deutschdidaktische Situierung

Die Erhebungssituation, in der die Verbaldaten gewonnen wurden, ist aus einer sprachdidaktischen Sicht im Kern ein kommunikativer Anlass, in dem Sprache untersucht und in dem Aspekte von Sprache vergleichend thematisiert werden. Übertragen auf das Curriculum der Deutschdidaktik bewegen sich die Impulse zum Sprachvergleich, orientiert an den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Kultusministerkonferenz, 2022), im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, genauer im dort verorteten Teilbereich „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ (ebd., S. 13). Als Teil der Bildungsstandards ist der Kompetenzbereich somit keine Kür, sondern – qua schulrechtlicher Rahmenbedingungen – ein bundesweit verpflichtender Bestandteil des Deutschunterrichtes in

der Primarstufe. Zwar wird der Kompetenzbereich in den Bildungsstandards inhaltlich aufgeschlüsselt, in der Unterrichtsrealität liegt er jedoch quer (Budde, 2012, S. 23). Somit ist er nicht autark zu schulen, sondern integriert in alle Teilbereiche des Deutschunterrichts. Vereinfacht gesagt: Immer dann, wenn im Unterricht über Sprache nachgedacht oder gesprochen wird, werden die Inhalte dieses Kompetenzbereiches aktiviert – sowohl beim Lesen, Schreiben, Sprechen als auch Zuhören.

Der in der Erhebungssituation schwerpunktmäßig berücksichtigte Teilbereich „Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen“ (Kultusministerkonferenz, 2022, S. 20) gilt als derjenige Bereich unterrichtlicher Aktivitäten, in dem Grundschulkindern Sprache untersuchen und ihre sprachpraktischen, -analytischen sowie -reflektierenden Kompetenzen weiterentwickeln können (Bremerich-Vos, Granzer, Behrens & Köller, 2014, S. 143). Wie Budde (2012, S. 49) konstatiert, erkennen insbesondere die Erst-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik das Potenzial jener Unterrichtssituationen, in denen Sprache mit all ihren Facetten explizit zum Lerninhalt wird. Wie sie dort weiter ausführt, hat das Sprechen und Nachdenken über Sprache zudem eine elementare Rolle bei der allgemeinen Sprachentwicklung inne: „Reflexion über Sprache lässt sich nutzen, indem Sprachbewusstheit aufgebaut und sprachliches Wissen erworben werden. Reflexion über Sprache trägt zur Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit bei“ (ebd.). Oomen-Welke (2013) unterstreicht ebenfalls die Relevanz des Teilbereiches als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichtes für die kindliche Gesamtentwicklung: „Seine Aufgabe [die des Deutschunterrichtes] ist es, Welterfassung sowie Selbst- und Welterfahrung ausdrückbar zu machen und sprachvergleichende Beobachtungen aufzunehmen und weiterzuführen“ (S. 66). Ein in der einschlägigen Fachdidaktik weit verbreitetes sprachreflexives Aufgabenformat unter Einbezug von mehrsprachigen Ressourcen ist die Methode des *Sprachvergleichs*. Weil die Verbaldaten der Studie aus angeleiteten Sprachvergleichssituationen stammen, soll diese Methodik im Folgenden näher beschrieben werden.

Einen bedeutenden curricularen Ursprung findet die Methode des Sprachvergleiches in dem im Jahr 2013 erschienenen Werk von Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*, in dem diese und weitere Möglichkeiten der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit skizziert werden und in dem der systematische Einbezug von Sprachen und Sprachvarietäten, auch im Primarbereich, nahegelegt werden. Gornik (2015, S. 42–45) gibt einen detaillierten Überblick über die in diesem didaktischen Feld relevanten Begriffe *Sprachreflexion*, *Sprachthematization* und *Sprachbetrachtung*, die im Einzelnen konzeptionell unterschiedlich

verwurzelt und ausgeprägt sind, im Kern aber alle von dem kommunikativen Phänomen ausgehen, bei dem Menschen über Sprache und Sprachgebrauch nachdenken und sich dazu äußern können. Diese drei Termini sollen kurz voneinander abgegrenzt werden, nicht erschöpfend, aber in der dargebrachten Form den anschließenden Ausführungen dienlich: Folgt man Gornik (2015, S. 43), so können *Sprachthematisierung* und *Sprachreflexion* im weiten Sinne synonym gebraucht werden, da beide Begrifflichkeiten in der Essenz die Bezugnahme auf Sprache aus der Kommunikationssituation heraus meinen. Gleichwohl ist die systematische Bezugnahme auf Sprache inbegriffen, die nicht spontan aus der Situation heraus erfolgt. Im engen Vergleich wird der Begriff *Sprachreflexion* in der einschlägigen Literatur vorzugsweise dafür gebraucht, um „die Aktivität der Lernenden und zugleich die Breite der im Unterricht zu behandelnden Gegenstände“ (ebd., S.45) zu beschreiben. Das Konzept der *Sprachbetrachtung* orientiert sich im Sinne Bredels hingegen zudem an dem beobachtbaren Teil der Bezugnahme auf Sprache, wodurch „jegliches Spekulative beim Sprechen über Sprachbetrachtung respektive Sprachreflexion respektive Sprachthematisierung zu meiden [ist]“ (ebd.). Dieses Verständnis der Sprachbetrachtung ist daher, aus konzeptioneller Sicht, kompatibel mit den linguistischen Beschreibungsversuchen jener Kommunikationssituationen, in denen Gedanken zu Sprache und zum Sprachgebrauch, gleichwohl in situativen wie auch systematisch angeleiteten Sprachbetrachtungsanlässen, konzeptionell mündlich wie schriftlich realisiert werden. Da diese Begrifflichkeit am anschlussfähigsten an das eigene Forschungsvorhaben ist, werden im weiteren Verlauf kommunikative Situationen, in denen Sprache zum Gegenstand des Denkens und Sprechens wird, als *Sprachbetrachtungsaktivitäten* bezeichnet. Statt der Begriffe *Sprachthematisierung* und *Sprachreflexion* wird aus gleichem Grund der Terminus *Sprachbetrachtung* vorgezogen.

Eine konkrete Sprachbetrachtungsaktivität ist das Vergleichen von Sprachen. Diese ist – wie bereits weiter oben erwähnt – nicht nur curricular verankert, auch in der einschlägigen Fachdidaktik ist die Methode weit verbreitet (siehe zur Übersicht Rothstein, 2013a). Oomen-Welke (2013) stellt ein Schema vor, welches die Vielfalt denkbarer Sprachbetrachtungsanlässe, verteilt auf unterschiedliche linguistische Orte und Ebenen, andeutet. Tabelle 14 zeigt einen Auszug aus ihrer Darstellung, teilweise ergänzt um weitere Umsetzungsbeispiele, die sich auf die Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzentriert und die allgemeine und einzelsprachliche Sprachdidaktik ausklammert.

Ebene des Sprachvergleichs	Beispielhafte Themen
Ebene 1: funktional-pragmatisch	Höflichkeitsroutinen im mehrsprachigen Vergleich
Ebene 2: Wissen und Nachdenken	Zahlwörter und Frageformulierungen im Vergleich
Ebene 3: allgemeine Sprachbewusstheit und Welterfassung, Reflexion	Mehrsprachige Textvergleiche (Gebrauchstexte o. ä.); Vergleich der Schriftsysteme
Ebene 4: Ästhetisches und Expressives	Vergleichende Wertung poetischer Texte; Sprachästhetik im mehrsprachigen Vergleich
Ebene 5: Sprachentstehung und Sprachgeschichte, Menschen als Sprachwesen	Thematisierung von Sprachverwandtschaften; Tierlaute in verschiedenen Sprachen vergleichen

Tabelle 14: Orte und Ebenen des Sprachvergleichs (Oomen-Welke, 2013, S. 67)

Mithilfe der Übersicht wird klar, dass es beim Sprachvergleich nicht zwingend nur um die Kontrastierung grammatikalischer Phänomene gehen muss, sondern dass auch Wege über den mehrsprachigen Vergleich unter dem Aspekt der Sprachästhetik bis hin zu sprachphilosophischen Bezugnahmen denkbar sind¹⁴. Spätestens ab diesen Ebenen des Sprachvergleichs wird für die Kinder ein Feld an Sprachbetrachtungsaktivitäten aufgespannt, welches in die Bereiche der interkulturellen Sprachdidaktik vordringt.

Legitim ist es, sich in diesem Zusammenhang zu fragen, was mit dem Einsatz der Sprachvergleichsmethode hinsichtlich der kindlichen (Sprach-)Lernprozesse erreicht werden kann und soll. Jeuk (2015, S. 395–396) fasst für den sprachvergleichenden Unterricht vornehmlich zwei Zieldimensionen zusammen:

- **Affektive Ziele:** Hierunter fasst er Kompetenzen wie das Einfühlungsvermögen, die Anbahnung einer Kooperationsfähigkeit sowie in der Konsequenz den Aufbau einer Toleranz gegenüber Sprachen und Kulturen.
- **Kognitive Ziele:** Hiermit meint er das Wissen über Sprachen und Kulturen, welches durch den sprachvergleichenden Unterricht aktiviert, um- und ausgebaut wird.

Deutlich wird bei diesem Zielkatalog, dass es bei einem sprachvergleichenden Unterricht nicht nur zwangsläufig um eine faktische Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen in unterschiedlichen Sprachen gehen muss – was man zunächst annehmen könnte, wenn man rein vom Begriff ausgeht. Es bieten sich zusätzlich Anlässe für den Auf- und Ausbau tragfähiger Grundlagen sowie positiver Grundhaltungen der Kinder gegenüber dem Umgang mit anderen

¹⁴ Weitere Praxisvorschläge zur (sprachvergleichenden) Nutzung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sind u. a. zu finden bei Rathmann und Wildemann (2019) sowie Kalkavan-Aydin und Schiefele (2017).

Sprachen und Kulturen in einer Welt, die zunehmend globalisiert ist. Durch die Distanzierung zur Sprache beim Sprachenvergleich erhalten die Kinder dabei eine zusätzliche Perspektive zur eigenen Sprache und zum eigenen Sprachgebrauch – oder mit den Worten Rothsteins (2013b): „[...] [D]er Vergleich mit dem Anderen und das daraus resultierende Verfremden ermöglicht eine intensivere Reflexion des Eigenen“ (S. 2). Hierin liegt, neben den zuvor beschriebenen Zielen, ein Argument für den Einsatz der Sprachvergleichsmethode begründet.

Ergänzend zu den Argumenten aus dem fachdidaktischen Diskurs, die für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik sprechen, werden in der Umsetzungspraxis kontroverse Stimmen zur Nutzung von Mehrsprachigkeit wahrgenommen. Bien-Miller und Wildemann (2020, S. 67) stellen auf der Grundlage der Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften aus der Sekundarstufe 1 die dort geäußerten Pro- und Kontra-Argumente zur Nutzung von Mehrsprachigkeit für die Sprachbetrachtung dar. Die von den Teilnehmenden geäußerten Chancen der Mehrsprachigkeitsnutzung werden mit den diesbezüglich subjektiv wahrgenommenen Risiken inhaltlich zu fünf Kontroversen zusammengefasst und diskutiert. Eine der fünf Kontroversen wird beispielsweise wie folgt titulierte:

Für Sprachvergleiche sind fundierte Sprachkompetenzen in den zu vergleichenden Sprachen notwendig vs. Wissen über zu vergleichende Sprachen ist für Sprachvergleiche ausreichend.

Um Lehrpersonen, als Initiator*innen von Mehrsprachigkeitsnutzung und Sprachvergleichen, diese und ähnliche Sorgen zu nehmen und Perspektiven im Feld aufzuzeigen, wurden in der Vergangenheit nicht nur Sensibilisierungsmaßnahmen erprobt¹⁵, auch aus dem einschlägigen Fachdiskurs gibt es beflügelnde Worte: „Man muss nicht alle Sprachen kennen, sondern einzelne Aspekte von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zum Deutschen“ (Jeuk, 2015, S. 392). Diesem Leitgedanken folgend stellen beispielsweise mehrsprachige Steckbriefe ein konkretes Unterstützungsinstrument dar, in denen die größten Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen aufgedeckt werden, um somit die Konzeption von Sprachvergleichsaktivitäten zu erleichtern. Ein solches Beispiel bieten die mehrsprachigen Sprachensteckbriefe bzw. *Sprachbeschreibungen*, die im Landauer Projekt *MehrSprachen im Deutschunterricht* (2017-2019) entwickelt wurden und auf der zugehörigen Homepage, inzwischen durch neue Versionen ergänzt, für Interessierte kostenlos abrufbar sind¹⁶. Hier werden die Besonderheiten der häufig auftretenden Schüler*innensprachen (z. B. Türkisch, Albanisch, Bulgarisch) aber auch

¹⁵ Zum Beispiel die Fortbildung *Fit für MehrSprache(n) im Deutschunterricht*, nachzulesen in Wildemann, Krzyzek, Andronie und Bien-Miller (2019).

¹⁶ Links zu den Sprachensteckbriefen: <https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/unterrichtsmaterial/sprachbeschreibungen/>; <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>

die Sprachen der integrierenden Fremdsprachendidaktik (Englisch und Französisch) im Vergleich zur Zielsprache Deutsch dargestellt. Eben diese Gegenüberstellung bietet eine praktische Basis, mit der Lehrkräfte und andere Bildungsakteure Impulse für Sprachvergleichsaktivitäten entwickeln können. Auch die an der Universität Duisburg-Essen im Projekt *ProDaz: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* entwickelten Sprachbeschreibungen bieten eine umfangreiche Sammlung detaillierter Beschreibungen von Einzelsprachen inklusive Tonbeispielen. Im Einzelfall ist es denkbar, dass durch den Rückgriff auf derlei Unterstützungen eventuell vorhandene individuelle Hemmschwellen herabgesetzt werden können. Rothstein (2013b) stellt fest, dass die sprachlichen Phänomene, anhand denen Sprachvergleiche vollzogen werden, im Vorfeld auf ihren Lernertrag hin untersucht werden müssen:

Es sollte deutlich sein, dass aufgrund der inhaltlichen Komplexität beim Vergleich zweier oder mehrerer Sprachen nicht alle Bereiche sich gleichermaßen eignen. Die betreffenden Phänomene müssen in der Einzelsprache gut beobachtbar und salient sein. Für den Sprachvergleich kommt hinzu, dass ein ‚erkennlicher‘ Zusammenhang zwischen ihnen bestehen muss. (S. 3)

Eben diesem Anspruch versuchen die o. g. Sprachbeschreibungen zu genügen.

Im Gegensatz zu den bisher skizzierten, eher systematisch geplanten Zugängen zu Sprachvergleichsaktivitäten im Unterricht, ausgehend von einer Lehrperson, existiert noch ein breites Feld an Möglichkeiten für Sprachvergleiche, die von spontanen Schüler*innenäußerungen ausgehen: „Schon Kinder in der Grundschule (und früher) beginnen aus eigenem Antrieb, Sprachen nach Wörtern und auf weiteren Ebenen zu vergleichen [...]“ (Oomen-Welke, 2013, S. 49–50). Diese natürliche Neugier gilt es wahrzunehmen, um darauf aufbauend auch selbststeuernde Sprachvergleiche, nebst den oben erwähnten fremdinitiierten Sprachvergleichen, in den Unterricht einzubauen. Derartige selbststeuernde Sprachvergleichsmöglichkeiten können aus unterschiedlichen Unterrichtsmomenten hervorgehen (Oomen-Welke, 2013, S. 51–61):

- Situationen des alltäglichen Sprachgebrauchs (z. B. Höflichkeitsroutinen)
- Kognitiven Fragestellungen (z. B. häufigste Wörter einer Sprache, Wörter aus einem Laut, Bau von Zahlwörtern)
- Morphosyntaktische Fragestellungen (z. B. Bauformen von Entscheidungsfragen)
- Sachtexte (z. B. kurze Produktinformationen auf Verpackungen) und literarischen Texten (z. B. Analyse darin enthaltener sprachlicher Mittel)

Gleichzeitig führt Oomen-Welke prinzipielle Handlungsweisen und -ziele auf, mit denen die Kinder sprachenvergleichend Arbeiten können; dazu gehören: „[...] [D]as genaue Hinsehen,

Unterstreichen oder Nachschlagen, Gleiches und Unterschiede erkennen, Überprüfen, Hypothesen bilden“ (S. 68). Auch das Entdecken der Bauformen und Funktionen von Sprache zählt sie dazu (ebd.). Bien-Miller und Wildemann (2020, S. 64–65) schlagen, u. a. anknüpfend an die *Didaktik der Sprachvielfalt* sowie die Themenfelder des Kompetenzbereiches *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, für die Primar- und frühe Sekundarstufe ein praxiserprobtes sowie wissenschaftlich evaluiertes didaktisches Konzept für den integrativen Einbezug von Mehrsprachigkeit und Sprachreflexion in den Deutschunterricht entlang fünf Realisierungsphasen vor:

1. Einstieg ins sprachkontrastive Arbeiten
2. Bewusstheit für Funktionalität des Sprachlichen schärfen
3. Sprachkontrastive Impulssetzung
4. Sprachvergleich als Untersuchungsmethode für Buchstaben, Laute und Wörter
5. Sprachvergleich als Untersuchungsmethode für Grammatik

Aus dem vorausgehenden Abschnitt wird deutlich, dass sich die sprachvergleichende Arbeit im Deutschunterricht immer noch in einem Spannungsverhältnis befindet: Einerseits werden die potenziellen Lernerträge und Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung betont. Andererseits werden Bedenken auf Seiten derjenigen geäußert, die solche Lernprozesse entweder spontan oder systematisch initiieren können, beispielsweise anhand der Sprachvergleichsmethode. Weitere Aufklärungsarbeit, z. B. durch Fort- und Weiterbildung sowie Studien zur Wirksamkeit der Vielsprachigkeitsdidaktik, könnten künftig einen Beitrag dazu leisten, dass die zugehörigen Unterrichtsprinzipien und -methoden einen weniger exotischen Status im Curriculum sowie innerhalb der Deutschdidaktik innehaben, und vielmehr zu einem regulären und selbstverständlichen Bestandteil des Deutschunterrichts und des professionellen Handlungsrepertoires der Akteure vor Ort werden. Zwei Stimmen zu den Möglichkeiten der Vielsprachigkeitsdidaktik, in deren Rahmen die Methode des Sprachvergleichs zu verorten ist, sollen das Teilkapitel abrunden und das eigene Plädoyer untermauern:

1. Mehrsprachigkeit bietet [...] für den Deutschunterricht [...] vielfältige Chancen, durch das Sprechen über Sprachen und vergleichende Spracharbeit auf Sprachliches aufmerksam zu machen, um zu Sprachwissen und -bewusstheit zu gelangen und auf diesem Wege auch zur Lesekompetenz beizutragen. (Oomen-Welke, 2020, S. 181)
2. Die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer dient [...] als Anlass, das Staunen über die eigene Sprache in Situationen zu lernen, in denen man etwas von differenten Verhältnissen in anderen Sprachen erfährt. Lasse ich mich probenhalber auf eine andere Sprache ein, kann mir die eigene fragwürdig werden, ich kann mich distanzieren und Eigenschaften erkennen. Da man zum Fremden häufig leichter Zugang

als zum eigenen findet, wird Sprachvergleich zum methodischen Kunstgriff, um den Zugang zum Eigenen zu erleichtern. So werden im Grammatikunterricht nicht nur grammatische Termini geübt, vielmehr wird der Unterricht zum echten Forschen [...]. (Jeuk, 2015, S. 390)

Neben den bereits angeführten Gründen für einen Mehrsprachigkeit nutzenden, sprachreflexiven Deutschunterricht, stellt sich nochmals aus lernpsychologischer und sprachdidaktischer Sicht die Frage nach dem Mehrwert von Sprachbetrachtungsaktivitäten für die Schüler*innen. Anders gefragt: Was haben die Kinder von Sprachbetrachtungsaktivitäten?

Zusätzlich zu den bereits weiter oben erwähnten affektiven und kognitiven Zielen nach Jeuk, können als übergeordnete Ziele einer sprachennutzenden und sprachreflexiven Didaktik nach Bien-Miller et al. (2020, S. 63) folgende genannt werden:

- (Weiter-)Entwicklung von Sprachbewusstheit
- Die Aneignung expliziten Wissens über Grammatik und Sprache(n) im Allgemeinen
- Ausbau der Sprachhandlungsfähigkeit im Deutschen

Ein zentrales und hier an erster Stelle genanntes Ziel ist demnach die Anbahnung einer sogenannten *Sprachbewusstheit*. Budde (2012, S. 57–58) deutet das Konzept der Sprachbewusstheit als Voraussetzung und Ergebnis sprachreflexiver Handlungen. Doch was genau verbirgt sich hinter der Begrifflichkeit? In der einschlägigen Literatur finden sich verschiedene Definitionen – hier eine kleine Auswahl:

- „[...] [E]ine mentale Disposition, die es ermöglicht, sprachliche Erscheinungen als solche kognitiv zu erfassen. Sie erzeugt sprachanalytisches Wissen durch generalisierende Verarbeitungen des Inputs und durch reflektierende Kontrolle der eigenen sprachlichen Tätigkeiten“ (Wildemann et al., 2018, S. 119).
- „[...] [M]ehr oder wenige bewusste Gerichtetheit auf Sprache als Gegenstand des Denkens“ (Topalovic, 2013, S. 385), die auf allen linguistischen Ebenen (Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik) sichtbar werden kann (ebd.).
- Beim ganzheitlichen Begriff¹⁷ geht es „[...] nicht mehr nur um Wissen und Denken über Sprache, sondern auch um Interesse, Neugierde und Sensibilität für Sprachen und Sprachenlernen in sozialen und kulturellen Handlungsfeldern“ (Wildemann et al., 2020, S. 120).

¹⁷ Ein enger, weiter und ganzheitlicher Begriff von *Sprachbewusstheit* ist nachzulesen bei Wildemann, Bien-Miller und Akbulut (2020, S. 119-120).

Eine unkomplizierte und eindeutige Antwort darauf, was *Sprachbewusstheit* ist, kann nicht gegeben werden, denn das Konzept ist national wie international eingebettet in ein komplexes Begriffsfeld, in dem die einzelnen Begriffe teilweise in einem Übersetzungsverhältnis zueinander stehen oder eine konzeptionelle Spezifizierung des jeweils anderen ausdrücken. Zu lesen sind beispielsweise Termini wie *Language Awareness*, *Sprachaufmerksamkeit*, *Sprachgefühl*, *Sprachbewusstsein*, *Language Concioussness/Awareness* sowie *(Meta)linguistic Awareness*¹⁸ (Gornik, 2015, S. 46–49; Wildemann et al., 2020, S. 119). Innerhalb dieser Sammlung an Begriffen lassen sich nach Wildemann et al. (2020, S. 120) zwei zentrale Forschungsdiskurse ext-rahieren:

1. Die psychologische und linguistische Grundlagenforschung: Hierzu gehören Untersuchungen zur *(Meta)linguistic Awareness*, der Fähigkeit, sich formale Aspekte von Sprache bewusst zu machen und damit zu operieren.
2. Der britische Language Awareness-Ansatz: Ein didaktisch-programmatischer Ansatz, der einem weiten Begriff von Sprachbewusstheit folgt und im deutschsprachigen Raum vor allem in der Mehrsprachigkeitsdidaktik verhandelt wird.

Der zweitgenannte Language Awareness-Ansatz hat seine Ursprünge bei Hawkins (1984) und wurde für den deutschsprachigen Raum schon im vergangenen Jahrhundert maßgeblich im Rahmen der Vielsprachigkeitsdidaktik, mitangeführt durch Ingelore Oomen-Welke, aufgearbeitet. Sie übersetzt das Konzept wie folgt:

Language Awareness ist eine Kompetenz, die die Sprachentwicklung begleitet und im Deutschen *Sprachaufmerksamkeit*, *Sprachbewusstheit*, *Nachdenken über Sprachen* usw. heißt. Bei Kindern entzündet sie sich an Lauten, Bedeutungen, bildlicher Sprache und an mehrsprachigen Kontakten. Die selektive Aufmerksamkeit – im Gegensatz zur allgemeinen Vigilanz – wird mit dem Schrif-terwerb ausgebaut und weckt Neugier auf Ausdruck und Funktionen. Vergleiche zwischen Elementen, Kombinations- und Gebrauchsweisen der Sprachen führen dazu, Ähnlichkeiten und Differenzen zu konstatieren und das Deutsche im Sprachenspektrum zu situieren [Hervorhebungen im Original]. (Oomen-Welke, 2020, S. 184)

Diese kompetenzorientierte Beschreibung von Language Awareness zeigt die vielfältigen Ver-zahnungen des Konzeptes mit dem schulischen Curriculum sowie die darin liegenden didakti-schen Potenziale der übergeordneten Mehrsprachigkeitsdidaktik für die allgemeine Sprachent-wicklung von Kindern. Wildemann et al. (2020) fassen dieses Potenzial wie folgt zusammen:

Ziel ist die Förderung von Mehrsprachigkeit und ein gesamtcurriculares und fächerübergreifendes Sprachenlehren und -lernen sowie die Ausbildung von Sprachbewusstheit im Sinne einer Sensibili-tät für und eines bewussten Umgangs mit Sprache, die über die gesamte Schulzeit, in allen Fächern

¹⁸ Eine weitere Begriffstrennung sowie die Nachzeichnung der sprachdidaktischen Begriffsentwicklung sind im Detail nachzulesen bei Topalovic (2013, S. 386-387) sowie Gornik (2015, S. 46-49).

und unter Rekurs auf die von den Schüler/innen mitgebrachten Sprachen aufgebaut werden soll. (S. 120)

Language Awareness liegt demnach im Gesamtcurriculum quer und „[...] geht weit über die Bewusstmachung grammatischer Strukturen hinaus und lässt sich gut mit dem in den Bildungsstandards verankerten Arbeitsbereich ‚Sprachbewusstsein entwickeln‘ verbinden“ (Jeuk, 2015, S. 388). Um den Begriff der Language Awareness zusammenzufassen und um zum Begriff der Sprachbewusstheit zurückzukehren: Language Awareness erweitert die Sprachbewusstheit als eine vornehmlich linguistisch-kognitive Konzeption um zusätzliche motivationale, emotionale sowie soziale Aspekte (Wildemann et al., 2020, S. 120).

Im eigenen Forschungsvorhaben wird auf ein engeres Begriffsverständnis von Sprachbewusstheit Bezug genommen, welches im *Landauer Konstrukt der (sichtbaren) Sprachbewusstheit* abgebildet wird (Wildemann et al., 2018, S. 121–123). Die einzelnen Aspekte und Einflüsse des Konstruktes werden in der ausgewiesenen Literaturangabe detailliert beschrieben. Wesentlich für die eigene Forschungsarbeit ist hier die Feststellung, dass sich „[...] weder in spontanen noch in elizitierten Sprachreflexionen die Gesamtheit individueller Sprachbewusstheit zeigt“ (ebd., S.119). Die *sichtbare Sprachbewusstheit* (ebd.) ist diesem Verständnis nach jener Anteil der Spracherfahrung und des (meta-)sprachlichen Wissens eines Sprachnutzenden, der sich in dessen sprachlich realisierten Äußerungen zeigt. Die Autor*innen beschreiben dies als Dilemma für die Sprachforschung, denn dort könne nur das beschrieben werden, was für die Forschenden unmittelbar zugänglich und abbildbar ist (ebd.). Wenn es in der vorliegenden Arbeit also um die Beschreibung *metasprachlicher Erklärungen* beim mehrsprachigen Sprachvergleich geht, dann handelt es sich bei diesen um sichtbare Anteile der kindlichen Sprachbewusstheit – wohl wissend, dass diese immer nur einen Ausschnitt aus der Kognition des Kindes abbilden. Die Sprache, mit der dann sichtbar über Sprache kommuniziert wird, ist in der Fachdidaktik allgemein als *Metasprache* benannt, in Abgrenzung zur *Metakommunikation*, bei der eher kommunikative Handlungen oder Gesprächsregeln sprachlich thematisiert werden (ebd., S. 43). Dieser Aspekt soll abschließend noch kurz ausgeführt und auf die eigene Arbeit bezogen werden.

Die in der Studie untersuchten *Erklärungen* können den vorherigen Ausführungen nach immer dann als *metasprachlich* aufgefasst werden, wenn das Medium und der Gegenstand identisch sind, wenn also eine „*Bezugnahme auf Sprache mithilfe sprachlicher Mittel* [Hervorhebung im Original]“ (Stude, 2013, S. 37) erfolgt. Dabei ist *Metasprache* in formaler Hinsicht nicht als ein eigenständiges Sprachregister zu verstehen, mit eigenen und dafür spezifischen sprachlichen Mitteln. Stude (2013, S. 57–60) klärt en détail, inwieweit sich kennzeichnende

formale Merkmale für *metasprachliche Äußerungen* bestimmen lassen. Sie kommt zu dem Schluss, dass es kein bestimmtes Wortfeld metasprachlicher Ausdrücke gibt. Die Sprachreflexivität sprachlicher Äußerungen sei eher eine Art Eigenschaft, die entsteht, wenn mit Sprache über Sprache gesprochen wird (ebd.). Sie resümiert, dass metasprachliches Handeln ein fester Bestandteil alltäglicher Kommunikation ist und dass der Wechsel auf die Metaebene durch das Abweichen eines sprachlichen Ausdruckes von der Erwartungsnorm getriggert wird (ebd., S. 38-40). Sprachbetrachtungsaktivitäten leben von exakt solchen Momenten, in denen die Aufmerksamkeit auf einen sprachlichen Gegenstand gerichtet wird, möglicherweise initiiert durch einen Impuls von außen oder spontan aus der Situation heraus. Welche Sprachwissensformen dabei aktiviert bzw. im schulischen Setting von erklärenden Kindern demonstriert werden können, soll im nachfolgenden Abschnitt in hinreichendem Ausmaß erörtert werden.

Dass mit *Erklärhandlungen* Wissen verhandelt wird, wurde bereits an vorheriger Stelle aus einer funktional-pragmatischen sowie allgemeinen sprachwissenschaftlichen Perspektive heraus erläutert (vgl. Kapitel 3.2). Es ist offensichtlich, dass gerade Sprachvergleichssituationen, gebunden an die Impulsgebung und die Art des betrachteten sprachbezogenen Gegenstandes, spezifische sprachliche Wissensstände und Erfahrungen evozieren. Nach Budde (2012, S. 57) sind zwei kognitive Komponenten für jegliche sprachreflexive Tätigkeiten von Sprachnutzenden wesentlich: die *Sprachbewusstheit* sowie das *Sprachwissen*. Das Zusammenspiel beider Komponenten beschreibt sie so: „[...] Sprachliches Wissen ist sozusagen das Material, das in der konkreten Handlung mehr oder weniger verfügbar sein kann und angewendet wird“ (ebd., S.59). Wie viel des sprachlichen Wissens in der konkreten Sprachvergleichssituation sichtbar wird, kann sich demnach von Situation zu Situation unterscheiden.

Zu der bisherigen Vorstellung des in den mehrsprachigen Sprachvergleich mitgebrachten Wissens tritt nach Wildemann et al. (2018) eine weitere Kategorie aktivierten Wissens hinzu:

Die Schülerinnen und Schüler generieren zum einen direkt aus der Sprachvergleichssituation heraus auf induktivem Wege explizites Sprachwissen, auf der anderen Seite wenden sie bereits erworbenes linguistisches Wissen auf deduktivem Weg am dargebotenen Sprachmaterial und bei der Bearbeitung der Aufgaben an. (S. 129)

Der hier erwähnte induktive Weg bildet das grundsätzliche Potenzial von Sprachvergleichssituationen ab, sowohl Kinder dadurch Sprache entdecken lassen zu können als auch die Möglichkeit, die sprachlichen Wissensbestände der Kinder zu aktivieren.

Gerade beim mehrsprachigen Sprachvergleich wird deutlich, dass das traditionelle Verständnis einer *Erklärhandlung*, bei der ein Wissensgefälle zwischen einer wissenden zu einer unwissenden Person konstitutiv ist, nicht angemessen ist. Jeuk (2015) spitzt diesen Gedanken mit

Blick auf Kinder mit mehrsprachigen Ressourcen zu: „[...] [Man muss Abschied] nehmen vom Bild der Lehrkraft, die in jedem Fall ihren Schülern an Wissen überlegen ist: Hinsichtlich ihrer Erstsprachen verfügen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen, über welche die Lehrkraft gar nicht verfügen kann“ (S. 391). Einen Versuch, die an Sprachbetrachtungsaktivitäten beteiligten Wissensmodalitäten systematisch zu erfassen, unternimmt Bredel (2013), in Tabelle 15 ergänzt um die dort im Fließtext aufgeführten Beispiele.

	situationsgebunden	situationsentbunden
	<i>integriertes Prozesswissen</i>	<i>autonomes Prozesswissen</i>
operativ	Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • Korrigieren von Eigen-/Fremdäußerungen • Aufsagen von Abzählreimen • Skandierendes Sprechen • Abwägen von Schreibformulierungen • Formale Textüberarbeitung 	Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • Durchführung grammatischer Proben (Umstellen/Weglassen von Satzgliedern)
	<i>integriertes Analysewissen</i>	<i>Autonomes Analysewissen</i>
deklarativ	Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • Klärung gesprächsrelevanter Wortbedeutungen • Nachfragen bei Verstehensschwierigkeiten, z. B. innerhalb Schreibkonferenzen • Nachschlagen im Wörterbuch zum Lösen eines akuten Schreibproblems 	Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • Erfassung sprachlicher Kategorien (Benennen von Satzgliedern, Wortarten, Reimtypen)

Tabelle 15: Wissensmodalitäten in Sprachbetrachtungskontexten (Bredel, 2013, S. 110)

Diese diversen Wissensmodalitäten können demnach bei Sprachbetrachtungsaktivitäten aktiviert werden und zur genaueren Beschreibung aktivierter Wissensbestände herangezogen werden. Für alle Wissensmodalitäten gilt dabei, dass diese entweder gebunden an die Situation oder von dieser entbunden vorkommen können. Während der operativen Zugriffsweise auf sprachliches Wissen werden dieser Systematisierung nach die betrachteten Sprachstrukturen *online* im Modus ihrer Verarbeitung, d. h. im sprachlichen Prozess aktiviert, weshalb diese Art dynamischen Wissens auch als Prozesswissen bezeichnet werden kann (Bredel, 2013, S. 109). Bei

der deklarativen Zugriffsweise auf Sprachwissen dagegen werden die fokussierten Sprachstrukturen *offline*, d. h. als vergegenständlichte Objekte betrachtet, unter Rückgriff auf die Sprache beschreibende, sprachanalytische Kategorien. Deshalb kann diese Art des Wissens auch als Analysewissen bezeichnet werden (ebd.). Zusätzlich zur Unterscheidung des aktivierten Sprachwissens nach der Zugriffsweise wird in dieser Kreuzklassifikation nach dem Kriterium der intentionalen Steuerbarkeit differenziert: Auf der einen Seite steht das integrierte Sprachwissen, das im Rahmen der spontanen Sprachbetrachtung als Teil der sprachlichen Aktivität an sich aktiviert wird. Dem gegenüber liegt das autonome Sprachwissen, das eher situationsunabhängig, systematisch und mit einem stärkeren Problem- und Aufgabenbewusstsein abgerufen wird. Gornik (2015) merkt in ihrer Bezugnahme auf diese Systematisierung der Wissensmodalitäten nach Bredel an, dass zwischen den Kategorien keine Trennschärfe bestünde und diese eher „Phänomene mit gleitenden Übergängen“ (S. 52) seien, was die Einordnung des Einzelfalls schwierig mache. Die Stärke der Kreuzklassifikation sehe sie vor allem in der Möglichkeit, Sprachbetrachtungsaktivitäten anhand dieser Kategorien genauer zu beschreiben (ebd.).

Ein weiterer Forschungszweig zum Thema, der bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts hineinreicht, beschreibt sprachliche Wissensprozesse im Verlaufe des kindlichen Spracherwerbs als zunehmend explizit, strukturiert und vernetzt (siehe dazu Bialystok, 1986, 2001; Gornik, 2015, S. 49–52; Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones & Cuckle, 1996; Lütke, 2015, S. 104–106). Die Lektüre der wesentlichen Forschungsarbeiten in diesem Feld sei an dieser Stelle der Vollständigkeit wegen empfohlen, auf eine detaillierte Wiedergabe der Erkenntnisse wird hier jedoch verzichtet, da sich dies zu weit vom eigenen Forschungsvorhaben entfernen würde.

Bündelt man die Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der deutschdidaktischen Situierung des Erklärbegriffs, so lässt sich für die im Rahmen der Studie betrachteten *Erklärungen* bereits an dieser Stelle ganz allgemein festhalten: Es handelt sich bei diesen prinzipiell um metasprachliche Äußerungen, die innerhalb der Methodik des Sprachvergleichs realisiert wurden und als solche zu betrachten sind. Entsprechend grenzen diejenigen sprachlichen Phänomene, die tatsächlich im sprachkontrastiven Austausch thematisiert wurden, das für die Analyse in Frage kommende Spektrum an möglichen Erklärgegenständen ein. Alle *Erklärhandlungen* können

und müssen konsequenterweise als sichtbarer Anteil des ganzen metasprachlichen Handlungsrepertoires¹⁹ der Proband*innen eingeordnet werden.

Erklären ist nicht gleich *Erklären* – die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Erklär-begriff konnte dies bestätigen und die gewonnenen Erkenntnisse aus der forschungspragmatischen sowie deutschdidaktischen Situierung ermöglichen es nun, einen Erklär-begriff zu begründen, der die Kontextspezifik der untersuchten Verbaldaten berücksichtigt. Die vorausgehende Literaturrecherche zur Umsetzungsmöglichkeit einer Vielsprachigkeitsdidaktik am Beispiel der Methode des Sprachvergleichs bis hin zur Einführung grundlegender Termini im entsprechenden Feld helfen in diesem Zusammenhang, den Sprachgebrauchskontext der sprachanalytisch zu behandelnden *Erklärungen* möglichst präzise zu bestimmen.

3.2.4 Kapitelzusammenfassung mit Erkenntnissen für die vorliegende Studie

Das Kapitel diente im Kern dazu, ein Begriffsverständnis von *Erklären* herzuleiten, das dem Untersuchungskontext angemessen ist. Die Beschäftigung mit dem Erklär-begriff erfolgte über unterschiedliche Disziplinen hinweg und näherte sich im Verlaufe des Kapitels stetig den Bedingungen der konkreten Erhebungssituation an.

Zu Beginn des Kapitels (vgl. Kapitel 3.2.1) fand eine Auseinandersetzung mit dem Erklär-begriff aus naturwissenschaftlicher Perspektive statt. Hier wurde das klassische *D-N-Modell* vorgestellt, demnach *Erklärungen* innerhalb eines Ursache-Wirkungs-Gefüges konstruiert und anhand der immanenten Kausallogik beschrieben werden. Diese Betrachtungsweise fasst die innere Struktur einer *Erklärung* als eine Wenn-Dann-Beziehung auf, ohne dass das *Erklären* als Sprachhandlung dabei in eine konkrete Handlungskonstellation eingebettet wird.

Der Zugang der Funktionalen Pragmatik hingegen berücksichtigt den eigenen Recherchen nach den Gebrauchskontext von *Erklärungen* und rückt den *Zweck* und die an der Erklär-situation beteiligten *Akteure* als zentrale Kategorien in den Vordergrund. Durch die Beschäftigung mit dieser Perspektive konnte herauskristallisiert werden, dass die prototypische *Erklärung* dieser Auffassung nach dem Ausgleich eines Wissensgefälles zwischen einer (wissenden) sprechenden Person und einer oder mehreren (unwissenden) hörenden Personen dient. Die *Erklä-*

¹⁹ Eine Übersicht über mögliche *Prozeduren*, die beim Vergleichen von Sprachen vorkommen, gibt Oomen-Welke (2017, S. 11).

runge gilt dieser Ansicht nach dann als geglückt, wenn die sprechende Person ein Hörer*innen-seitiges Verständnis für einen Erklärgegenstand schafft. Die *Erklärhandlung* ist dabei situiert, d. h., sie erfüllt ihre Funktion innerhalb einer bestimmten Handlungssituation, in einem bestimmten institutionellen Rahmen mit einer bestimmten Konstellation an Interaktanten.

Weitere Recherchen in sprachwissenschaftlichen Bezugsquellen ergaben eine Vielzahl von Kategorisierungsmöglichkeiten, nach denen die Form von *Erklärungen* näher bestimmt werden kann. So können *Erklärungen* beispielsweise nach der Art des Erklärgegenstandes unterteilt werden (*Erklärungen-Was*, *Erklärungen-Wie*, *Erklärungen-Warum*), wohl wissend, dass es in konkreten Sprachgebrauchssituationen zu Mischformen kommen kann. Auch Angaben zur medialen Ausprägung (mündlich, schriftlich), Konstellation (Person erklärt Gruppe, Person erklärt Person, ...) und dem Gebrauchskontext (Schule, Alltag, ...) können der näheren Bestimmung einer spezifischen *Erklärhandlung* dienen. Der *Zweck* als Kategorie hilft dabei, *Erklärungen* konzeptionell von ähnlichen Sprachhandlungen abzugrenzen, wenn es auch hier in konkreten Gebrauchskontexten zu Überlagerungen und Vermengungen von Sprachhandlungstypen kommt.

In einem finalen Schritt der Annäherung an ein adäquates Begriffsverständnis wurde der Blick auf das *Erklären* forschungspragmatisch sowie (deutsch-)didaktisch situiert. Als zentrale Diskursfunktion schulischer Lehr-Lernprozesse ist das *Erklären* als eine basale Fähigkeit in der Institution Schule fächerübergreifend anerkannt. Fachintern lassen sich *Erklärungen* inhaltlich durch die Ermittlung der fachlich relevanten Erklärgegenstände spezifizieren. Im schulischen Kontext bestehe die primäre Funktion des Schüler*innenseitigen *Erklärens* weniger darin, einen Wissensvorsprung – als Produkt der *Erklärhandlung* – unmittelbar auszugleichen, sondern vielmehr darin, Wissen sukzessive und prozesshaft um- und aufzubauen (Neumeister & Vogt, 2015, S. 571). Im Rahmen ihrer *Erklärhandlungen* demonstrieren die Lernenden der Lehrkraft dieser Auffassung nach ihr Wissen zum Erklärgegenstand, ohne dass es zwingend – wie es in der Funktionalen Pragmatik prototypisch erwartet wird – zu einem Hörerseitigen Wissensausgleich kommt. Die im Rahmen der vorliegenden Studie zu untersuchenden Verbaldaten wurden schließlich deutschdidaktisch innerhalb der Methodik des Sprachvergleichs verortet. Die forschungspragmatische und deutschdidaktische Situierung ermöglicht einen gegenstandsangemessenen Blick auf und eine gegenstandsangemessene Terminologie für die zu untersuchenden (u. a. fremdinitiierten, impulsgeleiteten, metasprachlichen) *Erklärungen*.

Das eingangs vorgestellte *D-N-Modell* ist für die vorliegende Studie zumindest im Ansatz aufschlussreich. Wertvoll war die Auseinandersetzung mit diesem deshalb, da es eine erste strukturelle Orientierung bezogen auf das *Erklären* liefert. Die dort vorgenommene strukturelle Unterscheidung der *Erklärhandlung* in ein *Explanandum* (zu erklärender Sachverhalt) und ein *Explanans* (erklärende Aussagen) ist an keine fachliche Disziplin gebunden und kann somit für die formal-strukturelle Auseinandersetzung mit *Erklärungen* im hiesigen Untersuchungskontext genutzt werden. Es fehlt aus Sicht des eigenen Forschungsinteresses bei diesem naturwissenschaftlichen Zugang jedoch der Blick auf die Einbettung der *Erklärung* in sprachliche Handlungssituationen. Dieser Anspruch wird in der sprachwissenschaftlichen Perspektive der *Funktionalen Pragmatik* eingelöst.

Die Beschäftigung mit der funktional-pragmatischen Sicht auf das *Erklären* als sprachliches Handeln sowie den konzeptionellen Formen des *Erklärens* bereichert den eigenen sprachanalytischen Zugang zu den untersuchten *Erklärhandlungen* durch folgende Erkenntnisse:

1. Formal-strukturell können *Erklärungen* auf Grundlage der immanenten Erklärgegenstände unterschieden werden.
2. Sprache ist kontextgebunden, so müssen auch *Erklärungen* in ihrem Entstehungskontext rekonstruiert werden.
3. *Erklärungen* werden als zweckmäßiges sprachliches Handeln aufgefasst, wodurch die Kategorie *Zweck* der Konturierung des eigenen Erklärbegriffs dient.

Die für die vorliegende Studie entscheidenden Erkenntnisse ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit dem *Erklären* als Diskursfunktion im forschungspragmatischen Setting und der damit verknüpften deutschdidaktischen Sicht auf den Erklärbegriff. Das *Erklären* gilt hier als basale Diskursfunktion und ist somit ein fester Bestandteil bei der Vermittlung schulischer Lerninhalte. Im Studienkontext ist besonders die folgende Rolle des *Erklärens* bedeutsam: Lernende können durch ihre *Erklärungen* ihren Wissenstand zu bestimmten thematisierten Sachverhalten demonstrieren. Das Wissensgefälle, ein in traditionellen Ansätzen zentrales Moment der Sprachhandlung *Erklären*, ist im Rahmen mehrsprachiger Sprachvergleiche jedoch anders zu denken. Auch die situativen Voraussetzungen zum Abruf des Sprachwissens und der Sprachenerfahrung der Interaktanden unterliegen hier besonderen Bedingungen. All dies sind kontextuelle Faktoren, die es einerseits bei der Sprachanalyse zu berücksichtigen gilt, die andererseits aber dazu beitragen, den Sprachgebrauchskontext der Verbaldaten möglichst genau abzustecken.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für die nähere Beschreibung der untersuchten *Erklärungen* ist der Folgende: Die Erklärgegenstände sind ein wesentliches inhaltliches Bestimmungsmerkmal unterschiedlicher *Erklärhandlungen*. Ausgehend von den in der eigenen Studie vorliegenden sprachbezogenen Impulsen wird deshalb erwartet, dass vor allem sprachbezogene *Erklärungen* realisiert werden, die sich weiter anhand der zugrundeliegenden Erklärgegenstände bzw. thematisierten sprachlichen Phänomene ausdifferenzieren lassen. Inwiefern diese sprachbezogenen *Erklärungen* inhaltlich weiter zu unterscheiden sind, ist Teil des Untersuchungsgegenstandes und ein leitender Ansatz bei der Ermittlung disjunkter Erklärtypen.

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen nun zu einer Definition von *Erklären* aggregiert werden. Die Auffassung davon, was *Erklären* im Rahmen der Studie bedeutet, ist für den gesamten Analyseprozess leitend. Bei den in der vorliegenden Studie untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* handelt es sich summa summarum um:

explizierte mündliche Demonstrationen von Wissensbeständen zu sprachbezogenen Sachverhalten im Kontext sowie zur Beantwortung des jeweiligen sprachenvergleichenden Impulses.

Um möglichen begrifflichen Unklarheiten vorzubeugen, soll noch kurz auf einzelne Aspekte der Definition eingegangen werden. *Expliziert* verweist in der Formulierung darauf, dass nur verbalisierte, sichtbare Wissensbestände als Teile der *Erklärung* anerkannt werden (können). Die Formulierung *mündliche* ist deshalb Teil der Definition, um anzugeben, dass die untersuchten Äußerungen den Besonderheiten des mündlichen Sprachgebrauchs unterliegen (vgl. hierzu Kapitel 3.3.5.2). Inwiefern sich die *Demonstrationen von Wissensbeständen zu sprachbezogenen Sachverhalten* im Untersuchungskontext unterscheiden lassen, wird an späterer Stelle im Codierleitfaden ersichtlich (vgl. Kapitel 5.1). Durch die Formulierung wird zudem deutlich, dass das eigene Begriffsverständnis an die Funktion des *Erklärens* als sprachliche Handlungsmöglichkeit zur Wissensdemonstration angelehnt ist, im Gegensatz zur klassischen funktionalpragmatischen Auffassung des *Erklärens* als sprachliche Handlungsmöglichkeit mit dem Zweck, Wissensasymmetrien aufzuheben. Das erscheint deshalb sinnvoll, da bei den zu erklärenden Sachverhalten in der konkreten Erhebungssituation kein *asymmetrischer* Wissenstransfer erwartet werden kann, weil die Erklärgegenstände, die sich aus dem Sprachvergleich ergeben, den Proband*innen zum Zeitpunkt der Erhebung nicht zwingend bekannt sein können (vgl. dazu Kapitel 3.2.2). Die unterschiedlichen sprachenvergleichenden Impulse und die möglichen Erklärgegenstände, auf welche diese abzielen, werden in Kapitel 4.1 vorgestellt.

3.3 Muster als Bausteine von Sprachhandlungen

Denk an die Werkzeuge in einem Werkzeugkasten: es ist da ein Hammer, eine Zange, eine Säge, ein Schraubenzieher, ein Maßstab, ein Leimtopf, Leim, Nägel und Schrauben – So verschieden die Funktionen dieser Gegenstände, so verschieden sind die Funktionen der Wörter. (Wittgenstein, 1958, S. 6)

Die bisherigen Ausführungen zur sprachtheoretischen Grundlage der Arbeit stellen eine erste notwendige, jedoch nicht ausreichend präzise Verständnisgrundlage für den Untersuchungsgegenstand dar. Dieses Kapitel präzisiert und ergänzt in seiner Gesamtheit deshalb diejenigen sprachlichen Bausteine, die in das Zentrum der Sprachanalyse rücken: Rekurrente Wörter und Wortverbindungen als Teil *lexikalischer Sprachgebrauchsmuster* in *metasprachlichen Erklärungen*.

Der theoretische Anschluss der Betrachtung lexikalischer Einheiten an die Sprachtheorie der *Funktionalen Pragmatik* wird im obigen Zitat von Wittgenstein – dort von Anscombe aus dem Englischen in das Deutsche übersetzt – bereits angedeutet: Wörter werden als funktionale Einheiten von Sprache verstanden, die, in ihrer jeweiligen Kategorisierung (z. B. als Wortarten), bei der sowie für die Sprachgestaltung eine wesentliche Rolle einnehmen. Welche Rolle genau, wird im Rahmen des Kapitels vertieft. Auch die Werkzeug-Metapher, wie sie Wittgenstein oben gebraucht, unterstützt an unterschiedlichen Stellen der Arbeit die Vorstellung des Untersuchungsgegenstandes.

Für das Ziel der Arbeit, disjunkte Typen *metasprachlicher Erklärungen* beim Sprachenvergleich zu rekonstruieren, werden bestimmte lexikalische Einheiten als Teil sprachlich produzierter Muster in den Blick genommen. Dabei werden die Erkenntnisse moderner sprachtheoretischer Ansätze mit einer korpuslinguistischen Sichtweise sowie Konzepten aus der prozedurenorientierten Schreibdidaktik verwoben und an die Untersuchungsbedingungen adaptiert. Im Schnittpunkt dieser Perspektiven liegt schließlich der eigene sprachtheoretische Blick auf die Muster und Bausteine von Sprache. Mit diesem werden diejenigen sprachlichen Phänomene, die dem Forschungsinteresse entsprechen, empirisch analysiert und für eine Typologie mündlicher, *metasprachlicher Erklärungen* genutzt.

Zentral für den analytischen Zugang zum Untersuchungsgegenstand sind die sprachtheoretischen Konzeptionen, die musterhafte Momente von Sprache im Gebrauch fixieren. Einen Vorablick auf das Gemeinte gibt Steyer (2018b) mit der folgenden Aussage:

Sprachgebrauch konstituiert sich in erheblichem Maße über vorgefertigte lexikalische Chunks, kookkurrierende Ausdrücke und verfestigte Mehrwortlexeme. Solche Einheiten werden als ‚Bausteine‘ abgerufen und eingesetzt, weil sie effizient zum Lösen kommunikativer Aufgaben beitragen. (S. 7)

Dieser Zusammenhang zwischen (rekurrenten) sprachlichen Mitteln und (musterhaftem) Sprachgebrauch ist für die Kategorisierung unterschiedlicher *Erklärungen* im Rahmen der vorliegenden Studie grundlegend. Doch bevor es an der Zeit ist, dies zu vertiefen, gilt es in den nachfolgenden Teilkapiteln die theoretische Grundlage dafür vorzubereiten.

3.3.1 Sprachgebrauch – musterhaft und routiniert

Beim Schreiben dieser Zeilen werden vom Verfasser des Textes zahlreiche Formulierungsabwägungen getroffen. Obwohl ihm die Botschaft, die er transportieren möchte, klar ist, so handelt er zu deren Übermittlung auf mentaler Ebene unterschiedliche Formulierungen aus, die er zum Teil direkt wieder verwirft. Andere Teile werden verschriftlicht, teilweise en passant angepasst oder an späterer Stelle des Schreibprozesses nachbearbeitet. Obwohl das Planen, Schreiben und Überarbeiten dieser Zeilen dem Verfasser als eine individuelle Handlung vorkommen, die komplex und dynamisch ist, durchsetzt von mentalen Sprüngen zwischen unterschiedlichen Formulationsansätzen, scheinbar strukturlos und sprachlich variabel, so entgeht es ihm nicht, dass er nicht fortwährend nur Wort an Wort reiht, sondern mitunter auf feste Formierungsmuster zurückgreift. Statt des Wortes *transportieren* weiter oben in diesem Absatz wurde ursprünglich die Formulierung *zu Papier bringen* verwendet, die, nach der Reflexion der hiesigen Textsorte (wissenschaftliche Abhandlung), der Adressat*innen (scientific community) und möglicherweise weiteren bewussten oder unbewussten Formulationsabwägungen, überarbeitet wurde. Was in der hiesigen Reflexion angedeutet wird, erfassen Meier, Bock, Marx, Mroczynski und Staffeldt (2019) in ihrer Publikation pointiert: „Sprachgebrauch kommt ohne Routinen und ohne Rückgriff auf vorgeprägte Muster nicht aus“ (S. 3). Der Verfasser der Zeilen mag zwar damit recht haben, dass sein Prozess des Schreibens per se ein sehr individueller ist. Ist jedoch vom finalen Schreibprodukt als Manifestation dieses sehr dynamischen Formulationsaktes die Rede, so finden sich zahlreiche sprachliche Formen, die gesellschaftlich konventionalisiert sind. Auch Günthner (2011, S. 296) geht darauf ein, dass die alltägliche Kommunikation nicht strukturlos, sondern von verfestigten kommunikativen Mustern durchsetzt ist. Die Spanne reicht dabei von grammatischen Konstruktionen bis hin zu ganzen kommunikativen Gattungen. Doch was genau ist mit dem Begriff *Muster* gemeint, wenn von *musterhaftem Sprachgebrauch* die Rede ist? Wie sich im Verlaufe des Kapitels zeigt, ist die Terminologie

ebenso vielfältig wie die Erscheinungsformen, in denen sich Sprache musterhaft äußern kann. Doch zunächst soll auf den konzeptionellen Aspekt des sprachlichen Musterbegriffs eingegangen werden.

Eine sehr grundlegende Konturierung nimmt Brommer (2018) vor, die unter *sprachlichen Mustern* sowohl Einheiten des Sprachbewusstseins wie auch Einheiten des Sprachgebrauchs subsumiert. Sie fasst es an der Stelle noch genauer:

Mit dem Begriff ‚Muster‘ wird damit zum einen eine abstrakte, kognitive Einheit gefasst, die mental gespeichert ist. Zum anderen wird darunter das rekurrente, für einen bestimmten Kontext typische Phänomen an der Textoberfläche verstanden, das sich aus pragmatischer Perspektive an der Textoberfläche beobachten und aus korpuslinguistischer Perspektive ermitteln und analysieren lässt. (S. 61)

Wenn man davon spricht, dass Sprecher*innen Sprache musterhaft gebrauchen, muss man demnach grundsätzlich präzisieren, ob man auf die eher abstrakten, in der Kognition der Sprecher*innen angelegten Muster rekurriert, oder ob man die versprachlichten und somit sichtbar gemachten Anteile meint, die sich korpuslinguistisch rekonstruieren und somit sichtbar machen lassen. Diese kategorische Unterscheidung schlüsselt Brommer (2018) in ihrer Dissertation mit all ihren theoretischen Verwurzelungen weiter auf; die Tendenzen sollen nachfolgend kürzer und dem eigenen Forschungsanliegen dienlich nachgezeichnet werden.

3.3.2 Die kognitivistische Sicht auf *sprachliche Muster*

Die abstrakte Dimension *sprachlicher Muster* ist in der kognitivistischen Sicht aufgefangen, die das Wissen über *sprachliche Muster* und ihre Verwendungsweisen als ein *Sprachgebrauchswissen* fasst, das sich in der eigenen Sprachbiografie ausdifferenziert und einen Teil der *kommunikativen Kompetenz* eines Sprechers oder einer Sprecherin abbildet (Brommer, 2018, S. 62). Zur Entwicklung des *Sprachgebrauchswissens* führt Brommer (2019) im Rahmen einer anderen Publikation, in einer verstärkt textorientierten Formulierung und gebunden an die individuelle literale Sozialisation, weiter aus:

Der alltägliche Umgang mit Textsorten und ihrem typischen, verfestigten Sprachgebrauch führt dazu, dass sich Textmuster herausbilden, die wiederum als Textmusterwissen in das Sprachgebrauchswissen eingehen und auf die weitere Produktion und Rezeption von Texten wirken. (S. 11)

Der dahinterliegende Gedanke ist der, dass konventionalisierte *sprachliche Muster* durch vielfältige Begegnung mit diesen in das *Sprachgebrauchswissen* übergehen können. Aus der rezeptiven Begegnung mit den *sprachlichen Mustern* in unterschiedlichen Verwendungskontexten kann ein produktives Potenzial entstehen. Dieser spracherwerbtheoretischen Logik folgend

erlaubt das Sprachgebrauchswissen den Sprecher*innen perspektivisch, „[...] sprachlich Verfestigtes, also konventionalisierte sprachliche Mittel, intuitiv kontextangemessen anzuwenden“ (ebd.). Die im *Sprachgebrauchswissen* der Sprecher*innen angelegten sprachlichen *Muster*, *Verfestigungen* oder *Mittel* – diese Begriffe können an dieser Stelle noch synonym verstanden werden – sind dabei auf den ersten Blick individuell, auf den zweiten Blick aber von gesellschaftlicher Prägung. Denn nur „[...] die Zusammensetzung der Bausteine ist individuell, die Bausteine selbst sind es nicht. Der einzelne Baustein, das einzelne sprachliche Muster ist hochgradig typisch und kollektiv“ (Brommer, 2018, S. 63). Damit ist gemeint, dass die Sprecher*innen diejenigen sprachlichen Muster, die sie verwenden, nicht gänzlich frei erfinden. Sie werden aus dem existierenden Repertoire der Kommunikationsgemeinschaft an sprachlichen Mustern übernommen. Die Individualität des Sprachgebrauchs der Sprecher*innen liegt vielmehr in der Komposition der einzelnen sprachlichen Muster im Zuge der Versprachlichung in der konkreten Kommunikationssituation – was argumentativ wiederum gedanklich anschließt an die reflexive Passage zu Beginn des Kapitels.

3.3.3 *Sprachliche Muster aus Sicht der Pragmatik und Korpuslinguistik*

An dieser Stelle löst eine verstärkt pragmatische Sicht die bisher kognitivistische Akzentuierung des sprachlichen Musterbegriffs ab. Denn das sprachlich Musterhafte ist „[...] nicht nur Teil der kommunikativen Kompetenz, sondern gleichzeitig Teil der Performanz“ (Brommer, 2018, S. 63).

Neuere sprachtheoretische Ansätze – wie die *Konstruktionsgrammatik* oder die *Perspektive sprachlicher Prägung* – stellen sog. *sprachlich verfestigte Muster* (dazu gehören u. a. idiomatische Wortverbindungen, Kollokationen, syntaktische Schemata) in das Zentrum ihrer Theorie und Empirie (Meier et al., 2019, S. 3). Der sprachtheoretische Blick dieser Ansätze ist – wie bereits angedeutet – ein grundsätzlich pragmatischer, der operationalisiert wird mit dem Instrumentarium der Korpuslinguistik, was sich insgesamt zu einem sprachgebrauchsanalytischen Zugang vermengt, dessen Ziel es ist, *sprachlich Verfestigtes* an der Sprachoberfläche als musterhaften Sprachgebrauch auf der Performanz-Ebene (Brommer, 2019, S. 9–12) zu rekonstruieren. *Sprachlich Verfestigtes* fungiert hierbei als Überbegriff²⁰ für jegliche Erscheinungsformen von *Sprachgebrauchsmustern* an der sprachlichen Oberfläche, die explizit aus einer pragmatischen und korpuslinguistischen Perspektive heraus rekonstruiert werden (ebd., S. 9). Das

²⁰ Brommer (2019) gibt in ihrem Beitrag einen Überblick über die darin enthaltene begriffliche Vielfalt.

*sprachlich Verfestigte*²¹ wird dabei allgemein definiert als „[...] der für einen bestimmten Sprachausschnitt typische Sprachgebrauch“ (ebd., S. 10). Meier et al. (2019) beleuchten genauer, was das Pragmatische an diesem Zugang ist:

Grundlegend pragmatisch ist der Blick auf verfestigte Muster in zweifacher Hinsicht: Erstens entstehen sie im Gebrauch und sind somit als Ergebnisse von Routinisierungsprozessen zu beschreiben; zweitens sind sie als Einheiten mit übersummativer Qualität häufig nur unter Verweis auf ihre typischen Gebrauchskontexte hinreichend zu erfassen. (S. 3)

An dieser Stelle der Ausführungen wird die Anschlussfähigkeit dieser Terminologie an die in Kapitel 3.1.1 skizzierten Aspekte der *Funktionalen Pragmatik* erkennbar, die eine weitere wesentliche sprachtheoretische Grundlage für das eigene Forschungsvorhaben sind. Beides verbindet in der Essenz die Kontextgebundenheit von Diskursen und die Möglichkeit zur Deutung sprachlicher Muster auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen.

An dieser Stelle passt es auch, die Begriffe *Sprachgebrauchsmuster* und *musterhafter Sprachgebrauch* einzuführen. Diese ebenfalls von Brommer geführte Terminologie²² ist anschlussfähig an eine sowohl pragmatische als auch korpuslinguistische Sicht auf *sprachliche Muster* – eine, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie eingenommen wird. Aus einer solchen Sicht heraus können *Sprachgebrauchsmuster* allgemein formuliert als musterhafte Einheiten des Sprachgebrauchs verstanden werden, die sich an der sprachlichen Oberfläche von Kommunikaten²³ manifestieren (Brommer, 2018, S. 61–65). Bezogen auf die vorherigen Ausführungen wird der Begriff *Sprachgebrauchsmuster* im Laufe der Arbeit für alle an der sprachlichen Oberfläche sichtbaren musterhaften Phänomene verwendet, abseits des im mentalen Bereich der Sprecher*innen liegenden und gleichzeitig als situative Manifestation des *Sprachgebrauchswissens*. Dabei sind die beiden Dimensionen musterhaften Sprachgebrauchs (abstrakt und konkret) stets als Einheit zu denken, selbst wenn sich mit korpuslinguistischen Methoden lediglich die konkreten Anteile an der Oberfläche des Sprachgebrauchs rekonstruieren und Aussagen darüber treffen lassen, oder wie Brommer (ebd.) es fasst: „Muster werden sichtbar im Text, sie lassen sich beobachten, sind empirisch feststellbar, und als solche sind sie Hinweise auf zugrundeliegende mentale Muster“ (ebd., S. 50). Diesen Indikatoren-Status der konkreten auf die abstrakten Anteile kann man mit dem korpuslinguistischen Instrumentarium nicht über-

²¹ Meier et al. (2019) beschäftigen sich in ihrem Band ausführlich mit den theoretischen und methodischen Zugriffen auf *sprachliche Verfestigungen* bzw. auf *sprachlich Verfestigtes* auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachgebrauchs, mündlich wie schriftlich.

²² Brommer selbst dockt hier an das Begriffsverständnis von Bubenhofer (2009) an.

²³ Brommer (2018, S. 64–65) betont mit dem Begriff *Kommunikat*, dass *sprachliche Verfestigungen* nicht nur in schriftlichen Texten vorkommen, sondern in allen Formen der Kommunikation, beispielsweise auch im Rahmen des mündlichen Sprachgebrauchs.

schreiten. Die Grenze dessen, was eine korpuslinguistische Analyse von *musterhaftem Sprachgebrauch*, die fernab neurolinguistischer Methoden Erkenntnisgewinnung betreibt, leisten kann, wird hier deutlich: Möglich ist primär die Erfassung *musterhaften Sprachgebrauchs* an der sprachlichen Oberfläche, während der mentale Bereich nicht direkt erfasst werden kann.

3.3.4 Erscheinungsformen von *Sprachgebrauchsmustern*

Die bisherigen Ausführungen waren eine konzeptionelle Annäherung an das Konstrukt der *Sprachgebrauchsmuster*. Doch wie äußert sich *musterhafter Sprachgebrauch* nun konkret? Worin genau liegt das musterhafte im Sprachgebrauch, betrachtet man die performative Ebene von Sprache?

Brommer (ebd.) gibt hierfür eine zunächst grobe Antwort: „Das Musterhafte lässt sich beschreiben als der für einen bestimmten Sprachausschnitt typische Sprachgebrauch“ (S. 63). Als Beispiel für eine diachrone Betrachtung musterhaften Sprachgebrauchs in Sprachausschnitten führt sie die Analyse musterhafter Phänomene von Kommunikaten auf, die in einer bestimmten vergangenen Zeit entstanden sind (ebd.). Um das Beispiel der diachronen Betrachtung weiterzuspinnen, könnte man diesem Ansatz folgend beispielsweise typähnliche historische Schriftstücke oder Audioaufnahmen aus einer bestimmten vergangenen Zeit sammeln, dann den für die Zeit und das jeweilige untersuchte Format typischen Sprachgebrauch untersuchen und mit vergleichbaren Gegenständen aus der heutigen Zeit kontrastieren (denkbar wären z. B. Einladungskarten früher und heute oder bestimmte transkribierte Radiosequenzen früher und heute). Als Essenz bliebe dann ein Bild vom typischen Sprachgebrauch des gewählten Sprachausschnittes, zur jeweiligen Zeit. Eine synchrone Betrachtung könnte hingegen, aus einer textlinguistischen Perspektive, auf die Musterhaftigkeit von Textsorten erfolgen (ebd.). Im Rahmen einer Sammlung an Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit skizziert Steinhoff (2016) sinngemäß für unterschiedliche Textsorten im Deutschunterricht *Form-Funktions-Tabellen*. Diese enthalten eine Auswahl an Wörtern und Wendungen, die als typischer Wortschatz für eine spezifische Textsorte deklariert werden, weil sie eine für den jeweiligen Gebrauchskontext dienliche kommunikative Funktion innehaben. Als Beispiel für einen solchen typischen, textsortenspezifischen Wortschatz stellt er einen *Erzählungswortschatz* auf. Die Ermittlung der darin befindlichen Wörter und Wendungen erfolgte auf der Grundlage von Transkripten zur Textsorte *Höhepunkterzählung nach Bildimpuls*. Im Fokus standen hierbei Textprodukte von Grundschüler*innen unterschiedlicher Klassenstufen. Dieser von ihm unternommenen Klassifikation nach diene – hier exemplarisch herausgegriffen – die Wendung *eines Tages*

im Rahmen einer Erzählung beispielsweise der Vorstellung der Zeit, in der das Erzählte spielt (Steinhoff, 2016, S. 584). Des Weiteren skizziert Steinhoff einen *Beschreibungswortschatz*, den er auf Grundlage von Transkripten zur Textsorte *Gegenstandsbeschreibung*, ebenfalls von Grundschüler*innen, identifiziert hat. Hieraus sei exemplarisch die Präpositionalphrase *auf der rechten Seite* genannt, die innerhalb dieser Klassifikation als typische Möglichkeit dafür dienen kann, im Rahmen einer Gegenstandsbeschreibung darzustellen, wo sich der zu beschreibende Gegenstand in einem Raum befindet (Steinhoff, 2016, S. 588). Beide jeweils textsortenspezifischen Wortschatzsammlungen zeichnen für den jeweiligen Gebrauchskontext nachvollziehbare Momente musterhaften Sprachgebrauchs nach.

Zusätzlich zu den hier dargestellten Beispielen für eine diachrone oder synchrone Betrachtung musterhaften Sprachgebrauchs gibt es nun viele Ansatzmöglichkeiten, welche musterhaften, typischen Momente genau in einem untersuchten Sprachausschnitt fokussiert werden können:

Die Typizität eines Textes zeigt sich in verschiedener Hinsicht, beispielsweise in der Wahl des Mediums, der Art der Textstrukturierung, der Adressatenorientierung und nicht zuletzt auf der Textoberfläche, im Gebrauch verfestigter Wörter und Wortverbindungen. (Brommer, 2019, S. 12)

Dabei erschöpfen sich die denkbaren Einheiten beim Betrachten *musterhaften Sprachgebrauchs* in dieser Aufzählung nicht. Im Bereich der verfestigten Wörter und Wortverbindungen könnten beispielsweise die folgenden beiden Aspekte vertiefend untersucht werden (Brommer, 2019, S. 12):

1. Wörter und Wortverbindungen als thematische sprachliche Verfestigungen: z. B. in Form eines Fachwortschatzes
2. Wörter und Wortverbindungen als themenunabhängige sprachliche Verfestigungen: z. B. grammatische Konstruktionen innerhalb einer spezifischen Textsorte

Was nun genau als musterhaft in einem Kommunikat primär identifiziert wird, obliegt in letzter Konsequenz einer a priori-Definition. Dabei gibt es keine Wertungshierarchie, welche Analyseeinheit mehr Aussagekraft für die Typizität des betrachteten Kommunikates besitzt und welche weniger, denn „[...] [a]ll diese verschiedenen Arten von sprachlich Verfestigtem sind aus pragmatischer, sprachgebrauchsanalytischer Sicht relevant, wenn es darum geht, sprachlich Verfestigtes als Teil der Performanz zu beschreiben“ (ebd.).

Die Tatsache, dass im Rahmen der vorliegenden Studie lexikalische Einheiten im Fokus stehen, bietet einen direkten Anschluss an die korpuslinguistische Sicht auf *Sprachgebrauchsmuster*. Innerhalb dieser sprachgebrauchsanalytischen Perspektive, die *sprachlich Verfestigtes* an

der Sprachoberfläche lokalisiert, ist es nämlich Konsens, dass insbesondere die typische Verwendung einzelner Wörter und Wortverbindungen in einem Sprachausschnitt auf verfestigten Sprachgebrauch deutet. Diese Ausdruckstypik sei nach Brommer zudem statistisch erfassbar, indem sie als Kookkurrenz von Wörtern und Wortverbindungen in einem betrachteten Kommunikat operationalisiert wird (ebd.).

Es überrascht vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten Möglichkeiten nicht, dass bereits eine große Vielfalt an sprachgebrauchsanalytischen Betrachtungsweisen und damit verbundenen Terminologien existiert, wovon jeder einzelne Zugang spezifische musterhafte Einheiten von Kommunikaten aus einer wiederum spezifischen Perspektive heraus definiert und erfasst. In Tabelle 16 ist in Anlehnung an Brommer (2018, S. 58–61, 2019, S. 13) eine Auswahl an neueren sprachgebrauchsanalytischen Perspektiven auf die Musterhaftigkeit von Texten dargestellt, mit den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zum Nachvollzug der konzeptionellen Abgrenzungen²⁴.

Analysekonzept	Fokus
Prozeduren- bzw. Routineausdrücke bei Feilke und Bachmann (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prozeduren</i> als sprachliche Einheit zwischen Prozess und Produkt • Im Zentrum stehen der Handlungsaspekt sowie der kontextspezifische Sprachgebrauch
<i>Usuelle Wortverbindungen</i> bei Steyer (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Analysepraktischer Zugang, corpus driven • Im Zentrum steht die Rekurrenz, der häufige, gewohnheitsmäßige Gebrauch von Mehrworteinheiten
<i>Kollokationen</i> , z. B. bei Wallner (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Syntaktische Relationen innerhalb von Wortverbindungen • Hierzu zählen alle Arten von Clusterbildung

Tabelle 16: Konzepte musterhaften Sprachgebrauchs

²⁴ Eine detaillierte Aufgliederung der Analysekonzepte im Bereich des musterhaften Sprachgebrauchs, auch jenseits der sprachgebrauchsanalytischen Perspektive, kann bei Brommer (2018, S. 56-61) eingesehen werden.

Trotz der unterschiedlichen Betrachtungsweisen gibt es zwischen den sprachgebrauchsanalytischen Analysekonzepten inhaltliche Überschneidungen, da letzten Endes alle Konzepte dasselbe Ziel verfolgen: die Beschreibung der Formen von *sprachlich Verfestigtem* im jeweils untersuchten Kommunikat. Alle Formen des *sprachlich Verfestigten*, die identifiziert werden, erfüllen dabei – trotz ihrer Verschiedenheit im Einzelnen – dieselben, übergreifenden Kriterien. Dieser Kriterienkatalog, der als gemeinsamer Nenner der zuvor inhaltlich sortierten Betrachtungsweisen gesehen werden kann (vgl. Tabelle 16), wird in Tabelle 17 in Anlehnung an (Brommer, 2019) zusammenfassend dargestellt.

Kriterium	Bedeutung
Kontextgebundenheit & Typizität	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sprachlich Verfestigtes</i> wird kontextgebunden, d. h. typisch für einen bestimmten Gebrauchskontext realisiert • Produzent*innen signalisieren mittels <i>sprachlich Verfestigtem</i> die Zugehörigkeit eines Kommunikates zu einem bestimmten Gebrauchskontext; Rezipient*innen dieses Kommunikates können wiederum über ihr Sprachgebrauchswissen die Zugehörigkeit des <i>sprachlich Verfestigten</i> zum jeweiligen Gebrauchskontext erkennen → Aufgrund ihrer Typizität dienen sie somit der Kontextualisierung
Idiomatizität & Konventionalität	<i>Sprachlich Verfestigtes</i> weist eine idiomatische Prägung auf, da es an ein spezifisches Gebrauchsschema gekoppelt ist → Der Prozess der idiomatischen Prägung, als Folge wiederholten Gebrauchs von <i>sprachlich Verfestigtem</i> im selben Verwendungskontext, lässt es konventionell werden, d. h., es wird Teil des sprachlichen Repertoires einer Kommunikationsgemeinschaft
Rekurrenz	<i>Sprachlich Verfestigtes</i> zeichnet sich durch seinen wiederholten Gebrauch bzw. seine Rekurrenz im selben Verwendungskontext aus

Tabelle 17: Kriterien zur Bestimmung von *sprachlich Verfestigtem* (Brommer, 2019, S. 12)

Dabei sind die aufgeführten Kriterien nicht als einzelne, disjunkte Qualitäten zu verstehen. Die Zusammenfassung einzelner Kriterien in Tabelle 17 sowie die semantischen Überschneidungen und Anschlüsse der einzelnen Bedeutungen der Kriterien weisen auf das offensichtliche gegenseitige Abhängigkeitsverhältnis der einzelnen Kriterien untereinander hin. Brommer (2019) expliziert dieses Abhängigkeitsverhältnis wie folgt:

Die kontextgebundene Verwendung eines sprachlichen Ausdrucks ist Voraussetzung dafür, dass dieser Ausdruck als idiomatisch (= gekoppelt an ein spezifisches Gebrauchsschema) bezeichnet wer-

den kann. Der Prozess der idiomatischen Prägung lässt sich als Konventionalisierungsprozess beschreiben. Damit es hierzu kommt, ist es nötig, dass ein sprachlicher Ausdruck in einem spezifischen Verwendungskontext wiederholt gebraucht wird und aufgrund seiner Rekurrenz für diesen typisch ist. (S. 12)

Innerhalb der Vielfalt an Betrachtungsweisen auf Elemente *musterhaften Sprachgebrauchs* und den damit verbundenen Begrifflichkeiten gilt es, sich im Rahmen der Sprachanalyse zu positionieren und den eigenen Fokus zu setzen. Galt die bisherige Beschäftigung mit den Begriffen und Vorstellungen zu *sprachlich Verfestigtem* vornehmlich der grundlegenden Orientierung im Feld, ist es jetzt an der Zeit, die eigene Betrachtungsweise und die damit verbundene Terminologie auf den Untersuchungsgegenstand abzuleiten.

3.3.5 Lexikalische Sprachgebrauchsmuster – Die eigene Perspektive

Auch eine Nähnadel, eine Kneifzange oder ein Webdongle nützen nur dem etwas, der das zugrundeliegende Handlungsschema und den passenden Verwendungskontext dafür erworben hat. (Feilke & Bachmann, 2014, S. 7)

In der eigenen Studie wird im Rahmen der Sprachanalyse eine funktional-pragmatisch und fachdidaktisch geprägte Sichtweise auf *Sprachgebrauchsmuster* eingenommen, die um eine korpuslinguistische Sichtweise ergänzt und mit deren Instrumentarium, nebst dem inhaltsanalytischen Instrumentarium qualitativer Forschung, operationalisiert wird. Die *lexikalischen Sprachgebrauchsmuster* werden demnach grundsätzlich als rekurrente Bausteine von Sprachhandlungen wahrgenommen, die kontextspezifisch sind und eine kommunikative Funktion innerhalb des spezifischen Verwendungskontextes aufweisen. Diese kombinierte Sichtweise muss in einem Analysekonstrukt münden, das eine kombinierte Betrachtung von rekurrenten Handlungsschemata (dem funktional-pragmatischen Anteil) mit den ausdrucksseitig zugehörigen lexikalischen Einheiten (dem korpuslinguistisch ermittelbarem Anteil) ermöglicht. Mit lexikalischen Einheiten sind im Rahmen der eigenen Studie namentlich Wörter und Wortverbindungen gemeint, was keine Einschränkung des Analysespektrums bedeutet, sondern, im Gegenteil, einen etablierten Ausgangspunkt aus korpuslinguistischer Perspektive für die Erfassung *lexikalischer Sprachgebrauchsmuster* darstellt, denn „Einigkeit besteht [in der Korpuslinguistik] [...] darin, dass sich musterhafter Sprachgebrauch in der für einen bestimmten Sprachauschnitt typischen Verwendung von einzelnen Wörtern und Wortverbindungen zeigt [...]“ (Brommer, 2018, S. 65). Um das Forschungsziel zu erreichen, das darin besteht, disjunkte *metasprachliche Erklärungen* zu beschreiben, gilt es, eine Untersuchungseinheit zu definieren, die einerseits die Ausdrucksseite an der sprachlichen Oberfläche berücksichtigt und andererseits

die sprachliche Handlungsqualität der lexikalischen Einheit im Rahmen der Sprachhandlung miteinbezieht (welche sprachlichen Ausdrücke indizieren den spezifischen Typ einer *Erklärung*? Welche sprachliche Handlungsqualität ist mit dem jeweiligen Erklärtyp verbunden?). Diesen Anspruch kann das sprachphänomenologische Konzept der *Prozeduren* erfüllen, in dem Sinne, wie es Feilke im Rahmen einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik ausarbeitet (siehe u. a. Feilke & Bachmann, 2014)²⁵. Bevor das Konzept an die eigenen Untersuchungsvoraussetzungen adaptiert wird, soll es im Folgenden in seinen Grundzügen nachgezeichnet werden.

3.3.5.1 *Textprozeduren als Werkzeuge des Schreibens*

Es war einmal ein Mensch, der eine Dissertation zu *metasprachlichen Erklärungen* verfasste.

Der Satz wirkt nicht nur durch den layouttechnischen Einzug *verrückt*, er wirkt zudem sprachlich-formal deplatziert. Woran liegt das? Kenner*innen märchenhafter Texte erkennen die Wendung *Es war einmal* als eine Ausdruckstypik der Textsorte *Märchen* und werden an dieser Textstelle, wissend, dass sie eine wissenschaftliche Abhandlung lesen, irritiert sein. Berechtigterweise, denn es handelt sich um keine Wendung, die man in diesem Kontext typischerweise erwarten würde, unabhängig von der Gültigkeit des transportierten Sachverhaltes im dazugehörigen Satz. Was hier zu einer kognitiven Irritation führt, ist mit einem Kerngedanken von Feilkes prozedurenorientierter Schreibdidaktik zu erklären: Es gibt sprachliche Ausdrücke an der Textoberfläche, die unter der Oberfläche liegende „Schemata des *Handelns in Texten* [Hervorhebung im Original]“ (Feilke & Bachmann, 2014, S. 7) beinhalten. Das bedeutet in diesem Fall, dass die beispielhafte Wendung *Es war einmal* mehr als eine bloße temporale Angabe an der sprachlichen Oberfläche ist, sondern zusätzlich ein Element einer Ausdruckstypik für märchenhaftes Erzählen. In einer gleichen Weise wirken die Wendungen *hinter der Ampel rechts abbiegen* oder *das Wasser zum Kochen bringen* als prozedurale Komponenten der Textsorte *Anleitung* (ebd.). An die aufgeführten ausdrucksseitigen Wendungen sind demnach auf einer anderen Sprachebene spezifische Handlungsschemata gekoppelt. Jedes Handlungsschema dient dabei der Textbildung auf unterschiedliche Weise, nach Feilke und Bachmann (2014, S. 7–8) beispielsweise für:

- den Aufbau eines märchenhaften Settings im Rahmen einer Erzählung;
- die Gestaltung eines *in-media-res*-Anfanges für eine Erzählung;

²⁵ Das funktional-pragmatische Verständnis von *Prozeduren* wird in Kapitel 3.1.1 beschrieben.

- das Ziel, Leser*innen eines Sachtextes aufzuzeigen, wie eine folgende Darstellung gegliedert ist;
- die Anzeige, dass etwas Wichtiges kommt, oder dass man einen Text abschließt;
- die Konstruktion eines Standpunktes und einer Perspektive bei einer räumlichen Beschreibung;
- das Aufgreifen und Entkräften eines Gegenargumentes im Rahmen einer Pro-Kontra-Debatte;
- die Trennung von eigenen und fremden Gedanken im Rahmen einer Zitation.

Diese und weitere textliche Handlungsschemata „[...] erwachsen aus dem Gebrauch der Sprache in Texten und verbinden sich mit typischen grammatischen Konstruktionen, lexikalischen Wendungen und satzübergreifenden Mustern der Textorganisation zu *Textprozeduren* als den *Werkzeugen der Textbildung und des Schreibens* [Hervorhebungen im Original]“ (Feilke & Bachmann, 2014, S. 8). Sie können als „[...] mit Textgestaltungspotentialen ‚geladene‘ Ausdrucksmuster“ (ebd.) aufgefasst werden. Hier wird nochmals konzeptionell deutlich, dass es sich bei *Textprozeduren* um ein sprachtheoretisches Konstrukt handelt, das aus zwei grundlegenden Untereinheiten besteht. Diese können zwar auf unterschiedlichen Sprachebenen beschrieben werden, bedingen sich aber gegenseitig und sind im Zusammenspiel zu betrachten: Ein an der Textoberfläche realisierter sprachlicher Ausdruck ist verbunden mit einem immanenten, pragmatisch kontextualisierten Gebrauchsschema. Diese zweigliedrigen sprachlichen Einheiten können kurz als *Form-Funktions-Paare* bezeichnet werden (Grundler, Rezat & Schmölzer-Eibinger, 2020, S. 104). Beide Teileinheiten sind in ihrer Kombination konstitutiv für die Textkomposition. Wenn Feilke und Bachmann oben metaphorisch von *Textprozeduren* als *Werkzeugen des Schreibens* sprechen, sind demnach nicht diejenigen Utensilien gemeint, die für das Schreiben per se notwendig sind (z. B. ein Stift oder eine Tastatur), sondern grundsätzlich sprachliche Elemente im Text, ob grammatischer, lexikalischer oder satzübergreifender Art (ebd., S. 7).

Feilke (2014, S. 20–21) trennt *Textprozeduren* begrifflich und konzeptionell von *Schreibprozeduren*. Letztere rekurrieren auf die tatsächliche Handlung des Schreibens, den Schreibprozess an sich, wozu exemplarisch der Einsatz von Schreibstrategien gehört (z. B. nutzt der oder die Schreibende einen Schreibplan oder nicht?). *Textprozeduren* hingegen referieren auf die „[...] *kommunikativ-sprachlichen Handlungskomponenten* des zu schreibenden Textes [...] [Hervorhebungen im Original]“ (ebd., S. 21). Sie dienen der Textkomposition und bieten bei-

spielsweise ein sprachliches Werkzeug dafür, um andere Texte in den eigenen Text einzubeziehen (ebd.). Beide Begriffe fasst Feilke unter dem übergreifenden Terminus *Literale Prozeduren* (ebd., S. 20); literal, da beide Prozedurenbegriffe übergreifend mit der Schreibhandlung zusammenhängen (vgl. Abbildung 6).

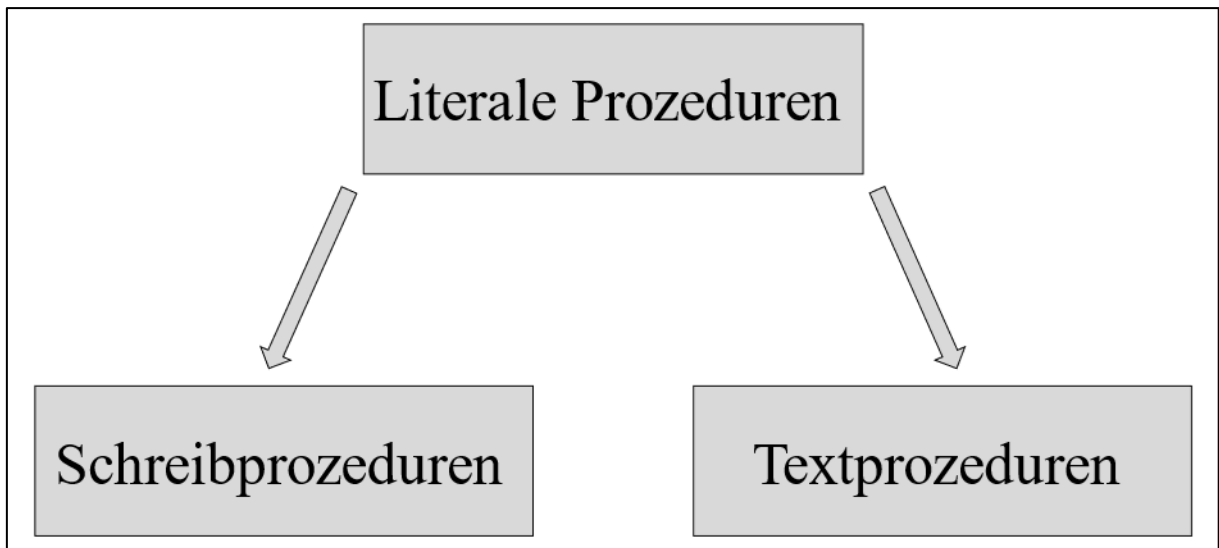


Abbildung 6: *Literale Prozeduren* – Begriffliche Ordnung (Feilke, 2014, S. 20)

Im Rahmen der vorliegenden Studie sind diejenigen konzeptionellen Ideen zu *Textprozeduren* relevant, die im Folgenden näher erläutert werden.

Feilke (2014, S. 23) betont, dass es für das Verständnis von *Textprozeduren* erheblich sei, diese nicht bloß als zu memorisierende Ausdrücke zu verstehen. Vielmehr seien sie komplexe Zeichen für Texthandlungen: Jeder Prozedurenausdruck ist der zeichenhafte Ausdruck eines Handlungsschemas. Die *Textprozedur* als sprachliches Konstrukt ist demzufolge nur als Zusammenspiel der konkreten sprachlichen Realisierung und dem darin enthaltenen sprachlichen Handlungsaspekt zu verstehen. Ganz wesentlich für die Bedeutung einer *Textprozedur* ist der Verwendungskontext, in der diese prototypisch vorkommt (ebd.). Aus einer pragmatischen Perspektive heraus lässt sich für die Typizität von *Textprozeduren* Folgendes festhalten: „In Prozedurenausdrücken zeigt sich typisierter Sprachgebrauch, also ein Sprachgebrauch, der für einen bestimmten Kontext typisch ist. Diesem typisierten Sprachgebrauch kommt Vorbildcharakter zu [...]“ (Brommer, 2018, S. 60). Aus Produzent*innensicht spielen *Textprozeduren* demnach eine wesentliche Rolle, wenn eine Textsorte in einer für sie sprachlich-formal typischen Weise ausgestaltet werden soll. Gleichmaßen dienen sie als identitätsstiftende sprachliche Einheiten, wenn es darum geht, eine bestimmte Textsorte als eine solche anhand ihrer typischen sprachlichen Kennzeichen zu erkennen. Was hier für *Textprozeduren* im Einzelnen

beschrieben wird, gilt für jegliche Formen von *sprachlich Verfestigtem*: Sie alle haben ein „Kontextualisierungspotential“ (Brommer, 2019, S. 11) und tragen zur Typizität einer bestimmten Textsorte bei.

Doch nicht nur auf der Ebene der Textsorte sind *Textprozeduren* konstitutiv. Sie können ferner typbestimmend für einzelne Sprachhandlungen sein: Eine Argumentation in einem wissenschaftlichen Aufsatz bedient sich beispielsweise anderer *Prozeduren* der Begründung als ein journalistischer Kommentar (Feilke, 2014, S. 25). Auch hier wird nochmals die Bedeutsamkeit des Verwendungskontextes einer *Textprozedur* für deren semantische Einordnung deutlich. Für die Textsorte *Privater Brief* hat Feilke in demselben Beitrag die möglichen Betrachtungsebenen von *Textprozeduren* visualisiert (vgl. Abbildung 7).

A) Textsorte	B) Texthandlungstyp (elementar, sortenbezogen)	Textprozeduren	
		C) Handlungsschema	D) Prozedurausdrücke
Privater Brief (Schulaufsatz) (Kommentar) (Wiss. Artikel) (etc.)	Argumentieren (Anrede) (Vorstellung) (etc.)	Positionieren	<i>Ich finde, dass ... meiner Meinung nach ... meines Erachtens m.E.</i>
		Begründen & Schließen	<i>weil ... deshalb, aus diesen Gründen, infolgedessen...</i>
		Konzedieren	<i>Zwar ..., aber ...; einerseits ... andererseits ...; wenn auch ..., so doch...</i>
		Modalisieren	<i>möglicherweise, ggf. könnte man ja vielleicht ..., wäre zu überlegen ob, ...</i>

Abbildung 7: Vierstufige Analyse von *Textprozeduren* (Feilke, 2014, S. 26)

Die Darstellung ist von links nach rechts als eine Abfolge von „Indem-Relationen“ (Feilke, 2014, S. 25) zu lesen: Die Textsorte (A) *Privater Brief* (hier genauer: Reklamationsbrief) wird realisiert, indem *Argumentationen* (B) formuliert, indem *Positionierungen* (C) vermittelt, indem zugehörige *Prozedurausdrücke* (D) realisiert werden. Rückwärts gelesen kann man aus der Tabelle ableiten, dass beispielsweise die Wendung *Ich finde, dass* der sprachliche Ausdruck einer individuellen *Positionierung* zu einem Sachverhalt ist, wobei beides zusammengenommen konzeptionell die *Textprozedur* bildet. Diese fungiert als sprachliches Element der *Argumentation* innerhalb der Textsorte *Privater Brief*. Ebenfalls kann man der Darstellung entnehmen, dass es unterschiedliche *Textprozeduren* geben kann, die in ihrer individuellen Zusammensetzung aus einem Handlungsschema und einem daran gekoppelten Prozedurausdruck eine disjunkte sprachlich handelnde Funktion im spezifischen Verwendungskontext übernehmen können. Bezogen auf die Schreibdidaktik fassen Schmölzer-Eibinger und Fanta (2014)

dazu passend *Textprozeduren* als durch häufigen sprachlichen Gebrauch „[...] verfestigte, routinisierte (Teil-)Handlungen, die literale Handlungen konstituieren [...]“ (S. 163). Auch hier wird angedeutet, dass es für jede literale Handlung Teilhandlungen bzw. Subschemata geben kann, die alle die übergeordnete literale Handlung pragmatisch kontextualisieren und die sich gleichzeitig im Detail inhaltlich und ausdrucksseitig voneinander unterscheiden können. So existieren für jeden Texthandlungstyp unterschiedliche sprachliche Werkzeuge, die dazu dienen können, einen Text textsortenspezifisch zu gestalten.

Folgt man der prozedurenorientierten Sicht auf Sprache, kann man das, was im vorherigen Abschnitt an einem konkreten Beispiel verdeutlicht wurde, folgendermaßen verallgemeinern: Sprachliches Handeln ist durch gesellschaftlich etablierte Handlungs- und Gebrauchsschemata bestimmt, die wiederum durch „spezifische Ausdrucksmuster“ (Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 161) bzw. „sprachliche Routinen“ (ebd.) markiert sind. Für die eigene Orientierung in der Studie ist eine Darstellung dieses Abhängigkeitsverhältnisses anhand der Sprachhandlung des *Erklärens* aufschlussreich (vgl. Abbildung 8), wie sie von Schmölzer-Eibinger und Fanta (2014) für den schriftsprachlichen Bereich vorgenommen wird.

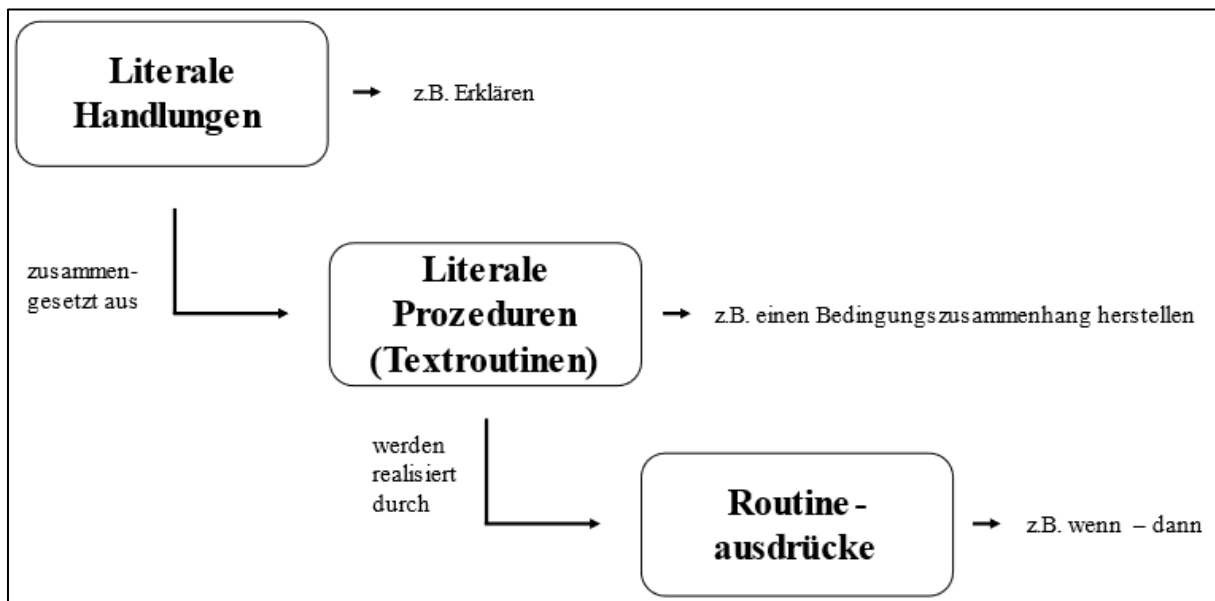


Abbildung 8: Struktur literaler Handlungen am Beispiel des *Erklärens* (Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 163)

Das *Erklären* als literale (Sprach-)Handlung, d. h. hier als auf Schriftsprache bezogene Handlung, setzt sich demnach aus prozedurenorientierter Sicht aus *literalen Prozeduren* bzw. *Textroutinen* zusammen. Im obigen Beispiel wäre die Kombination aus der *Wenn-Dann-Konstruktion* und dem zugehörigen Handlungsschema, welches *die Herstellung eines Bedingungs-*

zusammenhanges beinhaltet, für die *Erklärhandlung* konstitutiv. Man könnte andersherum sagen, dass sich die spezifische *Erklärhandlung* auch anhand der jeweiligen Textprozedur näher bestimmen lässt. Den Ausgangspunkt dieses Ableitungsprozesses, in dem das musterhafte Moment innerhalb der Sprachhandlung herauskristallisiert wird, können dabei die realisierten sprachlichen Ausdrücke an der Textoberfläche bieten, die sogenannten *Routineausdrücke*. Schmölzer-Eibinger und Fanta (2014) beschreiben deren Funktion und Wirkungsweise folgendermaßen:

Routineausdrücke sind ebenfalls musterhaft geprägt und verweisen semiotisch auf Handlungsschemata, die wiederum bestimmte Textprozeduren bzw. literale Handlungen anzeigen (vgl. Feilke 2010, 2011). Routineausdrücke lassen Handlungsschemata rezeptiv erkennen und fungieren produktiv als Handlungskonstituenten, sie können daher sowohl das Verstehen als auch die Bildung literaler Prozeduren und Handlungen unterstützen. (S. 163)

Hier wird nochmals das Gestaltungspotenzial der *Prozeduren* – man könnte auch Feilkes Terminologie folgend *Werkzeugcharakter* sagen – in ihrer Gesamtheit, aber auch im Einzelnen bezogen auf die Routineausdrücke für das sprachliche Handeln in Texten verdeutlicht. Voraussetzung ist, dass Sprachnutzende über jene Werkzeuge verfügen²⁶. Forschungspragmatisch bietet das Prozeduren-Konzept nach Feilke ein theoretisches Konstrukt, um musterhafte Momente des Sprachgebrauchs näher zu bestimmen. Nun ist Feilkes Konzept der *literalen Prozeduren* für schriftsprachliche Texte konzipiert. Im Rahmen der eigenen Studie werden jedoch musterhafte Momente in Verbaldaten untersucht, die in mündlichen Sprachgebrauchssituationen entstanden sind. Das nachfolgende Teilkapitel widmet sich deshalb dem theoretischen Anschluss und dem konzeptionellen Transfer der Kerngedanken von Feilkes Konzept auf die Bedingungen des mündlichen Sprachgebrauchs, um es für die eigene Untersuchung anschlussfähig zu machen. Grundsätzliche Voraussetzung dafür muss es sein, dass auch im Rahmen mündlicher Kommunikation, wenn auch unter den spezifischen Bedingungen konzeptioneller Mündlichkeit, Momente *musterhaften Sprachgebrauchs* realisiert werden.

3.3.5.2 Sprachliche Verfestigungen in der mündlichen Kommunikation

Die Vagheit des letzten Satzes im vorherigen Teilkapitel sei direkt aufgelöst: Inzwischen hat sich „[...] die Einsicht verbreitet, dass auch mündliche Interaktion in hohem Maße in Routinen abläuft“ (Kotthoff, 2017, S. 73). Während vorher in Bezug auf routinierte literale Handlungen

²⁶ Geist und Kraft (2017, S. 101) thematisieren im Rahmen ihrer Ausführungen zu schreibdidaktischen Konzeptionen und Methoden für mehrsprachige Lerngruppen *Textmuster* und *Textmusterwissen* als Ressourcen, die einerseits monolingualen und multilingualen Lerner*innen in unterschiedlichem Maße zur Verfügung stehen und die andererseits eine wesentliche Voraussetzung für Schreibprozesse sind.

von *Texthandlungstypen* gesprochen wurde, kann man im Rahmen mündlicher Diskurse analog für typische Sprachhandlungen in der mündlichen Kommunikation von *Diskurstypen* sprechen, oder allgemeiner von „Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation“ (Stein, 2004, S. 262). Ebenso kann der literal geprägte Begriff *Textmusterwissen* auf die Bedingungen mündlichen Sprachgebrauchs übertragen werden, wenn damit jenes Musterwissen gemeint ist, das für die Produktion und Rezeption bestimmter Diskurstypen notwendig ist (mehr dazu später im Kapitel). Ein Beispiel dafür, dass der Textbegriff ebenso im Zusammenhang mit musterhaften Phänomenen im Bereich der mündlichen Kommunikation verwendet werden kann und damit in der einschlägigen Literatur kein ausschließlich für den schriftsprachlichen Bereich reservierter Ausdruck ist, geben Geist und Krafft (2017) mit dem Rückgriff auf die Terminologie „[...] mündlich[e] Textmuster [...]“ (S. 101). Gemeint ist in allen Fällen, dass *sprachlich Verfestigtes* kein ausschließlich schriftsprachliches Phänomen ist, sondern eines, das in jeglicher Form von Kommunikation bzw. in jeglichen Kommunikaten beobachtet und beschrieben werden kann. Dass die konkreten Erscheinungsformen von *sprachlich Verfestigtem* unter den Bedingungen konzeptioneller Mündlichkeit anders ausfallen können als unter den Bedingungen konzeptioneller Schriftlichkeit, liegt durch die jeweiligen Besonderheiten beider Dimensionen nahe.

Bevor auf Beispiele konkreter musterhafter Phänomene im Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs eingegangen wird, sollen, der Vollständigkeit wegen und zur besseren Nachvollziehbarkeit des darauffolgenden Abschnitts, die in der einschlägigen Literatur gängigen Besonderheiten des konzeptionell mündlichen und des konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauchs aufgeführt werden. Die hier an Koch und Oesterreicher (1986) angelehnte Terminologie impliziert bereits, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit als keine strikt dichotomen, sich gegenseitig ausschließenden Dimension von Sprache verstanden werden. Je nach Sprachgebrauchssituationen und je nach sprachlicher Nähe sowie Distanz der Interaktanden zueinander kann es sehr wohl zu Mischformen konzeptioneller Art (mündlich, schriftlich) und medialer Art (gesprochen, geschrieben) kommen. Dennoch gibt es für die beiden Enden des Kontinuums prototypische Besonderheiten bezogen auf sprachliche Phänomene und Parameter, die in Tabelle 18 gegenübergestellt werden.

Mündliche Kommunikation	Schriftliche Kommunikation
Flüchtigkeit; gemeinsamer Sprechzeit-Raum von Hörer und Sprecher	Dauerhaftigkeit; Zweck der Überlieferung

Parallelität von Planung, Produktion und Rezeption	Zerdehnung als Trennung von Äußerungsproduktion und -rezeption; Planung hat mehr Raum
Verwendung deiktischer Ausdrücke, Interjektionen, nonverbaler Kommunikation, Prosodie	Produzent muss Handlungs- und Verstehenskontext explizieren, Lesesituation antizipieren; ohne nonverbale Verständigungsmittel

Tabelle 18: Konzeptionelle Unterschiede im Sprachgebrauch (Becker-Mrotzek, 2008, S. 53–54)

Neben den Unterschieden in der Überdauerung gesprochener und geschriebener Sprache sowie der Struktur der Planung, Produktion und Rezeption sprachlicher Äußerungen, werden die Besonderheiten der beiden Enden des Kontinuums vor allem hinsichtlich des Inventars an sprachlichen Verständigungsmitteln deutlich. So gibt es beispielsweise im Bereich des konzeptionell mündlichen Sprachgebrauchs exklusive sprachliche Phänomene, wie die Kategorie der *Interjektionen*. Als Partikel dienen diese dem Ausdruck „spontaner, reaktiver Emotionen oder Bewertungen“ (Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 597), z. B. *hurra!* als prototypischer Ausdruck der Freude (ebd.).

Musterhafte Momente gibt es darüber hinaus auf der Mehrwortebene. Ein Beispiel für *sprachlich verfestigte* Wortverbindungen gibt Stein (2004), situiert in der pragmatisch orientierten Phraseologieforschung. Er beschreibt in seinem Beitrag Wortverbindungen, die „[...] in bestimmten Kommunikationssituationen an bestimmten Stellen von Sprachteilhabern reproduziert werden, um auf routinierte Art und Weise bestimmte kommunikative Aufgaben zu bewältigen“ (S. 264). Ihre sprachliche Festigkeit ist pragmatischer Natur, wie er nachfolgend darstellt:

Wortverbindungen dieser Art sind also in erster Linie bestimmt durch ihre spezifische Funktion in der Kommunikation, kurz: durch ihre pragmatische Festigkeit. Sie bilden eine Klasse formal sehr heterogener, vorwiegend polylexikalischer und psycholinguistisch fester sprachlicher Einheiten, deren Festigkeit im Unterschied zu anderen Typen phraseologischer Wortverbindungen nicht primär aus syntaktischen oder semantischen Eigenschaften resultiert, sondern aus pragmatischen, d. h. aus der Art und Weise, wie und wofür sie in der Kommunikation verwendet werden. Klassenbildend wirkt die starke Funktionalisierung. (ebd.)

Die Kernaussage dessen ist, dass es bestimmte (pragmatisch feste) Wortverbindungen gibt, die eine kommunikative Funktion einnehmen. In einer Übersicht (vgl. Tabelle 19) ordnet Stein solche typischen gesprächsspezifischen Formeln unterschiedlichen Aufgabenbereichen der Kommunikation zu, sodass die Funktionalität, mit der pragmatisch feste Wortverbindungen begründet werden, ersichtlich wird.

Aufgabenbereiche des Kommunikationsmanagements	Auswahl typischer gesprächsspezifischer Formeln
Regulierung des Kommunikationsablaufs, d. h. <ul style="list-style-type: none"> • Organisation des Sprecherwechsels (Beteiligungsrollen im Gespräch) • Textgliederung (Binnengliederung, Abschluss usw. von Mehr-Einheiten-Turns) • Themaorganisation (Themenwechsel, Themenfortführung, Themenabschluss usw.) • Durchführung komplexer Aktivitätstypen (wie Erzählen, Berichten usw.) 	<i>ich meine, ich glaube, ich denke, ich würde sagen, ich muss sagen, wenn ich das sagen darf, wenn ich unterbrechen darf, (und) noch etwas, im Übrigen, um auf ... zurückzukommen, was (ganz) anderes, nebenbei gesagt, wie dem auch sei, wie auch immer, weißt du was</i>
Aufmerksamkeits- und Verständnissicherung bzw. -kontrolle (Kontaktsicherung, Lenkung der Aufmerksamkeit auf den gemeinsamen Wahrnehmungsbereich oder auf bestimmte Äußerungsteile usw.)	<i>schauen Sie, hör mal, pass mal auf, wissen Sie, weißt du, verstehst du, nicht wahr, oder nicht</i>
Kommentierung der Ausdrucks-/Formulierungsweise (Kennzeichnung vagen, vorsichtigen, pointieren, verkürzten, drastischen ... Sprechens)	<i>oder so (was), ich drücke mich vorsichtig aus, um das ganz deutlich/kurz/unmissverständlich zu sagen, ich mach 's kurz</i>
Gegebenenfalls Etablierung einer von der Normallage abweichenden Interaktionsmodalität	<i>im Scherz, Spaß beiseite, jetzt mal im Ernst</i>

Tabelle 19: Gesprächsspezifische Formeln im Rahmen des Kommunikationsmanagements (Stein, 2004, S. 273)

Das hier beschriebene Kommunikationsmanagement wird von allen Sprachteilhabenden mitgestaltet, und zwar durch den Einsatz funktional geprägter formelhafter Mittel, wobei hier wieder das zugehörige Musterwissen den limitierenden Faktor darstellt. Stein führt ergänzend aus, dass kommunikative Routine von dem Wissen darüber abhängig sei, „[...] welche kommunikativen Aufgaben in einer Sprachgemeinschaft mit welchen rekurrenten sprachlichen Mitteln bewältigt werden“ (ebd., S. 280). Er fasst das, was seiner Ansicht nach unter Formelhaftigkeit und Routine(n) in der mündlichen Kommunikation zu verstehen ist, in zwei wesentlichen Punkten zusammen (ebd., S. 279-280):

1. Die beschriebene Festigkeit beruhe auf morphologisch-syntaktischen, semantischen und pragmatisch-funktionalen Eigenschaften (formelhafte sprachliche Mittel reichen dabei von Einzelwort-Einheiten bis zu verfestigten Gesprächsstrukturen); was er zusätzlich anführt: „Verfestigend wirkt als außergrammatische Eigenschaft die in mündlicher Kommunikation

besonders stark ausgeprägte Rekurrenz bestimmter kommunikativer Aufgaben und Handlungen“ (Stein, 2004, S. 280).

2. Die Verwendung formelhafter sprachlicher Mittel erleichtere²⁷ das Kommunikationsmanagement und die zugehörige Formulierungsarbeit.

Stein bietet mit seinen Ausführungen, stellvertretend für die pragmatisch orientierte Phraseologieforschung, ein Beispiel für die Beschreibung musterhafter Momente in der mündlichen Kommunikation. Dabei soll dieses Exempel aus der phraseologischen Forschung nicht den Eindruck erwecken, dass lediglich solche sprachlichen Einheiten die Kriterien für *lexikalische Sprachgebrauchsmuster* erfüllen, die aus mehreren Wörtern bestehen. Auch der Blick auf einzelne Wortformen ist bei der Bestimmung *lexikalischer Sprachgebrauchsmuster* möglich: „[...] Musterhaft kann auch der Gebrauch einzelner Wörter sein. Ein Muster ist entsprechend entweder eine Wortform oder eine Verbindung mehrerer Wörter“ (Brommer, 2018, S. 52–53). Demnach kann die Nutzung von Einzelwörtern „[...] an einen bestimmten Kontext gebunden und für diesen typisch und [...] idiomatisch sein, sie kann konventionalisiert erfolgen und die Wortform selbst rekurrent auftreten“ (Brommer, 2019, S. 13). In der vorliegenden Studie werden entsprechend beide lexikalischen Erscheinungsformen, ein- sowie mehrgliedrig, potenziell berücksichtigt.

Für die vorliegende Studie sind im vorausgehenden Abschnitt wertvolle Hinweise bezüglich *sprachlicher Verfestigungen* in der mündlichen Kommunikation enthalten. Insbesondere die Ansicht, dass rekurrente, formelhafte sprachliche Mittel, die nebst der Entlastung der Interaktion, eine spezifische Aufgabe innerhalb der mündlichen Kommunikation innehaben, bietet einen leitenden theoretischen Denkansatz, um das Konstrukt der *Textprozeduren* auf die Bedingungen mündlicher Kommunikation zu adaptieren.

Ein weiterer Kerngedanke, der in den Ausführungen zu pragmatisch festen Phraseologismen angeklungen und in der einschlägigen Literatur zu *lexikalischen Sprachgebrauchsmustern* konsensuell vertreten wird, ist jener, dass bestimmte sprachliche Mittel eine Affinität zu bestimmten sprachlichen Handlungen besitzen. Der folgende Abschnitt befasst sich damit genauer.

²⁷ Stein (2004, S. 279) gibt einen umfassenden tabellarischen Überblick über die Formen der Erleichterungen mündlicher Kommunikation bezogen auf die soziale Organisation der Interaktion, das Kommunikationsmanagement und die Formulierungstätigkeiten.

3.3.5.3 Sprachliche Mittel als Indikatoren von Sprachhandlungen

An dieser Stelle wird das Vorhaben, *lexikalische Sprachgebrauchsmuster* innerhalb mündlicher, metasprachlicher *Erklärungen* zu bestimmen, um weiteren sprachtheoretischen Input zur Beziehung von sprachlichen Mitteln zu sprachlichen Handlungen sowie durch Erkenntnisse aus der Wortschatzforschung ergänzt.

Bereits im Rahmen der ersten funktional-pragmatischen Arbeiten wurde resümiert, dass sprachliche Mittel²⁸ als Indikatoren von Sprechhandlungen herangezogen werden können (Rehbein, 1984, S. 70). Mit den Worten von Maisano (2019) ist damit gemeint, „[...] dass bei den Analysen von bestimmten Sprechhandlungen ein wiederholtes Auftreten der gleichen sprachlichen Mitteln [sic] bei der Realisierung einer bestimmten Sprechhandlung beobachtet [werden konnte]“ (S. 13-14). Auch in aktuellen theoretischen und methodischen Überlegungen zur sprachlichen Analyse musterhafter Phänomene wird dieser Zusammenhang begründet, so beispielsweise bei der Analyse von Zusammenhängen zwischen *sprachlich Verfestigtem, Textsorten* und *Textmustern*:

Dies hat zur Folge, dass der Sprachgebrauch in Textsorten nicht beliebig ist, sondern dass – je nach Textsorte – bestimmte sprachliche Mittel Eingang in die Texte finden und dass jeder einzelne Text als Vertreter einer bestimmten Textsorte unterschiedliches sprachlich Verfestigtes aufweist. (Brommer, 2019, S. 11)

Wenn von *sprachlichen Mitteln* die Rede ist, sind im Grunde jegliche sprachlichen Einheiten gemeint, mittels denen der Sprachgebrauch gestaltet, mittels denen Gedanken sprachlich ausgedrückt werden können. Somit ist der Begriff *sprachliche Mittel* als Mantelbegriff zu verstehen, der für den jeweiligen Untersuchungsgegenstand zu präzisieren ist.

Für die Sprachhandlung *Erklären*, die im Rahmen der vorliegenden Studie fokussiert wird, gibt es – trotz der heterogenen inneren Struktur – eine Reihe an sprachlichen Mitteln, die in der einschlägigen Literatur als Indikatoren dieser Sprachhandlung aufgeführt werden (vgl. Tabelle 20).

Grammatische Strukturen:

- Kausalsätze (z. B. mittels *weil, da, denn*)
 - *Wenn-Dann*-Konstruktionen (z. B. bei Spielerklärungen; Funktion: regelhafte Beziehung zwischen zwei Handlungen ausdrücken)
-

²⁸ *Sprachliche Mittel* ist eine Begrifflichkeit, die in den Arbeiten der Funktionalen Pragmatik Verwendung findet und auf sprachliche Einheiten rekurriert, mittels denen Sprechhandlungen realisiert werden; *Prozeduren* als *sprachliche Mittel* des Ausdrucks in Diskursen sind bspw. zu finden bei Ehlich (2007b, S. 1).

- *Sodass*-Konstruktionen (z. B. bei Bastelanleitungen; Funktion: Angabe spezifischer Zielgerichtetheit)
- kausalitätsausdrückende Präpositionen (z. B. durch, wegen)
- spezifizierende Nebensatzkonstruktionen (z. B. Relativsätze: *Die Pilze, die giftig sind*)

Beim Erklären-wie:

Modalverben (z. B. *müssen, sollen, können, dürfen*) als zentrales Mittel, um die Möglichkeiten oder Notwendigkeiten bestimmter Handlungen anzugeben

Beispiel: *In diesem Fall darf der Mund-Nasen-Schutz nicht abgenommen werden.*

Typisch auf lexikalischer Ebene:

Ausdrücke der Generalisierung (v. a. *man* als generalisierendes Pronomen), Ausdruck von Unschärfe/Unbestimmtheit (v. a. *irgendein, jemand, etwas*)

Tabelle 20: Sprachliche Mittel von *Erklärungen* (Morek, 2013, S. 74)

Im Kern der hier dargestellten Auswahl handelt es sich um sprachliche Mittel, die Ursache-Folge-Beziehungen darstellen, sowie Mittel, die der Verallgemeinerung von Aussagen dienen und Äußerungen hinsichtlich ihrer Modalität und ihrem epistemischen Gehalt explizieren.

Die Terminologie aus der Wortschatzforschung soll abschließend dabei helfen, genauer zu beschreiben, welche sprachlichen Mittel konkret in der eigenen Studie im Zusammenhang mit *Erklärungen* betrachtet werden.

Die grundlegende Einheit stellen Lexeme dar, als „[...] sprachliche Zeichen, die eine ganzheitliche lexikalische Bedeutung tragen, strukturell jedoch unterschiedlich sind [...]“ (Musan, 2013, S. 507). Hiermit sind Einzelwörter gemeint, wie das Inhaltswort *Katze* (Nomen) oder das Funktionswort *weil* (Konjunktion). Leitend und passend zur eigenen sprachtheoretischen Ausrichtung sind zudem die Überlegungen von Steinhoff (2013, S. 13): Folgt man strikt einer pragmatischen Perspektive auf den Wortschatz, so muss man seiner Ansicht nach nicht nur einzelne Lexeme in Betracht ziehen, sondern darüber hinaus ebenfalls Mehrwortausdrücke (z. B. Kollokationen wie *die Katze miaut* oder Konstruktionen wie *wenn ... dann*). Sowohl Lexeme als auch Mehrwortausdrücke seien – folgt man der sprachtheoretischen Ausrichtung der Pragmatik – gesellschaftlich etablierte Einheiten mit einem spezifischen Verwendungszweck und somit für die Untersuchung sprachlichen Handelns innerhalb der Satzebene bedeutsam²⁹ (ebd.).

Wenn im Rahmen dieser Arbeit von *lexikalischen Sprachgebrauchsmustern* als Indikatoren von *metasprachlichen Erklärungen* aus mündlichen Sprachgebrauchskontexten die Rede ist,

²⁹ Steinhoff (2013, S. 12) erachtet eine pragmatische Perspektive auf den Wortschatz aus wortschatzdidaktischer Sicht als sinnvoll, möchte man das Potenzial der Wörter als *Werkzeuge des Sprachgebrauchs* in der Sprachdidaktik entfalten.

dann sind potenziell Einzelwörter bzw. Lexeme, aber auch Wortverbindungen auf der Satzebene gemeint, die – aus einem funktional-pragmatischen Verständnis heraus – eine kommunikative Funktion im spezifischen Verwendungskontext einnehmen.

3.3.6 Kapitelzusammenfassung mit Erkenntnissen für die vorliegende Studie

Das Kapitel diene dem Ziel, den eigenen Analysegegenstand sprachtheoretisch zu elaborieren. Es wurden unterschiedliche Bezugsdisziplinen konsultiert, die das Fundament des sprachgebrauchsanalytischen Zugangs schaffen. Dieser Zugang betrachtet *Sprachgebrauchsmuster* als Bindeglied zwischen der Sprachhandlungsebene und der lexikalischen Ebene. Die leitenden sprachtheoretischen Inhalte werden nachfolgend zusammengefasst.

Sprachgebrauch ist musterhaft und routiniert. In jeglichen Kommunikaten, egal ob konzeptionell schriftlich oder mündlich geprägt, lassen sich musterhafte Momente rekonstruieren. Bezogen auf den konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch sind damit typische sprachliche Bausteine gemeint, die in einem spezifischen Verwendungskontext eine bestimmte kommunikative Funktion innehaben, die gesellschaftlich konventionalisiert sind und die Kommunikation effizienter gestalten. Diese sprachlichen Bausteine zeigen sich auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen: Die Spanne reicht von rekurrenten Einzelwörtern innerhalb eines Satzes bis hin zu musterhaften Momenten der globalen Text- bzw. Diskursorganisation. Hierbei gibt es keine Hierarchie, welche sprachlichen Entitäten eine höhere Aussagekraft bezüglich der Typizität eines Sprachausschnittes besitzen.

Der für einen bestimmten Sprachausschnitt typische Sprachgebrauch kann aus einer pragmatisch-korpuslinguistischen Perspektive heraus auf der Ebene der Performanz als *Sprachgebrauchsmuster* bezeichnet werden. Dieser Musterbegriff meint dabei zweierlei: Die konkret realisierten, *sprachlich verfestigten* Muster auf der Textoberfläche einerseits, und andererseits das damit verbundene abstrakte Musterwissen in der Kognition der Sprecher*innen. Letzteres wird aus einer kognitivistischen Sicht im Konzept des *Sprachgebrauchswissens* weitergedacht: Sprecher*innen haben aufgrund ihrer heterogenen Sprachbiografie ein unterschiedliches mentales Inventar an *Sprachgebrauchsmustern*. Verbunden ist damit einerseits die Kenntnis *sprachlich verfestigter* Muster (aus Rezipient*innensicht) sowie das Wissen über deren Verwendungsweise (aus Produzent*innensicht).

Die Vielfalt an Erscheinungsformen von *Sprachgebrauchsmustern* in Kommunikaten kommt in einer ebenso großen Vielfalt an sprachgebrauchsanalytischen Betrachtungsweisen

und den zugehörigen Begrifflichkeiten zum Ausdruck. Alle im Kapitel dargestellten Analysekonzepte verfolgen dabei ein gemeinsames Ziel: Die Beschreibung der Formen von *sprachlich Verfestigtem* im jeweils untersuchten Kommunikat, woraus sich auch ein gemeinsamer Kriterienkatalog dafür entwickelt hat, was *sprachlich Verfestigtes* im Kern auszeichnet (*Kontextgebundenheit und Typizität, Idiomatizität und Konventionalität, Rekurrenz*).

Das in der prozedurenorientierten Schreibdidaktik situierte Analysekonzept der (*literalen*) *Textprozeduren* von Feilke (2014) bietet für das Analysekonstrukt in der vorliegenden Studie eine Orientierungsgrundlage. Dieses Konzept beschreibt ein sprachliches Konstrukt, das aus zwei Komponenten auf zwei sprachlichen Ebenen besteht, die nur im Zusammenspiel deutbar sind: Ein an der Textoberfläche realisierter sprachlicher Ausdruck (Routineausdruck) mit einem immanenten, pragmatisch kontextualisierten Gebrauchs- bzw. Handlungsschema. Als „Werkzeuge des Schreibens“ (ebd.) sind diese ein konstruktives sprachliches Mittel der Textgestaltung zwischen Schreibprozess und Schreibprodukt.

In der weiteren Recherche konnte festgestellt werden, dass seit den frühen Arbeiten der funktionalen Pragmatik bis zu aktuellen Forschungsbeiträgen sprachliche Mittel als Indikatoren von sprachlichen Handlungen gewertet werden. Damit ist gemeint, dass es gesellschaftlich etablierte kommunikative Handlungs- und Gebrauchsschemata gibt, die an der sprachlichen Oberfläche wiederum anhand typischer Ausdrucksmuster bzw. typischer sprachlicher Mittel zu erkennen sind. Diese sprachlichen Mittel, z. B. Wörter oder Wortverbindungen (bezeichnet werden damit aber im Grunde alle sprachlichen Einheiten der Sprachgestaltung), haben ein Potenzial zur Kontextualisierung, wodurch sie zur Typizität eines bestimmten Kommunikates beitragen können. Anders ausgedrückt: Sprachliche Mittel haben eine gesellschaftlich etablierte kommunikative Aufgabe, die in ihrem spezifischen Verwendungskontext zu deuten ist.

Des Weiteren konnte im Kapitel herausgestellt werden, dass *Sprachgebrauchsmuster* kein ausschließlich konzeptionell schriftsprachliches Phänomen sind, sondern das *sprachlich Verfestigtes* auch in der mündlichen Kommunikation vorkommt (mit entsprechenden Besonderheiten), u. a. in den Diensten der kommunikativen Effizienz. Anhand des konkreten Beispiels aus der pragmatisch orientierten Phraseologieforschung von Stein (2004) konnte eine konkrete sprachliche Erscheinungsform gezeigt werden, die zur Beschreibung der Formelhaftigkeit und der Routinisierung mündlichen Sprachgebrauchs herangezogen werden kann. Kurz gesagt stehen im Zentrum dieser Art des *musterhaften Sprachgebrauchs* gebrauchsspezifische Äußerungsformen, die im Rahmen mündlicher Kommunikation eine kontexttypische kommunikative Aufgabe erfüllen.

Sprachlich Verfestigtes, sprachliche Muster, Sprachgebrauchsmuster, rekurrente sprachliche Mittel, typische sprachliche Bausteine/Einheiten, sprachlich verfestigte Muster – Der sprachtheoretische Musterbegriff selbst wird im einschlägigen Forschungsdiskurs begrifflich vielfältig realisiert. Im Kontext dieser Untersuchung wird fortan der Begriff *lexikalische Sprachgebrauchsmuster* verwendet, in dem alle an der sprachlichen Oberfläche sichtbaren (lexikalischen) musterhaften Phänomene inbegriffen sind, als Manifestationen und sichtbarer Anteil des mental angelegten Sprachgebrauchswissens und als ausdrucksseitige Komponente mündlicher *Prozeduren*.

Die Terminologie der Wortschatzforschung – ergänzt um den sprachtheoretischen Hintergrund der eigenen funktional-pragmatischen und korpuslinguistisch geprägten sprachgebrauchsanalytische Perspektive – hilft abschließend dabei, diejenigen sprachlichen Einheiten zu definieren, die im Rahmen der Sprachanalyse an der Sprachoberfläche untersucht werden. Bei den zu untersuchenden sprachlichen Einheiten handelt es sich demnach um:

rekurrente Wörter (Lexeme) und Wortverbindungen (Lexem-Kombinationen) als lexikalische Sprachgebrauchsmuster im untersuchten (auf Verbaldaten beruhenden) Korpus.

Die zuvor bestimmten sprachlichen Einheiten (Lexeme und Lexem-Kombinationen als *lexikalische Sprachgebrauchsmuster*) werden nun mit dem Prozeduren-Konzept zu einem finalen Analysekonstrukt zusammengeführt. Dieses Analysekonstrukt bildet das theoretische Fundament der eigenen Sprachanalyse mit dem Ziel, eine Typologie mündlicher, *metasprachlicher Erklärungen* zu beschreiben. Die zuvor explizierte multiperspektivische, sprachtheoretische Rahmung wird dadurch für die Sprachanalyse operationalisiert.

Die nachfolgenden vier Punkte spiegeln in aggregierter Form die theoretischen Leitgedanken bzw. Hypothesen für die Begründung des eigenen Analysekonstruktes wider:

- H1: Auch im konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch lassen sich musterhafte Momente rekonstruieren.
- H2: Es lassen sich sprachliche Einheiten an der sichtbaren Sprachoberfläche prozedurenorientiert beschreiben, d. h. in einer Kombination aus rekurrenten Handlungsschemata und ausdrucksseitig zugehöriger rekurrenter Wörter und Wortverbindungen.
- H3: *Lexikalische Sprachgebrauchsmuster*, operationalisiert als *metasprachliche Erklärprozeduren*, besitzen einen Indikatoren-Status für konzeptionell mündliche, *metasprachliche Erklärungen*.

- H4: Die zu untersuchenden *metasprachlichen Erklärprozeduren* erfüllen – als eine Art Werkzeug *metasprachlicher Erklärungen* – einen spezifischen kommunikativen Zweck im spezifischen Sprachgebrauchskontext.

In Abbildung 9 ist das darauf aufbauende Analysekonstrukt schematisch dargestellt.

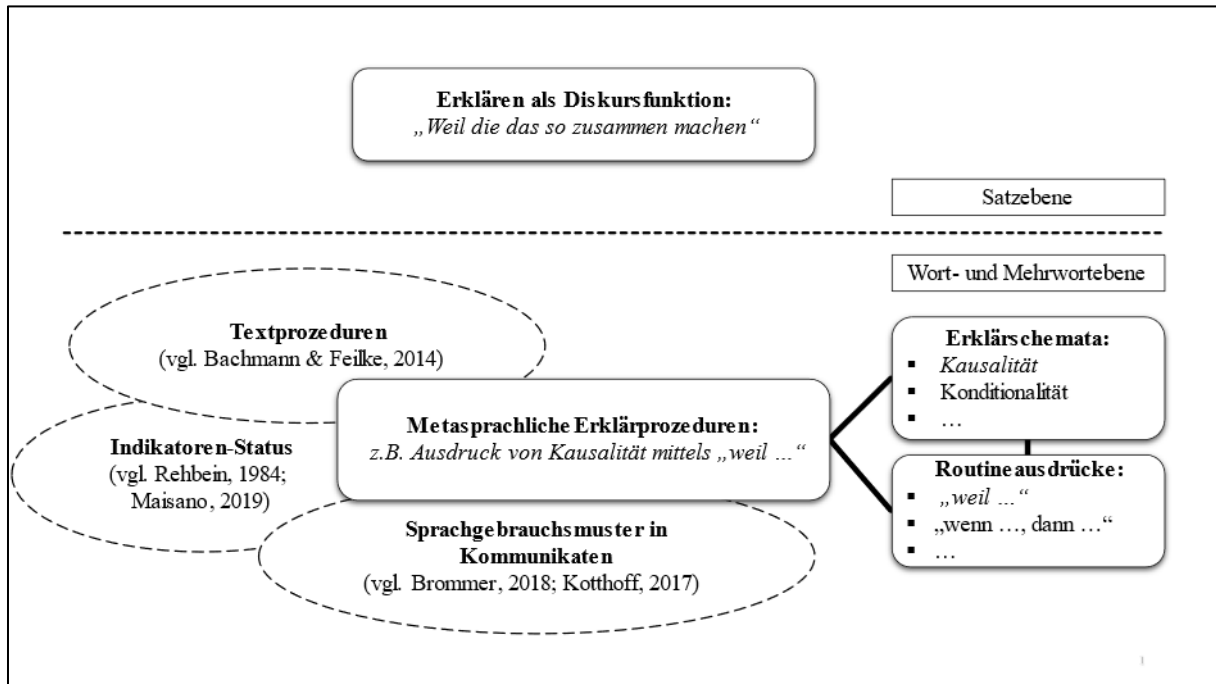


Abbildung 9: Konstrukt der Sprachanalyse auf der Wort- und Satzebene

Für das Analysekonstrukt wird ein Ordnungssystem gewählt, demnach Sprachhandlungen grundsätzlich auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen beschrieben werden können. Das *Erklären* kann innerhalb einer solchen Systematik einerseits auf der Ebene des Diskurses beschrieben werden, und zwar als Diskursfunktion mit einem bestimmten kommunikativen Zweck, eingebettet in einen interaktiven Austausch mit wechselnden Diskursfunktionen. Andererseits kann ein Blick in die Tiefenstruktur von *Erklärungen* innerhalb der Satzebene erfolgen, z. B. auf die Wort- und Mehrwortebene. Im hiesigen Analysekonstrukt bildet das Prozeduren-Konzept das zentrale Betrachtungsmoment bei der qualitativen Ausdifferenzierung der zu untersuchenden *metasprachlichen Erklärungen*. Dieses setzt sich wiederum aus einem Erklärschema, das die kommunikative Funktion der sprachlichen Einheit anzeigt, und einer daran gekoppelten ein- oder mehrgliedrigen *sprachlichen Verfestigung* zusammen, die das Erklärschema sprachlich realisiert. Übertragen auf die zu ermittelnden Verbaldaten werden so Erklärskemata in

Kombination mit *sprachlichen Verfestigungen* erwartet, die im betrachteten Verwendungskontext rekurrent gebraucht werden und nach der Art ihrer Handlungsqualität weiter ausdifferenziert werden können. In ihrer Erscheinungsform an der Sprachoberfläche sind diese dabei durch die Besonderheiten konzeptioneller Mündlichkeit geprägt. Ziel ist es, im Rahmen der Sprachanalyse auf diese Weise unterschiedliche *metasprachliche Erklärprozeduren* zu rekonstruieren, die als *lexikalische Sprachgebrauchsmuster* einen Indikatoren-Status besitzen und in einem darauffolgenden Schritt für die Auslotung von Merkmalsräumen genutzt werden können. Diese wiederum sollen abschließend die Sortierung aller untersuchten Fälle *metasprachlicher Erklärung* im Rahmen einer polythetischen Typologie ermöglichen.

4 Methodisches Vorgehen

Gegenstand dieses Kapitels ist das Studiendesign. Vorgestellt wird das methodische Vorgehen, mit dem die Forschungsfrage operationalisiert wird. Ziel des Kapitels ist es zudem, die Argumente für die Auswahl der spezifischen Methodik offenzulegen und zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der gewählten Vorgehensweise beizutragen. Insgesamt wird eine erste Orientierungsgrundlage bezogen auf den genutzten Datensatz sowie den Ablauf der Sprachanalyse geboten. Viele der methodischen Aspekte werden im Ergebnisteil aufgegriffen und komplementiert. Die Übergänge des Methoden- und Ergebnisteils sind demnach, mit jeweils unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten, fließend.

Der Methodenteil ist folgendermaßen strukturiert: In einem ersten Schritt wird die Art und Weise der Datenerhebung dargelegt. Dabei wird zunächst der Entstehungskontext der Daten präsentiert, woraufhin der Korpus näher beschrieben wird, der für die Sprachanalyse genutzt wurde. Das ist zum einen bedeutsam, um die Beschaffenheit des untersuchten sprachlichen Materials zu beschreiben. Zum anderen sind alle darauffolgenden methodischen Abwägungen im Hinblick auf die spezifische Erhebungssituation erfolgt. Dadurch wird der im Theorieteil mehrfach betonte Anspruch, die zu untersuchenden *Erklärungen* in ihrem spezifischen Entstehungskontext zu betrachten, eingelöst. In einem zweiten Schritt wird der konkrete Dreischritt der Sprachanalyse dargestellt, der es zum Ziel hat, die untersuchten *Erklärungen* konzeptionell ausdifferenzieren. Hierfür werden die Teilschritte des Vorgehens benannt, begründet und in ihrem Ablauf skizziert.

Um die jeweiligen methodischen Abwägungen nachvollziehbarer zu machen, werden vorab diejenigen Parameter aufgezeigt, die den übergreifenden Charakter der Studie ausmachen (vgl. Abbildung 10). Das abgebildete Forschungsparadigma und das sprachtheoretische Perspektivenspektrum bilden die Stützpfiler der gesamten methodischen Konzeption und geben gleichzeitig Auskunft über die Ausrichtung des angestrebten Erkenntnisgewinns. Diese wissenschaftstheoretischen Parameter wirkten sich in der Folge entsprechend auf die Darstellung, Interpretation und Einordnung der Ergebnisse aus.

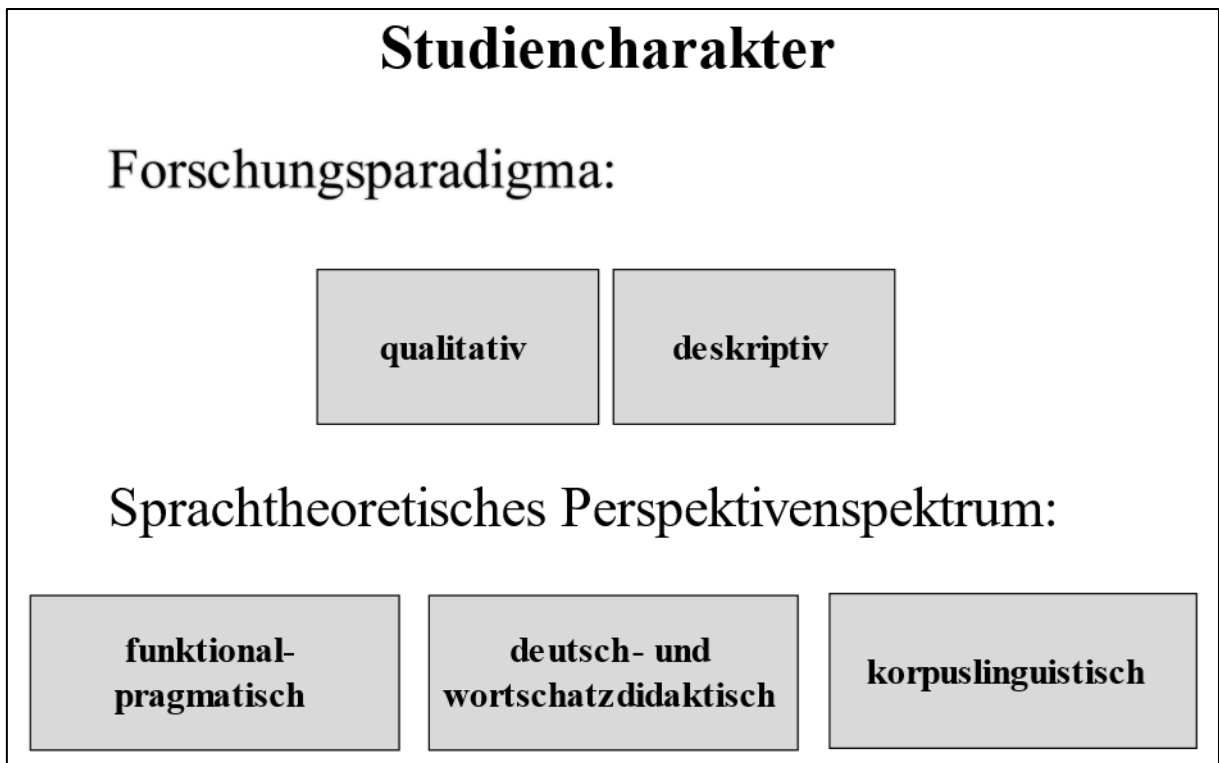


Abbildung 10: Merkmale des Studiencharakters

4.1 Datengenese

Die genutzten Daten wurden ursprünglich im vom BMBF geförderten Drittmittelprojekt *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit* (2013–2016) in einer Laborsituation erhoben, unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Wildemann (Wildemann et al., 2018, S. 123–126). Das Projekt untersuchte unter anderem, ob Sprachbewusstheit anhand metasprachlicher Äußerungen operationalisiert und abgebildet werden kann (Bien-Miller, Akbulut, Wildemann & Reich, 2017, S. 198–199; Wildemann et al., 2018, S. 123–124). Die Untersuchungen führten einerseits zu einem Sprachbewusstheitsmodell, in dem sich die Bandbreite der beobachteten metasprachlichen Äußerungen darstellen lässt (Wildemann et al., 2016, S. 48) sowie zum Landauer Konstrukt der (*sichtbaren*) *Sprachbewusstheit* (Wildemann et al., 2018, S. 122–123).

Um die Kinder zum metasprachlichen Handeln anzuregen und deren sprachbezogene Kognitionen sichtbar zu machen, wurde im Rahmen des Projektes das Elizitationsverfahren *M-SPRA* entwickelt, evaluiert und umgesetzt (Akbulut et al., 2017, S. 67; Bien-Miller et al., 2017, S. 201–202; Wildemann et al., 2016, S. 45–47, 2018, S. 126–127). Das Elizitationsverfahren ist so konzipiert, dass die Kinder zu metasprachlichen Äußerungen auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen (phonologisch, graphematisch, morphologisch, syntaktisch, semantisch,

pragmatisch) angeregt werden. Aus sprachtheoretischer Sicht zielt das Verfahren im Kern darauf ab, durch externe Impulse die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf sprachliche Aspekte zu lenken und sie dadurch zur mündlichen Reflexion sprachlicher Handlungen sowie der Struktur und Funktionsweise von Sprache(n) zu animieren. Damit einher geht der Versuch, Teile ihres schulisch vermittelten Sprachwissens im Rahmen unterschiedlicher Sprachhandlungen sichtbar zu machen (Wildemann et al., 2016, S. 45–47). Die Sprachbetrachtungsanlässe werden dabei nicht isoliert dargeboten, sondern kindgerecht im Rahmen einer motivierenden Geschichte. Konkret arbeitet das Elizitationsverfahren M-SPRA mit der Geschichte *Maddox, der Magier*, welche wiederum Bestandteil der mehrsprachigen Software *My first Stories* (2013) ist. Der Plot, angelehnt an Goethes Zauberlehrling-Ballade, schafft mit seinen Protagonisten eine kindgerechte und immersive sprachliche Plattform mit reichlich sprachlichem Material, auf dessen Grundlage Reflexionsanlässe organisch integriert werden können. Im konkreten Untersuchungssetting (vgl. Abbildung 11) wurden sprachheterogene Tandems gebildet, d. h., die Kinder arbeiteten paarweise an einem Laptop, mit der o. g. Software als hauptsächlichem Arbeitsmedium. Zwar entstammten die Daten nicht einer authentischen Unterrichtssituation, die Sprachvergleichsimpulse selbst sowie die methodische Aufbereitung der Situation stellen dennoch eine unterrichtsähnliche Sprachvergleichssituation dar, wie sie im Regelunterricht denkbar wäre (Tandemarbeit mit einer mehrsprachigen Software an einem digitalen Endgerät)



Abbildung 11: Der Technikaufbau im Erhebungssetting

Die Erhebungssituation im Rahmen des M-SPRA-Elizitationsverfahrens läuft grundsätzlich wie folgt ab: Die Kinder klicken sich selbstständig durch die Geschichte, die ihnen en passant durch die Audiospur der Software vorgelesen wird. Während der Lektüre wird den Kindern zu jeder Zeit die Möglichkeit eingeräumt, die Sprachen selbstständig zu wechseln und sich entsprechende Passagen auch in einer anderen Sprache (wiederholt) anzuhören (Englisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Türkisch, Russisch; vgl. Abbildung 12).

Deutsch: *Maddox macht sich auf den Weg zu seinem Lehrer.*

Englisch: *Maddox goes to his teacher's house.*

Spanisch: *Maddox va a casa de su profesor.*

Russisch: *Мэддокс идёт к своему учителю.*

Türkisch: *Maddox öğretmeninin evine gider.*

Abbildung 12: Beispielsatz aus der genutzten Software in mehreren Sprachen (*My first stories*, 2013)

Im Verlauf der Geschichte streut die geschulte Erhebungsleitung an bestimmten Stellen Impulse ein, um beide Kinder gleichermaßen zu *metasprachlichen Äußerungen* anzuregen. Die Impulse werden dabei über die Geschichte verteilt gesetzt und erstrecken sich aus sprachtheoretischer Sicht über unterschiedliche linguistische Kategorien (vgl. Tabelle 21).

Bezeichnung	Formulierung	Linguistische Kategorie
Abracadabra	Erinnert ihr euch noch, was der Zauberer gesagt hat? Wie zaubert man eigentlich in verschiedenen Sprachen? Schaut doch mal nach und findet es heraus! Wie heißt denn nun der Zauberspruch in verschiedenen Sprachen? Wenn ihr zaubern würdet, wie würdet ihr es tun?	lexikalisch
Großbuchstaben	Zählt doch mal nach! Wie viele Großbuchstaben gibt es auf dieser Seite? Jetzt sucht euch eine zweite Sprache aus, wie ist es da? Wo sind die ganzen Großbuchstaben hin? Könnt ihr das erklären?	morphologisch
Satzzeichen	Jetzt geht bitte auf die Seite 8 auf Spanisch. Schaut euch die Sätze genau an! Was sind das für komische Zeichen? Was meint ihr, was soll das denn?	graphematisch
Streit	Was machen die Kinder da? (Streiten die miteinander?) Woran merkt man das? Was will denn Marnie von Maddox? Und was will er?	pragmatisch

Wörter zählen	Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische um. Sind es genauso viele? Warum nicht?	morphologisch, syntaktisch
Zaubern	Lest bitte den Satz vor. Jetzt schaltet mal ins Englische um. Wo steht denn hier eigentlich das Wort für „zaubern“? Könnt ihr das herausfinden?	lexikalisch

Tabelle 21: Impulskatalog des Elizitationsverfahrens M-SPRA (Wildemann et al., 2016, S. 46–47)

Wie man an den Impulsformulierungen erkennen kann, sind diese inhaltlich angebunden an die Geschichte. Es folgt kein abrupter Bruch der Immersion, sondern eine behutsame Hinleitung zu den konkretisierenden Frageformeln, wie beispielsweise der Warum-Frage im Rahmen des Impulses *Wörter zählen*. Die Frage-Antwort-Konstellation erhält durch dieses Frageformat einen entdeckend-forschenden Charakter: Die Kinder untersuchen die jeweiligen sprachlichen Phänomene gänzlich unvoreingenommen und können ihre sprachbezogenen Gedanken frei dazu äußern. Durch diese Frageweise wird das zu fokussierende sprachliche Phänomen nicht gänzlich aus dem sprachlichen Gebrauchskontext isoliert. Vielmehr werden die Kinder dabei auf eine organische Weise dazu angeleitet, sich beim Lesen und Anhören der Geschichte metasprachlich zu äußern. Tabelle 22 zeigt die Gesamtzahl der metasprachlichen Äußerungen, die auf die soeben beschriebene Weise im Rahmen des Elizitationsverfahrens generiert wurde.

<i>n</i> =400	phono- logisch	graphe- matisch	lexika- lisch	morpho- logisch	syntak- tisch	pragma- tisch	Summe
Abacadabra	49	57	301	4	5	96	512
Großbuchstaben	10	14	18	330	176	2	550
Satzzeichen	18	239	7	1	1	1	267
Streit	92	10	45	0	0	256	403
Wörter zählen	32	132	201	133	41	0	539
Zaubern	92	84	275	30	131	0	612
Summe	293	536	847	498	354	355	2883

Tabelle 22: Anzahl metasprachlicher Äußerungen nach Impuls und Referenzbereich

Über sechs Impulskontexte und sechs linguistische Kategorien hinweg konnten für die weitere Auswertung insgesamt 2883 metasprachliche Äußerungen gewonnen werden. Die Zahlen zeigen gleichzeitig, dass die Häufigkeiten *metasprachlicher Äußerungen* in einzelnen Impulskontexten und bezogen auf einzelne Referenzbereiche anzahlmäßig variieren. Die zahlenmäßig stärksten und schwächsten linguistischen Referenzbereiche im jeweiligen Impulskontext lassen

sich durch einen Blick auf die Konzeption des jeweiligen Impulses nachvollziehen. Dass beispielsweise beim Impuls *Satzzeichen* sprachlich nahezu ausschließlich auf die graphematische Ebene referiert wurde, d. h. auf das Satzzeichen selbst, liegt nahe, da die Erhebungsleitung entsprechend des Erhebungsleitfadens die Aufmerksamkeit durch die Impulsformulierung explizit auf das kopfüber gestellte Fragezeichen am Satzanfang im Spanischen lenkt. Abbildung 13 zeigt einen Transkriptauszug, anhand dessen ein Teil der in der Studie befolgten Transkriptionsregeln veranschaulicht wird. Die vollständigen Formatierungshinweise und Konventionen für Videotranskripte sind dem Anhang zu entnehmen.

TL: Wollen wir uns es mal im Türkischen angucken? (...)
Schüler 1: Okay.
Schüler 2 schaltet auf Türkisch um.
TL: Wie viele Wörter sind es denn da?
Schüler 2: Vier.
TL: Noch weniger. Wie kann das denn sein, dass jetzt auf einmal nur noch vier Wörter da sind?
Schüler 1: Weil Maddox ...
Schüler 2: Weil, äh, im Türkischen ist es also ... weil zum Beispiel: „Maddox macht sich auf den Weg.“ – das kommt hier am Ende.
TL: Aha. Was steht denn da?
Kinder lesen gemeinsam den türkischen Satz auf Seite 9 laut vor.
TL: Wo steht jetzt das „macht sich auf den Weg“?
Schüler 2: Hier, am Ende.
Kinder zeigen auf das türkische Wort gider (dt. geht).
TL: Okay super. Ja, aber warum sind es denn weniger Wörter? Nur weil’s am Ende steht?
Schüler 1: Weil es mehr nicht geht. Also, im Deutschen ist es anders und im Türkisch ist es auch anders. Also ...
Schüler 2: Ja. Hat mit den Sprachen zu tun. Also ...
TL: Ja schon, aber wie genau meint ihr das? Das möchte ich wissen.
Schüler1: Zum Beispiel im Türkischen gibt es kein das, der ... Ja, das gibt es nicht. Und im Deutsch und Englisch ... Im Englisch gibt es nur *the* und im Deutsch gibt es *der, die, das*.

[...]

Schüler 2: Deswegen sind es auch weniger Wörter.
--

Abbildung 13: Darstellung eines Transkriptauszugs (Wildemann et al., 2018, S. 128)

Folgende Transkriptionsregeln³⁰ können im hiesigen Auszug nachvollzogen werden:

- Die Transkribierenden wurden dazu angeleitet, sich prinzipiell an der Standardorthografie zu orientieren.
- Dialektale Einflüsse wurden an die hochdeutsche Sprache angepasst.
- Die Interaktanden wurden durch einen Code anonymisiert und die einzelnen Sprachhandlungen wurden chronologisch aufgeführt (TL steht für Testleitung).
- Satzabbrüche wurden mit „...“ markiert.
- Kursiv gesetzt wurden erläuternde Bemerkungen (z. B. Interaktionen mit der Software, vereinzelte nonverbale Gesten usw.).

Bei diesem Regelwerk handelt es sich um unkomplizierte und schnell erlernbare Transkriptionsregeln, die es ermöglicht haben, die relativ große Menge an Transkripten auf der Grundlage der vorhandenen Projektressourcen weitgehend einheitlich, effizient und dem Projektinteresse zudienend zu bewältigen.

4.2 Beschreibung des untersuchten Datensatzes

Nachdem die Erhebungsweise einen ersten Einblick in die Beschaffenheit der zu analysierenden Daten gewährt hat, werden nun Informationen zur Stichprobenszusammensetzung ergänzt. Anschließend wird der zu analysierende Datenkorpus näher beschrieben.

Dank der Datenerhebung liegen Verbaldaten von 400 Viertklässler*innen aus Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg vor. Beim Sampling wurde unter anderem auf eine möglichst ausgeglichene Verteilung von Jungen und Mädchen geachtet (vgl. Abbildung 14). Abbildung 15 hingegen zeigt die Verteilung der sprachlichen Ressourcen in der Kohorte, dabei vor allem den Anteil der Kinder mit Deutsch als Erstsprache und jener mit Deutsch und einer weiteren Sprache.

³⁰ Dieses Ensemble an Regulierungen ist anschlussfähig an die Auflistung möglicher Transkriptionsregeln nach Rädiker & Kuckartz (2019, S. 44-45).

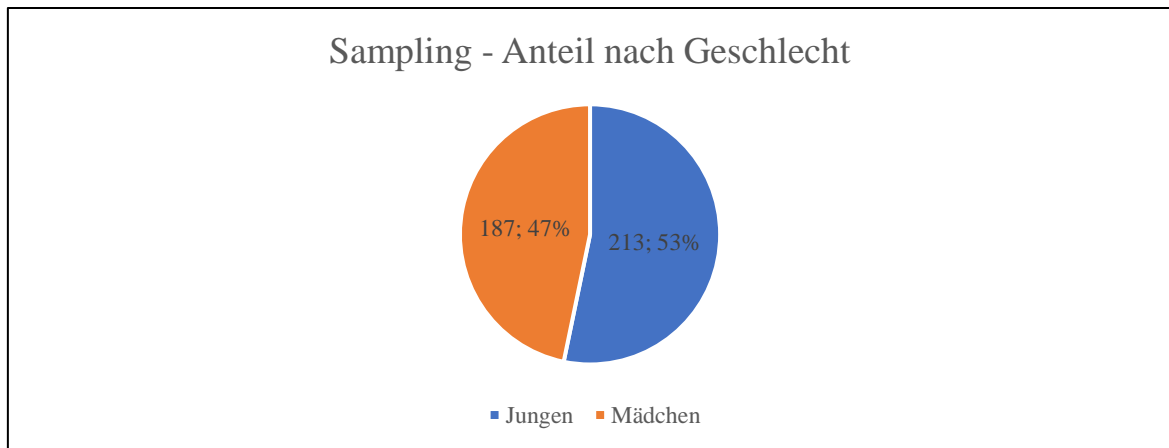


Abbildung 14: Sampling – Anteile nach Geschlecht

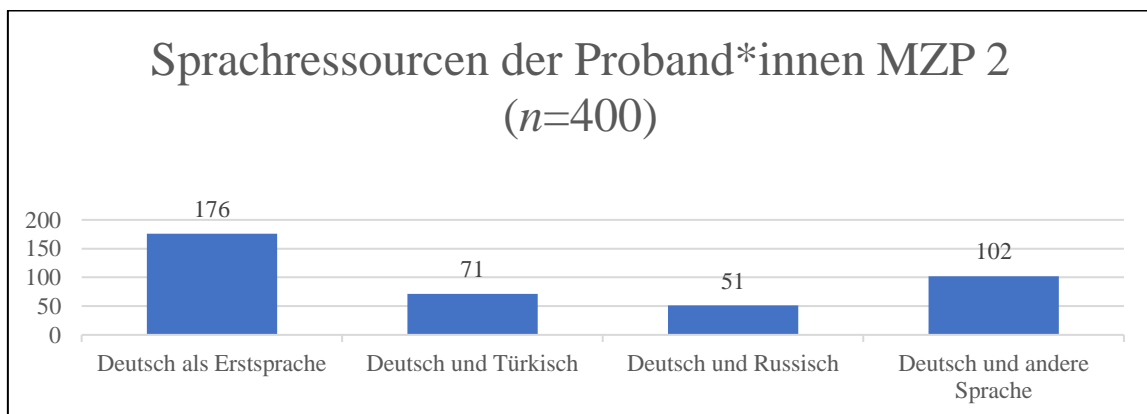


Abbildung 15: Sampling – Anteile sprachlicher Ressourcen

Wie Abbildung 15 zu entnehmen ist, stellen die Kombinationen *Deutsch und Türkisch* sowie *Deutsch und Russisch* die häufigste unter den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache dar. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Projektkontext, aus dem die Daten stammen, insbesondere Daten aus diesen Sprachgruppierungen benötigt wurden³¹. Darüber hinaus wurden im Sampling Kinder mit weiteren Sprachen berücksichtigt (vgl. Tabelle 23).

³¹ Siehe Studienergebnisse in Akbulut, Bien-Miller und Wildemann (2017); Bien-Miller, Akbulut, Wildemann und Reich (2017); Wildemann, Akbulut und Bien-Miller (2018).

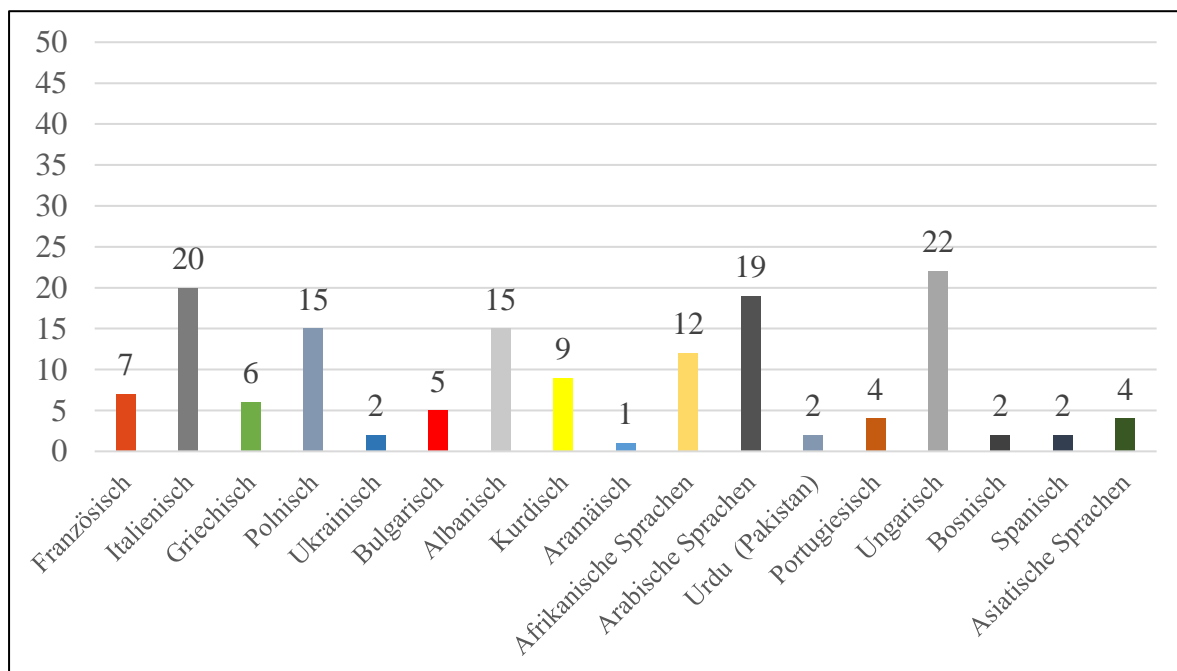


Tabelle 23: In der Kohorte vertretene weitere Einzelsprachen³²

Nach dem Blick auf die Stichprobenbeschaffenheit folgt nun ein Umriss der elizitierten Verbaldaten. Bevor die Menge an genutzten Daten statistisch dargestellt wird, soll die Art des konkret genutzten Korpus kategorisiert und damit korpuslinguistisch eingeordnet werden.

Grundsätzlich beschreibt Hirschmann (2019) einen Korpus als „[...] eine Sammlung von Textdaten, also Sprache im Kontext, die dem Zweck der linguistischen Auswertung dient und eine quantitative Auswertung von (qualitativen) sprachlichen Merkmalen zulässt“ (S. 2). Der Korpusbegriff wird dann schärfer, wenn man die Anforderungen an einen Datensatz klärt, soll er als Analysekorpus dienen. Die Mindestanforderungen nach Hirschmann (ebd.) sind die folgenden:

- Die Textsammlung sollte digital verfügbar sein, sodass die Datenanalyse wiederholbar und nachvollziehbar ist.
- Bei den Sprachdaten (mündliche, schriftliche oder gebärdete Sprache) sollte es sich mindestens um textuelle Daten handeln, d. h. konkret um Sprache im Kontext.

Hirschmann (ebd., S. 3) führt zwei weitere optionale Kriterien für den Korpusbegriff an:

³² Die Grafik wurde mit freundlicher Genehmigung aus dem Projektkontext *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit* übernommen.

- *Authentizität von Korpora:* Hierunter ist der Anspruch nach der Natürlichkeit der Daten gemeint, der teilweise in der Korpuslinguistik vertreten wird; der Eingriff in die Sprachproduktion (z. B. in experimentellen Settings) wird durch das vorherrschende Forschungsziel beeinflusst.
- *Korpora sollten einem Forschungszweck dienen:* Im linguistischen Kontext bieten Korpora vornehmlich eine empirische Grundlage für die Hypothesentestung oder unterstützen Lexikographen bei der Genese spezifischer Lexika; immer dann, wenn eine linguistische Forschungsfrage an die Sprachdaten gelegt wird, greift der Korpusbegriff.

Diesen Ansätzen folgend handelt es sich bei dem in der Studie genutzten Korpus um eine Sammlung mündlicher Sprachdaten. Diese „Primärdaten“ (ebd., S. 2), womit der Datensatz in seiner ursprünglichen und unbearbeiteten Form gemeint ist, wurde mithilfe von Office-Programmen digitalisiert und in einer digitalen Datenbank nachvollziehbar und abrufbereit hinterlegt. Der Grad der Authentizität der genutzten Daten, bei Hirschmann (ebd.) als ein optionales Kriterium ausgewiesen, wird prinzipiell durch das Erhebungssetting und das damit einhergehende Forschungsziel beeinflusst. Die genutzten sprachliche Daten wurden in einem unterrichtsähnlichen Setting bewusst impulsgeleitet elizitiert, was einerseits einen entsprechenden Eingriff in die o. g. Natürlichkeit der Kommunikation bedeutet, andererseits gerade dadurch dem Forschungszweck dienlich ist. Die Primärdatensätze wurden im Anschluss, dem Forschungsinteresse entsprechend, durch die Forschenden selbst sowie durch geschultes Personal um „Annotationen“ (ebd.) ergänzt, d. h. um linguistische Kategorien, mithilfe deren die Primärdaten³³ interpretiert wurden.

Diese vorausgehenden ersten Beschreibungsversuche des genutzten Korpus sollen nun durch eine weitere Kategorisierung ergänzt werden. Im internationalen Forschungsdiskurs bietet Gries (2009, S. 9–11) eine Sammlung von Kategorien an, mithilfe derer Korpora näher klassifiziert werden können. Die folgende Tabelle 24 trägt diese Kategorien auf dichotome Weise zusammen und zeigt durch den Fettdruck jeweils, welche der jeweiligen Beschreibungsoptionen auf den genutzten Korpus zutreffen.

General corpora:	Specific corpora:
Representative and balanced for a language as a whole	Restricted to a particular variety, register, genre

³³ Von den Primärdaten und Annotationen unterscheidet Hirschmann (2019, S. 2) noch den Begriff der *Metadaten*, womit beispielsweise Informationen zum/zur Verfasser*in des Datensatzes gemeint sind.

Raw corpora:	Annotated corpora:
Consist of files only containing the corpus material	Contain additional information
Diachronic corpora:	Synchronic corpora:
Aims at representing how a language/variety changes over time	Provides a snapshot of a language/variety at one particular point of time
Monolingual corpora:	Parallel corpora:
Text in one specific language	Same text in several languages
Static Corpora:	Dynamic/monitor corpora:
Fixed size	May be constantly extended with new material

Tabelle 24: Kategorisierung des untersuchten Korpus (Gries, 2009, S. 9–11)

Darüber hinaus geht Gries (ebd.) auf die grundsätzliche Funktion und den wesentlichen Informationsgehalt von Korpora ein: „[...] the only thing corpora can provide is information on frequencies. Put differently, there is no meaning in corpora, and there are no functions in corpora“ (S. 11) Dieses Statement greift den Gedanken auf, dass der Korpusbegriff primär linguistischen Interessen vorbehalten ist. Nachdem der Korpus mithilfe von theoriebasierten Parametern näher beschrieben wurde, soll abschließend der Umfang des genutzten sprachlichen Datenmaterials statistisch veranschaulicht werden.

In Tabelle 25 ist der gesichtete Gesamtkorpus zahlenmäßig ausgedrückt. Die Zahlen in den Klammern zeigen die Gesamtmenge der Transkripte an, die für den jeweiligen Impuls angefertigt wurden. Die Zahl links daneben gibt anteilmäßig die Anzahl derjenigen Transkripte an, in denen *metasprachliche Erklärungen* aufgefunden wurden. In den übrigen Transkripten des Gesamtkorpus konnten dementsprechend keine für die Analyse relevanten sprachlichen Daten identifiziert werden. Die Gesamtanzahl der in der Analyse berücksichtigten Transkripte beläuft sich demnach auf 1010 Transkripte.

Impuls	Transkripte (Gesamtkorpus)
<i>Großbuchstaben</i>	279 (382)
<i>Satzzeichen</i>	179 (382)
<i>Wörter zählen</i>	285 (382)
<i>Zaubern</i>	267 (382)
Gesamt:	1010 (1528)

Tabelle 25: Anzahl der Transkripte nach Impulsen

Wie der Darstellung außerdem zu entnehmen ist, wurden vier der ursprünglich sechs Impulse des Elizitationsverfahrens M-SPRA berücksichtigt. Der im Rahmen des Elizitationsverfahrens eingesetzte Impuls *Abracadabra* (vgl. Kapitel 4.1) wurde aufgrund fehlender Ergiebigkeit ausgeschlossen, d. h., die Anzahl der in diesem Impulskontext identifizierten *metasprachlichen Erklärungen* war für die Sprachanalyse zu gering. Der Impuls *Streit* hingegen blieb unberücksichtigt, da er konzeptionell keinen Sprachvergleich enthält und sich dadurch genuin von den anderen Impulsen unterscheidet, was ihn für einen Vergleich untereinander disqualifizierte. Berücksichtigt wurden schlussendlich die vier ergiebigsten Impulse (gemessen an der Anzahl der hervorgebrachten *Erklärhandlungen*), die allesamt sprachbezogen und miteinander vergleichbar sind.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass für die Sprachanalyse auf vielfältige sowie zahlreiche Transkripte zurückgegriffen werden konnte. Die erfolgte Datenauswertung wird im anschließenden Kapitel Schritt für Schritt dargestellt.

4.3 Datenauswertung

Dieses Kapitel stellt das methodische Vorgehen bei der Datenauswertung vor. Im Fokus steht die Vorgehensweise an sich; die jeweiligen Ergebnisse der einzelnen Analyseschritte werden an dieser Stelle ausgespart und dann im dafür eigens vorgesehenen Ergebnisteil präsentiert (vgl. Kapitel 5).

Das grundsätzliche Ziel der Datenauswertung war es, die Verbaldaten gemäß der Forschungsfrage auf unterschiedliche Typen *metasprachlicher Erklärungen* hin zu untersuchen. Als Einstieg in das Kapitel wird der eigene analytische Zugang zum untersuchten Korpus forschungstheoretisch eingeordnet.

Seit den 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts gibt es die linguistische Pragmatik als eine (Sprach-)Handlungslehre (Ehlich, 2007c, S. 48). Einen zentralen Bereich davon decken Arbeiten der Sprechhandlungsanalyse ab, die sich zunehmend von diesem Zeitpunkt an auf konkrete, gesprochene Sprache bezogen (ebd.). Das eigene Analysevorhaben lässt sich am passendsten der in dieser Tradition stehenden *Diskursanalyse* zuordnen: Hierbei handelt es sich um ein Verfahren, bei dem die mündliche Kommunikation untersucht wird, die wiederum an die gemeinsame Anwesenheit von Hörer und Sprecher sowie von einem daraus resultierenden gemeinsamen Wahrnehmungsraum in der Interaktion ausgeht (Gadow et al., 2016, S. 44). Ehlich (2007a) fasst den dabei angewandten Diskursbegriff so: „*Diskurse* [Hervorhebung im Original] sind an die Mündlichkeit und an die konkrete Kopräsenz von Interaktanten in einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum gebunden“ (S. 33). Wie bereits im Theorieteil beschrieben (vgl. Kapitel 3) wirkten auf die Konzeption der eigenen Studie Einflüsse der *Funktionalen Pragmatik* mit ein. Im Wesentlichen rückte deswegen die sprachliche Kategorie des *Zwecks* bzw. die Funktion des untersuchten sprachlichen Materials mit in das Zentrum der Analyse:

Funktionale Sprachanalyse [Hervorhebung im Original] versteht sich – bei aller Ambivalenz des Ausdrucks ‚Funktion‘ – also als eine Sprachanalyse, in der die Zwecke der Handelnden die zentrale Kategorie bilden, und zwar nicht die Zwecke der vereinzelt Handelnden, sondern die Zwecke der Handelnden in ihrer kommunikativen Gemeinschaft, d.h. also in einem Ensemble von Interaktanten. (Ehlich, 2007a, S. 31).

Des Weiteren knüpft die Art der erfolgten Datenauswertung an die qualitative linguistische Gesprächsforschung an, die beispielhafte sprachliche Phänomene auf der Grundlage von Sprachdaten analysiert (Vogt, 2009, S. 17).

Das konkrete Analysedesign der Studie ist aus der zuvor beschriebenen vielfältigen Verwurzelung erwachsen. Grundsätzlich wurde das analytische Vorgehen mehrstufig angelegt und forschungstheoretisch mit folgender Logik durchdacht: Zunächst wurde das sprachliche Material qualitativ untersucht, heuristisch und explorativ, und anschließend per Korpusanalyse elaboriert

und verifiziert (Weber & Becker-Mrotzek, 2012, S. 4–5). Es handelt sich demnach um eine Mixed-Methods-Datenanalyse, die (mithilfe von QDA-Software) qualitative und quantitative (Sprach-)Daten verarbeitet und miteinander verbindet (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 181–183).

Abbildung 16 zeigt, an welcher Stelle des Analysekonstruktes die drei Kernmethoden der Studie zum Einsatz kamen: Die Inhaltsanalyse als qualitativer Zugang zum Sprachmaterial, die Korpusanalyse als quantitative Verifizierung dessen und die Typenbildung als abschließender Systematisierungsansatz.

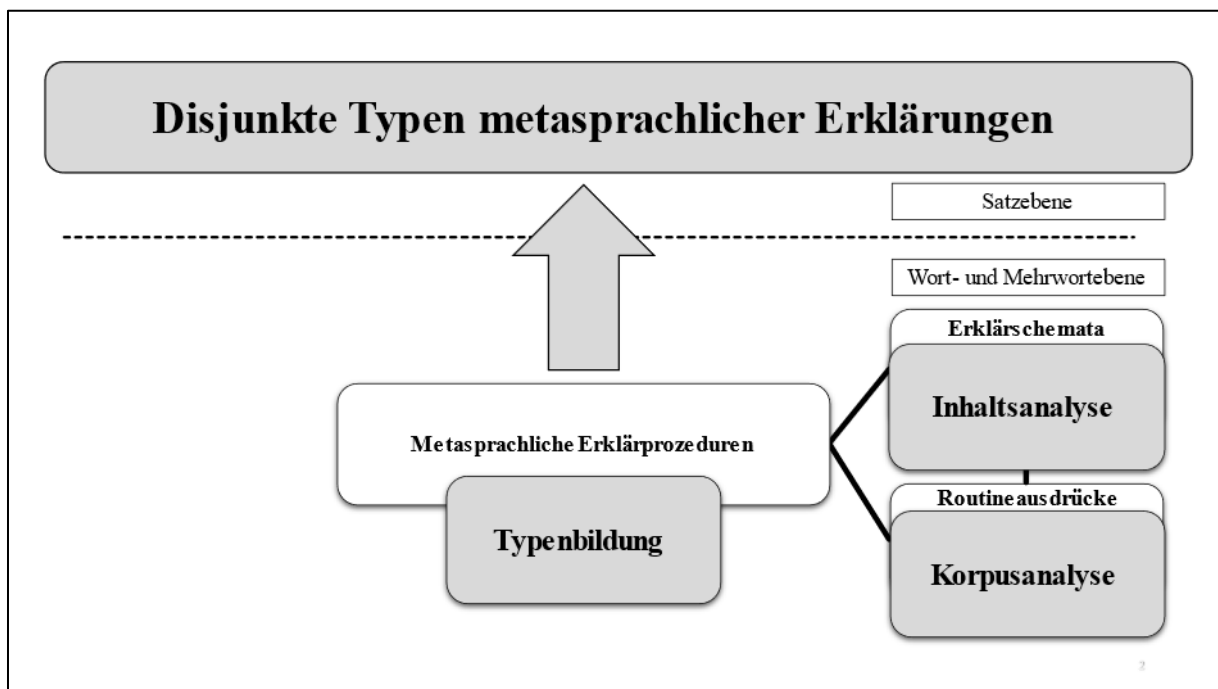


Abbildung 16: Einsatzort der drei Kernmethoden

Abbildung 17 hingegen gibt einen detaillierteren Einblick in den Gesamttablauf der Analyse unter Angabe des jeweils angestrebten Outcomes der Einzelschritte.

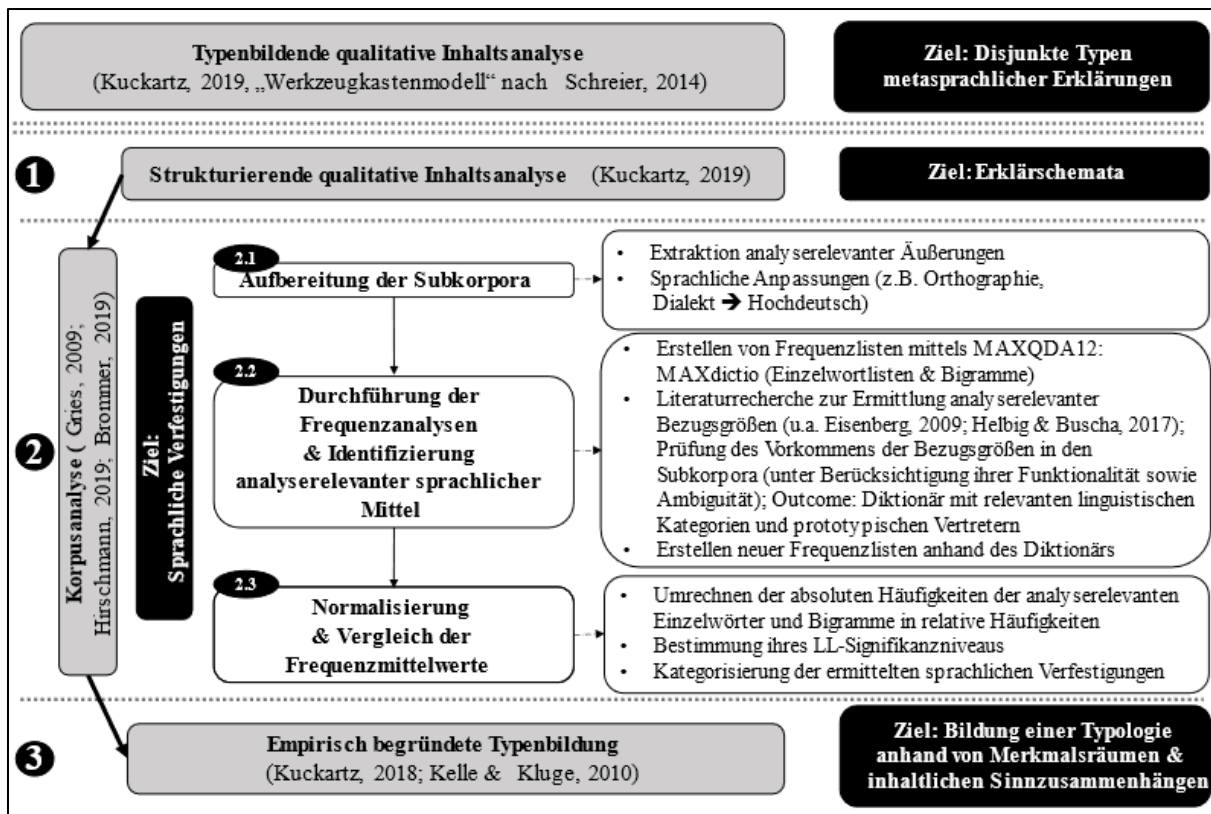


Abbildung 17: Gesamttablauf der Analyse und der jeweilige Outcome

4.3.1 Erster Schritt: Inhaltsanalyse

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* gilt in der einschlägigen Methodenliteratur als Mittelweg zwischen qualitativen Verfahren (interpretative Kategorienbildung) und quantitativen Verfahren (Erhebung und Analyse von Kategorienhäufigkeiten) (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 9). Sie kann ferner als besondere Form der Textanalyse beschrieben werden, die jedoch nicht nur darauf abzielt, Textmerkmale (Wörter, Begriffe) quantitativ zu bestimmen, sondern sie kann darüber hinaus auch Textinhalte durch einen möglichst regulierten und expliziten „Interpretationsakt“ (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 11) in Richtung der gebildeten Kategorien deuten. Beides, die Textanalyse und die mit ihr einhergehende Kategorienbildung, werden dabei als eine „[...] menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung“ (Kuckartz, 2018, S. 27) aufgefasst.

Die qualitative Inhaltsanalyse dient nach Mayring (2015), der sich seit Jahrzehnten bereits mit der Begründung und Konzeption dieser Methode beschäftigt, grundsätzlich dazu, (fixierte) Kommunikation systematisch, regelgeleitet sowie theoriegeleitet zu analysieren, und zwar mit dem übergeordneten Ziel, „[...] Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation [zu] ziehen [...]“ (S. 13). In einer früheren Publikation weist er auf die Flexibilität der Methode hin

und betont abermals ihre Durchführungsprinzipien: „Sie [die qualitative Inhaltsanalyse] muss der konkreten Fragestellung, dem Gegenstand der Untersuchung flexibel angepasst werden, darf aber dabei nicht auf die Kerngedanken der Systematik, Regelgeleitetheit, Theoriegeleitetheit und Überprüfbarkeit der Analyse verzichten“ (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 17). Mayring (2015) selbst findet den Begriff „kategoriegeleitete Textanalyse“ (S. 13) für die Methode passender, da diese die reine Analyse der Kommunikationsinhalte übersteigen kann. In eben dieser Begrifflichkeit ist auch das Herzstück einer jeden qualitativen Inhaltsanalyse enthalten: das Kategoriensystem. Die Gesamtheit aller bei der qualitativen Inhaltsanalyse verwendeter Codes wird als *Kategoriensystem* bzw. *Codesystem* bezeichnet (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 96). Es gibt nach Kuckartz (2018, S. 83), neben Mayring ein weiterer renommierter Vertreter der Methode, dabei nicht das alleinige Kategoriensystem, das als solches immer wieder und unverändert verwendet werden kann. Es gibt – und hier wird abermals die flexible Anwendungsmöglichkeit der Methode betont – verschiedene Wege der Kategorienbildung und verschiedene Formen von Kategorien, je nach Untersuchungsgegenstand. Er resümiert diesen Sachverhalt wie folgt:

Gleichgültig welcher Weg eingeschlagen wird, ob man bspw. eher thematische, eher bewertende oder eher analytische Kategorien bildet, sollten doch bei einer qualitativen Inhaltsanalyse die inhaltliche Arbeit am Kategoriensystem und der reflektierte Umgang mit den Kategorien eine zentrale Rolle spielen. Kategorien sind kein Selbstzweck, sondern mit ihnen steht und fällt die Analyse, sowohl einer beschreibenden als auch einer Theorie generierenden Analyse, bei der die Kategorien die Elemente, die Bausteine, der angestrebten Theorie sind. (ebd.)

Wie oben betont wird die qualitative Inhaltsanalyse und das mit ihr gebildete Kategoriensystem immer in Abstimmung mit dem Forschungsgegenstand gestaltet. Hierfür bietet Kuckartz (ebd., S. 83–86) eine Guideline als mögliche Orientierung für die Kategorienbildung am Material an, die zirkulär durchlaufen wird. Folgende Meilensteine sind darin enthalten:

- Ziel der Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage bestimmen
- Kategorienart und Abstraktionsniveau bestimmen
- Mit den Daten vertraut machen und Art der Codiereinheit festlegen
- Die Texte sequenziell bearbeiten und direkt am Text Kategorien bilden; Zuordnung existierender oder Neubildung weiterer Kategorien
- Systematisieren und Organisieren des Kategoriensystems
- Das Kategoriensystem festlegen

Die Kernkomponenten der prototypisch durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse werden in Abbildung 18 visualisiert. Durch die Art der Darstellung wird deutlich, dass die Schritte der

qualitativen Inhaltsanalyse nicht zwangsläufig linear durchlaufen werden müssen. Die Anwendung ist vielmehr iterativ, d. h., einzelne Schritte können wiederholt werden und die Reihenfolge der Durchführung ist nicht von vornherein gegeben. Das gibt Forschenden einerseits ein orientierendes Gerüst, mithilfe dem die Kernmomente der Methode realisiert werden können und andererseits lässt sie ihnen genügend Freiraum, das Verfahren dem Forschungsgegenstand entsprechend zu modifizieren. Das Zusammenspiel aus Offenheit und Systematik kann so zusammengefasst werden:

Nach dieser Auffassung lässt qualitative Inhaltsanalyse sich auf ganz unterschiedliche Weise konkret realisieren. Charakteristisch für qualitative Inhaltsanalyse ist somit gerade die Kombination vorab spezifizierter Schritte einerseits mit deren vielfältigen Realisationsmöglichkeiten andererseits: Das Durchlaufen einer festgelegten Abfolge von Schritten gewährleistet die Systematik, während die unterschiedlichen Möglichkeiten, diese Schritte konkret zu realisieren, die Gegenstandsangemessenheit des Verfahrens sichern. Genau diese Kombination von Systematik und Gegenstandsangemessenheit macht das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse aus. (Schreier, 2014, S. 25)

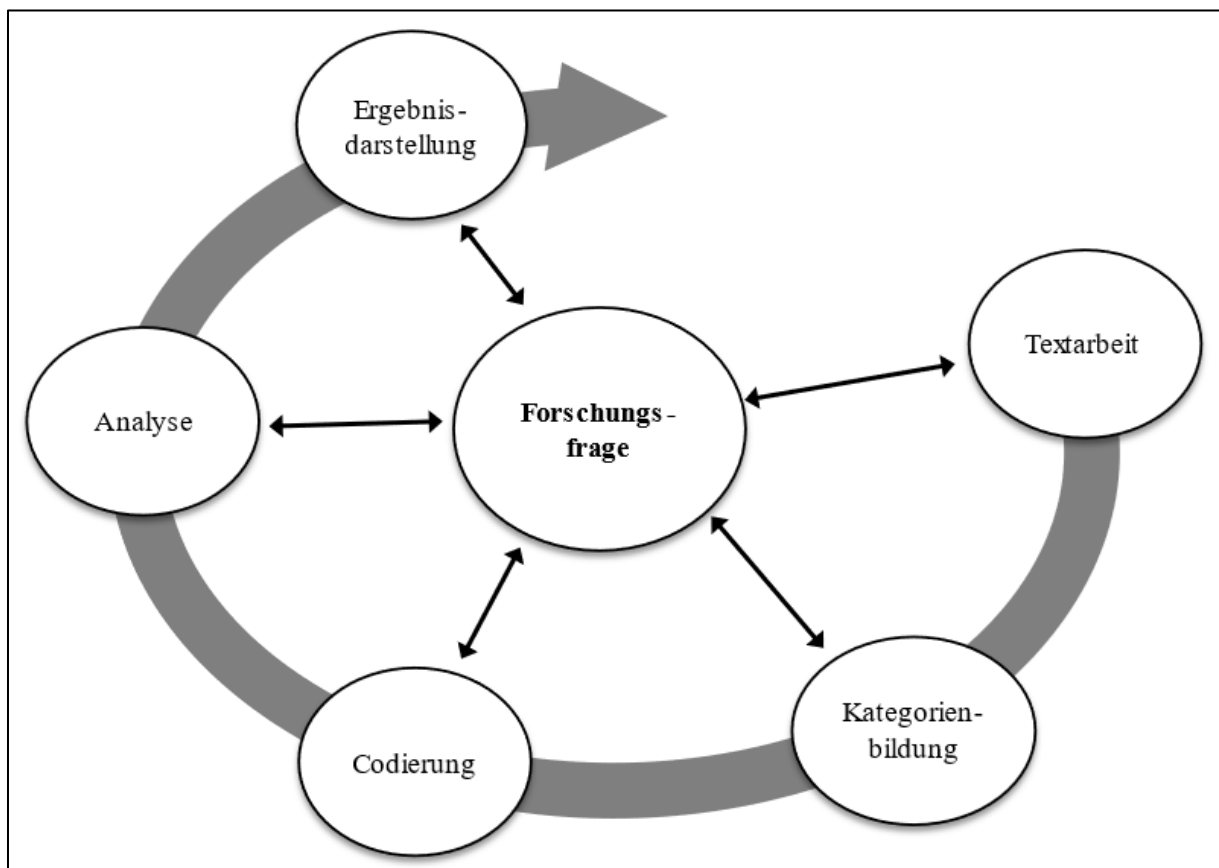


Abbildung 18: Generelles Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 45)

Neben diesem generellen Ablaufschema (vgl. Tabelle 18) wird das vielfältige Potenzial der Methode in der einschlägigen Literatur innerhalb diverser Varianten voneinander abgegrenzt. Schreier (2014) trägt in ihrem Beitrag die vorherrschenden Varianten zusammen und beschreibt

deren Trennschärfe. Innerhalb der existierenden methodischen Vielfalt wird die *inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* als inhaltsanalytisches Kernverfahren gesehen (Kuckartz, 2018, S. 224–225). Die Essenz der Vorgehensweise kann so beschrieben werden: „Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben [...]“ (Schreier, 2014, S. 5). Abbildung 19 veranschaulicht ihren prototypischen Ablauf.

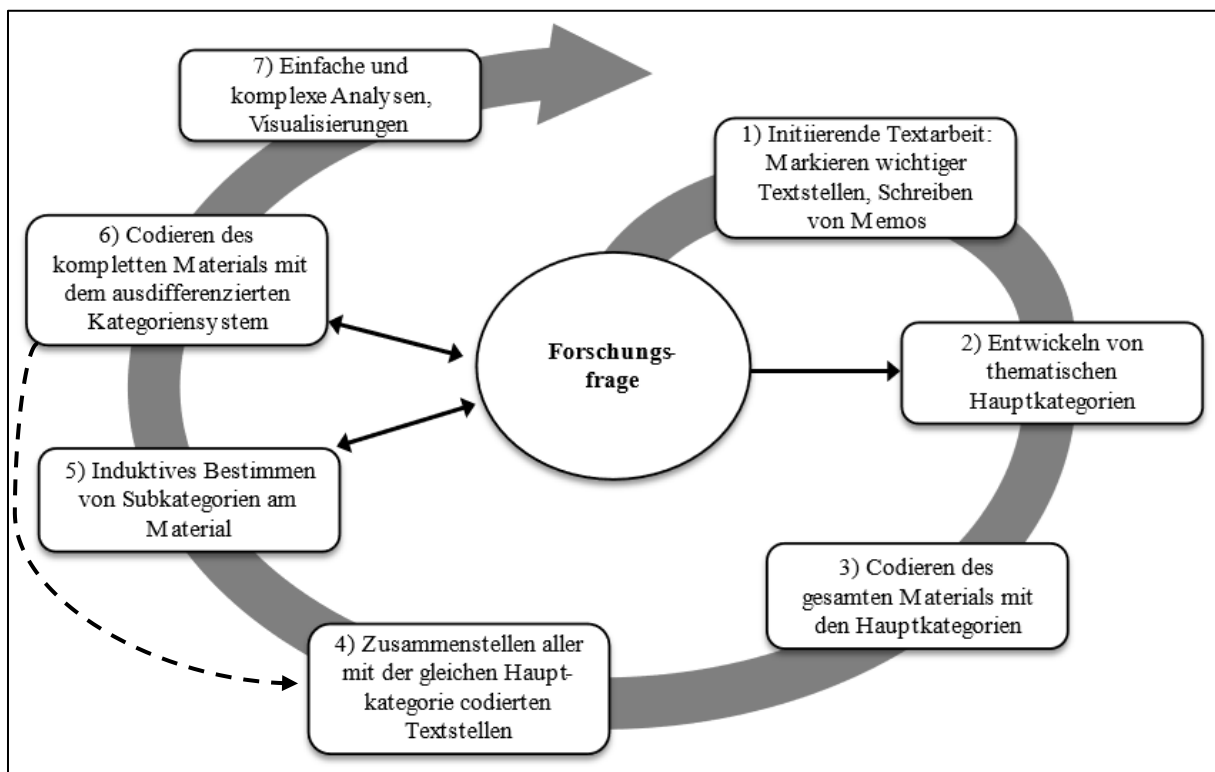


Abbildung 19: Ablaufschema: Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100)

Die in der Abbildung enthaltenen Pfeile verdeutlichen die Wechselbeziehung zwischen der Forschungsfrage und der Genese sowie Ausführung des Kategoriensystems. Forschende evaluieren demnach ihr inhaltsanalytisches Vorgehen durchweg und stellen dadurch sicher, dass die gewählte Methode zur gesetzten Forschungsfrage passt.

Das eigene inhaltsanalytische Vorgehen orientierte sich allem voran an der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die bei Kuckartz (2018, S. 100) als Kernvariante qualitativer Inhaltsanalysen gehandelt wird. Da sie im Kontext der gesamten Sprachanalyse eine Vorarbeit zur nachgeordneten Typenbildung leistete, passt das eigene Vorgehen gleichzeitig zur

Konzeption der *typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse*. Bei der zuletzt genannten Variante ist der folgende Aspekt ausschlaggebend:

Die typenbildende Inhaltsanalyse stellt [...] kein spezielles inhaltsanalytisches Verfahren dar, sondern bezieht sich auf die Anwendung qualitativer Inhaltsanalyse im Rahmen einer Typenbildung oder auf die Aufbereitung der Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse mittels Typenbildung. (Schreier, 2014, S. 18)

Im Rahmen der eigenen Studie wurde dementsprechend eine Mischform aus der inhaltlich-strukturierenden und typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse realisiert. Somit sollte dem bereits mehrfach betonten Anspruch nachgekommen werden, die gewählte Methode bestmöglich an die eigene Forschungsfrage sowie den zugehörigen Untersuchungsgegenstand anzupassen.

Kuckartz (2018, S. 224) selbst erkennt die Argumentation von Schreier an, dass auch die typenbildende Inhaltsanalyse im Kern eine strukturierende Inhaltsanalyse ist, sieht aber die Beschreibung eines spezifischen Ablaufs dieser Variante als angemessen. Abbildung 20 visualisiert die spezifischen Bausteine dieser Variante.

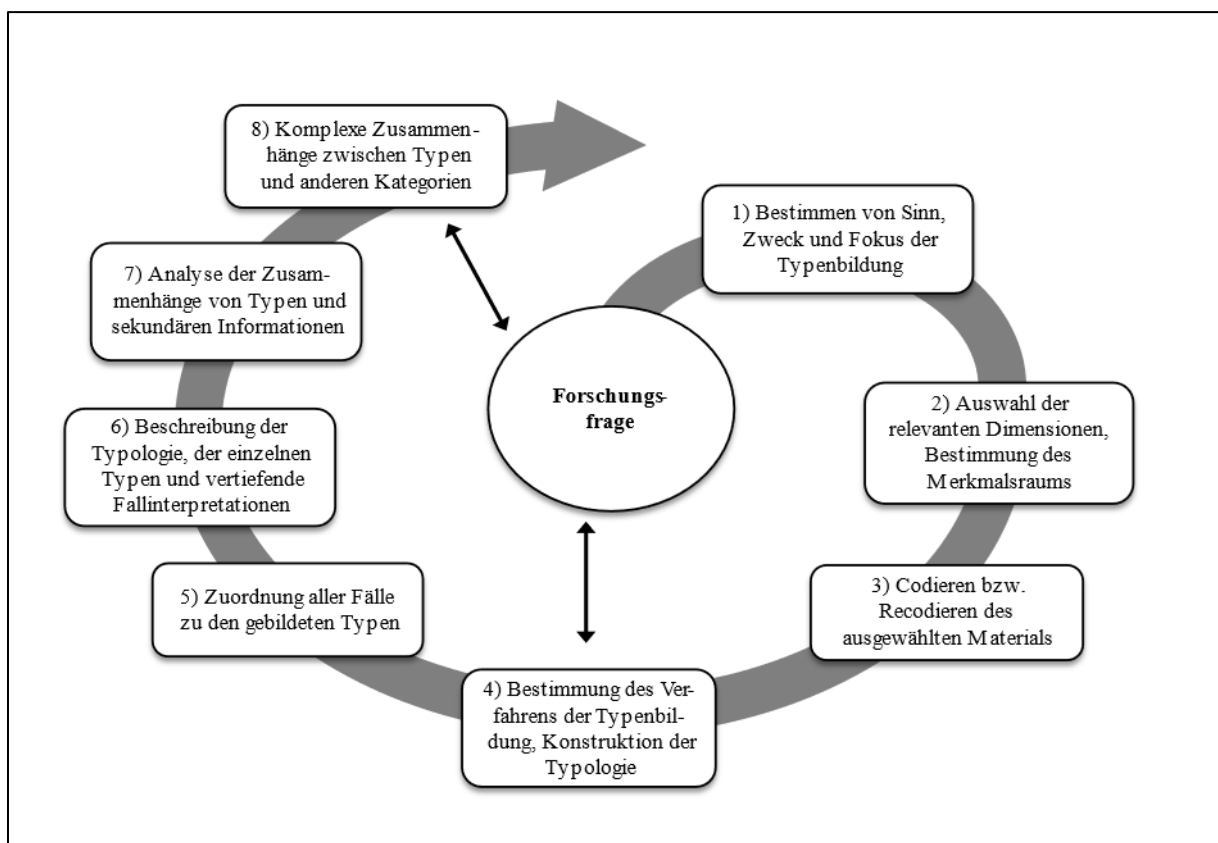


Abbildung 20: Ablaufschema: Typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 153)

Die dargestellten prototypischen Ablaufschemata eigneten sich für die Umsetzung des inhaltsanalytischen Vorgehens im Rahmen der vorliegenden Studie nur bedingt. Inhaltlich deckt sich

das eigene Vorgehen zwar mit vielen Bausteinen der dargestellten Varianten, für die Strukturierung des gegenstandsangemessenen Ablaufs eignete sich jedoch vielmehr das Konzept des *Werkzeugkastenmodells*, das von Schreier (2014, S. 25–26) vorgeschlagen und von Kuckartz (2018, S. 224–225) selbst weiterempfohlen wird. Dieses Modell ermöglicht den Forschenden einen flexibel gestaltbaren Forschungsprozess und erzwingt kein starres Denkkorsett, das linear durchlaufen wird. Schreier (2014) begründet das Modell wie folgt:

Statt einer Unterscheidung verschiedener Varianten qualitativer Inhaltsanalyse erscheint das Konzept des Werkzeugkastens angemessener. Mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist ein Basisablauf gegeben. An den verschiedenen Stellen bzw. Stufen, die bei der Anwendung des Verfahrens zu durchlaufen sind, stehen jeweils verschiedene Optionen zur Verfügung, unter denen konkret eine Auswahl zu treffen ist. Diese Optionen stellen eine Art Werkzeugkasten dar, aus dem Forschende bei der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse diejenigen Werkzeuge auswählen können, die zu der jeweiligen Forschungsfrage und dem jeweiligen Material am besten passen [...]. (S. 23–24)

Die nachfolgende Tabelle 26 stellt auf dieser Grundlage denjenigen Werkzeugkasten dar, der für die qualitative Inhaltsanalyse im Rahmen der vorliegenden Studie verwendet wurde. In der linken Spalte sind die prototypischen Etappen des Basisablaufs inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalysen aufgeführt. In der mittleren Spalte sind die von Schreier für die einzelnen Schritte angebotenen Optionen bzw. Werkzeuge aufgeführt. In der Spalte rechts können diejenigen Optionen nachvollzogen werden, die für die Durchführung der vorliegenden Studie, im Hinblick auf die Gegenstandsangemessenheit, entschieden und realisiert wurden.

Schritte der Inhaltsanalyse	„Werkzeuge“ / Optionen	Realisierung
Festlegen der Forschungsfrage		Vgl. Kapitel 1
Auswahl des Materials	Welches Material? Visuell, verbal, Hypertextstruktur, Dokumente, Interviews, Fokusgruppen, Webseiten usw.	verbal
	Welche Auswahlstrategie? Absichtsvoll, Zufallsverfahren, Ad hoc-Auswahl	absichtsvoll (Korpus mit <i>metasprachlichen Erklärungen</i>)
Erstellen des Kategoriensystems	Welche Basisstrategie? Deduktiv, induktiv, deduktiv-induktiv	deduktiv – induktiv
	Wenn induktiv: Welche Strategie? Subsumtion, Zusammenfassung, offenes Codieren, Kontrastierung	Subsumtion
	Welche Aspekte des Materials? Inhalte allgemein, Handlungen, Emotionen, Werte, Formaspekte allgemein, Elemente von Erzählungen usw.	<i>Metasprachliche Erklärprozeduren in metasprachlichen Erklärungen</i>

	Wie viele Personen? Forscher*in allein, gemeinsam mit anderen	allein
	Wie viel Material wird einbezogen? Spektrum von wenigen Prozent bis 100 %	100 % der gewählten Korpora
	Abbruchkriterium? Vorher festgelegt, Sättigung	Saturiertheit
Unterteilung des Materials in Einheiten	Welche Einheiten? Codiereinheiten, Kontexteinheiten	<u>Analyseeinheit</u> : Fälle <i>metasprachlicher Erklärungen</i> <u>Codiereinheit</u> : idea unit bzw. <i>Erklärung</i> <i>turn</i> <u>Kontexteinheit</u> : Der Codiereinheit vorausgehende und nachfolgende Äußerung, der jeweilige Impuls als Gesamtes
	Wie systematisch? Explizites Markieren, Markieren und Codieren in einem Schritt	Markieren und Codieren in einem Schritt
	Wie viele Personen? Forscher*in allein, zwei Personen gemeinsam, zwei Personen unabhängig voneinander	allein
	Wie groß ist die Codiereinheit? Spektrum von einzelnen Wörtern bis hin zum gesamten Text	Satz- und Wortebene
Probecodierung	Durchführung einer Probecodierung? Ja / nein	ja
	Wenn ja: Wie viele Personen? Forscher*in allein, zwei Personen gemeinsam, zwei Personen unabhängig voneinander	Gegencodierung durch wissenschaftliche Hilfskraft am Teil des Materials
Evaluation und Modifikation des Codesystems	Art des Codiervergleichs? Codierbesprechung, Berechnung einer Interrater-Koeffizienten (welcher?), beides	beides
Hauptcodierung	Wie viele Personen? Forscher*in allein, zwei Personen gemeinsam, zwei Personen unabhängig voneinander	allein: wiederholter Codierdurchlauf
	Wenn zwei Personen: Aufteilung des Materials? Beide codieren alles, beide codieren unterschiedliche Teile und einen kleineren gemeinsamen Teil	s. o.

	Wenn zwei Personen: Umgang mit unterschiedlichen Codierungen bei unterschiedlichem Textverständnis: Auslassen der betroffenen Codiereinheiten, Rücksprache mit dritter Person	s. o.
	Wenn zwei Personen: Berechnung eines (weiteren) Interrater-Koeffizienten?	-
Weitere Auswertung und Ergebnisdarstellung	Was geschieht mit den Codierungen? Anfertigung von Fallbeschreibungen, Beschreibende Darstellung des Codesystems, Kombination mit Typenbildung, Kombination mit der Herausarbeitung von Zusammenhängen, Kombination mit Einzelfallanalyse usw.	Kombination mit Typenbildung

Tabelle 26: Realisiertes Werkzeugkastenmodell nach Schreier (2014, S. 24–25)

Abschließend soll noch eine kurze Erläuterung der gewählten technischen Umsetzung der Inhaltsanalyse erfolgen. Qualitative Inhaltsanalysen können durch QDA-Software³⁴ wirksam unterstützt werden (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 8). Im Projektkontext stand die QDA-Software MAXQDA12 der VERBI Software GmbH zur Verfügung, die auf computergestützte qualitative Inhaltsanalysen spezialisiert ist. In ihrem Werk *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video* geben Rädiker und Kuckartz (2019) forschungspraktische Unterstützung bei der Nutzung von MAXQDA für Inhaltsanalysen. Aufgrund der Nähe der genutzten QDA-Software zur methodischen Ausrichtung von Kuckartz (2018) bzgl. der (computergestützten) qualitativen Inhaltsanalyse, wurden hauptsächlich seine methodischen Ausführungen für die eigene Datenauswertung konsultiert. In den nachfolgenden Ausführungen wird konsequenterweise die von ihm im Zusammenhang mit der Kategorienbildung am Datenmaterial genutzte Schreibweise *Codes* und *Codieren* übernommen (ebd.).

³⁴ Dresing und Pehl (2018): „Software, die den qualitativen Forschungsprozess unterstützt, wird als QDA (Qualitative Data Analysis)-Software oder auch CAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis)-Software bezeichnet“ (S. 42).

4.3.2 Zweiter Schritt: Korpusanalyse

Die übergeordneten Ziele der durchgeführten Korpusanalyse mit deskriptivem Charakter sind in der folgenden Aussage aus der einschlägigen Methodenliteratur inbegriffen:

Korpusbasierte Ansätze des deskriptiven Typs haben zum Ziel, die Korpusdaten bezogen auf bestimmte Phänomenbereiche hin abzubilden. Verfahren, die Häufigkeiten bestimmter Kategorien ermitteln und darstellen oder die die Verteilung bestimmter Kategorien in Korpora ermitteln und darstellen, gehören zu diesem Typus. Deskriptive Statistik hat auch immer einen zusammenfassenden Charakter, indem sie bestimmte Merkmale eines Korpus oder mehrerer Korpora übersichtlich zusammenträgt. (Hirschmann, 2019, S. 181)

Vor dem Hintergrund der hier beschriebenen grundsätzlichen Ausrichtung von Korpusanalysen, die deskriptiv statistisch vorgehen, war das spezifische Ziel des zweiten Analyseschrittes der Folgende: Die quantifizierende Beschreibung der formal-strukturellen Unterschiede zwischen den zuvor im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse rekonstruierten Erklärschemata. Durch die Korpusanalyse wurden die Häufigkeiten bestimmter Wörter und Wortverbindungen innerhalb der Erklärschemata ermittelt, was wiederum der Präzisierung der Merkmalsräume im Rahmen der nachgeordneten Typenbildung zudiente. Meier et al. (2019, S. 3) konstatieren, dass sich für die Beschreibung von *sprachlichen Verfestigungen* (prozessorientiert) bzw. von *sprachlich Verfestigtem* (produktorientiert) korpusanalytische Methoden eignen. Korpusanalytische Studien können dabei, je nach Untersuchungsgegenstand, in drei Kategorien klassifiziert werden (vgl. Tabelle 27).

Studientyp A	Linguistisches Phänomen wird mit seinen verschiedenen Varianten bzw. Erscheinungsformen beschrieben
Studientyp B	Linguistische Merkmale in verschiedenen Varietäten werden quantitativ verglichen und statistisch validiert
Studientyp C	Linguistische Merkmale in verschiedenen Varietäten werden anhand von Mittelwerten quantitativ verglichen, ohne statistische Validierung

Tabelle 27: Klassen korpusanalytischer Studien (Biber & Jones, 2009; Hirschmann, 2019, S. 185)

Dieser Klassifizierung nach lässt sich das eigene Vorgehen am ehesten dem Studientyp A zuordnen. Wie in der Tabelle abzulesen ist, haben Studien dieser Art die differenzierende Beschreibung sprachlichen Materials zum Ziel. In der vorliegenden Studie entspricht dies den erfassten *sprachlichen Verfestigungen*, die zur Typologie *metasprachlicher Erklärungen* beigetragen haben.

Aus korpuslinguistischer Sicht wird im Speziellen die Methode der Frequenzanalyse angewandt, d. h. eine Methode zur Auszählung und Darstellung von Häufigkeitsaspekten der betrachteten sprachlichen Phänomene. Die Frequenzanalyse ist die elementarste Methode der

Korpuslinguistik: „The most basic corpus-linguistic tool is the frequency list“ (Gries, 2009, S. 12). Dabei bleibt es nicht bei der bloßen Auszählung und Darstellung bestimmter sprachlicher Mittel. Vielmehr sind Häufigkeitslisten als Mittel zum Zweck zu verstehen und, um es zuzuspitzen, allein als solche zunächst wenig aussagekräftig: „[...] it is up to researcher to interpret frequencies of occurrence and co-occurrence in meaningful or functional terms“ (ebd. S. 11). Frequenzanalysen sind demnach als Glied in der Kette des gesamten Erkenntnisprozesses zu verstehen. Doch in welcher Weise werden die erhobenen Frequenzen typischerweise weiterverwertet? Hierzu zwei Stimmen aus der einschlägigen Methodenliteratur:

1. In fast allen Korpusuntersuchungen werden Frequenzen von Kategorien ermittelt. Diese können dann unmittelbar oder mittelbar [...] miteinander verglichen werden, miteinander korreliert werden, anhand von Frequenzen können Assoziationsstärken ermittelt und somit Kollokationen oder Gebrauchstendenzen nachgewiesen werden (und vieles mehr). (Hirschmann, 2019, S. 182)
2. Mittels des Korpusvergleichs soll die Ausdruckstypik offengelegt bzw. ermittelt werden, also der für den ausgewählten Sprachausschnitt im Vergleich zu einem anderen Sprachausschnitt musterhafte Sprachgebrauch. Das Ziel besteht darin, die Sprachgebrauchsmuster weitestgehend automatisiert zu entdecken, indem der Computer möglichst viele vorstrukturierte Arbeitsschritte abnimmt. (Brommer, 2018, S. 65)

In den beiden Darstellungen wird die Möglichkeit des Vergleichs der ermittelten Frequenzen herausgestellt, wodurch musterhafte Momente im untersuchten sprachlichen Material nachgezeichnet werden können. Dabei kann man konzeptionell und terminologisch das gemeinsame Auftreten sprachlicher Elemente weiter unterscheiden. In Tabelle 28 sind die in diesem Zusammenhang drei gängigsten Begriffe gegenübergestellt.

Kookkurrenz	Mindestens zwei sprachliche Elemente treten in einem sprachlichen Kontext zusammen auf.
Kollokation	Mindestens zwei sprachliche Elemente werden signifikant häufiger als (statistisch) erwartet zusammen realisiert.
Kolligation	Eine grammatisch motivierte bzw. grammatisch klassifizierbare Kollokation wird realisiert.

Tabelle 28: *Kookkurrenz*, *Kollokation* und *Kolligation* im Vergleich (Hirschmann, 2019, S. 213)

Folgt man den Definitionen des Begriffsfeldes, wird deutlich, dass die oben beschriebenen Frequenzanalysen nicht ausschließlich für Einzelworte gebildet werden müssen. Für die Korpuslinguistik ist es ebenso von Interesse, Wortkombinationen auszuzählen, die sich dann – je nach nachgewiesenem statistischem Zusammenhang – als eine Kookkurrenz, eine Kollokation oder Kolligation begreifen lassen. In der Korpuslinguistik spricht man beim Betrachten von mehreren Wörtern auch von *n-Grammen*, d. h. Wortkombinationen aus *n* vielen Wörtern: „[...] *n*-grams, i.e. sequences of *n* words such as bigrams (where *n* = 2, i.e. word pairs) [...]“ (Gries, 2009, S. 12). In der vorliegenden Studie wurden (als Teil typenbildender Inhaltsanalyse mit

quantitativen Elementen) typische sprachliche Mittel (Wörter und Wortverbindungen) je Erklärschema ausgezählt. Die Frequenzanalysen wurden dabei auf zwei Sprachebenen realisiert:

- Auf der Einzelwortebene (unterschieden in Types und Token)
- Auf der Mehrwortebene (Kookurrenzen bzw. Kollokationen)

Wie oben angedeutet werden solche Frequenzlisten nach Möglichkeit automatisiert und computergestützt realisiert. Dies ist nicht nur effizienter, sondern auch weniger fehleranfällig als eine manuelle Auszählung. In der vorgestellten Studie diente *MAXDictio*, ein Tool der genutzten Software MAXQDA, als primäres Suchwerkzeug. Als solches gilt gemeinhin „[...] eine computergestützte Anwendung, die die systematische Suche in bereits aufbereiteten Korpusdaten erlaubt“ (Hirschmann, 2019, S. 105). Das eingesetzte Suchwerkzeug ermöglichte es somit, um es im Prozess der Datenauswertung einzuordnen, die inhaltsanalytisch ermittelten Erklärskemata auf der Sprachoberfläche ergänzend zu explorieren.

Der grobe Ablauf des korpusanalytischen Vorgehens wurde bereits zu Beginn des Kapitels 4.3 visualisiert. Diese Darstellung wird nun um eine detailliertere Fassung ergänzt, in der die drei wesentlichen Schritte nachgezeichnet werden.

Schritt 1: Aufbereitung der Subkorpora

Für die Durchführung der Frequenzanalysen musste der Datenkorpus entsprechend aufbereitet werden. Als Produkt sollte ein Datenkorpus entstehen, der ausschließlich analyserelevante Äußerungen enthält. Als analyserelevant wurden alle inhaltsanalytisch erfassten *turns* mit *metasprachlichen Erklärungen* aufgefasst. Das übrige Sprachmaterial wurde für diesen Analyseschritt aus den Transkripten gelöscht. Diese Maßnahme war notwendig, um das im Forschungsinteresse stehende sprachliche Material von dem überflüssigen zu trennen. Zusätzlich konnte dadurch der Analyseprozess ökonomisiert werden. Im Anschluss wurden die analyserelevanten Sequenzen noch für die Frequenzanalyse aufbereitet. Konkret wurden folgende Maßnahmen ergriffen:

- Anpassung des Sprachmaterials an die Standardorthografie
- Verbesserung von Schreibfehlern in den Transkripten
- Ausschreiben von Wortkürzungen (z. B. *ins* → *in das*)

Durch diese im Projekt bezeichnete *Bereinigung* wurde sichergestellt, dass es zu keinen Verzerrungen der dargestellten Häufigkeiten kommt, die durch das Layout und die Beschaffenheit

der Transkripte bedingt sind. Technisch wurde das einerseits durch manuelle Überarbeitungsprozesse am Transkript selbst bewerkstelligt und zusätzlich in MAXQDA mittels sog. *Stopp-Wort-Listen* (vgl. Abbildung 21), die dazu führen, dass dort definierte Transkriptelemente (z. B. die Teilnehmercodes) bei der Auszählung der Worthäufigkeiten ausgeblendet werden und somit in den Ranglisten nicht erscheinen. Die entsprechenden zu bereinigenden Stellen können durch Forschende manuell angepasst werden.



Abbildung 21: Ausschnitt aus einer *Stopp-Wort-Liste*

Schritt 2: Durchführung der Frequenzanalysen und Identifizierung analyserelevanter sprachlicher Mittel

Mithilfe von MAXDictio wurden anhand der bereinigten Korpora für jedes Erklärschema und jeden Impuls lemmatisierte³⁵ Frequenzlisten (Einzelwortlisten und Bigramme) generiert. Die Ranglisten wurden anschließend hinsichtlich der darin enthaltenen 100 häufigsten Wörter (Einzelwortlisten) bzw. Wortverbindungen/Kookkurrenzen (Bigramme) gesichtet (vgl. Abbildung 22).

³⁵ Hierbei handelt es sich um eine in MAXDictio integrierte Funktion, mit der Wörter auf ihre Grundform zurückgeführt werden, um gleichbedeutende Wörter (unabhängig ihres Kasus oder der Deklination) zusammenzuführen.

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokumente	Dokumente...
der	3	228	9,05	1	83	75,45
ich	3	172	6,83	2	82	74,55
Σ schreiben	9	98	3,89	3	67	60,91
vielleicht	10	78	3,10	4	53	48,18
sein	4	72	2,86	5	50	45,45
weil	4	66	2,62	6	52	47,27
Σ glaub	5	65	2,58	7	46	41,82
auch	4	63	2,50	8	40	36,36
und	3	63	2,50	8	42	38,18
werden	6	63	2,50	8	42	38,18

Abbildung 22: Beispielhafter Auszug aus einer *Worthäufigkeiten-Rangliste*

Die Listen der jeweils 100 häufigsten Wörter je Erklärschema und Impuls wurden nochmals auf die formale Beschaffenheit hin überprüft (z. B.: Wurden alle Wörter richtig lemmatisiert?)³⁶. Anhand der finalisierten Frequenzlisten wurden durch den Forschenden erste induktive, explorative Klassifizierungsversuche des Wortmaterials vorgenommen und mithilfe der Diktionär-Funktion in MAXDictio systematisiert (vgl. Abbildung 23).

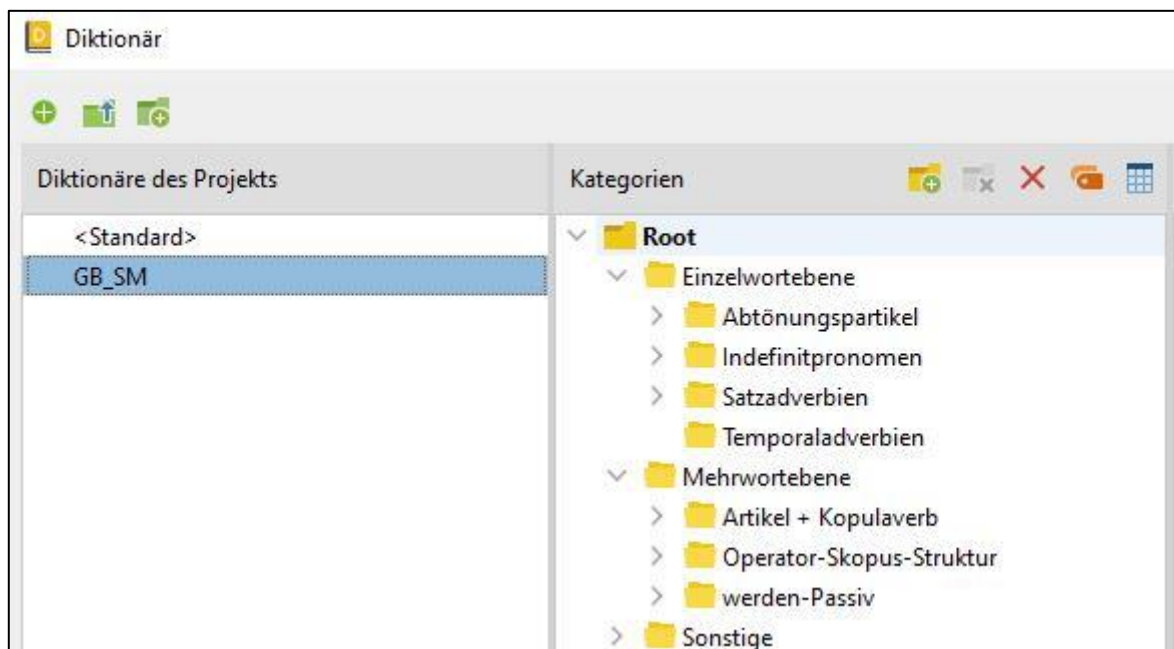


Abbildung 23: Analyserelevante Oberkategorien des Diktionärs

³⁶ Die Summen-Zeichen bei *schreiben* und *glaub* zeigen beispielhafte Stellen an, die manuell nachbearbeitet werden mussten.

Das dadurch induktiv erzeugte Kategoriensystem, bestehend aus einem Arsenal an potenziell analyserelevanten linguistischen Kategorien, wurde mit der linguistischen Fachliteratur abgeglichen. Bei diesem iterativen Prozess stellte sich heraus, dass sich vor allem folgende linguistische Kategorien zur weiteren Beschreibung des Materials eignen:

- Wörter und Wortverbindungen, die Einstellungen/Haltungen des Sprechenden zum Gesagten markieren
- Wörter und Wortverbindungen, die den Wahrheitsgehalt bzw. die Faktizität von *metasprachlichen Erklärungen* markieren

Eine vollständige Darstellung der für die Korpusanalyse berücksichtigten Kategorien erfolgt an späterer Stelle im Ergebnisteil (vgl. Kapitel 5.2.1). Die als forschungsrelevant herausgestellten linguistischen Kategorien wurden dann nochmals gezielt in den zuvor generierten Frequenzlisten der 100 häufigsten Einzelwörter bzw. Bigramme analysiert. MAXDictio bietet hierfür *Go-Listen* (vgl. Abbildung 24) an, mit denen sich der Korpus nochmals gezielt absuchen lässt, dadurch, dass nur bestimmte Einträge ausgezählt werden.



Abbildung 24: Beispiel einer *Go-Wort-Liste* in MAXDictio

Auf diese Weise wurde ein Set neuer Frequenzlisten generiert (je Eklärschema und je Impuls), das nur noch das als forschungsrelevant eingestufte Material enthielt. Das Wortmaterial in den so enthaltenen Listen wurde anschließend durch den Forschenden nochmals unter dem Aspekt

der Funktionalität innerhalb der spezifischen Sprachhandlungssituation geprüft, um der Ambiguität bestimmter Einträge vorzubeugen. Die Modalpartikel *einfach* wurde beispielsweise semantisch daraufhin überprüft, ob es in den Fundstellen wirklich als Modalpartikel oder als Adjektiv gebraucht wird. Hier ein Transkriptauszug, in dem es als Modalpartikel benutzt wird.

213102: Und ich denke im Spanischen wird nur großgeschrieben, wenn ähm ein Satz zu Ende ist. Und kei ...
also, wie bei uns ein Nomen großgeschrieben wird, ähm, denk ich im Spanischen wird einfach nur
nach einem Punkt oder so großgeschrieben. (Großbuchstaben_213102+_M, Pos. 1)

Abbildung 25: Transkriptbeispiel einer Modalpartikel

Bei der Auszählung wurden dann nur die tatsächlich als Modalpartikel gebrauchten Token berücksichtigt. Die anderen Einträge der Go-Wort-Liste wurden auf dieselbe Weise geprüft.

Schritt 3: Normalisierung und Vergleich der Frequenzmittelwerte

Die Ausdruckstypik eines Korpus kann nur anhand eines Referenzkorpus bestimmt werden, was logisch erscheint: Das Besondere des Einen zeigt sich erst in der Abgrenzung zum Anderen. Unter der Normalisierung versteht man in der Korpuslinguistik „[...] einen Rechenprozess, bei dem absolute Häufigkeiten in relative Häufigkeiten umgerechnet werden, um die Werte mit anderen Werten vergleichbar zu machen“ (Hirschmann, 2019, S. 187). Die einander gegenüberzustellenden Korpora werden demnach erst durch den Prozess der Normalisierung vergleichbar: Würde man lediglich die absoluten Häufigkeiten betrachten, so müssten beide Korpora exakt dieselbe Anzahl an Wörtern enthalten, um vergleichbare Aussagen zu treffen – was jedoch aufgrund unterschiedlicher Korpusgrößen nicht der Fall ist. Im Zentrum der Normalisierung steht die „[...] Normalisierungsgröße, die sich aus der Gesamtzahl für die Zählung relevanter Ereignisse ergibt“ (ebd.). Durch die Messung der absoluten Häufigkeiten an einer Normalisierungsgröße bzw. Bezugsgröße wird sichergestellt, dass einerseits nur die relevanten Aspekte der zu vergleichenden Korpora berücksichtigt werden und dass andererseits überhaupt erst vergleichbare Zahlen entstehen (ebd.). Mathematisch wird geschaut, wie viele Fälle der untersuchten Einheit pro 100 Einheiten der Bezugsgröße im jeweiligen Korpus vorkommen. Hierdurch wird ein prozentualer Anteil des Vorkommens eines bestimmten Wortes im Korpus ermittelt. Die prozentualen Anteile in verschiedenen Korpora können dann verglichen und zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden.

In der vorliegenden Studie wurden als Normalisierungsgröße die als forschungsrelevant eingestuft Wortarten gewählt. Hierbei wurde einer Empfehlung von Hirschmann (ebd.) Folge geleistet: „Als alternative Messgröße kann und sollte man als Normalisierungsgröße die Gesamtanzahl der in den jeweiligen Korpora vergebenen Wortarten nehmen“ (S. 188). Die Sinnhaftigkeit dieser Entscheidung ist beispielsweise an der als Bezugsgröße definierten Wortart *Modalpartikel* nachzuvollziehen. Im Hinblick auf die Bezugsgröße *Modalpartikel* kann man als Produkt der Normalisierung folgende korpusvergleichende Fragen beantworten:

- Wie viele Modalpartikel kommen in den beiden Korpora in ihrer absoluten Häufigkeit vor?
- Wie hoch ist der relative Anteil der in den jeweiligen Korpora tatsächlich realisierten Modalpartikel?
- Wie verhalten sich die relativen Häufigkeiten der einzelnen Korpora zueinander?

Die in Abhängigkeit zu den Bezugsgrößen ermittelten Frequenzmittelwerte der Subkorpora wurden im Anschluss noch einer statistischen Prüfung unterzogen, um zu ermitteln, ob die eventuell eruierten Frequenzunterschiede zufällig zustande gekommen sind oder ob diese überzufällig häufig auftreten und damit als signifikant eingestuft werden können. Hierfür diente der *Log-likelihood-Signifikanztest* (Dunning, 1993) als ein „alternatives Verfahren zu [sic] Berechnung der Signifikanz, das gegenüber dem Chi-Quadrat-Test [Hervorhebung im Original] robuster gegenüber niedrigen Werten ist (der Chi-Quadrat-Test tendiert dazu, bei niedrigen Werten relativ schnell Signifikanz anzuzeigen)“ (Bubenhofer, 2022b). Dieser Signifikanztest erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt wird eine Kontingenztabelle angefertigt (vgl. Tabelle 29).

	Korpus A	Korpus B	Total
Frequenz von Wort X	A	B	A+B
Alle anderen Wörter	C	D	C+D
Total	A+C	B+D	A+B+C+D

Tabelle 29: Basisschema einer Kontingenztabelle (Bubenhofer, 2022b)

In der Tabelle werden die Häufigkeiten der Wörter und Wortverbindungen aus den zuvor festgelegten linguistischen Bezugsgrößenkategorien eingetragen. Diese werden zusätzlich in ein statistisches Verhältnis zu allen anderen in den Korpora enthaltenen Wörtern gesetzt. Ist die Tabelle vollständig, wird dieser Wert auf Grundlage der Formel in Abbildung 26 errechnet.

$$\begin{aligned}
G^2 = & 2 [A \log A + B \log B + C \log C + D \log D \\
& - (A + B) \log (A + B) - (A + C) \log (A + C) \\
& - (B + D) \log (B + D) - (C + D) \log (C + D) \\
& + (A + B + C + D) \log (A + B + C + D)]
\end{aligned}$$

Abbildung 26: Allgemeine Log-likelihood-Signifikanztests-Formel (Bubenhofer, 2022b)

Die so ermittelten signifikant vorkommenden Einzelwörter und Bigramme werden im Rahmen der Darstellung der Typenbildung aufgegriffen.

4.3.3 Dritter Schritt: Typenbildung

Die Inhaltsanalyse und die daran gekoppelte Korpusanalyse mündeten im letzten Schritt der Datenauswertung in der Typenbildung. Nachdem die Verbaldaten qualitativ und quantitativ untersucht wurden, diente dieser letzte Schritt vordergründig dazu, die Funde entsprechend der Forschungsfrage beschreibend zu systematisieren. Das letztendliche Ziel einer strukturierenden, bzw. spezifischer einer typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse, ist es, „[...] die untersuchten Fälle auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich ausgewählter Merkmale in prägnante Gruppen zu unterteilen und diese Gruppen im Hinblick auf ihre Ausprägungen auf den relevanten Merkmalen genauer zu beschreiben“ (Schreier, 2014, S. 14–15). Dabei geht es weniger „[...] um die Herausarbeitung einer allgemeinen Theorie als um die Ordnung des Verschiedenartigen [...]“ (Kuckartz, 2018, S. 146). Diese Prämisse passt zur deskriptiven Gesamtausrichtung der vorgestellten Studie und konsequenterweise zur Forschungsfrage: Es wurde der Versuch unternommen, verschiedenartige metasprachliche *Erklärhandlungen* zu rekonstruieren. Es ging bei der Typenbildung vornehmlich um die Analyse ähnlicher Fälle im Datenmaterial und daran anschließend, geleitet durch das jeweilige Forschungsinteresse, um die Gruppierung dieser Fälle und weniger um die Orientierung an Variablen. Diesen Sachverhalt führt Kuckartz an derselben Stelle weiter aus:

[...] Aufgrund von Ähnlichkeiten in ausgewählten Merkmalsausprägungen werden Elemente zu Typen (Gruppen, Clustern) zusammengefasst. Ein Typ zeichnet sich dabei durch die gleiche Kombination von Merkmalsausprägungen aus. Die Elemente desselben Typs sollen einander möglichst ähnlich sein, die verschiedenen Typen hingegen sollen möglichst unähnlich und heterogen sein. Im Rahmen empirischer Forschung bedeutet Typenbildung also die Gruppierung von Fällen zu ähnlichen Mustern oder Gruppen, die sich von ihrer Umgebung und anderen Mustern und Gruppen deutlich unterscheiden lassen. Ein Typ oder Typus besteht immer aus mehreren (Einzel-)Fällen, die sich untereinander ähnlich sind. Die Gesamtheit der für einen bestimmten Phänomenbereich gebildeten Typen bezeichnet man als ‚Typologie‘. (ebd.)

Dass Typenbildung nicht gleich Typenbildung ist, wird in Tabelle 30 deutlich. Je nach Beschaffenheit der Gesamtheit der einzelnen Elemente einer Typologie können nochmals drei Verfahren der Typenbildung unterschieden werden.

Bildung merkmals homogener Typen (monothetische Typen)	Merkmalausprägung aller Typen sind identisch; Elemente eines Typus sind intern perfekt homogen
Typenbildung durch Reduktion	Merkmalraum wird auf eine handhabbare Anzahl von Typen reduziert; Elemente eines Typus sind teilweise homogen
Bildung merkmals heterogener Typen (polythetische Typen)	Induktiv aus den Daten gebildet; intern möglichst homogen, extern möglichst heterogen; zu einem Typ gehörende Elemente sind bezüglich ihrer Merkmale nicht identisch, sondern ähnlich

Tabelle 30: Die drei Verfahren der Typenbildung (Kuckartz, 2018, S. 148–152)

Als Outcome der Typenbildung im Studienkontext wurde die Herausbildung merkmals heterogener Typen (polythetische Typen) angestrebt. Bei einer polythetischen Typologie müssen die zugeordneten Fälle nicht zwangsläufig identisch sein. Es genügt, wenn die Fälle einander ähnlich bzw. durch einen gemeinsamen Merkmalsraum definierbar sind. Das Ganze wird durch eine intellektuelle, geistige und systematische Ordnung möglich (ebd., S. 150–151). Der Akt der Typenbildung kann strukturell den in der Abbildung 27 und Tabelle 31 dargestellten Schritten folgen.

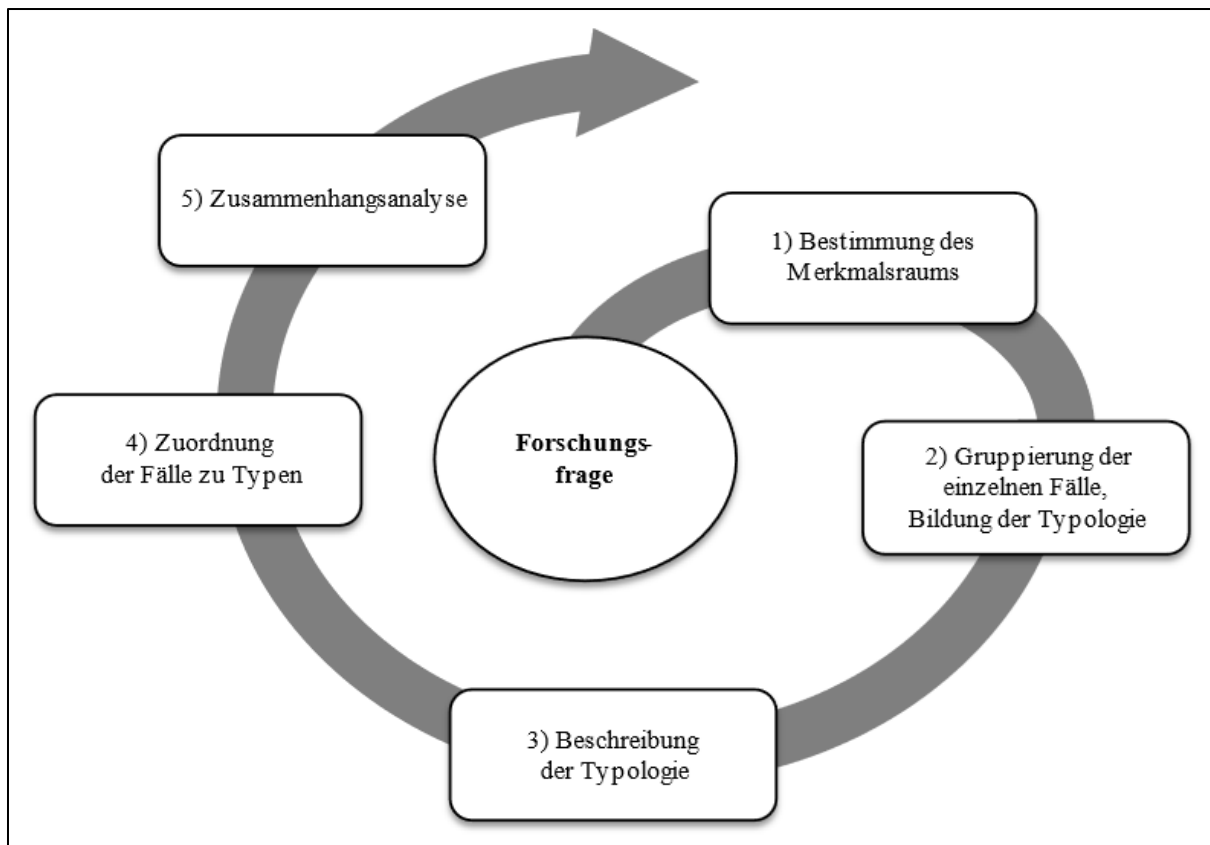


Abbildung 27: Generelles Phasenmodell empirischer Typenbildung (Kuckartz, 2018, S. 148)

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen	Merkmale erarbeiten und definieren, anhand derer Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Fällen erfasst und Gruppen/Typen charakterisiert werden können
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten	Gruppierung der Fälle anhand der Vergleichsdimensionen (Kategorien) und Ausprägungen (Subkategorien); Konzept des Merkmalsraums; Fallkontrastierung: Prüfung der internen Homogenität auf der <i>Ebene des Typus</i> (weitgehend ähnliche Fälle?) sowie der externen Heterogenität auf der <i>Ebene der Typologie</i> (Abbildung der Unterschiede im Datenmaterial?)
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge	Inhaltliche Zusammenhänge werden analysiert, die den empirisch vorgefundenen Gruppen bzw. Merkmalskombinationen zu Grunde liegen; Reduktion des Merkmalsraums auf wenige Typen
4. Charakterisierung der gebildeten Typen	Typen werden anhand ihrer Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert

Tabelle 31: Phasenmodell der Typenbildung nach Kelle & Kluge (2010, S. 91–92)

In beiden prototypischen Strukturmodellen stellt der Merkmalsraum die zentrale Stellschraube der Typenbildung dar. Anders gesagt ergibt sich die „[...] Schnittstelle zwischen qualitativer

Inhaltsanalyse und der Typenbildung [...] über das Konzept des Merkmalsraums [...]“ (Schreier, 2014, S. 15). Schreier erläutert den Zusammenhang an derselben Stelle wie folgt:

Die Typenbildung operiert immer auf der Grundlage eines Merkmalsraums. Das heißt, die untersuchten Fälle werden hinsichtlich ihrer Ausprägungen auf mindestens zwei (meist jedoch deutlich mehr) Merkmalen beschrieben. Besonders prägnante Kombinationen von Merkmalsausprägungen, die untereinander ähnlich, von anderen Kombinationen von Merkmalsausprägungen jedoch deutlich abgrenzbar und unterscheidbar sind, werden zu Typen zusammengefasst. (ebd.)

Der Merkmalsraum der in der Studie vollzogenen Typenbildung wurde auf der Grundlage der Ergebnisse sowohl der qualitativen Inhaltsanalyse als auch der Korpusanalyse, zusammengefasst im Konzept *metasprachlicher Erklärprozeduren* (vgl. Kapitel 3.3.6), konstruiert. Die Ergebnisse des hier dargestellten methodischen Dreischritts der Datenauswertung werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt und gedeutet.

5 Ergebnisdarstellung und -interpretation

Die Ergebnisse der drei wesentlichen Forschungsmethoden der Studie (Inhaltsanalyse, Korpusanalyse, Typenbildung) werden in diesem Kapitel entlang des Analysekonstruktes in chronologischer Reihenfolge dargestellt (vgl. Abbildung 28).

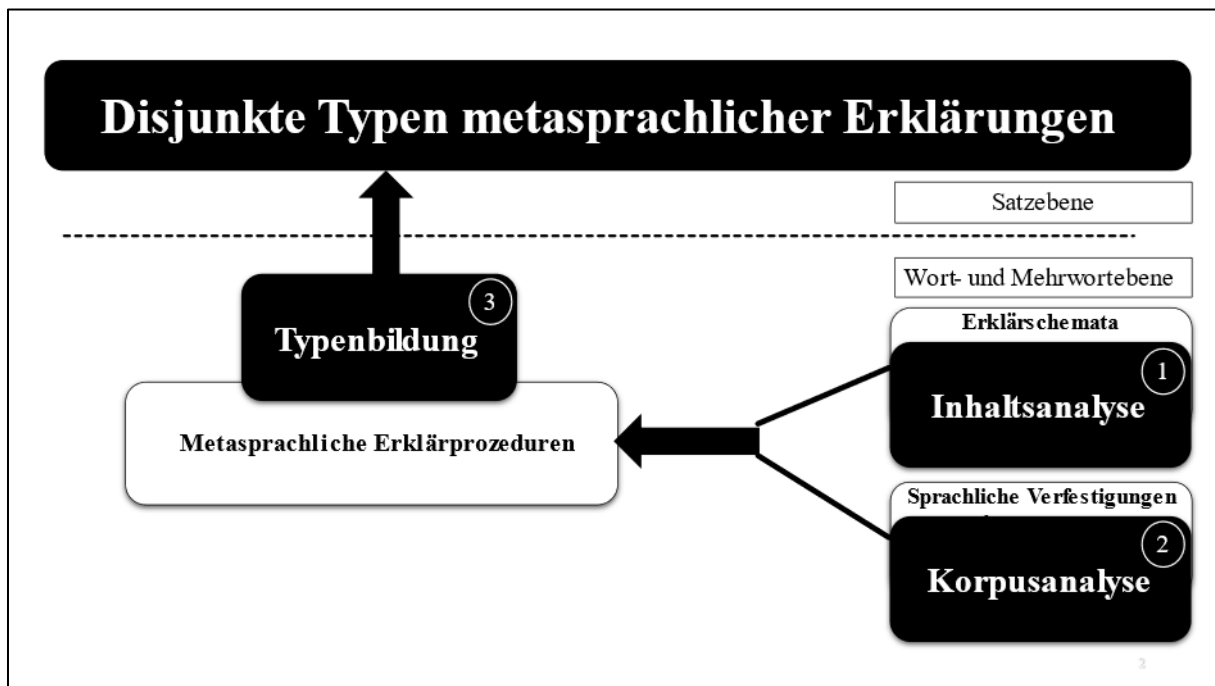


Abbildung 28: Nutzung der Forschungsmethoden entlang des Analysekonstruktes

Der Abfolge entsprechend werden zunächst die Ergebnisse der Inhaltsanalyse dargestellt (1. Analyseschritt). Auf der Wort- und Mehrwortebene wurden hier im Explanans der untersuchten *Erklärungen* unterschiedliche Erklärschemata inhaltsanalytisch rekonstruiert. Die daran anschließende Korpusanalyse ermittelte rekurrente Wörter und Wortverbindungen innerhalb der zuvor rekonstruierten Erklärschemata (2. Analyseschritt). Diese korpusanalytisch ermittelten und statistisch geprüften *sprachlichen Verfestigungen* werden in Kapitel 5.2 präsentiert. Die Befunde beider Analyseschritte wurden im Konstrukt *metasprachlicher Erklärprozeduren* vereint und für die Bestimmung von Merkmalsräumen im Rahmen der Typenbildung auf der Satzebene genutzt (3. Analyseschritt). Die dadurch begründete Typologie *metasprachlicher Erklärungen* wird im abschließenden Kapitel 5.3 dargestellt.

5.1 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Das Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem, das durch die Forschungsfrage geleitetet am Datensatz entwickelt wird. Die Gesamtheit aller Codes kann auch als „Codesystem“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 96) bezeichnet werden. Bedeutsam ist es vorab nochmals zu erwähnen, dass alle Codierungen des Datenmaterials auf der Grundlage des hier entwickelten, theoriegestützten Erklärmodells vorgenommen wurden. Sämtliche Codierentscheidungen sind deshalb auch immer im Rahmen dieses Modells nachzuvollziehen (vgl. Kapitel 3.2.4).

Die Codes wurden entsprechend des Forschungsinteresses vornehmlich induktiv, daten- gesteuert bzw. „data-driven“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 98) gebildet. Dennoch wurden parallel zur Codierung vom Forschenden linguistische Konzepte gesichtet, um das Datenmaterial nicht nur auf Grundlage des eigenen Vorwissens und der eigenen Sprachkompetenz zu kategorisieren – was für die Bildung von Codes direkt am Material in der qualitativen Forschung typisch ist (ebd.). Am passendsten lässt sich demnach die Art der Codierung als daten- und konzeptgesteuert, bzw. induktiv-deduktiv, beschreiben. Sie ist somit als Mischung einer A-priori-Codierung und Codierung am Material zu verstehen (Kuckartz, 2018, S. 95). Die Codes selbst wurden entsprechend der in Kapitel 4.3.1 vorgestellten Guideline entwickelt. Die so entstandenen Codes werden in Abbildung 29 in ihrer hierarchischen Anordnung unter Angabe der Häufigkeit ihres Auftretens in den untersuchten Sprachdaten überblicksartig dargestellt.

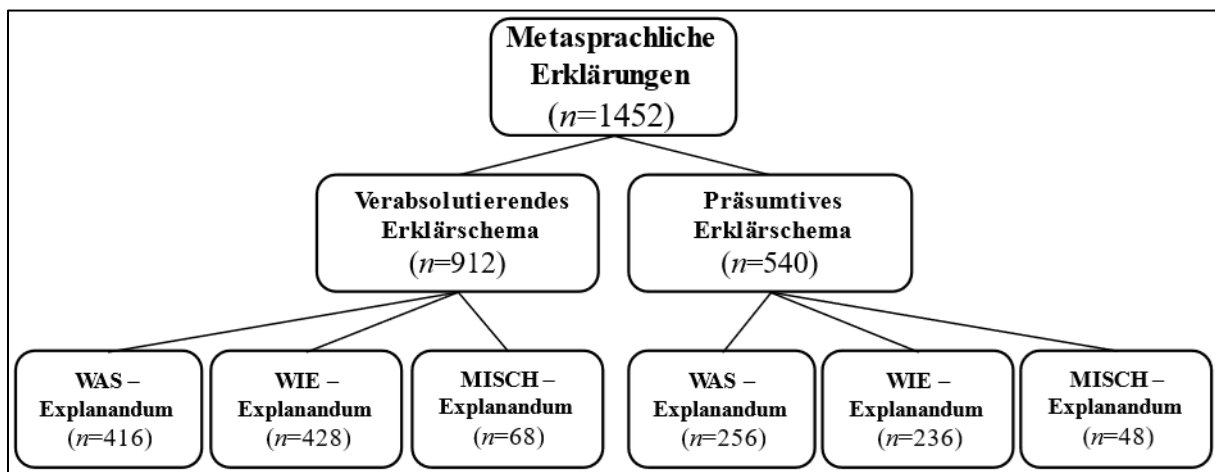


Abbildung 29: Kategorienbaum des Codesystems aus der qualitativen Inhaltsanalyse

Das entstandene Codesystem kann als *hierarchisches Codesystem* beschrieben werden. Rädiker und Kuckartz (2019, S. 96) verstehen darunter ein Codesystem, das aus Ober- und Subkategorien besteht. Die Vorteile einer solchen Struktur liegen in der Übersichtlichkeit, der Flexibilität bei der Staffelung von Code-Ebenen und der Nützlichkeit bei Suchprozessen (ebd.).

5.1.1 Oberkategorien

Die *metasprachlichen Erklärungen* konnten inhaltsanalytisch in die beiden Oberkategorien *Verabsolutierendes Erklärschema* und *Präsumtives Erklärschema* ausdifferenziert werden. Beide Oberkategorien unterscheiden sich im Kern im *epistemischen Modus*, der wie folgt definiert werden kann:

In der Beschreibung der Bedeutungen von Sätzen kann man zwischen dem **epistemischen Modus** [Hervorhebung im Original] und dem propositionalen Gehalt unterscheiden. Der epistemische Modus ist ein Funktor, dessen Argument der propositionale Gehalt ist, d.h. das, worüber geredet wird. Der epistemische Modus eines Satzes spezifiziert eine mit der Äußerung dieses Satzes ausgedrückte Einstellung zur Tatsachengeltung des Sachverhalts, der vom propositionalen Gehalt des Satzes bezeichnet wird. (Leibnitz-Institut für Deutsche Sprache, 2022)

Nachfolgend wird in Anlehnung an den verwendeten Codierleitfaden dargestellt, wie die beiden Oberkategorien für den Codierprozess operationalisiert wurden (vgl. Tabellen 32 und 33). Die Darstellung ist dabei angelehnt an das allgemeine Schema für Codedefinitionen nach Kuckartz (2016, S. 40).

Verabsolutierendes Erklärschema	
Beschreibung:	<p><i>Sprachliches Handlungsschema zur Realisierung einer explizierten mündlichen Demonstration von Wissensbeständen zu sprachbezogenen Sachverhalten im Kontext sowie zur Beantwortung des jeweiligen sprachvergleichenden Impulses.</i></p> <p>⇒ Die Einstellung des Sprechenden zur Tatsachengeltung des Sachverhalts ist dabei charakterisiert durch <u>einen Absolutheitsanspruch</u>, wobei ein hoher Grad an epistemischer Gewissheit expliziert wird.</p>
Anwendung:	<p>Wird codiert, wenn ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ... der/die Sprechende sich zu einem sprachlichen Sachverhalt generalisierend, pauschalisierend, verallgemeinernd äußert; ➤ ... der/die Sprechende durch sprachliche Markierungen einen Anspruch auf die absolute Gültigkeit/Richtigkeit des demonstrierten sprachbezogenen Wissens erhebt.
Beispiel:	043138: Ich weiß es ja auch warum, weil ähm da wird es halt auch anders geschrieben und

die Buchstaben sind ja auch anders.

Tabelle 32: Operationalisierung der Oberkategorie *Verabsolutierendes Erklärschema*

Präsumptives Erklärschema	
Beschreibung:	<p><i>Sprachliches Handlungsschema zur Realisierung einer explizierten mündlichen Demonstration von Wissensbeständen zu sprachbezogenen Sachverhalten im Kontext sowie zur Beantwortung des jeweiligen sprachenvergleichenden Impulses.</i></p> <p>⇒ Die Einstellung des Sprechenden zur Tatsachengeltung des Sachverhalts ist dabei durch <u>keinen Absolutheitsanspruch</u> charakterisiert, wodurch der explizierte Grad der epistemischen Gewissheit relativiert wird.</p>
Anwendung:	<p>Wird codiert, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ... der/die Sprechende sich zu einem sprachlichen Sachverhalt vage, mutmaßend äußert; ➤ ... der/die Sprechende den Anspruch auf die absolute Gültigkeit/Richtigkeit des demonstrierten sprachbezogenen Wissens durch sprachliche Markierungen relativiert.
Beispiel:	<p>213130: Also ich denke, äh, da die englischen Wörter haben mehrere Buchstaben [...] und ich denke, dass sie noch bei Englisch, dass das weniger sind, weil... ja, weil dort einfach mehrere Wörter drin sind, denk ich.</p>

Tabelle 33: Operationalisierung der Oberkategorie *Präsumtives Erklärschema*

Die sprachtheoretischen Grundlagen der eben dargestellten Oberkategorien sowie der nachfolgenden Subkategorien fußen auf den in Kapitel 3 nachgezeichneten sprachtheoretischen Erkenntnissen. Während sich mithilfe der soeben dargestellten Oberkategorien Unterschiede in der Modalität des Explanans einer *metasprachlichen Erklärung* beschreiben lassen, differenzieren die nachfolgend dargestellten Subkategorien die Varianten der möglichen Erklärgegenstände aus.

5.1.2 Subkategorien

Während die zuvor dargestellten Oberkategorien als eher induktiver, datengesteuerter Outcome der Inhaltsanalyse zu betrachten sind, stellen die rekonstruierten Subkategorien ein stärker konzeptbasiertes, deduktives Moment der Inhaltsanalyse dar. In Kapitel 3.2.4 wurde auf die Möglichkeit der naturwissenschaftlichen Unterteilung einer *Erklärhandlung* in ein *Explanans* (womit wird erklärt?) und ein *Explanandum* (was wird erklärt?) verwiesen. Die hier dargestellten

Subkategorien dienen der Spezifizierung der Vielfalt möglicher Erklärgegenstände im konkreten Erhebungskontext. Alle Erklärgegenstände sind bedingt durch die Impulse des Erhebungssettings im Kern sprachbezogen. Die Impulse elizitieren dabei sprachbezogene Äußerungen und somit sichtbare Anteile des sprachbezogenen Wissens der Proband*innen. Die Subkategorien folgen demnach der grundlegenden Auffassung: „Gegenstand des Erklärens ist Wissen – sei es das Wissen darum, was etwas ist, wie etwas ist oder warum etwas so ist.“ (Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 157).

Die auf dieser Grundlage drei gebildeten Subkategorien werden bezeichnet als *WAS-Explanandum*, *WIE-Explanandum* und *MISCH-Explanandum*. Diese Kategorisierung des Explanandums ist begrifflich und konzeptionell angelehnt an die Dreiteilung nach Klein (2009).³⁷ Die bei Klein formulierte Kategorie *Warum-Erklärung* greift in der vorliegenden Untersuchung nicht. Dies liegt vermutlich daran, dass die Impulse aus dem Elizitationsverfahren nicht auf die Ursachenfindung für sprachliche Phänomene abzielen, sondern auf die Erklärung der Phänomene an der sprachlichen Oberfläche entlang unterschiedlicher linguistischer Ebenen. Dieser Unterschied lässt sich am Impuls *Satzzeichen* am deutlichsten nachvollziehen: Die Nachfragen der Erhebungsleitung bezogen auf das vorangestellte Fragezeichen im Spanischen *Was sind das für komische Zeichen? Was meint ihr, was soll das denn?* zielt weniger darauf, sprachhistorisch zu ergründen, warum das Satzzeichen in diesem romanischen Zweig der indogermanischen Sprachen zusätzlich vorangestellt wird oder, anders gefragt, wieso es zusätzlich vorne und nicht, wie beispielsweise in der deutschen Sprache, ausschließlich hinten ist. Es geht vielmehr darum, diese Besonderheit der spanischen Schreibung beim Sprachenvergleich wahrzunehmen und das zugehörige sprachbezogene Wissen sichtbar zu machen.

Nachfolgend wird in Anlehnung an den verwendeten Codierleitfaden dargestellt, wie die drei Subkategorien für den Codierprozess operationalisiert wurden (vgl. Tabellen 34–36).

WAS-Explanandum (Bausteine und Strukturen von Sprache)	
Beschreibung:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thematisierung sprachlicher Bausteine und Strukturen (z. B. Silben, Buchstaben, Satzzeichen, Wörter) ▪ Semantische, graphematische, phonetische, syntaktische und morphologische Aspekte von Sprache sind Gegenstand der schüler*innenseitigen <i>Erklärung</i>

³⁷ Diese Dreiteilung wird auch in anderen fachlichen Arbeiten zum *Erklären* verwendet, beispielsweise in der Mathematikdidaktik bei Erath (2017, S. 10) oder der Physikdidaktik bei Schmölzer-Eibinger und Fanta (2014, S. 157).

Anwendung:	<p>Wird codiert, wenn sprachliche Aspekte der nachfolgenden Art den Erklargegenstand abbilden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Kind nimmt Wort-/Satz-/Textbersetzungen vor ▪ Das Kind geht auf die Wort-/Satz-/Textstruktur ein ▪ Das Kind thematisiert Begriffe, Wortarten, Satzarten, Flexionsformen, Buchstaben, Laute, Satzzeichen
Beispiel:	<p>013212: Weil magic ist Magie.</p> <p>⇒ Wortbersetzung als zentraler Erklargegenstand</p>

Tabelle 34: Operationalisierung der Subkategorie *WAS-Explanandum*

WIE-Explanandum (Prozesse und Funktionen von Sprache)	
Beschreibung:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thematisierung von Sprachprozessen sowie funktionalen Aspekten des Sprachgebrauchs ▪ Graphematische, phonologische, morphologische, syntaktische und pragmatische Aspekte von Sprache sind Gegenstand der schuler*innenseitigen <i>Erklrung</i>
Anwendung:	<p>Wird codiert, wenn sprachliche Aspekte der nachfolgenden Art den Erklargegenstand abbilden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Versprachlichungsprozesse wie Aussprache, (Recht-)Schreibung ▪ Wort-/Satz-/Textbildung (Abkrzungen, Komposita, ...)
Beispiel:	<p>013214: Bei Deutsch... bei Deutsch ist das halt so, dass bei Deutsch schreibt man die Nomen gro und Verben und Adjektive schreibt man klein.</p> <p>⇒ Gro- und Kleinschreibung als zentraler Erklargegenstand</p>

Tabelle 35: Operationalisierung der Subkategorie *WIE-Explanandum*

MISCH-Explanandum	
Beschreibung:	<p>Innerhalb einer idea unit/eines <i>Erklr-turns</i> kommen sowohl ein <i>WAS-Explanandum</i> als auch ein <i>WIE-Explanandum</i> vor</p>
Anwendung:	<p>Wird codiert, wenn innerhalb einer idea unit/eines <i>Erklr-turns</i> sowohl ein <i>WAS-Explanandum</i> als auch ein <i>WIE-Explanandum</i> thematisiert werden</p>
Beispiel:	<p>013215: Ah, weil die haben hier keine Nomen, sondern nur nach einem Punkt schreiben die gro.</p> <p>⇒ Wortschatz und Gro- und Kleinschreibung als Erklargegenstnde</p>

Tabelle 36: Operationalisierung der Subkategorie *MISCH-Explanandum*

Die Subkategorien *WAS-Explanandum* und *WIE-Explanandum* wurden für eine erhöhte Trennschärfe und eine damit einhergehende eindeutiger Codierung der untersuchten Fälle für die einzelnen Impulskontexte im Verlaufe des Codierprozesses durch iterative Aushandlungsprozesse weiter spezifiziert. Tabelle 37 zeigt diese inhaltlichen Spezifizierungen je nach Impulskontext.

Impuls	Inhaltliche Spezifizierungen
Großbuchstaben	<ul style="list-style-type: none"> • WAS-Explanandum: Eingehen auf Vorhandensein/Nichtvorhandensein bestimmter Wortarten (Artikel, Verben, ...); Thematisierung von <i>Großbuchstaben</i> an sich (Äußerungen der Art: <i>Es sind <u>Großbuchstaben</u> drin</i>) • WIE-Explanandum: Thematisierung von Groß- und Kleinschreibung als einer orthographischen Regelung; Eingehen auf die Zusammenschreibung/Zusammensetzung von Wörtern (Wortbildung)
Wörter zählen	<ul style="list-style-type: none"> • WAS-Explanandum: Eingehen auf Vorhandensein/Nichtvorhandensein bestimmter Wörter/Buchstaben/Wortarten; Thematisierung der Wortlänge • WIE-Explanandum: Eingehen auf die Schreibung/Aussprache/Formulierung des Satzes; Thematisierung der Zusammensetzung der Wörter (Wortbildung)
Zaubern	<ul style="list-style-type: none"> • WAS-Explanandum: Thematisierung der Position eines Wortes im Satz; Eingehen auf die akustische Eigenschaft eines Wortes (Äußerungen der Art: <i>[...] hört sich an wie [...]</i>); Eingehen auf die Bedeutung eines Wortes/Satzes sowie Wort-/Satzübersetzungen; Thematisierung einzelner Buchstaben (Äußerungen der Art: <i>[...] wegen dem z [...]</i>); Thematisierung der Satzstruktur

	<ul style="list-style-type: none"> • WIE-Explanandum: Thematisierung der Schreibung von Wörtern mittels bestimmter Buchstaben; Eingehen auf die Satzbildung; Thematisierung von Aussprache
Satzzeichen	<ul style="list-style-type: none"> • WAS-Explanandum: Thematisierung der Satzzeichen als Möglichkeit zur Markierung wörtlicher Rede; Eingehen auf einzelne Bestandteile schriftlich realisierter wörtlicher Rede, z. B. <i>Gänsefüßchen</i>; Äußerungen zur Satzart (z. B. Fragesatz) • WIE-Explanandum: Thematisierung der Bedeutung/Funktion des Zeichens für die kommunikative Situation; Eingehen auf die Intonation

Tabelle 37: Inhaltliche Spezifizierung der Subkategorien nach Impulsen

5.1.3 Häufigkeitsverhältnisse im Codesystem

Um die Häufigkeitsverhältnisse rund um die ermittelten Codes darzustellen, sind in diesem Abschnitt drei Fragen leitend:

1. Wie verhalten sich die Häufigkeiten der Oberkategorien und Subkategorien im Hinblick auf die Impulse, innerhalb derer sie codiert wurden?
2. Wie verhalten sich die Oberkategorien zu den Subkategorien im jeweiligen Impulskontext?
3. Was sind denkbare Gründe für diese Verhältnisse?

Zunächst erfolgt der Blick auf die Verteilung der Codierungen der beiden Oberkategorien im Rahmen der vier unterschiedlichen Impulskontexte (vgl. Tabelle 38).

Impuls	Verabsolutierendes Erklärschema	Präsumtives Erklärschema	Gesamt
<i>Großbuchstaben</i>	293	139	432
<i>Satzzeichen</i>	58	153	211
<i>Wörter zählen</i>	275	138	413
<i>Zaubern</i>	286	110	396
Gesamt:	912	540	1452

Tabelle 38: Anzahl der Erklärskemata nach Impulsen

Hier fällt grundsätzlich auf, dass etwa zwei von drei Erklärschemata inhaltsanalytisch zur Kategorie *Verabsolutierendes Erklärschema* zugeordnet wurden (62,81 %). Entsprechend wurden über die Impulse hinweg in drei von vier Impulskontexten *Verabsolutierende Erklärschemata* gegenüber *Präsumtiven Erklärschemata* in einem Verhältnis von etwa 2 zu 1 codiert. Insgesamt ist die Kategorie *Verabsolutierendes Erklärschema* demnach die dominantere der beiden Oberkategorien. Eine auffällige Ausnahme bildet der Impuls *Satzzeichen*. Hier ist Gegensätzliches zu beobachten: In etwa dreimal so vielen Fällen wurden *Präsumtive Erklärschemata* codiert. Zusätzlich liegt die Gesamtanzahl der im Impuls *Satzzeichen* aufgefundenen Erklärschemata etwa bei der Hälfte im Vergleich zu den anderen drei Impulskontexten *Großbuchstaben*, *Wörter zählen* und *Zaubern*. Ein denkbarer Grund hierfür ist die Gesamtausrichtung des Impulses *Satzzeichen*: Die Impulsfragen *Was sind das für komische Zeichen?* sowie *Was meint ihr, was soll das denn?* aus dem Erhebungsleitfaden zielen auf einen in der graphematischen Ebene situierten sprachlichen Gegenstandsbereich ab, der im Vergleich zu den Gegenstandsfeldern der anderen Impulse schneller erschöpft ist. Es ist ein spezielles graphematisches Sprachwissen zu Satzzeichen der deutschen Sprache nötig, das dann noch auf das sprachliche Gegenstandsfeld der spanischen Satzzeichen transferiert wird. Möglicherweise deuten die auffällig hohen Anzahlen an *Präsumtiven Erklärschemata* auf den Umstand, dass die Proband*innen zu diesem spezifischen Erklärgegenstand weniger Vorwissen haben (konnten), wodurch die Äußerungen einerseits weniger häufig ausfielen und zudem tendenziell ohne Absolutheitsanspruch formuliert wurden.

Des Weiteren stellt sich die Frage, wie die Subkategorien auf die einzelnen Impulse verteilt sind (vgl. Tabelle 39). Bei der Darstellung werden die beiden wesentlichen Subkategorien *WAS-Explanandum* und *WIE-Explanandum* fokussiert.³⁸

Impuls	WAS- Explanandum	WIE- Explanandum	MISCH- Explanandum	Gesamt
<i>Großbuchstaben</i>	82	308	42	432
<i>Satzzeichen</i>	100	90	21	211
<i>Wörter zählen</i>	135	236	42	413

³⁸ Die Subkategorie *MISCH-Explanandum*, die in einem Verhältnis von etwa 1 zu 12 zu den anderen beiden Subkategorien codiert wurde, wird der Vollständigkeit wegen mit aufgeführt, steht jedoch in keinem vergleichbaren Verhältnis zu den anderen beiden Kategorien. Der Hauptgrund liegt in der konzeptionellen Ausrichtung der Kategorie selbst: Sie ist als Residualkategorie gedacht, die sicherstellt, dass *Erklär-turns* mit mehr als einem Erklärgegenstand bei der Analyse berücksichtigt werden. Andernfalls würden *Erklär-turns* mit mehr als einem Erklärgegenstand für die Gesamtauswertung verloren gehen. Die Subkategorien *WAS-Explanandum* und *WIE-Explanandum* hingegen dienen der Klassifizierung unterschiedlicher sprachbezogener Erklärgegenstände innerhalb der untersuchten *Erklär-turns*.

<i>Zaubern</i>	355	30	11	396
Gesamt:	672	664	116	1452

Tabelle 39: Anzahl Explananda-Subkategorien nach Impulsen

Wie der Gesamtanzahl der codierten Subkategorien in der Übersicht zu entnehmen ist, wurden die beiden Subkategorien *WAS-Explanandum* und *WIE-Explanandum* über die Impulse hinweg summiert grundsätzlich in einer ähnlichen Häufigkeit codiert. Die Dominanz der einzelnen Subkategorien in ihrem spezifischen Impulskontext lässt sich aus dem jeweiligen sprachlichen Gegenstandsfeld des zugehörigen Impulses ableiten. Diese Zusammenhänge zwischen den Kategorien und Impulsen werden im Folgenden, unter Rückbezug auf den Codierleitfaden, visualisiert und interpretiert.

Dass innerhalb des Impulses *Großbuchstaben* in etwa dreimal so viele *WIE-Explananda* produziert wurden, liegt vermutlich daran, dass auch die sprachvergleichenden Nachfragen im Erhebungsleitfaden auf die Groß- und Kleinschreibung als Erklärgegenstand abzielen, was sich kategorisch auf Schreibprozesse bezieht und somit das *WIE-Explanandum* provozieren kann (siehe Codierleitfaden: *Thematisierung von Groß- und Kleinschreibung als einer orthographischen Regelung*). Auch die weiter oben angeführte grundsätzliche Dominanz der *Verabsolutierenden Erklärskemata* gegenüber den *Präsumtiven Erklärskemata* spiegelt sich hier in einem 2-zu-1-Verhältnis wider. Die Verteilung der Subkategorien innerhalb der Oberkategorien ist in den Abbildungen 30 und 31 visualisiert.

Codesystem	Vera...	Präs...	WA...	WIE...	MIS...
Explanans					
Verabsolutierendes Erklärschema			39	230	24
Präsumtives Erklärschema			43	78	18
Explanandum					
WAS-Explanandum	39	43			
WIE-Explanandum	230	78			
MISCH-Explanandum	24	18			

Abbildung 30: Impuls *Großbuchstaben*: Visual Tool *Code-Relations-Browser*

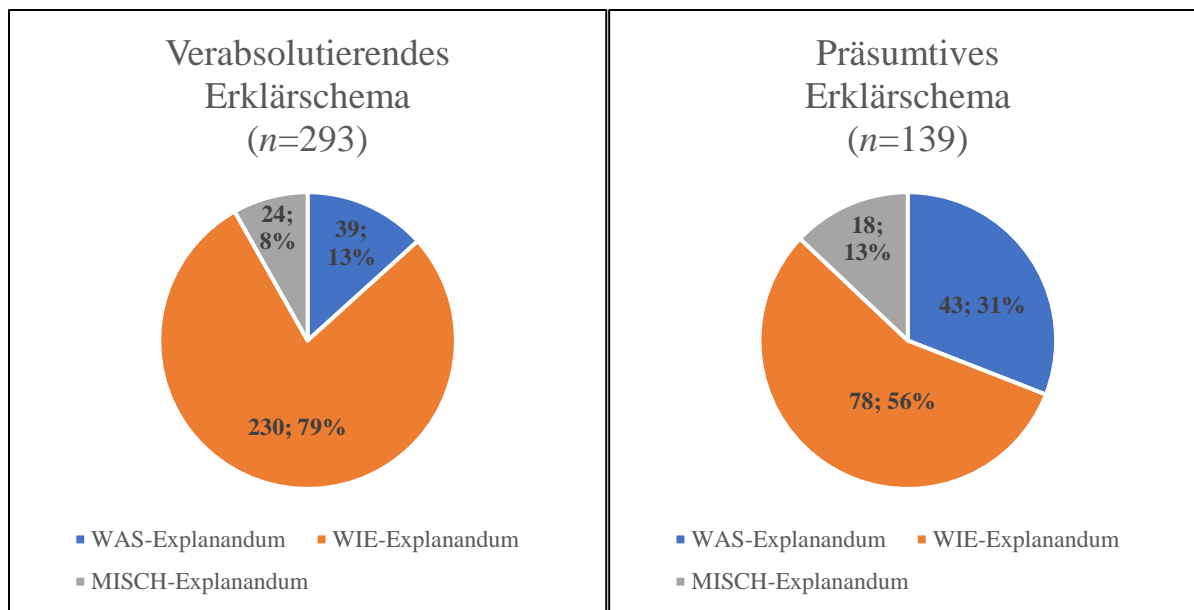


Abbildung 31: Impuls *Großbuchstaben*: Absolute Anzahlen der Explananda-Subkategorien

Äuffällig ist hier, dass die Subkategorie *WIE-Explanandum* in beiden Oberkategorien am häufigsten identifiziert wurde. Dies liegt vermutlich – wie oben bereits angedeutet – daran, dass durch die Nachfragen der Erhebungsleitung und das zugrundeliegende Sprachbetrachtungsmaterial der Software vorwiegend Äußerungen zur Groß- und Kleinschreibung als eine orthographische Regelung angeregt wurden. Ferner wurde wahrscheinlich durch die Impulsformulierung die Thematisierung der Zusammenschreibung bzw. Zusammensetzung von Wörtern im Sinne der Wortbildung begünstigt.

Ähnlich wie im Impulskontext *Großbuchstaben* verhält es sich im Impulskontext *Zaubern*. Auch hier wurden in mehr als doppelt so vielen Fällen *Verabsolutierende Erklärerschemata* realisiert. Besonders auffällig ist hier das Verhältnis der Subkategorien zum Impulskontext: In über neun von zehn Fällen wurden *WAS-Explananda* codiert. Hier kann ein ähnlicher Begründungszusammenhang angeführt werden, wie beim zuvor dargestellten Impuls: Die auf die lexikalische Ebene zielenden Nachfragen *Jetzt schaltet mal ins Englische um. Wo steht denn hier eigentlich das Wort für zaubern? Könnt ihr das herausfinden?* provozierten wohlmöglich das Eingehen auf die Bedeutung eines Wortes bzw. Satzes sowie Wort- und Satzübersetzungen, was dem eigenen Codesystem entsprechend der Subkategorie *WAS-Explanandum* zugeordnet wurde. Dies spiegelt sich auch in einem nahezu identischen relativen Anteil der Subkategorie *WAS-Explanandum* an beiden Oberkategorien (vgl. Abbildungen 32 und 33).

Codesystem	Vera...	Präs...	WA...	WIE...	MIS...
Explanans					
Verabsolutierendes Erklärschema			259	22	5
Präsumtives Erklärschema			96	8	6
Explanandum - Sprechakt - Makroebene					
WAS-Explanandum	259	96			
WIE-Explanandum	22	8			
MISCH-Explanandum	5	6			

Abbildung 32: Impuls Zaubern: Visual Tool Code-Relations-Browser

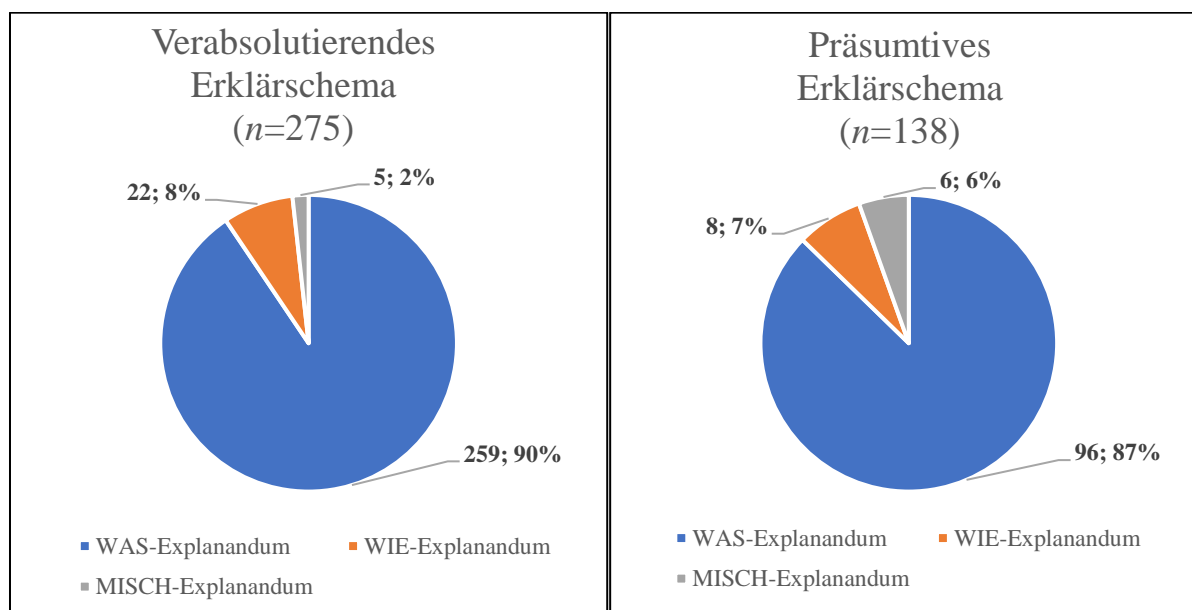


Abbildung 33: Impuls Zaubern: Absolute Anzahlen der Explananda-Subkategorien

In etwa neun von zehn Fällen konnten in beiden Oberkategorien *WAS-Explananda* identifiziert werden. Erneut zeigt sich der mögliche Einfluss der Ausrichtung des jeweiligen Impulses auf das potenzielle sprachliche Gegenstandsfeld der Sprachbetrachtung.

Im morphologisch, syntaktisch ausgerichteten Impuls *Wörter zählen* kann erneut ein in etwa 2-zu-1-Verhältnis der *Verabsolutierenden Erklärskemata* gegenüber den *Präsumtiven Erklärskemata* beobachtet werden. Mit den Impulsfragen des Erhebungsleitfadens *Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische um. Sind es genauso viele? Warum nicht?* wurden nahezu doppelt so viele *WIE-Explananda* im Vergleich zu *WAS-Explananda* elizitiert. Auch hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Beschaffenheit der impulsleitenden Fragen und dem sprachlichen Gegenstandsfeld der untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* vermuten. Die Nachfragen des Erhebungsleitfadens setzen den Fokus auf die Satzlänge beider Sprachen, wodurch in der

Konsequenz vermutlich mehr Aussagen provoziert werden konnten, in denen die Formulierung des Satzes sowie die Zusammensetzung der Wörter im Sinne der Wortbildung zum Erklärgegenstand wurden. Innerhalb beider Oberkategorien wurden entsprechende *WIE-Explananda* gegenüber *WAS-Explananda* in etwa doppelt so häufig codiert (vgl. Abbildungen 34 und 35).

Codesystem	Vera...	Präs...	WA...	WIE...	MIS...
Explanans					
Verabsolutierendes Erklärschema			94	151	30
Präsumtives Erklärschema			41	85	12
Explanandum - Makroebene					
WAS-Explanandum	94	41			
WIE-Explanandum	151	85			
MISCH-Explanandum	30	12			

Abbildung 34: Impuls Wörter zählen: Visual Tool *Code-Relations-Browser*

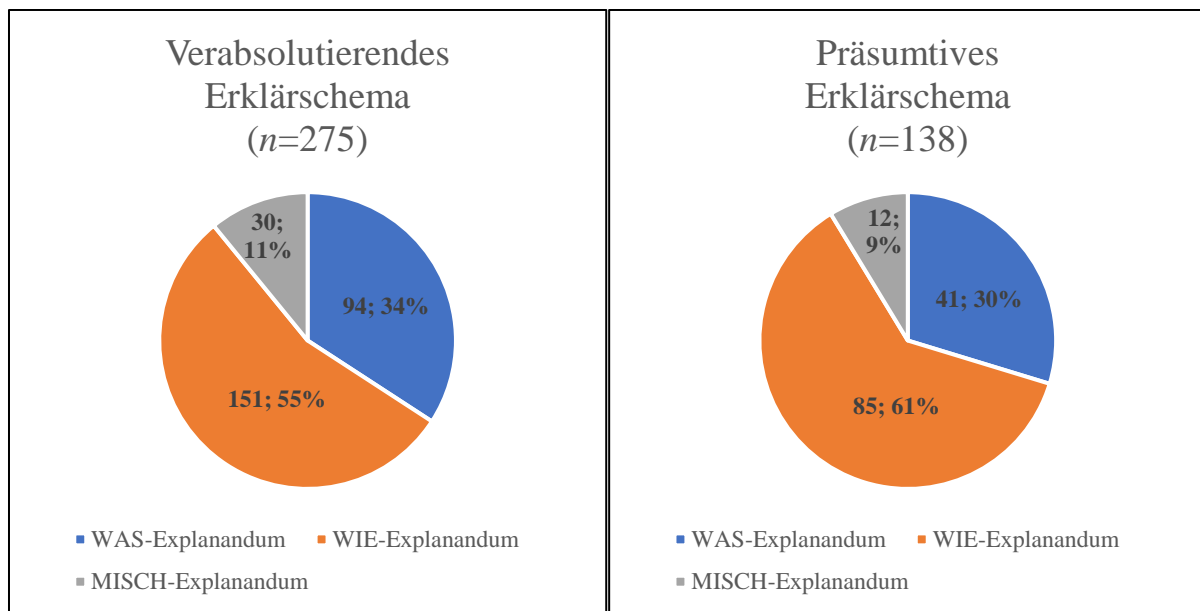


Abbildung 35: Impuls Wörter zählen: Absolute Anzahlen der Explananda-Subkategorien

Die Auffälligkeiten des Impulses *Satzzeichen*, bezogen auf die Häufigkeitsverhältnisse zwischen den Ober- und Subkategorien zum Impuls im Vergleich zu den drei anderen Impulsen, wurden bereits weiter oben erläutert. Ergänzt werden diese Ausführungen jetzt noch um einen Blick auf das Auftreten der beiden Subkategorien in den Oberkategorien. In beiden Oberkategorien

wurden die Subkategorien in einem relativ ausgeglichenen Häufigkeitsverhältnis codiert (Abbildungen 36 und 37).

Codesystem	Vera...	Präs...	WA...	WIE...	MIS...
Explanans					
Verabsolutierendes Erklärschema			24	25	9
Präsumtives Erklärschema			76	65	12
Explanandum - Makroebene					
WAS-Explanandum	24	76			
WIE-Explanandum	25	65			
MISCH-Explanandum	9	12			

Abbildung 36: Impuls Satzzeichen: Visual Tool Code-Relations-Browser

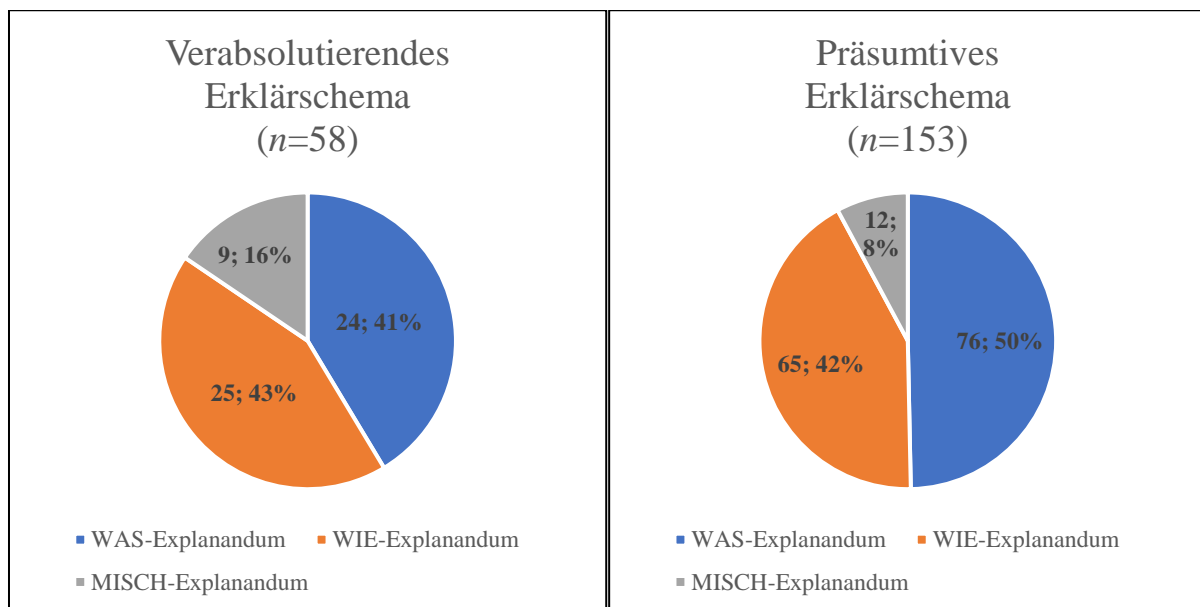


Abbildung 37: Impuls Satzzeichen: Absolute Anzahlen der Explananda-Subkategorien

Satzzeichen als graphematisches Phänomen wurden hier einerseits als Teil schriftlich realisierter wörtlicher Rede thematisiert (*WAS-Explanandum*). Andererseits wurde in einer ähnlichen Frequenz die Funktion und Bedeutung des Satzzeichens für die kommunikative Situation thematisiert (*WIE-Explanandum*).

Die Inhaltsanalyse, als Teil eines komplexeren Analysekonstruktes, diente im Kern dazu, durch einen datengesteuerten Analyseprozess in der Gesamtheit der untersuchten *Erklärungen* erste qualitative Unterschiede vor dem Hintergrund der zugrundeliegenden sprachtheoretischen

Grundlagen zu identifizieren. Das Ergebnis ist ein induktiv-deduktives, hierarchisches Codesystem, welches, zusammengefasst, die untersuchten *Erklärungen* auf zwei Dimensionen näher beschreibt:

- Die Oberkategorien *Verabsolutierendes Erklärschema* und *Präsumtives Erklärschema* unterteilen das Explanans der analysierten *metasprachlichen Erklärungen* in zwei unterschiedliche epistemische Modi.
- Die Subkategorien *WAS-Explanandum*, *WIE-Explanandum* und *MISCH-Explanandum* hingegen spezifizieren die sprachbezogenen Erklärgegenstände innerhalb des *Erklär-turns*.

Die Darstellungen und Deutungen der Häufigkeitsverhältnisse bieten ein nuanciertes Bild des Vorkommens der entsprechenden Code-Kombinationen über alle vier Impulskontexte hinweg. Insgesamt entsteht hierdurch ein erstes Bild der Vielfalt *metasprachlicher Erklärungen*, mit denen die beobachteten Kinder innerhalb des spezifischen Sprachvergleichssettings sprachliche Phänomene auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen thematisierten. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden im nachfolgenden Kapitel durch die Resultate der Korpusanalyse im Sinne des Analysekonstruktes auf dem Weg zur Typenbildung ergänzt und erweitert.

5.2 Ergebnisse der Korpusanalyse

Die Korpusanalyse verfolgte im Wesentlichen zwei Ziele:

1. Sie ergänzte die Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse um quantitative Ergebnisse und erweiterte den Blick auf die Dimension der Ausdrucksebene der zuvor codierten Erklärerschemata.
2. Die im Rahmen der Korpusanalyse identifizierten rekurrenten Wörter und Wortverbindungen konnten in Kombination mit den inhaltsanalytisch rekonstruierten Erklärerschemata im Anschluss zu verschiedenartigen *metasprachliche Erklärprozeduren* konzeptualisiert werden, womit eine empirisch fundierte Basis für die anschließende Typenbildung geschaffen wurde.

Der Zusammenhang beider Analysedimension im Bezug zur Forschungsfrage wird in Abbildung 38 visualisiert. Die kombinierte Betrachtung beider Betrachtungsebenen liegt in der Prämisse begründet, dass sprachliche Mittel sprachtheoretisch als Indikatoren von Sprachhandlungen betrachtet werden können (Rehbein, 1984, S. 70).

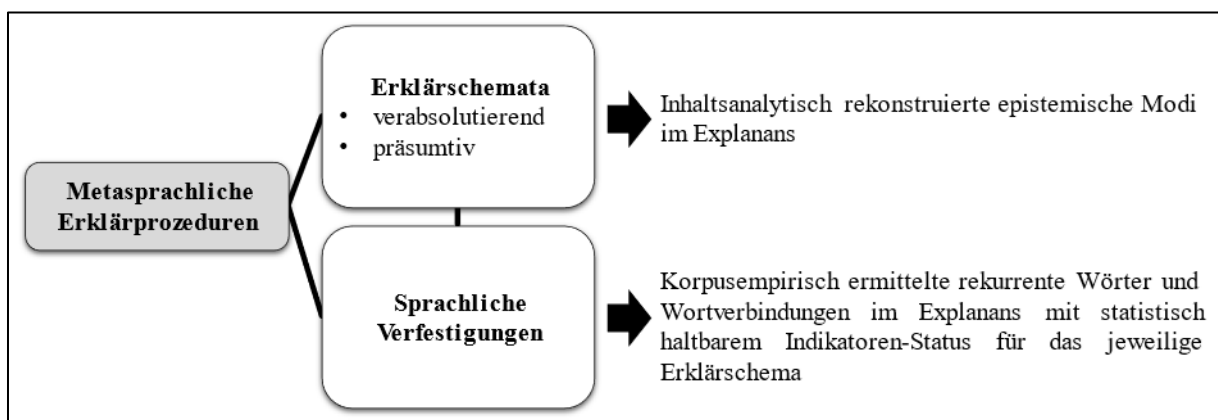


Abbildung 38: Methodische Operationalisierung *metasprachlicher Erklärprozeduren*

Bevor auf die Ergebnisse der Korpusanalyse eingegangen wird, soll zunächst die Größe des für die Analyse verwendeten Datenkorpus zahlenmäßig dargestellt werden. In Tabelle 40 ist einerseits die Gesamtmenge der in allen Transkripten des verwendeten Datensatzes enthaltenen *Token* (Wörter) und *Types* (Worte) nachzuvollziehen (Anzahlen in Klammern). Andererseits stehen jeweils links daneben die Anzahlen der *Token* bzw. *Types*, die im Rahmen der Korpusanalyse tatsächlich berücksichtigt wurden.

Impuls	Token	Types
	Analysekorpus (Gesamtkorpus)	Analysekorpus (Gesamtkorpus)
<i>Großbuchstaben</i>	7395 (154273)	549 (2749)
<i>Satzzeichen</i>	4312 (89620)	499 (2386)
<i>Wörter zählen</i>	7393 (148024)	573 (2699)
<i>Zaubern</i>	5184 (144680)	464 (2773)
Gesamt:	24284 (536597)	2085 (10607)

Tabelle 40: Anzahl der *Token* (Wörter) und *Types* (Worte) nach Impulsen

Der Aufbereitungsprozess des Datensatzes, wodurch der Analysekorpus aus dem Gesamtkorpus entstanden ist, wurde im Methodenkapitel detailliert beschrieben (vgl. Kapitel 4). Der Analysekorpus enthielt schließlich alle als *Erklärungen* identifizierten Abschnitte der ursprünglichen Transkripte, um deren nähere Bestimmung es im Rahmen der Korpusanalyse gemäß der Forschungsfrage ging. Der Analysekorpus wurde dann weiter unterteilt in den *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* und den *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata*, die im Rahmen der Korpusanalyse kontrastiv betrachtet wurden. Der eine Subkorpus diente dem anderen dabei als Referenzkorpus. Die absoluten Anzahlen der *Types* und *Token* in den gebildeten Subkorpora sind Tabelle 41 zu entnehmen.

Impuls	Subkorpus		Subkorpus	
	Verabsolutierende Erklärschemata		Präsumtive Erklärschemata	
	Token	Types	Token	Types
<i>Großbuchstaben</i>	4877	171	2518	132
<i>Satzzeichen</i>	1127	85	3185	170
<i>Wörter zählen</i>	4662	160	2731	135
<i>Zaubern</i>	3328	140	1856	107
Gesamt:	13994	556	10290	544

Tabelle 41: Anzahl der *Token* (Wörter) und *Types* (Worte) nach Impulsen

Die unterschiedlichen Größen der Subkorpora, gemessen an den absoluten Anzahlen der jeweils darin vorkommenden *Types* und *Token*, resultierte aus dem Umstand, dass – wie bereits im Kapitel zur Inhaltsanalyse dargestellt – mehr *Verabsolutierende Erklärschemata* als *Präsumtive Erklärschemata* rekonstruiert wurden. Entsprechend groß waren die darauf aufbauenden Subkorpora.

Im ersten Schritt der Korpusanalyse wurden auf der Grundlage der gebildeten Subkorpora Frequenzlisten generiert. In MAXQDA werden diese als *Ranglisten* bezeichnet. Dabei wurden sowohl Ranglisten für Einzelwörter als auch für Bigramme als Kookkurrenzen erstellt. Alle in diesem Prozess entstandenen einzelnen Ranglisten der häufigsten Wörter und Bigramme je Impuls sind im Anhang der Arbeit hinterlegt. Auf eine Darstellung der Ranglisten wird an dieser Stelle aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet. Zur besseren Vorstellung soll hier jedoch eine Einzelwörter-Rangliste ausschnitthaft gezeigt werden (vgl. Abbildung 39).

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokumente	Dokumente %
der	3	105	9,32	1	44	24,58
ich	3	53	4,70	2	33	18,44
sein	4	51	4,53	3	27	15,08
einen	5	42	3,73	4	21	11,73
und	3	41	3,64	5	23	12,85
dass	4	32	2,84	6	21	11,73
man	3	31	2,75	7	16	8,94
weil	4	29	2,57	8	20	11,17
dann	4	27	2,40	9	14	7,82
so	2	25	2,22	10	16	8,94
wenn	4	22	1,95	11	12	6,70
also	4	21	1,86	12	17	9,50
fragen	6	18	1,60	13	13	7,26
fragezeichen	12	18	1,60	13	14	7,82

Abbildung 39: Ranglistenausschnitt im *Subkorpus Verabsolutierende Erklärskemata* im Impulskontext *Satzzeichen*

Die Ranglisten sind als Vorstufe der eigentlichen Korpusanalyse einzuordnen und dienen im Wesentlichen dazu, im Rahmen der häufigsten Wörter und Kookkurrenzen die für die hauptsächliche Korpusanalyse relevanten linguistischen Kategorien in einem iterativen, induktiv-deduktiven Kategorisierungsprozess zu identifizieren. Ergebnis dieser ersten Begegnung mit dem Korpus war das für die anschließende Korpusanalyse verwendete Kategoriensystem des Diktionärs, dessen Bestandteile im nachfolgenden Abschnitt im Einzelnen dargestellt werden.

5.2.1 Systematisierung relevanter linguistischer Kategorien im Diktionär

Zusammenfassend handelt es sich bei den nachfolgend dargestellten Einträgen des Diktionärs um alle im Rahmen der hauptsächlichen Korpusanalyse einbezogenen linguistischen Kategorien. Diese waren das Ergebnis der im Methodenteil erläuterten deduktiven Sichtung sowohl linguistischer Fachliteratur als auch der daran gekoppelten ersten induktiven Sichtung der generierten Ranglisten. Semantisch handelt es sich bei der überwiegenden Anzahl der Einträge

des Diktionärs im Kern um linguistische Kategorien (auf der Einzel- und Mehrwortebene), welche die Einstellung bzw. Haltung des Sprechenden zum Gesagten markieren können und jene, welche die Faktizität bzw. den Wahrheitsgehalt mündlicher Äußerungen betreffen. Im Kern wurden demnach linguistische Kategorien betrachtet, die Einfluss auf den epistemischen Modus einer Aussage nehmen können – diese Auswahl liegt in den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse begründet. Aufgrund der Datenbeschaffenheit (Verbaldaten) wurden zudem linguistische Kategorien in Betracht gezogen, die charakteristisch für den mündlichen Sprachgebrauch sind. Auf der Mehrwortebene wurden zudem Bigramme aufgenommen, die in der ersten induktiven Sichtung der Ranglisten hochfrequent waren und für den nächsten Analyseschritt als relevant eingeschätzt wurden (hierzu gehörten primär Wortverbindungen aus Artikel und Kopulaverben sowie Konstruktionen des Vorgangspassivs). Die Einträge des Diktionärs werden nachfolgend (vgl. Tabelle 42) samt den gewählten linguistischen Bezugsquellen tabellarisch aufgeführt und erläutert.

Einzelwortebene	
Abtönungspartikel/Modalpartikel	<ul style="list-style-type: none"> • Besonders häufig in der gesprochenen Sprache (Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 590–591) • „Sie drücken sehr differenziert Einstellungen, Annahmen, Bewertungen und Erwartungen des Sprechers bezüglich des geäußerten Sachverhalts, teilweise auch seine Erwartungen an den Hörer aus“ (ebd., S. 591) • Häufigste Abtönungspartikel: <i>ja, denn, wohl, doch, aber, nur, halt, eben, mal, schon, auch, bloß, eigentlich, etwa, nicht, vielleicht, ruhig</i> (ebd.)
Indefinitpronomen	<ul style="list-style-type: none"> • „Das Indefinitpronomen <i>man</i> umfasst singularische und pluralische Vorstellungen und reicht von der Vertretung des eigenen Ich bis zu der gesamten Menschheit [Hervorhebung im Original]“ (ebd., S. 320) • Verschiedene Bedeutungen abhängig vom Kontext; im Forschungskontext einträglich ist das generelle <i>man</i>: verleiht einer Aussage einen Charakter der Allgemeingültigkeit (Helbig & Buscha, 2017, S. 332)

Satzadverbien (Modalwörter/Kommen- taradverbien)	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbiengruppe, die typischerweise die subjektive Einstellung der Sprecher*innen ausdrückt; entweder bezogen auf den Grad der Wahrscheinlichkeit (<i>sicher, bestimmt, offenbar, wahrscheinlich, vermutlich, möglicherweise, vielleicht</i>) oder die bewertende Einstellung des Sprechenden (<i>leider, glücklicherweise, hoffentlich, natürlich</i>) (Fandrych & Thurmair, 2018, S. 170) • Dienen dazu, „[...] eine subjektive Einschätzung des Sprechers auszudrücken [...]“ (Habermann, Diwald & Thurmair, 2015, S. 41); Beispiele bezogen auf den Realitätsgrad: <i>wahrscheinlich, vermutlich, sicher</i>; Beispiele bezogen auf die Einstellung: <i>hoffentlich, leider, glücklicherweise</i> (ebd.) • „Im Zentrum der Modalwörter stehen die Gewissheits-, Hypothesen- und Distanzindikatoren. Ihnen ist gemeinsam, dass sie Einstellungen der Sprecher zum Grad und/oder zur Motivation der Sicherheit, zum Gewissheitsaspekt der Äußerung ausdrücken [...]“ (Helbig & Buscha, 2017, S. 435)
Temporaladverbien	<ul style="list-style-type: none"> • Bezeichnen eine Zeitdauer (ebd., S. 312) • Beispiele: <i>all(e)zeit, bislang, bisher, immer, lange, längst, nie, niemals, noch, seither, stets, zeitlebens</i> (ebd.)
Mehrwortebene	
Operator-Skopus-Strukturen	<ul style="list-style-type: none"> • „Operatoren sind ein sprachliches Mittel (neben anderen), um dem Gesprächspartner den mentalen Status zu verdeutlichen, den die Äußerungsteile in ihrem Skopus für den Sprecher besitzen“ (Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 1203) • Die Operatoren machen den mentalen Status explizit, bspw.: <ul style="list-style-type: none"> ○ „<i>Ich weiß, er wird mir das nicht verzeihen</i>“ (Wissen, feste Überzeugung) ○ „<i>Ich glaube, er hat uns da nicht die Wahrheit gesagt</i>“ (Glaube, Vermutung) (ebd.)
Werden-Passiv/ Vorgangspassiv	<ul style="list-style-type: none"> • Variierende Formen des Passivhilfsverbs werden in Kombination mit dem Partizip II des Vollverbs gebildet (ebd., S. 545) • Semantische Beschreibung (Helbig & Buscha, 2017, S. 146–149) und syntaktische Klassifikation (ebd., 145-146)
Artikel + Kopulaverb	<ul style="list-style-type: none"> • Kopulaverben (<i>sein, werden, bleiben</i>) können in Kombination mit einem Adjektiv, Adverb, Partizip oder Substantiv als Prädikat fungieren (ebd., S. 45) • Allgemeine Bedeutung: <i>sein</i> (durativ, Zustand), <i>werden</i> (inchoativ, Zustandsveränderung), <i>bleiben</i> (durativ, kontinuativ, Andauern des Zustandes) (ebd.)

Tabelle 42: Diktionär: Identifizierte linguistische Kategorien auf der Einzel- und Mehrwortebene

5.2.2 Normalisierung und Vergleich der Frequenzmittelwerte

Der Prozess der Normalisierung mit dem daran anschließenden statistischen Vergleich der Frequenzmittelwerte diente dem Ziel, rekurrente Wörter und Kookkurrenzen als *sprachliche Verfestigungen* der jeweiligen Erklärskemata empirisch zu erfassen.

Für die Normalisierung der ermittelten Frequenzwerte mussten, wie im Methodenteil näher erläutert, Bezugsgrößen definiert werden, auf deren Grundlage statistisch haltbare Aussagen über die Häufigkeitsverhältnisse von *sprachlichen Verfestigungen* innerhalb und zwischen den Erklärschemata getroffen werden konnten. Die musterhaften Wörter und Wortverbindungen wurden demnach auf Basis ihrer statistischen Signifikanz ermittelt (Brommer, 2018, S. 65). Als Bezugsgrößen dienten die zuvor als forschungsrelevant eingestuften linguistischen Kategorien des Diktionärs (vgl. Tabelle 43). Für die Operationalisierung der Bezugsgrößen mussten im Rahmen einer weiteren Literaturrecherche die typischen Vertreter der jeweiligen linguistischen Kategorien ermittelt werden, die dann – deduktiv bzw. konzeptgesteuert – per *Go-Wort-Listen* (vgl. Kapitel 4.3.2) im Korpus gezielt abgesucht werden konnten. Die finale Auswahl der Kategorienvertreter wurde aus der Schnittmenge der Angaben unterschiedlicher linguistischer Fachliteratur getroffen. Die in der hauptsächlichen Korpusanalyse berücksichtigten Vertreter der einzelnen Bezugsgrößen-Kategorien werden mit ihren jeweiligen Bezugsquellen in Tabelle 43 dargestellt.

Bezugsgröße	Vertreter der Go-Wort-Liste
Modalpartikel/ Abtönungspartikel	<i>aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, halt, ja, mal, nur, ruhig, schon, wohl</i> Bezugsquellen: Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 591; Fandrych & Thurmair, 2018, S. 171–173
Indefinitpronomen	<i>man, jeder, jede</i> Bezugsquellen: Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 309–329; Helbig & Buscha, 2017, S. 232–234
Satzadverbien/ Kommentaradverbien/ Modalwörter	<i>bestimmt, gewiss, kaum, möglicherweise, offenbar, sicher, vermutlich, vielleicht, wahrscheinlich, zweifelsohne</i> Bezugsquellen: Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 586–587; Fandrych & Thurmair, 2018, S. 170; Habermann et al., 2015, S. 41; Helbig & Buscha, 2017, S. 434–436
Temporaladverbien	<i>allezeit, bisher, bislang, immer, lange, längst, nie, niemals, noch, seither, stets, tagsüber, zeitlebens</i> Bezugsquellen: Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 575–576; Helbig & Buscha, 2017, S. 312
Artikel + Kopulaverben	Alle durchkonjugierten Formen des Kopulaverbs <i>sein</i> verbunden mit den Artikeln im Singular und Plural (<i>das ist, das sind, die ist</i> usw.) Bezugsquellen: Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 415; Helbig & Buscha, 2017, S. 45

Operator-Skopus-Strukturen	Alle durchkonjugierten Formen der mentalen Verben <i>glauben, meinen, wissen</i> verbunden mit dem Personalpronomen <i>ich</i> (<i>ich glaube, ich meine, ich weiß</i> usw.) Bezugsquelle: Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 1201–1204
Werden-Passiv/ Vorgangspassiv	Alle Formen des Werden-Passivs als Kombination des Hilfsverbs <i>werden</i> mit dem Partizip II eines damit verbunden Vollverbs im Singular und Plural (<i>wird ausgesprochen, werden ausgesprochen</i> usw.) Bezugsquelle: Helbig & Buscha, 2017, S. 143–155

Tabelle 43: Einträge der Go-Wort-Listen nach linguistischen Kategorien

Nach der Bestimmung der Bezugsgrößenkategorien und ihren zugehörigen Einträgen wurden neue Ranglisten anhand der Go-Wort-Listen-Funktion generiert. Diese gezielt nach den Bezugsgrößenkategorien erstellten Frequenzlisten können in ihrer Gesamtheit im Anhang der Arbeit eingesehen werden. Hier das Beispiel einer Indefinitpronomen-Rangliste, ermittelt innerhalb des *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* im Impulskontext *Großbuchstaben* (vgl. Abbildung 40).

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%
man	3	33	100,00
jede	4	0	0,00
jeder	5	0	0,00

Abbildung 40: Frequenzliste: *Indefinitpronomen* im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata*

Dieses Beispiel verdeutlicht, welche Einträge der Kategorie *Indefinitpronomen* im betrachteten Korpus, in ihrer entsprechenden Funktion als *Indefinitpronomen*, überhaupt vorkamen und welche nicht. Innerhalb der oben aufgeführten Rangliste wurde im gegebenen Kontext lediglich das Indefinitpronomen *man* aufgefunden, die beiden sonstigen als *Indefinitpronomen* verwendbaren Wörter *jede* und *jeder* hingegen kamen gar nicht vor. Zum Vergleich wird in Abbildung 41 die äquivalente Rangliste auf der Grundlage des *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* dargestellt.

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%
man	3	115	95,83
jeder	5	4	3,33
jede	4	1	0,83

Abbildung 41: Frequenzliste: *Indefinitpronomen* im *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata*

Auf den ersten Blick fällt die erhöhte Gesamtanzahl verwendeter Indefinitpronomen auf sowie die Tatsache, dass nicht nur *man* realisiert wurde, sondern auch die beiden anderen Varianten der Auswahl *jede* und *jeder*. Wäre der nachfolgende Analyseschritt nicht erfolgt, hätte man in diesem Fall voreilig schlussfolgern können, dass Indefinitpronomen im Rahmen von *Verabsolutierenden Erklärschemata* nicht nur häufiger, sondern auch vielfältiger realisiert wurden. Dieser direkte Schluss hätte jedoch einen wesentlichen Umstand ausgeschlossen: Das *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* ($n=912$) war größer und folglich von vornherein reicher an *Types* und *Token* als das *Subkorpus Präsumptive Erklärschemata* ($n=540$). Aussagen zu Häufigkeitsverhältnissen wären bei der ausschließlichen Betrachtung der absoluten Häufigkeitswerte nicht aussagekräftig gewesen. Zur Beschreibung der Häufigkeitsverhältnisse war deshalb ein wesentlicher Schritt der Korpusanalyse unabdingbar: Die absoluten Werte mussten durch den Akt der *Normalisierung* zunächst in relative Werte übersetzt werden. Die Frequenzmittelwerte der untersuchten Einzelwörter und Kookkurrenzen konnten dann in den beiden Subkorpora durch einen Signifikanztest auf statistisch haltbare Unterschiede hin überprüft werden. Der hierfür genutzte *Log-Likelihood-Signifikanztest* nach Dunning (1993) wurde in Kapitel 4.3.2 methodisch erläutert. An dieser Stelle wird der durch die Ermittlung der Frequenzmittelwerte und des LL-Signifikanzniveaus generierte Output an einem Beispiel konkret dargestellt. Die Ergebnisse aller Berechnungen werden just danach in einer überblicksartigen Darstellung aufgeführt. Darüber hinaus sind alle zugehörigen Kontingenztabellen mit den jeweiligen Frequenzwerten und LL-Signifikanzniveaus dem Anhang zu entnehmen.

Der Prozess der Ermittlung des LL-Signifikanzniveaus wird nachfolgend exemplarisch anhand der Modalpartikel *halt* vorgenommen. Dabei handelt es sich um einen Einzelwort-Vertreter der linguistischen Kategorie *Modalpartikel*, der im vorherigen Schritt als für die Analyse relevant eingestuft wurde. Weitere untersuchte Modalpartikel waren *doch*, *einfach* und *ja*³⁹. Tabelle 44 zeigt die entsprechende Kontingenztabelle des *Log-likelihood and effect size calculator* nach Paul Rayson (Bubenhofer, 2022a), die als Ausgangspunkt für die daran anschließende Signifikanzprüfung diente. Vorteil dieses von Paul Rayson bereitgestellten Werkzeugs ist es, dass lediglich die Korpusgrößen beider Subkorpora sowie die Worthäufigkeiten der zu

³⁹ Weitere Vertreter der linguistischen Kategorie *Modalpartikel* (*aber*, *auch*, *bloß*, *denn*, *eigentlich*, *etwa*, *mal*, *nur*, *ruhig*, *schon*, *wohl*), so das Ergebnis der Go-Wort-Listen-Prüfung, wurden in den Subkorpora von keinem Kind realisiert, weshalb sie für die anschließenden Analysen ausschieden; in der gleichen Weise wurden alle Vertreter der berücksichtigten linguistischen Kategorien (vgl. Tabelle 43) behandelt: Nur Wörter und Wortverbindungen, die nach der Go-Wort-Listen-Prüfung überhaupt in den Subkorpora vorkamen, wurden im weiteren Analyseverfahren berücksichtigt.

analysierenden Kategorien eingetragen werden müssen, woraufhin der *LL-Wert* automatisch generiert wird. Dies ist nicht nur effizient, sondern führt durch die computergestützte Berechnung auch zu präzisen und korrekten Ergebnissen.

	Subkorpus	
	Präsumtive Erklärschemata	Verabsolutierende Erklärschemata
Worthäufigkeit	13	65
Korpusgröße	59	155

Tabelle 44: Kontingenztabelle für die Modalpartikel *halt* in Relation zur Bezugsgröße *Modalpartikel* im Impulskontext *Großbuchstaben*

In der Kontingenztabelle (vgl. Tabelle 45) wurden die Häufigkeiten der Modalpartikel *halt* in beiden Subkorpora in Relation zur festgesetzten Bezugsgröße eingetragen. Die Zahlen sind so zu lesen:

- Im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* wurden insgesamt 59 *Modalpartikel* realisiert, wovon 13 Mal das Wort *halt* als Modalpartikel verwendet wurde.
- Im *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* wurden insgesamt 155 *Modalpartikel* realisiert, wovon 65 Mal das Wort *halt* als Modalpartikel verwendet wurde.

Der *Log-likelihood and effect size calculator* berechnete dafür den *LL-Wert*, der in Abbildung 42 hervorgehoben ist.

Item	O1	%1	O2	%2	LL	%DIFF	Bayes	ELL	RRisk	LogRatio	OddsRatio
Word	13	22.03	65	41.94	5.14	-47.46	-0.22	0.00783	0.53	-0.93	0.39

Abbildung 42: Ergebnis des *LL-Signifikanztests* für die Modalpartikel *halt* in Relation zur Bezugsgröße *Modalpartikel* im Impulskontext *Großbuchstaben*

Die Einstufung der *LL-Werte* erfolgte dann in Anlehnung an das im Kontext des *Log-likelihood and effect size calculator* vorgeschlagenen Bewertungsrasters (Bubenhof, 2022a), abgebildet in Tabelle 45.⁴⁰

95th percentile; 5 % level; $p < 0.05$; critical value = 3.84	➔ signifikant
99th percentile; 1 % level; $p < 0.01$; critical value = 6.63	➔ sehr signifikant

⁴⁰ Die dem *LL-Wert* entsprechenden *p-Werte* werden entlang den von Kuckartz (2018, S. 210) vorgeschlagenen konventionellen Signifikanzniveaus bewertet.

Tabelle 45: Signifikanzniveaus für die ermittelten LL-Werte in Anlehnung an (Bubenhofer, 2022a)

Für das Bewertungsraster gilt: Je höher der ermittelte *LL-Wert* ausfällt, desto signifikanter sind, unter Berücksichtigung der entsprechenden Irrtumswahrscheinlichkeit, die Unterschiede der untersuchten Worthäufigkeiten zwischen den Subkorpora. Der für die Modalpartikel *halt* ermittelte *LL-Wert* von 5.14 deutet demnach auf einen signifikanten Unterschied zwischen dem Vorkommen dieses Wortes in den beiden verglichenen Subkorpora. Für jedes untersuchte Vorkommen wurden insgesamt zwei *LL-Werte* berechnet, die sich aus zwei unterschiedlich angelegten Bezugsgrößen ergeben:

1. Bezugsgröße *linguistische Kategorie* (z. B. *Modalpartikel*): Umfasst die Gesamtzahl der vorkommenden Vertreter der entsprechenden linguistische Kategorie im jeweiligen Korpus und gibt Antworten auf u. a. folgende Fragen: Wie viele Modalpartikel wurden im jeweiligen Subkorpus insgesamt realisiert? Wie oft kommt das jeweilige als Modalpartikel gebrauchte Wort, wie im Beispiel oben *halt*, im Verhältnis dazu vor? Ist der Unterschied des Vorkommens im Korpusvergleich signifikant?
2. Bezugsgröße *Token*: Umfasst die Gesamtzahl aller *Token* des Gesamtkorpus und ermöglicht Aussagen zu u. a. folgenden Fragestellungen: Wie oft kommt das als Modalpartikel gebrauchte Wort *halt* in Relation zu allen anderen Wörtern im Subkorpus vor? Ist der Unterschied des Vorkommens im Korpusvergleich signifikant?

Die Berechnung zweier *LL-Werte* anhand von zwei Bezugsgrößen hatte folgenden Grund: Bei einem Teil der Berechnungen musste notwendigerweise die Gesamtzahl der Token im jeweiligen Subkorpus als Bezugsgröße für die Berechnungen bestimmt werden, und zwar immer dann, wenn nur in einem der beiden Subkorpora das jeweils untersuchte Wort vorgekommen ist. Dies war zum Beispiel bei der linguistischen Kategorie *Satzadverbien* der Fall: Die Vertreter der Kategorie *bestimmt, vielleicht, wahrscheinlich* kamen über alle Impulse hinweg lediglich im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* vor, nicht jedoch im *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata*. Eine Berechnung der Signifikanz bezogen auf den Unterschied des Vorkommens in beiden Subkorpora gemessen an der Kategorie *Satzadverbien* hätte in diesen Fällen ad absurdum geführt: Hier zeigten bereits die absoluten Häufigkeitswerte, dass diese Satzadverbien nur im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* vorkamen. Der *Log-likelihood and effect size calculator* gibt grundsätzlich in derlei Fällen eine Fehlermeldung aus, da er nur *LL-Werte* mit einer Korpusgröße >0 berechnen kann. Deshalb wurde in diesen Fällen

die Gesamtanzahl der Token in beiden Subkorpora als zusätzliche Bezugsgröße gewählt, so dass statistische Berechnungen und Aussagen mittels des gewählten Verfahrens trotzdem möglich waren.

Für die Modalpartikel *halt* ergab sich durch die Angabe der zweiten Bezugsgröße (Gesamtanzahl der Token im jeweiligen Subkorpus) die folgende Kontingenztabelle (vgl. Tabelle 46) mit dem daraus generierten *LL-Wert* (vgl. Abbildung 43).

	Subkorpus Präsumtive Erklärschemata	Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata
Worthäufigkeit	13	65
Korpusgröße	2518	4877

Tabelle 46: Kontingenztabelle für die Modalpartikel *halt* in Relation zur Bezugsgröße *Modalpartikel* im Impulskontext *Großbuchstaben*

Item	O1	%1	O2	%2	LL	%DIFF	Bayes	ELL	RRisk	LogRatio	OddsRatio
Word	13	0.52	65	1.33	11.84	-61.26	2.93	0.00049	0.39	-1.37	0.38

Abbildung 43: Ergebnis des *LL-Signifikanztests* für die Modalpartikel *halt* in Relation zur Bezugsgröße *Gesamtanzahl der Token* im Impulskontext *Großbuchstaben*

Auch unter Berücksichtigung der zweiten Bezugsgröße ließ sich für die Modalpartikel *halt* im Impulskontext *Großbuchstaben* ein (hoch) signifikanter Frequenzmittelwert berechnen. Es lässt sich auf dieser Grundlage die statistisch haltbare Aussage treffen, dass die Modalpartikel *halt* – die entsprechende Irrtumswahrscheinlichkeit einkalkuliert – im Impulskontext *Großbuchstaben* im Subkorpus *Verabsolutierende Erklärschemata* signifikant häufiger vorkommt als im Subkorpus *Präsumtive Erklärschemata*.

Die übrigen ermittelten *LL-Werte* werden in der nachfolgenden tabellarischen Übersicht (vgl. Tabelle 47) aggregiert visualisiert.

Sprachliches Mittel	Impuls	Absolute Häufigkeit	Normalisierter Wert	LL-Wert BGLK	LL-Wert BGGTK
Modalpartikel <i>doch</i>	GB	PE: 5	PE: 0,08	2.25; LL < 3.84	1.07; LL < 3.84
		VE: 5	VE: 0,03	→ n.s.	→ n.s.
Modalpartikel <i>doch</i>	SZ	PE: 7	PE: 0,08	3.69; LL < 3.84	4.24; LL > 3.84
		VE: 0	VE: 0	→ n.s.	→ s.

Modalpartikel <i>doch</i>	WZ	PE: 2 VE: 1	PE: 0,02 VE: 0,01	1.66; LL < 3.84 → n.s.	1.09; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>doch</i>	ZA	PE: 1 VE: 5	PE: 0,02 VE: 0,05	0.86; LL < 3.84 → n.s.	1.08; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>halt</i>	GB	PE: 13 VE: 65	PE: 0,22 VE: 0,42	5.14; LL > 3.84 → s.	11.84; LL > 10.83 → h.s.
Modalpartikel <i>halt</i>	SZ	PE: 23 VE: 2	PE: 0,28 VE: 0,12	2.29; LL < 3.84 → n.s.	3.39; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>halt</i>	WZ	PE: 32 VE: 97	PE: 0,39 VE: 0,52	2.04; LL < 3.84 → n.s.	8.66; LL > 6.63 → s.s.
Modalpartikel <i>halt</i>	ZA	PE: 8 VE: 25	PE: 0,15 VE: 0,24	1.36; LL < 3.84 → n.s.	2.04; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>einfach</i>	GB	PE: 6 VE: 7	PE: 0,10 VE: 0,05	2.03; LL < 3.84 → n.s.	0.81; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>einfach</i>	SZ	PE: 11 VE: 4	PE: 0,13 VE: 0,16	0.10; LL < 3.84 → n.s.	0.00; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>einfach</i>	WZ	PE: 8 VE: 14	PE: 0,10 VE: 0,07	0.35; LL < 3.84 → n.s.	0.00; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>einfach</i>	ZA	PE: 6 VE: 4	PE: 0,12 VE: 0,04	2.92; LL < 3.84 → n.s.	2.41; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>ja</i>	GB	PE: 35 VE: 78	PE: 0,59 VE: 0,50	0.64; LL < 3.84 → n.s.	0.48; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>ja</i>	SZ	PE: 42 VE: 18	PE: 0,51 VE: 0,72	1.49; LL < 3.84 → n.s.	0.45; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>ja</i>	WZ	PE: 40 VE: 75	PE: 0,49 VE: 0,40	0.98; LL < 3.84 → n.s.	0.23; LL < 3.84 → n.s.
Modalpartikel <i>ja</i>	ZA	PE: 37 VE: 69	PE: 0,71 VE: 0,67	0.09; LL < 3.84 → n.s.	0.04; LL < 3.84 → n.s.
Satzadverb <i>bestimmt</i>	GB	PE: 1 VE: 1	-	-	0.21; LL < 3.84 → n.s.
Satzadverb <i>bestimmt</i>	SZ	PE: 1 VE: 0	-	-	0.61; LL < 3.84 → n.s.
Satzadverb <i>bestimmt</i>	WZ	PE: 0 VE: 0	-	-	0.00; LL < 3.84 → n.s.
Satzadverb <i>bestimmt</i>	ZA	PE: 0	-	-	0.00; LL < 3.84

		VE: 0			→ n.s.
Satzadverb <i>vielleicht</i>	GB	PE: 78 VE: 0	-	-	186.06; LL >10.83 → h.s.
Satzadverb <i>vielleicht</i>	SZ	PE: 112 VE: 0	-	-	67.86; LL > 10.83 → h.s.
Satzadverb <i>vielleicht</i>	WZ	PE: 85 VE: 0	-	-	169.30; LL >10.83 → h.s.
Satzadverb <i>vielleicht</i>	ZA	PE: 31 VE: 0	-	-	63.68; LL > 10.83 → h.s.
Satzadverb <i>wahrscheinlich</i>	GB	PE: 6 VE: 0	-	-	12.93; LL >10.83 → h.s.
Satzadverb <i>wahrscheinlich</i>	SZ	PE: 2 VE: 0	-	-	1.21; LL < 3.84 → n.s.
Satzadverb <i>wahrscheinlich</i>	WZ	PE: 3 VE: 0	-	-	5.98; LL > 3.84 → s.
Satzadverb <i>wahrscheinlich</i>	ZA	PE: 1 VE: 0	-	-	2.05; LL < 3.84 → n.s.
Temporaladverb <i>immer</i>	GB	PE: 9 VE: 43	PE: 0,75 VE: 0,88	0.19; LL < 3.84 → n.s.	7.28; LL > 6.63 → s.s.
Temporaladverb <i>immer</i>	SZ	PE: 13 VE: 5	PE: 0,68 VE: 1,00	0.49; LL < 3.84 → n.s.	0.02; LL > 3.84 → s.
Temporaladverb <i>immer</i>	WZ	PE: 8 VE: 20	PE: 0,67 VE: 0,69	0.01; LL < 3.84 → n.s.	0.87; LL < 3.84 → n.s.
Temporaladverb <i>immer</i>	ZA	PE: 2 VE: 10	PE: 0,68 VE: 0,91	0.86; LL < 3.84 → n.s.	2.16; LL < 3.84 → n.s.
Temporaladverb <i>noch</i>	GB	PE: 3 VE: 6	PE: 0,25 VE: 0,12	0.93; LL < 3.84 → n.s.	0.00; LL < 3.84 → n.s.
Temporaladverb <i>noch</i>	SZ	PE: 6 VE: 0	PE: 0,32 VE: 0,00	2,80; LL < 3.84 → n.s.	3.64; LL < 3.84 → n.s.
Temporaladverb <i>noch</i>	WZ	PE: 4 VE: 9	PE: 0,33 VE: 0,31	0,01; LL < 3.84 → n.s.	0.22; LL < 3.84 → n.s.
Temporaladverb <i>noch</i>	ZA	PE: 2 VE: 1	PE: 0,50 VE: 0,09	2.09; LL < 3.84 → n.s.	1.18; LL < 3.84 → n.s.

OSS <i>ich glaube</i> ⁴¹	GB	PE: 64 VE: 3	PE: 0,69 VE: 0	17.97; LL > 10.83 → h.s.	-
OSS <i>ich glaube</i>	SZ	PE: 60 VE: 0	PE: 0,76 VE: 0	3.00; LL < 3.84 → n.s.	-
OSS <i>ich glaube</i>	WZ	PE: 58 VE: 0	PE: 0,74 VE: 0	5.80; LL > 3.84 → s.	-
OSS <i>ich glaube</i>	ZA	PE: 47 VE: 1	PE: 0,57 VE: 0,06	11.34; LL > 10.83 → h.s.	-
OSS <i>ich meine</i>	GB	PE: 4 VE: 0	PE: 0,04 VE: 0	2.11; LL < 3.84 → n.s.	-
OSS <i>ich meine</i>	SZ	PE: 0 VE: 1	PE: 0 VE: 0,50	7.04; LL > 6.63 → s.s.	-
OSS <i>ich meine</i>	WZ	PE: 1 VE: 1	PE: 0,01 VE: 0,25	3.37; LL < 3.84 → n.s.	-
OSS <i>ich meine</i>	ZA	PE: 1 VE: 1	PE: 0,01 VE: 0,06	1.814; LL < 3.84 → n.s.	-
OSS <i>ich weiß</i>	GB	PE: 6 VE: 21	PE: 0,06 VE: 0,75	36.02; LL > 10.83 → h.s.	-
OSS <i>ich weiß</i>	SZ	PE: 6 VE: 1	PE: 0,08 VE: 0,50	1.96; LL < 3.84 → n.s.	-
OSS <i>ich weiß</i>	WZ	PE: 2 VE: 3	PE: 0,03 VE: 0,75	11.59; LL > 10.83 → h.s.	-
OSS <i>ich weiß</i>	ZA	PE: 11 VE: 12	PE: 0,13 VE: 0,71	14.78; LL > 10.83 → h.s.	-

Legende: OSS = Operator-Skopus-Struktur; GB = Großbuchstaben; SZ = Satzzeichen; WZ = Wörter zählen; ZA = Zaubern; SPE: Subkorpus Präsumtive Erklärschemata; SVE: Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata; BGLK: Bezugsgröße linguistische Kategorie; BGGT: Bezugsgröße Gesamtzahl der Token; n.s. = nicht signifikant; s. = signifikant; s.s. = sehr signifikant; h.s. = hoch signifikant

Tabelle 47: Ergebnisse der Signifikanztests für alle Einträge

Der Signifikanztest diente als eine Art Filter, der diejenigen rekurrenten Wörter und Wortverbindungen zu Tage förderte, die in einer statistisch auffälligen Häufigkeit in je einem der Sub-

⁴¹ Die Anzahl der Operator-Skopus-Struktur *ich denke* wurde bei der Anzahl der Operator-Skopus-Struktur *ich glaube* miteingerechnet, da beide Strukturen im Untersuchungskontext als Synonyme eingestuft werden können.

korpora enthalten waren. Auf dieser Grundlage wurden die rekurrenten Wörter- und Wortverbindungen weiter unterschieden in *primäre sprachliche Verfestigungen* sowie *sekundäre sprachliche Verfestigungen*. Tabelle 48 zeigt den Outcome dieser Zuordnung.

Verabsolutierende Erklärschemata		Präsumtive Erklärschemata	
Primäre sprachliche Verfestigungen	Sekundäre sprachliche Verfestigungen	Primäre sprachliche Verfestigungen	Sekundäre sprachliche Verfestigungen
	Einzelwortebene: ▪ Modalpartikel: halt ▪ Temporaladverb: immer	Einzelwortebene: ▪ Satzadverb: vielleicht	Einzelwortebene: ▪ Satzadverb: wahrscheinlich
Mehrwortebene: Operator-Skopus-Struktur/Mentales Verb: ich weiß		Mehrwortebene: Operator-Skopus-Struktur/Mentales Verb: ich glaube	
Drop out:			
Einzelwortebene: Modalpartikel: <i>doch, einfach, ja</i> ; Satzadverb: <i>bestimmt</i> ; Temporaladverb: <i>noch</i> ; Indefinitpronomen: <i>man</i>			
Mehrwortebene: Artikel + Kopulaverb, Vorgangspassiv, Operator-Skopus-Struktur: <i>ich meine</i>			

Tabelle 48: Primäre und sekundäre *sprachliche Verfestigungen* in den Subkorpora

Die einzelnen Sparten des Schemas wurden folgendermaßen begründet:

- **Primäre sprachliche Verfestigungen:**
 - Mindestens signifikantes Vorkommen eines Wortes oder einer Wortverbindung in wenigstens einem der beiden LL-Signifikanztests in der Mehrheit der Impulskontexte
 - Ausschließliches Vorkommen eines Wortes oder einer Wortverbindung in einem der beiden Subkorpora in der Mehrheit der Impulskontexte gemäß den absoluten Häufigkeitswerten
- **Sekundäre sprachliche Verfestigungen:**
 - Mindestens signifikantes Vorkommen eines Wortes oder einer Wortverbindung in mindestens einem der beiden LL-Signifikanztests in einem bis zwei Impulskontexten

- Ausschließliches Vorkommen eines Wortes oder einer Wortverbindung in einem der beiden Subkorpora in einem bis zwei Impulskontexten gemäß den absoluten Häufigkeitswerten
- **Drop out:**
 - Wörter und Wortverbindung, die initial für die Go-Wort-Listen berücksichtigt wurden, im Datensatz dann aber in keiner berücksichtigungsfähigen Anzahl vorgekommen sind oder im Rahmen des daran anschließenden Signifikanztests als nicht signifikant eingestuft wurden

Diejenigen ermittelten *primären sprachlichen Verfestigungen* und *sekundären sprachlichen Verfestigungen*, die eine tragende Rolle im Rahmen der abschließenden Typenbildung einnehmen, werden nachfolgend in ihrer normalisierten Vorkommenshäufigkeit im jeweiligen Impulskontext im Korpusvergleich dargestellt. Die nachfolgenden numerischen Darstellungen sind als Ergänzung der überblicksartigen Tabelle 48 zu verstehen.

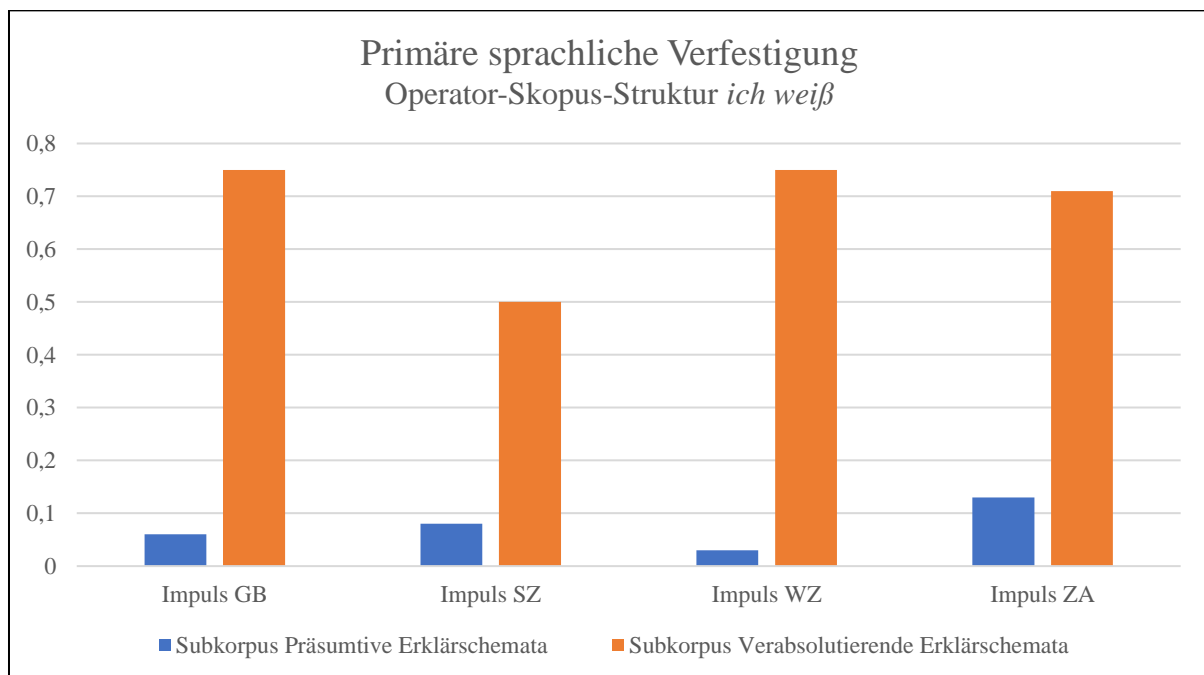


Abbildung 44: Normalisierte Werte der Operator-Skopus-Struktur *ich weiß* im Korpusvergleich

Die Operator-Skopus-Struktur *ich weiß* ist im *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* über alle Impulskontexte hinweg zahlenmäßig dominant (vgl. Abbildung 44). Die Spanne der normalisierten Werte reicht dabei, je nach Impulskontext, von 50 % des relativen Anteils dieser spezifischen Wortverbindung bis hin zu 75 % an allen als Kookkurrenzen erfassten Einheiten

aus der Kategorie *Operator-Skopus-Struktur*. In drei von vier Impulskontexten wurde der Unterschied des Vorkommens zum *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* als mindestens hoch signifikant ($LL > 6.63$) eingestuft. Konsequenterweise wurde *ich weiß* als eine *primäre sprachliche Verfestigung* kategorisiert. Dieses Häufigkeitsverhältnis passt zu den inhaltsanalytischen Untersuchungen, in denen die Erklärschemata u. a. anhand des enthaltenen Absolutheitsanspruchs eingestuft wurden. Der Operator *ich weiß* kann aus funktionaler Sicht den Interaktanden den mentalen Status explizit verdeutlichen, den die Äußerungsteile in ihrem Skopus für den Sprechenden innehaben (Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 1201–1204). Das sprachliche Mittel *ich weiß* impliziert und indiziert an der sprachlichen Oberfläche demnach ein gesichertes Wissen bzw. eine feste Überzeugung bezogen auf das betrachtete sprachliche Phänomen. Durch die Verwendung der Wortverbindung *ich weiß* ist das vom Kind demonstrierte Sprachwissen bezogen auf den Erklärgegenstand sprachlich mit einem hohen Grad an Gewissheit bzw. Überzeugung markiert. Auf der Grundlage der korpusempirischen Daten kann die Operator-Skopus-Struktur *ich weiß* damit als eine *sprachliche Verfestigung* beschrieben werden, die einen Indikatoren-Status für ein *Verabsolutierendes Erklärschema* besitzen kann.

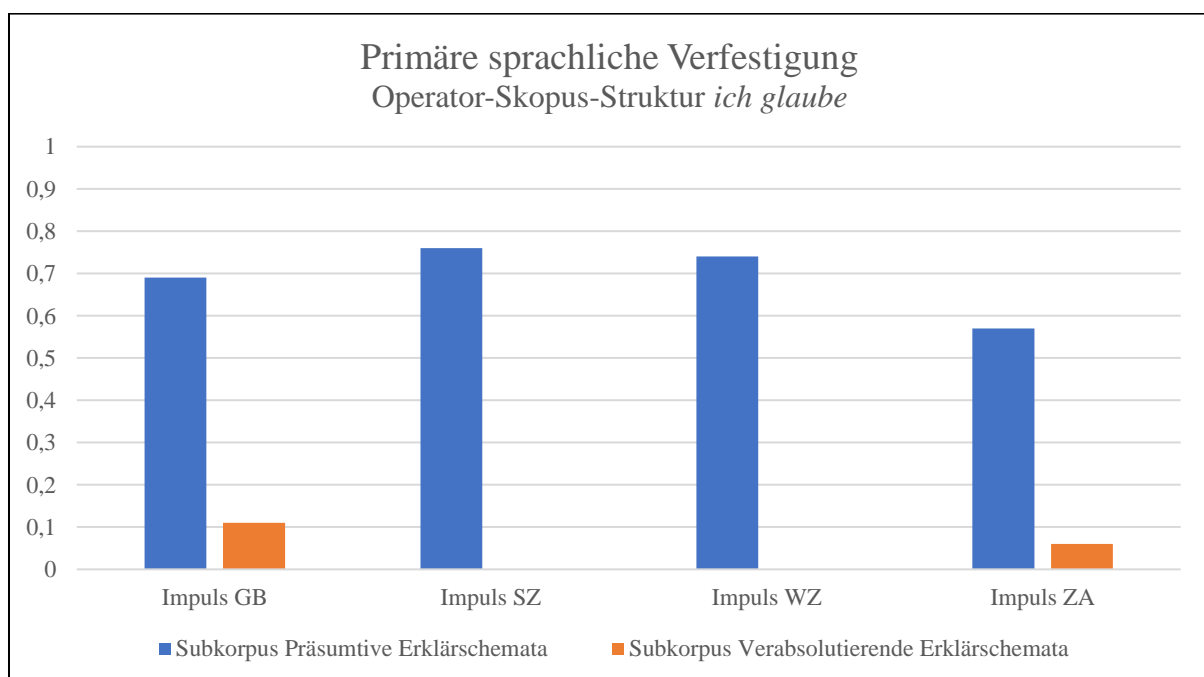


Abbildung 45: Normalisierte Werte der Operator-Skopus-Struktur *ich glaube* im Korpusvergleich

Die Operator-Skopus-Struktur *ich glaube* ist im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* über alle Impulskontexte hinweg zahlenmäßig dominant (vgl. Abbildung 45). Die Spanne der normalisierten Werte reicht dabei innerhalb der Impulskontexte *Satzzeichen* und *Zaubern* von 57

% des relativen Anteils dieser spezifischen Wortverbindung bis hin zu 76 % an allen als Kookkurrenzen erfassten Einheiten aus der Kategorie *Operator-Skopus-Struktur*. In drei von vier Impulsen wurde der Unterschied des Vorkommens zum *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* als mindestens hoch signifikant ($LL > 6.63$) eingestuft. Die Impulse *Satzzeichen* und *Wörter zählen* zeigten auch hinsichtlich der absoluten Zahlen ein ausschließliches Vorkommen der Wortverbindung *ich glaube* im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata*. Demnach wurde *ich glaube* als eine *primäre sprachliche Verfestigung* kategorisiert. Dieses Häufigkeitsverhältnis passt ebenfalls zu den inhaltsanalytischen Untersuchungen. Die *Operator-Skopus-Struktur* *ich glaube* indiziert auf der Sprachoberfläche, dass auf das demonstrierte Wissen bezogen auf das betrachtete sprachliche Phänomen kein Absolutheitsanspruch erhoben wird. Durch die Verwendung der Wortverbindung *ich glaube* wird das vom Kind sichtbar gemachte Sprachwissen im Grad der Gewissheit relativiert. Der Operator *ich glaube*, der das mentale Verb *glauben* enthält (Zeschel, 2017, S. 268), signalisiert dadurch epistemische Unsicherheit bezogen auf den Erklärgegenstand. Diese *Operator-Skopus-Struktur* kann als eine Art Pendant zur zuvor dargestellten *Operator-Skopus-Struktur* *ich weiß* gesehen werden, mit der kein Absolutheitsanspruch an das Gesagte expliziert wird. Auf der Grundlage der korpusempirischen Daten kann die *Operator-Skopus-Struktur* *ich glaube* damit als eine *sprachliche Verfestigung* beschrieben werden, die einen Indikatoren-Status für ein *Präsumtives Erklärschema* innehaben kann.

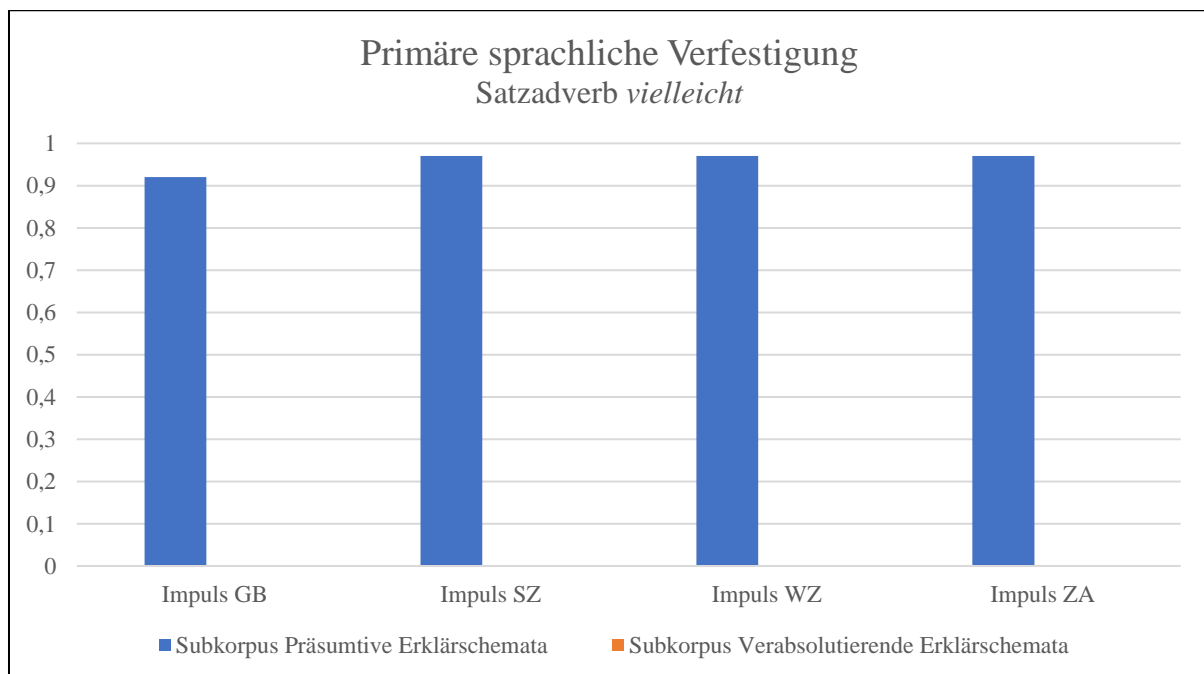


Abbildung 46: Normalisierte Werte des Satzadverbs *vielleicht* im Korpusvergleich

Das Satzadverb *vielleicht* ist im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* über alle Impulskontexte hinweg zahlenmäßig dominant (vgl. Abbildung 46). Die Spanne der normalisierten Werte reicht dabei über alle Impulskontexte hinweg von 92 % bis zu 97 % des relativen Anteils an allen als *Satzadverb* erfassten Einheiten. In allen Impulskontexten wurde der Unterschied des Vorkommens zum *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* als höchst signifikant ($LL > 10.83$) eingestuft. Auch zeigte die Korpusanalyse, dass das Satzadverb ausschließlich im *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* vorkommt. Konsequenterweise wurde das Satzadverb *vielleicht* als eine *primäre sprachliche Verfestigung* klassifiziert. Dieses Häufigkeitsverhältnis kongruiert mit den inhaltsanalytischen Untersuchungen. Das sprachliche Mittel *vielleicht* impliziert die subjektive Einstellung des Sprechenden bezogen auf den Grad der Wahrscheinlichkeit, mit der das Gesagte zutrifft (Fandrych & Thurmair, 2018, S. 170). Das Satzadverb *vielleicht* verleiht dem durch den Sprechenden demonstrierten Sprachwissen bezogen auf den Erklärgegenstand einen hypothetischen Charakter – der Grad an Gewissheit wird sprachlich relativiert, ein Absolutheitsanspruch an das Gesagte wird dadurch nicht erhoben. Es wird vielmehr, wie bei der Operator-Skopus-Struktur *ich glaube*, an der sprachlichen Oberfläche eine epistemische Unsicherheit signalisiert. Auf der Grundlage der korpusempirischen Daten kann das Satzadverb *vielleicht* somit als eine *sprachliche Verfestigung* beschrieben werden, die einen Indikatoren-Status für ein *Präsumtives Erklärschema* einnehmen kann.

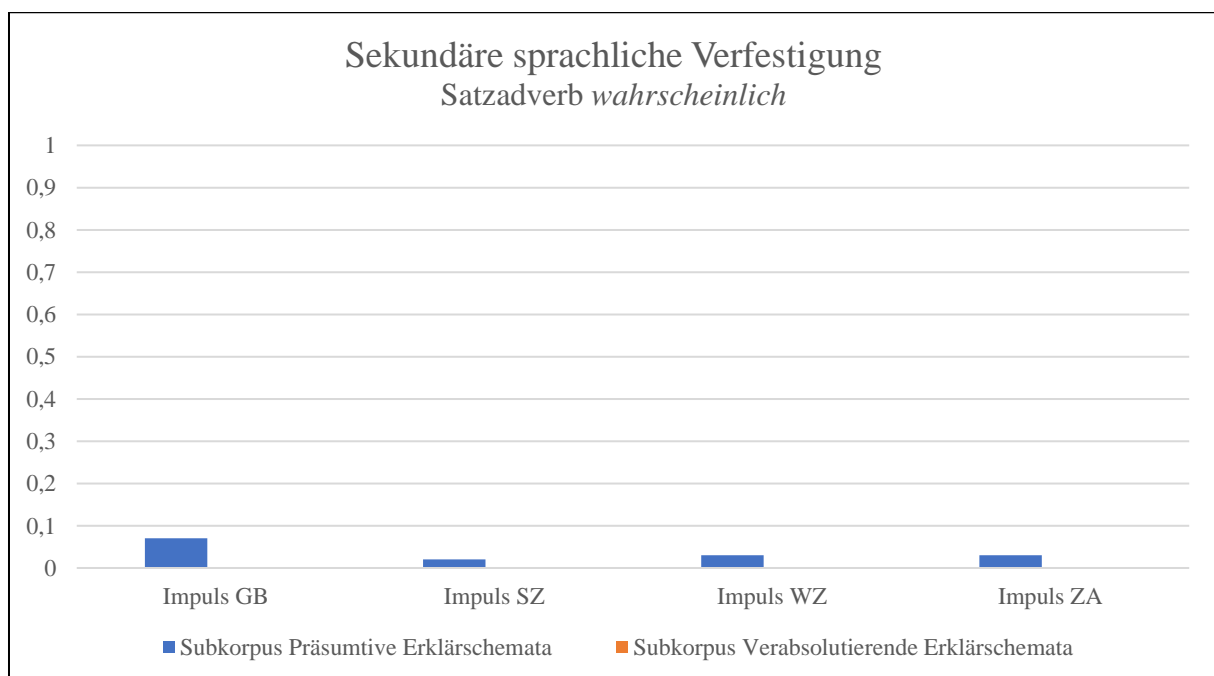


Abbildung 47: Normalisierte Werte des Satzadverbs *wahrscheinlich* im Korpusvergleich

Das Satzadverb *wahrscheinlich* ist im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* über alle Impulskontexte hinweg, gemessen an den normalisierten Häufigkeitswerten, dominant (vgl. Abbildung 47). Die verhältnismäßig niedrigen normalisierten Häufigkeitswerte dieser linguistischen Kategorie über alle Impulskontexte hinweg (2 % – 7 % Anteil an allen Satzadverbien) lässt sich anhand der absoluten Häufigkeitswerte erklären: Das Satzadverb *wahrscheinlich* kommt insgesamt überhaupt nur 12 Mal vor. Die Kategorie konkurriert dabei mit den anderen Einträgen der Bezugsgröße *Satzadverbien*, vor allem mit dem Satzadverb *vielleicht* (0,92 % – 0,97 % Anteile, je nach Impuls). Die Korpusanalyse zeigt aber, dass das Satzadverb *wahrscheinlich* ausschließlich im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* vorkommt. In den Impulskontexten *Großbuchstaben* und *Wörter zählen* wurde der Unterschied des Vorkommens zum *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* als mindestens signifikant ($LL > 3.84$) ermittelt. Da das Satzadverb *wahrscheinlich* in zwei Impulskontexten einen zumindest signifikanten Unterschied zugunsten des *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* zeigt und ausschließlich in eben jenem Subkorpus vorkommt, wurde es als *sekundäre sprachliche Verfestigung* kategorisiert. Dieses Häufigkeitsverhältnis ist anschlussfähig an die inhaltsanalytischen Untersuchungen. Das Satzadverb *wahrscheinlich* signalisiert, ähnlich wie das Satzadverb *vielleicht*, eine epistemische Unsicherheit bzw. einen Grad an Wahrscheinlichkeit, der absolute Sicherheit ausschließt. Das demonstrierte Sprachwissen bezogen auf den Erklärgegenstand wird durch die entsprechende sprachliche Markierung relativiert. Auf der Grundlage der korpusempirischen Daten kann das Satzadverb *wahrscheinlich* demnach als eine (in der Stichprobe verhältnismäßig selten vorkommende) *sprachliche Verfestigung* beschrieben werden, die einen Indikatoren-Status für *Verabsolutierende Erklärschemata* einnehmen kann. Jedoch ist der Status anhand der korpusempirischen Daten nicht so eindeutig und über die Impulskontexte hinweg stringent begründbar, wie in den Fällen *primärer sprachlicher Verfestigungen*. Dasselbe gilt für die nachfolgend dargestellten Fälle *sekundärer sprachlicher Verfestigungen*.

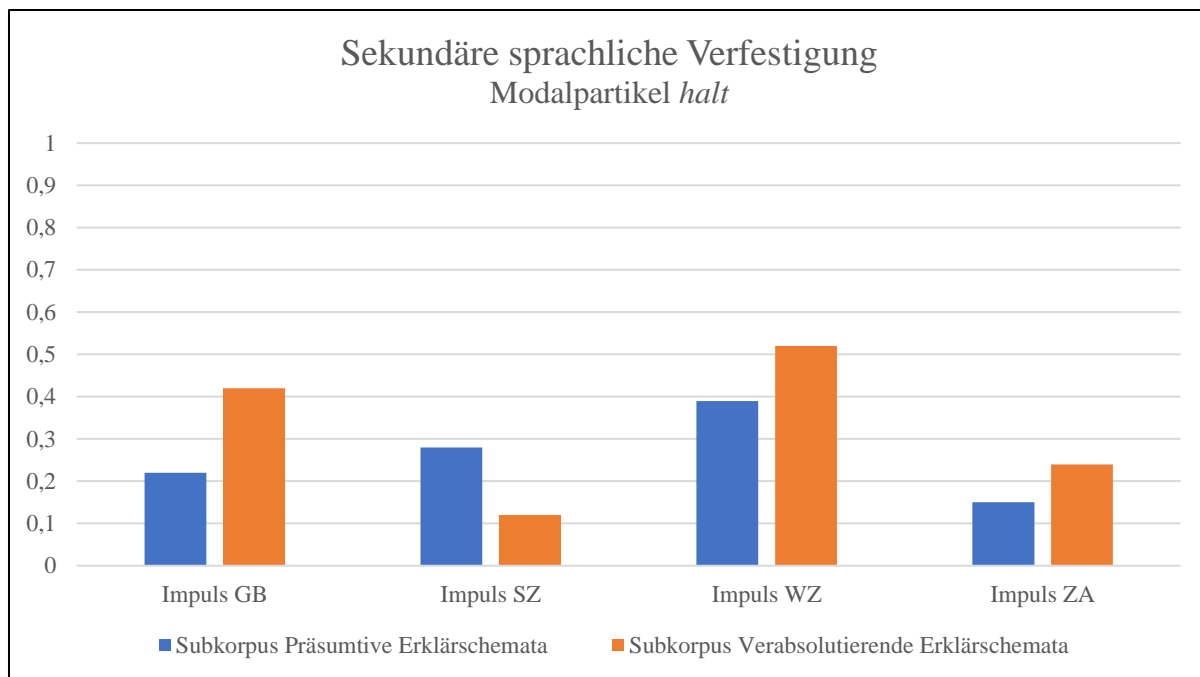


Abbildung 48: Normalisierte Werte der Modalpartikel *halt* im Korpusvergleich

Die Modalpartikel *halt* ist im *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* über drei der vier Impulskontexte hinweg zahlenmäßig dominant (vgl. Abbildung 48). Die Spanne der normalisierten Werte reicht dabei über die Impulskontexte *Großbuchstaben*, *Wörter Zählen* und *Satzzeichen* hinweg von 42 % bis zu 52 % des relativen Anteils an allen als *Modalpartikel* erfassten Einheiten. In den Impulskontexten *Großbuchstaben* und *Wörter zählen* wurde der Unterschied des Vorkommens zum *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* als mindestens hoch signifikant ($LL > 6.63$) eingestuft. Die Korpusanalyse zeigt, dass die Modalpartikel *halt* ausschließlich im Impulskontext *Satzzeichen* gemäß den normalisierten Werten im *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* höher ist als im *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata*. Dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Da die Modalpartikel *halt* in zwei Impulskontexten einen hoch signifikanten Unterschied zugunsten des *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* zeigt, wurde es als *sekundäre sprachliche Verfestigung* kategorisiert. Dieses Häufigkeitsverhältnis ist anschlussfähig an die inhaltsanalytischen Untersuchungen. Die Modalpartikel *halt* markiert Einstellungen, Annahmen, Bewertungen sowie Einstellungen des Sprechenden zum Gesagten (Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 590–593). Im Sinne von Habermann et al. (2015, S. 42–43) können Modalpartikel syntaktisch, semantisch und pragmatisch je nach Kontext genauer bestimmt werden: Mal haben sie die Funktion, das Gesagte zu verstärken oder abzuschwächen, sie können aber auch Erwartungen oder Annahmen andeuten. Auf der Grundlage der korpusempirischen Daten kann die Modalpartikel *halt* demzufolge als eine *sprachliche*

Verfestigung beschrieben werden, die überwiegend einen Indikatoren-Status für *Verabsolutierende Erklärschemata* innehaben kann. Jedoch ist hier, wie im Falle des Satzadverbs *wahrscheinlich*, der Indikatoren-Status eingeschränkt und verstärkt im Rahmen des jeweiligen Impulskontextes individuell zu bewerten.

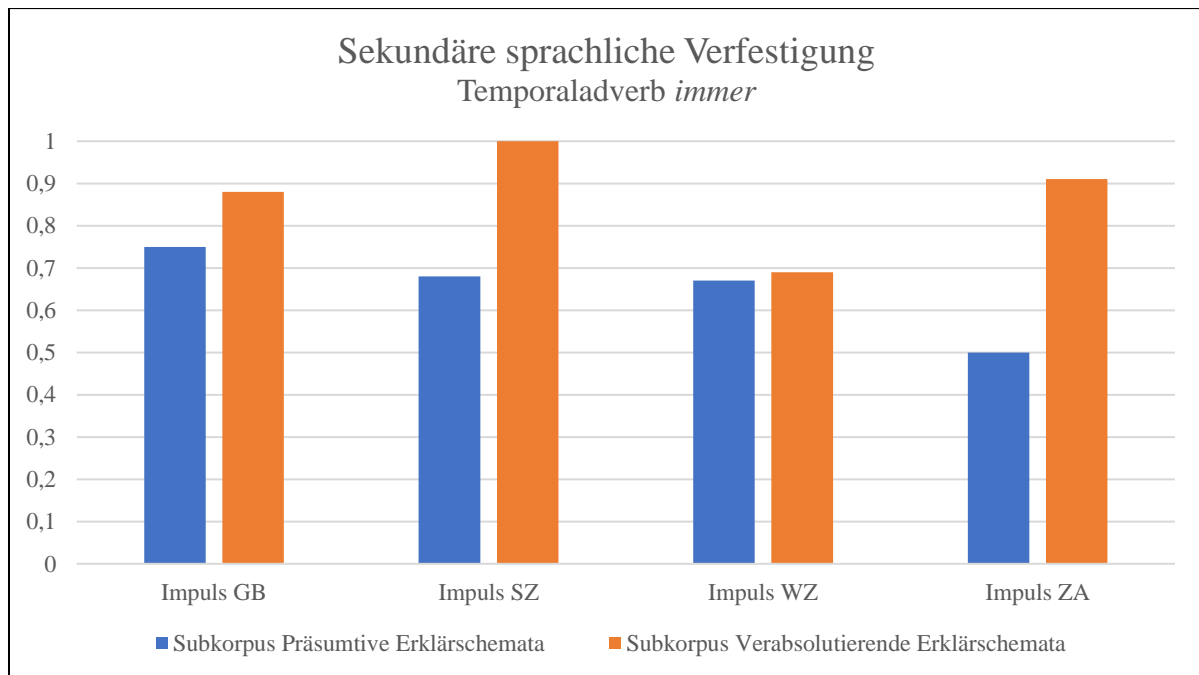


Abbildung 49: Normalisierte Werte des Temporaladverbs *immer* im Korpusvergleich

Das Temporaladverb *immer* ist im *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* über alle Impulskontexte hinweg, gemessen an den normalisierten Häufigkeitswerten, dominant (vgl. Abbildung 49). Die Spanne der normalisierten Werte reicht dabei über die Impulskontexte *Großbuchstaben*, *Wörter Zählen* und *Satzzeichen* hinweg von 69 % bis zu 100 % des relativen Anteils an allen als *Temporaladverb* erfassten Einheiten. Im Impulskontext *Großbuchstaben* wurde der Unterschied des Vorkommens zum *Subkorpus Präsumtive Erklärschemata* als hoch signifikant ($LL > 6.63$) eingestuft. Da das Temporaladverb *immer* in zumindest einem Impulskontext einen hoch signifikanten Unterschied zugunsten des *Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata* zeigt, wurde es gemäß der Vorabdefinition als *sekundäre sprachliche Verfestigung* kategorisiert. Dieses Häufigkeitsverhältnis ist ebenfalls anschlussfähig an die inhaltsanalytischen Untersuchungen. Das sprachliche Mittel *immer* signalisiert eine absolute Zeitdauer (Eisenberg & Kunkel-Razum, 2009, S. 575). Bezogen auf den Erklärgegenstand kann mithilfe des Sprachmittels *immer* eine Generalisierung bzw. Verabsolutierung erfolgen in dem Sinne, dass etwas (z. B. ein sprachliches Phänomen) auf der Grundlage des demonstrierten

sprachbezogenen Wissens eines/einer Sprechenden immer bzw. andauernd so ist und nicht nur in vereinzelt Fällen. Die Absolutheit des Gesagten kann dann unter dem Aspekt der Zeitdauer sprachlich markiert werden. Auf der Grundlage der korpusempirischen Daten kann das Temporaladverb *immer* zusammengefasst als eine *sprachliche Verfestigung* beschrieben werden, die einen Indikatoren-Status für *Verabsolutierende Erklärschemata* einnehmen kann. Auch hier unterliegt, wie in den anderen Fällen *sekundärer sprachlicher Verfestigungen*, der Indikatoren-Status den bereits erläuterten Restriktionen.

Die im Rahmen der Korpusanalyse ermittelten *primären sprachlichen Verfestigungen* und *sekundären sprachlichen Verfestigungen* in Kombination mit den inhaltsanalytisch rekonstruierten *Präsumtiven Erklärschemata* und *Verabsolutierenden Erklärschemata* bildeten den Ausgangspunkt sowie die Grundlage für die darauf aufbauende Bildung von Merkmalsräumen im Rahmen der darauffolgenden Typenbildung.

5.3 Eine Typologie *metasprachlicher Erklärungen*

Die Typenbildung stellt den letzten Schritt der Sprachanalyse gemäß des entwickelten Analysekonstruktes dar. Sie hatte zum Ziel, die verschiedenen Befunde des vorausgehenden Analyseprozesses zu bündeln und die Ergebnisse im Sinne der Forschungsfrage zusammenzuführen. In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mit denen der daran gekoppelten Korpusanalyse möglichst konzise zusammengeführt und zu einer Typologie *metasprachlicher Erklärungen* ausgeformt werden konnten.

Im Kern geht es bei der Typenbildung darum, im untersuchten Gegenstandsbereich Strukturen zu erfassen und diese als unterschiedliche Typen zu interpretieren. Vorrangig ist dabei die deskriptive ausgerichtete Beschreibung und Gliederung der untersuchten Daten (Caspari, Klippel, Legutke & Schramm, 2016, S. 269–270). Im Studienkontext wurde, wie in den methodischen Ausführungen erläutert, schlussendlich die Herausbildung merkmalsheterogener Typen (polythetischer Typen) angestrebt. Zunächst mussten dafür die Merkmalsräume der Typologie definiert werden. Der Merkmalsraum ist, wie im Methodenkapitel herausgestellt, das Herzstück einer jeden Typenbildung und dient als grundlegende Basis, auf der die zu beschreibende Typologie fußt (ebd., S. 271). Auf der Grundlage der Merkmalsräume konnten die Fälle in ihrer jeweiligen Abgrenzung zueinander in der Typologie abschließend eingeordnet werden. Die gebildete Typologie wird nachfolgend einerseits durch Häufigkeitsangaben und andererseits durch Transkriptbeispiele vorgestellt. Die Kapitelstruktur spiegelt gleichzeitig den gewählten Ablauf der hier vorgestellten Typenbildung wider. Dieser ist eine Kombination der im Methodenkapitel vorgestellten Ablaufmodelle nach Kuckartz (2018, S. 100) sowie Kelle und Kluge (2010, S. 91–92).

5.3.1 Bestimmung des Merkmalsraums

Wie im Rahmen der methodischen Ausführungen erörtert wurde, genügt es, wenn die zu einem Typ gehörenden Elemente bei der Rekonstruktion polythetischer Typen bezüglich ihrer Merkmale nicht identisch, sondern ähnlich sind. Der Anspruch der polythetischen Typenbildung liegt demnach darin, dass die Gesamtheit aller Elemente in einem spezifischen Merkmalsraum intern möglichst homogen und extern möglichst heterogen ist. Im Kontext der Arbeit wurden die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ermittelten *Erklärschemata* und Erklärgegenstände sowie die korpusanalytisch erfassten primären und sekundären *sprachlichen Verfestigungen* als diejenigen Merkmale festgesetzt, mit denen die interne Homogenität eines jeden Typus ange-

strebt wurde. Die Kombinationen aus spezifischen *Erklärskemata* und spezifischen *sprachlichen Verfestigungen* werden fortan, wie im Analysekonstrukt begründet, *metasprachliche Erklärprozeduren* genannt. Diese sind als verschiedenartige sprachliche Werkzeuge *mündlicher, metasprachlicher Erklärungen* zu verstehen⁴².

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und die Ergebnisse der Korpusanalyse ermöglichten es, verschiedene Vergleichsdimension und damit unterschiedliche Merkmalsräume zu definieren, als Fundament der Typologie. Auf dieser Grundlage ließ sich, angelehnt an einen Vorschlag von Kuckartz (2018, S. 160), ein zweidimensionales Schema konstruieren, wodurch sich insgesamt vier Typen *metasprachlicher Erklärungen* voneinander abgrenzen lassen (vgl. Abbildung 51). Die darin definierten und für den jeweiligen Typus charakteristischen Merkmalsräume zeichnen sich durch eine jeweils spezifische Zusammensetzung der darin zugewiesenen Elemente bzw. Merkmalsausprägungen aus. Anhand dieses Schemas konnten im Datenmaterial Ähnlichkeiten und Unterschiede einzelner *Erklär-turns* erfasst und zu merkmalsheterogenen bzw. polythetischen Gruppen bzw. Typen zusammengefasst werden.

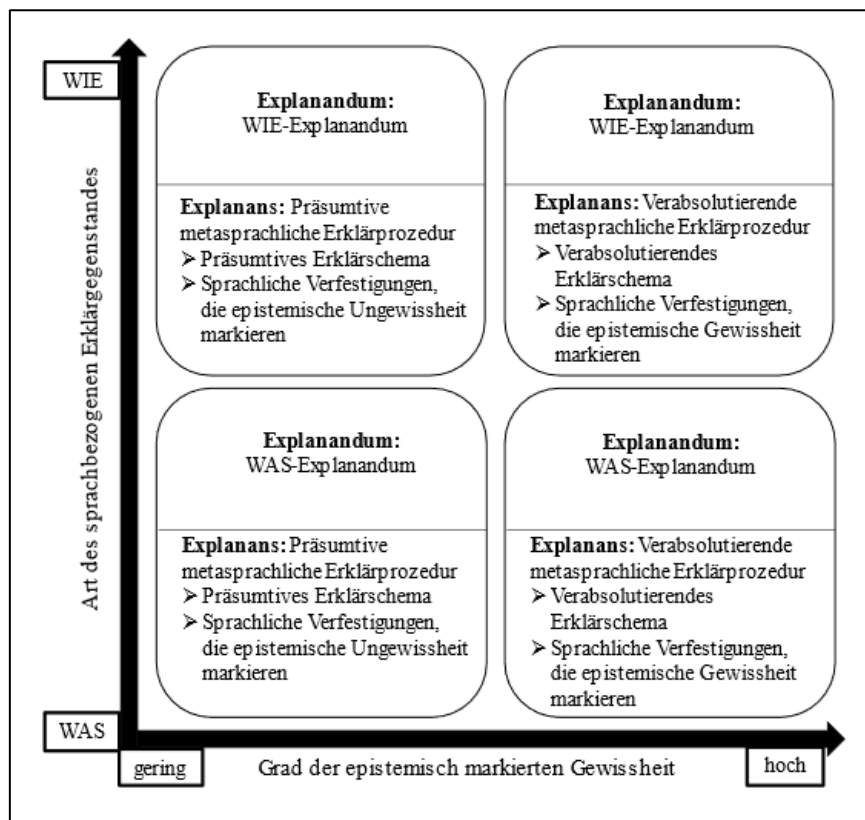


Abbildung 50: Die vier Merkmalsräume der Typenbildung

⁴² Diese begriffliche Bestimmung ist angelehnt an die Begriffstradition der prozedurenorientierten Schreibdidaktik nach Feilke (2014).

Das Koordinatensystem des Schemas bildet zwei grundsätzliche Dimensionen ab:

- Die Y-Achse unterscheidet die *metasprachlichen Erklärungen* bezogen auf das Explanandum dichotom nach der Art des Erkläregegenstandes (*WAS-Explanandum*, *WIE-Explanandum*).
- Die X-Achse unterscheidet das Explanans der *metasprachlichen Erklärungen* dichotom anhand der darin enthaltenen *metasprachlichen Erklärprozeduren*, die, realisiert durch ein spezifisches Erklärschema in Kombination mit spezifischen *sprachlichen Verfestigungen*, den Grad der epistemischen Ungewissheit bzw. Gewissheit einer *metasprachlichen Erklärung* markieren.

Das Schema gibt zusammengefasst eine Struktur vor, entlang derer anhand von zwei Vergleichsdimensionen und vier Merkmalsräumen eine differenzierte Zuordnung und Abgrenzung der untersuchten Fälle *metasprachlicher Erklärungen* erfolgen kann.

5.3.2 Beschreibung und Darstellung der Typologie

Im finalen Schritt der Typenbildung wurden alle in den Daten identifizierten *Erklär-turns* anhand der zuvor definierten Merkmalsräume zu insgesamt vier disjunkten, polythetischen Typen *metasprachlicher Erklärungen* gruppiert. Der Merkmalsraum aller Typen besteht aus jeweils zwei typisierenden Merkmalsausprägungen, wovon aus konzeptioneller Sicht eines das Explanans und das andere das Explanandum der untersuchten *Erklärungen* charakterisiert:

- **Explanans:** Art der *metasprachlichen Erklärprozedur*
- **Explanandum:** Art des *sprachbezogenen Erkläregegenstandes*

Bei der Bildung polythetischer Typen wird eine interne Homogenität angestrebt, die sich durch die Ähnlichkeit, nicht aber durch die Gleichheit der zugeordneten Fälle auszeichnet. So wurden alle *Erklär-turns*, die sich sowohl bezogen auf das Explanandum als auch das Explanans mit den Merkmalsausprägungen eines spezifischen Merkmalsraums beschreiben ließen, zum entsprechenden Typus zugeordnet. Jeder Fall ist demnach bezogen auf den Erkläregegenstand eindeutig durch ein *WAS-Explanandum* oder *WIE-Explanandum* charakterisierbar und bezogen auf das Explanans entweder durch einen geringen oder hohen Grad an markierter epistemischer Gewissheit bzw. eine *Präsumtive-* oder *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur*.

Über alle Impulskontexte hinweg werden nun für jeden Typus Fallbeispiele gezeigt und anhand des jeweiligen Merkmalsraumes näher beschrieben. Dabei geht es vor allem darum, auf eine möglichst prägnante Weise die Merkmale im jeweiligen *Erklär-turn* zu demonstrieren, auf deren Grundlage die Zuordnung aller *Erklär-turns* im gesamten Datensatz zum jeweiligen Typus erfolgte. Alle Fälle *metasprachlicher Erklärungen*, gruppiert nach Typ und Impulskontext, können im Anhang der Arbeit eingesehen werden (vgl. Kapitel 8.2). Mischformen, die nicht eindeutig zugeordnet werden konnten, werden im Anschluss unter dem Stichwort *Mischformen* diskutiert.

5.3.2.1 Typ A: Verabsolutierende metasprachliche WAS-Erklärung

Alle Fälle dieses Typus sind durch folgende Merkmale charakterisierbar:

- **Explanans:** Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur
 - Erklärschema: Verabsolutierendes Erklärschema
 - Sprachliche Verfestigung: primär (*ich weiß*), sekundär (*halt, immer*)
- **Explanandum:** WAS-Explanandum

Tabelle 49 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Großbuchstaben*, die charakteristische Merkmale des Typs A aufweist.

Impuls der Erhebungsleitung	
<p><i>Zählt doch mal nach! Wie viele Großbuchstaben gibt es auf dieser Seite? Jetzt sucht euch eine zweite Sprache aus, wie ist es da? Wo sind die ganzen Großbuchstaben hin? Könnt ihr das erklären?</i></p> <p>(Linguistische Kategorie: morphologisch)</p>	
Antwort des Kindes	
013206:	<p>Also hier sind, hier sind mehr äh, mehr äh ... Ich weiß es auch ganz genau zu erklären, weil äh hier sind es mehr größere, äh, große Wörter. Weil am Anfang ist es ja immer, ähm Dings, groß, ähm ähm Zaubersuppe ist ja DIE Zaubersuppe, äh DIE Frösche, ähm DIE Spinne, DAS Wasser, ein ... Nach dem Punkt ist es ja groß und DIE Fledermaus... (Großbuchstaben_013206+_M, Pos. 1)</p>

Tabelle 49: Transkriptbeispiel (Typ A) aus dem Impulskontext *Großbuchstaben*

Das Kind thematisiert die aus seiner Sicht „große[n] Wörter“, die in der deutschen Sprache häufiger vorkommen als in der kontrastierten Sprache. Es bringt den großgeschriebenen An-

fangsbuchstaben der erwähnten Nomen in einen Zusammenhang mit den jeweils vorangestellten Artikeln. Auch führt das Kind das großgeschriebene Wort am Satzanfang an. Die Artikel und der Satzanfang bilden im Zusammenhang mit den betrachteten „große[n] Wörter[n]“ den sprachbezogenen Erklärgegenstand. Auf der Ebene des Explanans markiert der Satzteil „Ich weiß es auch ganz genau zu erklären [...]“ mit der darin enthaltenen Operator-Skopus-Struktur *ich weiß* als *primärer sprachlicher Verfestigung* einen hohen Grad epistemischer Sicherheit zum Gesagten. Das Kind untermauert seine Gewissheit, mit der es sein sprachbezogenes Wissen sichtbar macht, durch Verweise auf das Sprachvergleichsmaterial mit Äußerungen wie: „Weil am Anfang ist es ja immer [...]“. Insgesamt lässt sich in diesem *Erklär-turn* eine *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur* rekonstruieren, die, gemeinsam mit der Art des zuvor identifizierten Explanandums, dem Merkmalsraum des Typs A zugeordnet werden kann.

Tabelle 50 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* des Typs A aus dem Impulskontext *Satzzeichen*.

Impuls der Erhebungsleitung	
Jetzt geht bitte auf die Seite 8 auf Spanisch. Schaut euch die Sätze genau an! Was sind das für komische Zeichen? Was meint ihr, was soll das denn?	
(Linguistische Kategorie: graphematisch)	
Antwort des Kindes	
013206:	Das ist... Wenn man was sagt zum ... groß ... Also wenn man gleich am Anfang was sagt im Deutschen, gibt es ja immer so diese Redezeichen. (Satzzeichen_233107+_M, Pos. 1)

Tabelle 50: Transkriptbeispiel (Typ A) aus dem Impulskontext *Satzzeichen*

Hier bezieht sich das Kind auf die vorangestellten Anführungszeichen als Teil der wörtlichen Rede in der deutschen Sprache. Da das „Redezeichen“ als sprachlicher Baustein thematisiert wird, kann der Erklärgegenstand entsprechend als *WAS-Explanandum* kategorisiert werden. Das Kind macht sein graphematisches Wissen zu den Anführungszeichen im Deutschen sichtbar, wobei das Explanans wie folgt charakterisiert werden kann: Teil des *Erklär-turns* ist das Temporaladverb *immer*, als *sekundäre sprachliche Verfestigung*, die eine epistemische Gewissheit markiert. Zusätzlich nutzt das Kind das generalisierende Indefinitpronomen *man* in einer Wenn-Dann-Konstruktion. Insgesamt lässt sich eine *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur* nachzeichnen, die gemeinsam mit dem *WAS-Explanandum* dem Merkmalsraum des Typs A zugeordnet werden kann.

Tabelle 51 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Wörter zählen*, die ebenfalls dem Typ A zugeordnet wurde.

Impuls der Erhebungsleitung	
<i>Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische um. Sind es genauso viele? Warum nicht?</i>	
(Linguistische Kategorie: morphologisch, syntaktisch)	
Antwort des Kindes	
043103:	Weil da redet er dann weniger der sagt nicht mehr der die das, da sagt man immer nur the.
	(Wörter_zählen_043103+_M, Pos. 1)

Tabelle 51: Transkriptbeispiel (Typ A) aus dem Impulskontext *Wörter zählen*

Hier führt das Kind die Unterschiede in der Satzlänge auf die Verschiedenheit der Artikel in der deutschen und englischen Sprache zurück. Das Kind konstruiert den logischen Schluss, dass im Englischen die Sätze kürzer sind, bzw. der Sprecher „redet [...] dann weniger“, weil es im Englischen nur ein, statt wie im Deutschen drei Artikel gibt. Auch hier wird ein *WAS-Explanandum* im *Erklär-turn* thematisiert. Auf Seiten des Explanans findet man, wie im vorherigen Beispiel, das Temporaladverb *immer* als *sekundäre sprachliche Verfestigung* und zusätzlich das Indefinitpronomen *man*, wodurch der Aussage ein *verabsolutierender* Charakter verliehen wird. Das Kind macht sein sprachbezogenes Wissen sichtbar („da [im Englischen] sagt man immer nur the“) und verweist dabei auf das Sprachmaterial der Software. Anhand der *verabsolutierenden metasprachlichen Erklärprozedur* und des *WAS-Explanandums* lässt sich diese *metasprachliche Erklärung* dem Typ A zuordnen.

In Tabelle 52 wird eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Zaubern* dargestellt, welche Merkmale des Typs A aufzeigt.

Impuls der Erhebungsleitung	
<i>Lest bitte den Satz vor. Jetzt schaltet mal ins Englische um. Wo steht denn hier eigentlich das Wort für „zaubern“? Könnt ihr das herausfinden?</i>	
(Linguistische Kategorie: lexikalisch)	
Antwort des Kindes	
103106:	Weil ich einfach weiß, dass auf Englisch, ähm, so „Magie“ oder „zaubern“ „magic“ heißt und das habe ich halt erkannt. (Zaubern_103106+_E, Pos. 1)

Tabelle 52: Transkriptbeispiel (Typ A) aus dem Impulskontext *Zaubern*

In diesem Fallbeispiel zeigt das Kind lexikalisches Wissen, indem es das englische Wort „magic“ in das Deutsche übersetzt. Zum einen übersetzt es die Vokabel als Nomen („Magie“) und zum anderen als Verb („zaubern“). Die Bedeutungsübersetzungen können als *WAS-Explanandum* eingeordnet werden. Im Explanans verwendet das Kind die Wendung „Weil ich einfach weiß [...]“ – eine Kombination aus der Operator-Skopus-Struktur *ich weiß* (als *primärer sprachlicher Verfestigung*), die das Satzadverb *einfach* umklammert. Das Erklärschema und die sprachliche Realisierung lassen sich als *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur* auffassen. Somit sind in der betrachteten *metasprachlichen Erklärung* die entscheidenden Merkmale des Typs A gegeben.

5.3.2.2 Typ B: Verabsolutierende metasprachliche WIE-Erklärung

Alle Fälle dieses Typus sind durch folgende Merkmale charakterisierbar:

- **Explanans:** Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur
 - Erklärschema: Verabsolutierendes Erklärschema
 - Sprachliche Verfestigung: primär (*ich weiß*), sekundär (*halt, immer*)
- **Explanandum:** WIE-Explanandum

Tabelle 53 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Großbuchstaben*, die charakteristische Merkmale des Typs B aufweist.

Impuls der Erhebungsleitung	
Zählt doch mal nach! Wie viele Großbuchstaben gibt es auf dieser Seite? Jetzt sucht euch eine zweite Sprache aus, wie ist es da? Wo sind die ganzen Großbuchstaben hin? Könnt ihr das erklären?	
(Linguistische Kategorie: morphologisch)	
Antwort des Kindes	
213101:	Weil im Englischen immer nur kleingeschrieben wird, außer die Satzanfänge. (Großbuchstaben_213101+_E, Pos. 4)

Tabelle 53: Transkriptbeispiel (Typ B) aus dem Impulskontext Großbuchstaben

In diesem Transkriptbeispiel thematisiert das Kind die Regeln der Groß- und Kleinschreibung im Englischen. Der *Erklär-turn* enthält demnach ein *WIE-Explanandum*. Auf der Ebene des Explanans nutzt das Kind zum einen die *sekundäre sprachliche Verfestigung immer* und darüber hinaus das Vorgangspassiv („[...] kleingeschrieben wird [...]“). Das Kind demonstriert

sein sprachbezogenes Wissen auf eine generalisierende Weise. Insgesamt wird eine *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur* realisiert, die, gemeinsam mit der Art des Erklärgegenstandes, eine *metasprachliche Erklärung* des Typs B zeigt.

Tabelle 54 demonstriert eine *metasprachliche Erklärung* des Typs A aus dem Impulskontext *Satzzeichen*.

Impuls der Erhebungsleitung	
<i>Jetzt geht bitte auf die Seite 8 auf Spanisch. Schaut euch die Sätze genau an! Was sind das für komische Zeichen? Was meint ihr, was soll das denn?</i>	
(Linguistische Kategorie: graphematisch)	
Antwort des Kindes	
193104:	Ähm ... die [...] hat da so gesagt, meine Schwester, dass ähm, wenn da ein Fragezeichen oder ein Ausrufezeichen ist, dann machen die das falsch rum dorthin. Also am Anfang und am Ende richtig rum. (Satzzeichen_193104+_E, Pos. 1)

Tabelle 54: Transkriptbeispiel (Typ B) aus dem Impulskontext *Satzzeichen*

Im Rahmen dieses *Erklär-turns* lenkt das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Positionierung des Fragezeichens in spanischen Sätzen (*WIE-Explanandum*). Im Rahmen einer Wenn-Dann-Konstruktion wird ein *Verabsolutierendes Erklärschema* produziert, welches einen Absolutheitsanspruch an das Gesagte legt. Das Kind demonstriert sein sprachbezogenes Wissen und gibt seine Schwester als Bezugsquelle seines Wissens an. Ohne die eigene Aussage im epistemischen Gehalt zu relativieren, führt das Kind die Tatsache an, dass im Spanischen das Satzzeichen vor dem Satz „falsch rum“ platziert wird, während es am Ende „richtig rum“ gesetzt ist. Hier sickert auch die eigene Spracherfahrung des Kindes aus dem Deutschen durch. Insgesamt wird eine *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur* realisiert, die, gemeinsam mit der Art des Erklärgegenstandes, eine *metasprachliche Erklärung* des Typs B zeigt.

Tabelle 55 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Wörter zählen*, die ebenfalls Typ A zugeordnet wurde.

Impuls der Erhebungsleitung	
<i>Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische um. Sind es genauso viele? Warum nicht?</i>	
(Linguistische Kategorie: morphologisch, syntaktisch)	

Antwort des Kindes

233207: Ähm, dass einfach andere Sprachen sind und dass da halt eben andere, dass da Wörter halt eben anders geschrieben werden ... (Wörter_zählen_233207+_E, Pos. 1)

Tabelle 55: Transkriptbeispiel (Typ B) aus dem Impulskontext *Wörter zählen*

Im Rahmen dieser *metasprachlichen Erklärung* geht das Kind auf einer allgemeinen Ebene auf die unterschiedliche Schreibung im Sprachenvergleich ein (*WIE-Explanandum*). Das Kind zeigt sein Bewusstsein dafür, dass einzelne Sprachen ihre eigenen Schreibsysteme haben. In seiner Äußerung nutzt es das Satzadverb *einfach*, die Modalpartikel *halt* sowie das Vorgangspassiv („[...] geschrieben werden“), was dem Gesagten einen *verabsolutierenden* Charakter verleiht (*Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur*). Sein sprachbezogenes Wissen markiert das Kind auf eine *verabsolutierende* Weise. Insgesamt ist eine *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur* sichtbar, die, gemeinsam mit der Art des Erklärgegenstandes, als *metasprachliche Erklärung* des Typs B klassifiziert werden kann.

In Tabelle 56 wird eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Zaubern* dargestellt, welche Merkmale des Typs A aufzeigt.

Impuls der Erhebungsleitung

Lest bitte den Satz vor. Jetzt schaltet mal ins Englische um. Wo steht denn hier eigentlich das Wort für „zaubern“? Könnt ihr das herausfinden?

(Linguistische Kategorie: lexikalisch)

Antwort des Kindes

193101: Ähm, weil es im ... dass das weiß ich auch, das ist im Spanischen so geschrieben. (Zaubern_193101+_E, Pos. 1)

Tabelle 56: Transkriptbeispiel (Typ B) aus dem Impulskontext *Zaubern*

Im Rahmen dieser *metasprachlichen Erklärung* fokussiert das Kind die Schreibung des spanischen Wortes „magia“ (*WIE-Explanandum*). Auf der Ebene des Explanans nutzt das Kind die invertierte Operator-Skopos-Struktur *ich weiß* und markiert das gezeigte lexikalische Wissen zusätzlich dadurch sprachlich mit einer hohen epistemischen Gewissheit. Insgesamt wird demnach eine *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur* realisiert, die, gemeinsam mit dem *WIE-Explanandum*, als eine *metasprachliche Erklärung* des Typs B charakterisierbar ist.

5.3.2.3 Typ C: *Präsumtive metasprachliche WAS-Erklärung*

Alle Fälle dieses Typus sind durch folgende Merkmale charakterisierbar:

- **Explanans:** Präsumtive metasprachliche Erklärprozedur
 - Erklärschema: Präsumtives Erklärschema
 - Sprachliche Verfestigung: primär (*ich glaube/denke*), sekundär (*wahrscheinlich*)
- **Explanandum:** WAS-Explanandum

Tabelle 57 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Großbuchstaben*, die charakteristische Merkmale des Typs C aufweist.

Impuls der Erhebungsleitung	
<i>Zählt doch mal nach! Wie viele Großbuchstaben gibt es auf dieser Seite? Jetzt sucht euch eine zweite Sprache aus, wie ist es da? Wo sind die ganzen Großbuchstaben hin? Könnt ihr das erklären?</i>	
(Linguistische Kategorie: morphologisch)	
Antwort des Kindes	
083110:	Ich vermute, dass es große Sätze sind und nach einem großen Satz ein Punkt ist. Und darum. (Großbuchstaben_083110+_M, Pos. 1)

Tabelle 57: Transkriptbeispiel (Typ C) aus dem Impulskontext *Großbuchstaben*

Hier thematisiert das Kind die Satzlänge im Zusammenhang mit dem *Punkt* als Satzzeichen. Der *Erklär-turn* lässt sich demnach als *WAS-Explanandum* determinieren. Auf der Ebene des Explanans nutzt das Kind die Operator-Skopos-Struktur *ich vermute*. Das mentale Verb *vermuten* markiert eine geringe epistemische Gewissheit und verleiht der Aussage einen hypothetischen Charakter ohne Absolutheitsanspruch. Insgesamt ist eine *Präsumtive metasprachliche Erklärprozedur* erkennbar, die, gemeinsam mit der Art des Erklärgegenstandes, eine *metasprachliche Erklärung* des Typs C zeigt.

Tabelle 58 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* des Typs C aus dem Impulskontext *Satzzeichen*.

Impuls der Erhebungsleitung	
<i>Jetzt geht bitte auf die Seite 8 auf Spanisch. Schaut euch die Sätze genau an! Was sind das für komische Zeichen? Was meint ihr, was soll das denn?</i>	
(Linguistische Kategorie: graphematisch)	
Antwort des Kindes	

233207: Vielleicht weil es am Anfang eines Satzes ist und ... dann weiß man, dass es eine Frage ist.
(Satzzeichen_233207+_E, Pos. 1)

Tabelle 58: Transkriptbeispiel (Typ C) aus dem Impulskontext *Satzzeichen*

Im Rahmen dieser *metasprachlichen Erklärung* thematisiert das Kind die Positionierung des Satzzeichens im Zusammenhang mit der Satzart. Gleich zu Beginn des *Erklär-turns* nutzt das Kind das Satzadverb *vielleicht*, wodurch eine geringe epistemische Gewissheit indiziert wird. Das Kind erklärt sich die „komischen Zeichen“ auf eine Weise, die eher *spekulativ* statt *verabsolutierend* versprachlicht wird. Insgesamt ist eine *Präsumtive metasprachliche Erklärprozedur* identifizierbar, die, gemeinsam mit der Art des Erklärgegenstandes, die Merkmale einer *metasprachlichen Erklärung* des Typs C erfüllt.

Tabelle 59 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Wörter zählen*, die ebenfalls Typ C zugeordnet wurde.

Impuls der Erhebungsleitung

Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische um. Sind es genauso viele? Warum nicht?

(Linguistische Kategorie: morphologisch, syntaktisch)

Antwort des Kindes

053325: Im Englischen gibt es vielleicht weniger Wörter oder es gibt ein Wort das mehr beschreibt, zum Beispiel... sozusagen zusammengesetztes Wort, was ganz viel in dem Satz bedeutet.
(Wörter_zählen_053325+_E, Pos. 1)

Tabelle 59: Transkriptbeispiel (Typ C) aus dem Impulskontext *Wörter zählen*

In diesem *Erklär-turn* sind die Wortanzahl im Satz in Verbindung mit zusammengesetzten Wörtern der Gegenstand der *Erklärung* (*WAS-Explanandum*). Das Kind vermutet einen Zusammenhang zwischen der geringeren Anzahl der Wörter im englischen Satz im Vergleich zum Deutschen und dem Bedeutungsgehalt der einzelnen vorkommenden Wörter. Dabei nutzt das Kind das Satzadverb *vielleicht* als *primäre sprachliche Verfestigung*, was die Aussage mit einer verminderten epistemischen Gewissheit markiert. Insgesamt wird eine *Präsumtive metasprachliche Erklärprozedur* indiziert, die, gemeinsam mit der Art des Erklärgegenstandes, als *metasprachliche Erklärung* des Typs B bestimmt werden kann.

In Tabelle 60 wird eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Zaubern* dargestellt, welche Merkmale des Typs C aufzeigt.

Impuls der Erhebungsleitung	
<i>Lest bitte den Satz vor. Jetzt schaltet mal ins Englische um. Wo steht denn hier eigentlich das Wort für „zaubern“? Könnt ihr das herausfinden?</i>	
(Linguistische Kategorie: lexikalisch)	
Antwort des Kindes	
103102:	„Cuenta“ ... Ich glaube, das ist ein Tunwort, ich weiß es nicht. (Zaubern_103102+_E, Pos. 1)

Tabelle 60: Transkriptbeispiel (Typ C) aus dem Impulskontext *Zaubern*

In diesem Transkriptbeispiel lenkt das Kind seine Aufmerksamkeit auf die mögliche Wortart des spanischen Wortes *cuenta*. Dabei nutzt es einerseits die Operator-Skopus-Struktur *ich glaube*, was die epistemische Gewissheit der Aussage verringert. Die Ungewissheit wird durch die Wendung „ich weiß es nicht“, mit welcher das Kind den *turn* abschließt, zusätzlich markiert. Insgesamt ist eine *Präsumtive metasprachliche Erklärprozedur* erkennbar, die, gemeinsam mit der Art des Erklärgegenstandes, eine *metasprachliche Erklärung* des Typs C zeigt.

5.3.2.4 Typ D: *Präsumtive metasprachliche WIE-Erklärung*

Alle Fälle dieses Typus sind durch folgende Merkmale charakterisierbar:

- **Explanans:** Präsumtive metasprachliche Erklärprozedur
 - Erklärschema: Präsumtives Erklärschema
 - Sprachliche Verfestigung: primär (*ich denke/glaube*), sekundär (*wahrscheinlich*)
- **Explanandum:** WIE-Explanandum

Tabelle 61 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Großbuchstaben*, die charakteristische Merkmale des Typs D aufweist.

Impuls der Erhebungsleitung	
<i>Zählt doch mal nach! Wie viele Großbuchstaben gibt es auf dieser Seite? Jetzt sucht euch eine zweite Sprache aus, wie ist es da? Wo sind die ganzen Großbuchstaben hin? Könnt ihr das erklären?</i>	
(Linguistische Kategorie: morphologisch)	
Antwort des Kindes	

193105:	In Englisch werden die, viele Wörter kleingeschrieben... im Deutschen... Weil, naja, weil genau weiß ich es jetzt nicht, aber ich glaube die sind irgendwie Egoisten oder die schreiben sich immer groß. (Großbuchstaben_193105+_E, Pos. 1)
---------	---

Tabelle 61: Transkriptbeispiel (Typ D) aus dem Impulskontext *Großbuchstaben*

Sprachlicher Gegenstand dieser *Erklärung* ist die Groß- und Kleinschreibung des Deutschen und Englischen im Vergleich (*WIE-Explanandum*). Im Explanans nutzt das Kind die Operator-Skopos-Struktur *ich glaube* sowie die Wendung „genau weiß ich es jetzt nicht“ – beides markiert die epistemische Ungewissheit des Gesagten. Im Gesamten wird eine *Präsumtive metasprachliche Erklärprozedur* indiziert, die, gemeinsam mit dem *WIE-Explanandum*, als eine *metasprachliche Erklärung* des Typs D charakterisiert werden kann.

Tabelle 62 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* des Typs D aus dem Impulskontext *Satzzeichen*.

Impuls der Erhebungsleitung

Jetzt geht bitte auf die Seite 8 auf Spanisch. Schaut euch die Sätze genau an! Was sind das für komische Zeichen? Was meint ihr, was soll das denn?

(Linguistische Kategorie: graphematisch)

Antwort des Kindes

213101: Vielleicht ist das so in der Regel, dass sie das so schreiben müssen. (Satzzeichen_213101+_E, Pos. 1)

Tabelle 62: Transkriptbeispiel (Typ D) aus dem Impulskontext *Satzzeichen*

Im Kontext dieser *metasprachlichen Erklärung* thematisiert das Kind auf einer allgemeinen Ebene eine mögliche Schreibkonvention der spanischen Sprachgemeinschaft (*WIE-Explanandum*). Das Satzadverb *vielleicht*, als *primäre sprachliche Verfestigung*, relativiert gleich zu Beginn des *Erklär-turns* die epistemische Gewissheit der Aussage. Insgesamt lässt sich eine *Präsumtive metasprachliche Erklärprozedur* rekonstruieren, die, gemeinsam mit dem *WIE-Explanandum*, charakteristisch für eine *metasprachliche Erklärung* des Typs D ist.

Tabelle 63 zeigt eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Wörter zählen*, die ebenfalls Typ D zugeordnet wurde.

Impuls der Erhebungsleitung

Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische um. Sind es genauso viele? Warum nicht?

(Linguistische Kategorie: morphologisch, syntaktisch)

Antwort des Kindes

193232: Vielleicht ähm, dort sagt man vielleicht weniger Wörter, dort sagt man bei zum Beispiel bei einem Wort ein Wort zusammen oder so, wo wir zwei machen. Oder sowas. (Wörter_zählen_193232+_E, Pos. 1)

Tabelle 63: Transkriptbeispiel (Typ D) aus dem Impulskontext *Satzzeichen Wörter zählen*

Hier fokussiert das erklärende Kind die Wortanzahl in Verbindung mit der Wortbildung als möglichen Grund für die Verschiedenheit der Sätze in den betrachteten Sprachen. Im Explanans indiziert das Satzadverb *vielleicht*, als *primäre sprachliche Verfestigung*, verstärkt durch die Wendungen „oder so“ und „oder sowas“, eine geringe epistemische Gewissheit. Die *metasprachliche Erklärung* kann aufgrund dieser Merkmalsausprägungen dem Typ D zugeordnet werden.

In Tabelle 64 wird eine *metasprachliche Erklärung* aus dem Impulskontext *Zaubern* dargestellt, welche Merkmale des Typs D aufzeigt.

Impuls der Erhebungsleitung

Lest bitte den Satz vor. Jetzt schaltet mal ins Englische um. Wo steht denn hier eigentlich das Wort für „zaubern“? Könnt ihr das herausfinden?

(Linguistische Kategorie: lexikalisch)

Antwort des Kindes

163105: Ich weiß es nicht, aber ich glaube man wechselt die Wörter. (Zaubern_163105+_M, Pos. 1)

Tabelle 64: Transkriptbeispiel (Typ D) aus dem Impulskontext *Zaubern*

Bei dieser *Erklärung* rückt das Wortinventar der verglichenen Sprachen in den Fokus des Kindes. Die Operator-Skopos-Struktur *ich glaube* kann als Ausdruck einer epistemischen Unsicherheit gewertet werden, die durch den vorausgehenden Satzteil „Ich weiß es nicht [...]“ verstärkt wird. Der hypothetische Charakter der Aussage mitsamt den sprachlichen Markierungen kann dem Merkmalsraum der *metasprachlichen Erklärungen* des Typs D zugeordnet werden.

5.3.2.5 Mischtypen

Während sich die *metasprachlichen Erklärungen* hinsichtlich des Explanans in den meisten Fällen auf der Grundlage der Merkmalsräume eindeutig zuordnen ließen (*präsumtiv* = geringe epistemische Gewissheit vs. *verabsolutierend* = hohe epistemische Gewissheit), gab es im Datenmaterial dennoch *Erklär-turns*, die hinsichtlich der enthaltenen Merkmalsausprägungen nicht eindeutig einem der vier konstruierten Typen zugewiesen werden konnten. Dies war beispielsweise bei mehrgliedrigen *Erklär-turns* der Fall, in denen mehr als ein sprachbezogener Gegenstand thematisiert wird und die folglich sowohl mit einem *WAS-Explanandum* als auch einem *WIE-Explanandum* klassifiziert werden können. Diese müssten im Rahmen der Typologie zwischen Typ A und B bzw. auf Seiten der *Präsumtiven metasprachlichen Erklärungen* zwischen Typ C und D verortet werden. Da diese und weitere Mischformen in Relation zu den anderen vier Typen niedrigfrequent vorkamen, wurden keine eigenen Merkmalsräume und somit keine speziellen Typen für diese Mischformen im Schema angelegt. Der Vollständigkeit wegen und im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit werden nachfolgend trotzdem exemplarisch zwei solcher gemeinten Mischtypen dargestellt. Auch in der nachfolgenden Statistik werden die Häufigkeiten der Mischtypen angeführt, sodass keine der im Datensatz identifizierten *metasprachlichen Erklärungen* gänzlich verloren gehen. Für die Typologie selbst spielen diese relativ gering vorkommenden Mischtypen jedoch keine Rolle; sie lassen sich umgekehrt aber sehr wohl mithilfe der Merkmalsräume und der gebildeten Typologie näher beschreiben.

Tabelle 65 zeigt einen Mischtyp aus dem Impulskontext *Großbuchstaben*, der mit seinen Merkmalen in der Schnittmenge des Typs A und Typs B zu verorten wäre.

Impuls der Erhebungsleitung

Zählt doch mal nach! Wie viele Großbuchstaben gibt es auf dieser Seite? Jetzt sucht euch eine zweite Sprache aus, wie ist es da? Wo sind die ganzen Großbuchstaben hin? Könnt ihr das erklären?

(Linguistische Kategorie: morphologisch)

Antwort des Kindes

013214: Alles schreibt man groß. Auch Nomen im Satz schreibt man auch klein. Man sagt auch keine Artikel, sondern man sagt immer the. (Großbuchstaben_013214+_M, Pos. 3)

Tabelle 65: Transkriptbeispiel (Mischtyp) aus dem Impulskontext *Großbuchstaben*

Das Kind bezieht sich in seiner *metasprachlichen Erklärung* zum einen auf die Kleinschreibung von Nomen im Englischen (*WIE-Explanandum*). Innerhalb desselben *Erklär-turns* werden Artikel zum Gegenstand der *Erklärung* (*WAS-Explanandum*). Im Explanans dieses Mischtyps nutzt das Kind das Temporaladverb *immer*, das, als *sekundäre sprachliche Verfestigung*, ein *Verabsolutierendes Erklärschema* indiziert, da es eine hohe epistemische Gewissheit markiert. Insgesamt werden innerhalb des Mischtyps zwei verschiedenartige Erklärgegenstände thematisiert, während im Explanans eine *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur* realisiert wird. Diese *metasprachliche Erklärung* enthält demnach Merkmale aus zwei Merkmalsräumen (Typ A und Typ B) und lässt sich nicht eindeutig in der Typologie verorten.

Tabelle 66 hingegen zeigt ein ähnliches Fallbeispiel aus dem Impulskontext *Wörter zählen*, welches Merkmale unterschiedlicher Typen der Typologie enthält.

Impuls der Erhebungsleitung	
<i>Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische um. Sind es genauso viele? Warum nicht?</i>	
(Linguistische Kategorie: morphologisch, syntaktisch)	
Antwort des Kindes	
213210:	Also, dass da ... vielleicht wurden da paar Wörter zusammengetan und beim Englischen ... also in jeder Sprache ist ja anders, wie es geschrieben ist und da kommt es auch drauf an, ob es diese Wörter im Englisch oder in einer Sprache gibt oder nicht. Deswegen braucht man dann auch andere Wörter, die vielleicht kürzer sind. (Wörter_zählen_213210+_M, Pos. 1)

Tabelle 66: Transkriptbeispiel (Mischtyp) aus dem Impulskontext *Wörter zählen*

Innerhalb dieser *metasprachlichen Erklärung* fokussiert das Kind einerseits Aspekte der Wortbildung (*WIE-Explanandum*) und andererseits, in einer kontrastierenden Weise, das Wortinventar der englischen und deutschen Sprache (*WAS-Explanandum*). Auch das Explanans ist in diesem Fall nicht eindeutig zu bestimmen. Einerseits wird durch den zweifachen Einsatz des Satzadverbs *vielleicht* die epistemische Ungewissheit markiert, andere Teile des *Erklär-turns* jedoch enthalten Markierungen, die eine *Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur* indizieren (z. B. die Abtönungspartikel *ja*). Hier ist der epistemische Modus also widersprüchlich besetzt. Zusammenfassend sind innerhalb des Mischtyps zwei verschiedenartige Erklärgegenstände enthalten und auch das Explanans ist mit Merkmalen aus unterschiedlichen Merkmalsräumen beschreibbar, weshalb sich der *Erklär-turn* nicht eindeutig in der Typologie eingliedern lässt.

5.3.2.6 Häufigkeitsdarstellung der Typologie

Um das entstandene Bild der Typologie *metasprachlicher Erklärungen* abzurunden, wird diese nun in ihrer Gesamtheit unter Angabe der Häufigkeiten visualisiert. Abbildung 51 zeigt über alle Impulskontexte hinweg die Häufigkeitsverhältnisse der anhand der gebildeten Typologie zugeordneten Fälle *metasprachlicher Erklärungen*.

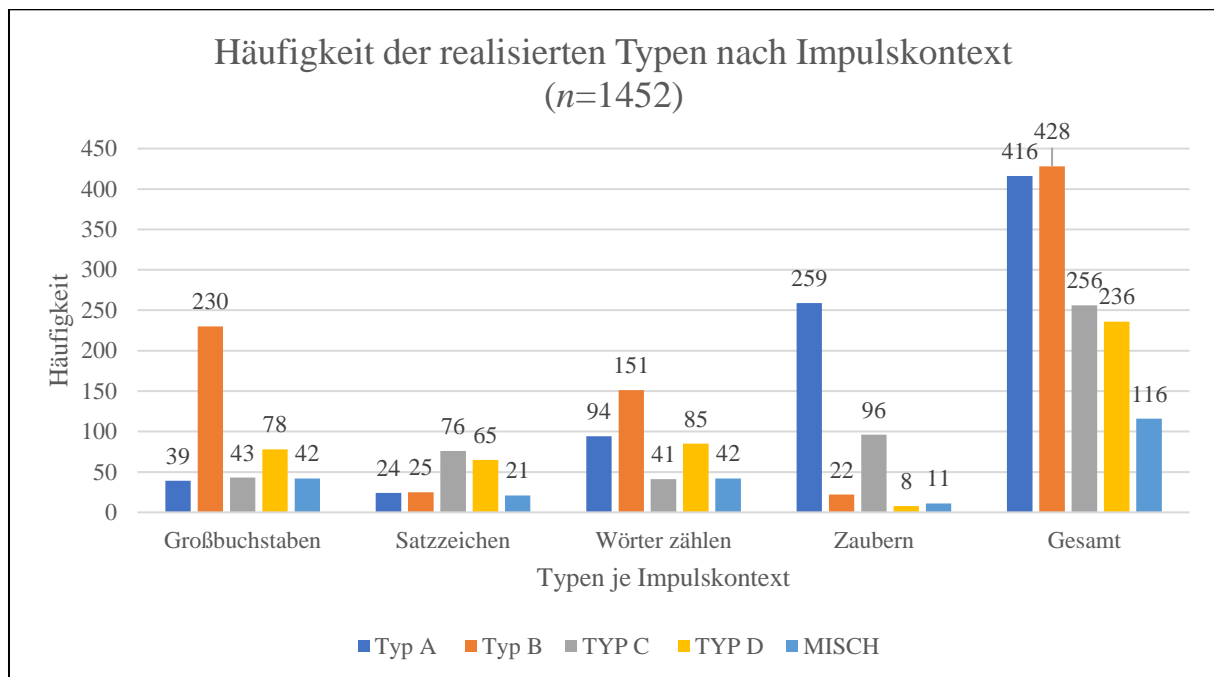


Abbildung 51: Darstellung der Häufigkeit der realisierten Typen nach Impulskontext

Schaut man sich die Gesamtzahlen der Typen an, so fällt auf, dass Typ A und Typ B am häufigsten identifiziert werden konnten. Beide Typen eint, dass im jeweiligen Explanans eine *Verabsolutierenden metasprachliche Erklärprozedur* rekonstruiert werden kann. Auf Seiten des Explanandums unterscheiden sie sich hingegen eindeutig. Die grundsätzliche Dominanz von Typ A und B gegenüber Typ C und D schließt an die Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse an, in der die Oberkategorie *Verabsolutierende Erklärskemata* häufiger codiert wurde als ihr Gegenstück. Da die Oberkategorien der Inhaltsanalyse Bestandteil der Merkmalsräume der gebildeten Typologie sind, ist dies nicht überraschend. Des Weiteren fällt auf, dass im Impulskontext *Zaubern* Typ A, mit deutlichem Abstand, am häufigsten vorkommt. Eine mögliche Ursache hierfür könnte folgende sein: Die zugehörigen Impulsfragen lenken die Aufmerksamkeit bei der Sprachbetrachtung auf die lexikalische Ebene und provozieren eine relativ häufige semantische Auseinandersetzung des Kindes mit dem Verb „zaubern“, was wiederum im eigenen Codesystem einem *WAS-Explanandum* entspricht und das hochfrequente Auftreten von Typ A

zur Folge haben könnte. Bezogen auf das Explanans zeigt der Wert, dass die epistemische Gewissheit im Rahmen dieses Impulskontextes relativ häufig markiert wurde. Denkbar hierfür ist, dass das spanische Wort „magica“, und auch das englische Pendant „magic“, entweder vielen Kindern bekannt war oder dass sie zumindest aufgrund der formalen Ähnlichkeit ihre zugehörigen Spracherfahrungen mit mehr Sicherheit abrufen und entsprechend sprachlich markieren konnten. Auffällig ist zudem das hochfrequente Vorkommen von Typ B im Impulskontext *Großbuchstaben*. Auch hier lässt sich das häufige Auftreten des *WIE-Explanandums* in einen Zusammenhang mit der Impulsbeschaffenheit bringen. Im Rahmen der Analyse konnte beobachtet werden, dass sprachliches Wissen zur Groß- und Kleinschreibung durch die Impulsfragen sowohl im Englischen als auch im Deutschen relativ häufig aktiviert wurde und, wie die Werte darlegen, auch am häufigsten in Kombination mit der Markierung *epistemischer Gewissheit* im Explanans. Sehr auffällig ist auch das Häufigkeitsverhältnis im Impulskontext *Satzzeichen*: Nur hier dominieren Typ C und D gegenüber Typ A und B, was in sonst keinem Impulskontext beobachtet werden kann. Eine mögliche Erklärung dafür könnte der Umstand sein, dass mit den Impulsfragen ein vergleichsweise sehr spezifisches graphematisches Sprachphänomen zum Gegenstand der Sprachbetrachtung wird: das Fragezeichen im Spanischen. Im Vergleich zum Vorwissen zu beispielsweise Artikeln, zur Groß- und Kleinschreibung und anderen sprachbezogenen Gegenständen, die im Rahmen der Sprachvergleichssituation fokussiert wurden, kann in Bezug auf die Setzung der Satzzeichen im Spanischen wohlmöglich weniger Vorwissen erwartet werden. Dies könnte gleichzeitig mit der häufigeren Markierung epistemischer Unsicherheit im Explanans einhergehen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die Merkmalsräume der Typologie im Rahmen der Studie als probates Mittel bewährt haben, um die identifizierten *metasprachlichen Erklärungen* im Sinne der externen Heterogenität in disjunkte, polythetische Typen auszufferenzieren, und zwar möglichst trennscharf. Die vier Merkmalsräume der Typologie haben es gleichzeitig ermöglicht, weitgehend ähnliche Fälle im Sinne der internen Homogenität über alle vier relevanten Impulskontexte hinweg zu gruppieren, so, wie es exemplarisch im zurückliegenden Teilkapitel demonstriert wurde.

Das zurückliegende Kapitel hatte es zum Ziel, zu veranschaulichen, wie die verschiedenen Befunde des vorausgehenden Analyseprozesses in eine Typologie *metasprachlicher Erklärungen* überführt wurden. In der Essenz waren die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und die Ergebnisse der Korpusanalyse im Kontext der gesamten Sprachanalyse konstitutiv für die

Merkmalsräume der Typologie. Die Typologie selbst hat es in einer letzten Untersuchungsphase ermöglicht, in den Verbaldaten Strukturen zu erfassen und die untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* im Sinne der Forschungsfrage zu unterschiedlichen Typen auszudifferenzieren. Die deskriptiv-statistische Darstellung und Deutung der Befunde sollte einerseits einen exemplarischen Einblick in den Forschungsprozess geben und andererseits erste Erkenntnisse für den Schlussteil der Arbeit offenlegen. Dort werden die zentralen Studienergebnisse in einem abschließenden Schritt sortiert, diskutiert und hinsichtlich ihres Beitrags für den einschlägigen Forschungsdiskurs hinterfragt.

6 Schluss

Im Schlussteil der Arbeit werden die wesentlichen Befunde der Studie gebündelt und in Bezug zu der zugehörigen Forschungslandschaft diskutiert. Der Beitrag der Studie zum einschlägigen Forschungsdiskurs kristallisiert sich dadurch heraus. Ferner wird das Analysekonstrukt rückblickend evaluiert und die Grenzen der Studie werden offengelegt. Abschließend werden aus den zentralen Ergebnissen der vorliegenden Studie erste Implikationen für die weitere Erforschung *metasprachlicher Erklärungen* erörtert.

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Studie war es, die *metasprachlichen Erklärungen* im vorliegenden Datensatz genauer zu untersuchen und zu einer polythetischen Typologie auszudifferenzieren. Die zu analysierenden *metasprachlichen Erklärungen* ($n=1452$) wurden im Rahmen des Landauer Projekts *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit* (2013–2016) eliziert und in der vorliegenden Studie mit ihrer kontextspezifischen Diskursfunktion untersucht. Der Blick auf den Untersuchungsgegenstand ist sprachtheoretisch vielfältig verwurzelt, weshalb sich im Analysekonstrukt Einflüsse aus Arbeiten der Funktionalen Pragmatik, aus Beiträgen der prozedurenorientierten Schreibdidaktik sowie aus korpuslinguistischen Arbeiten zum musterhaften Sprachgebrauch zeigen. Aber auch Aspekte der Deutschdidaktik werden aufgrund der Datenbeschaffenheit mitbedacht. Die leitenden Hypothesen, in die diese vielfältigen Einflüsse münden und die es im Einzelnen auf der Grundlage der erfolgten Sprachanalyse nun zu verifizieren gilt, sind folgende⁴³:

- H1: Auch im konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch lassen sich musterhafte Momente rekonstruieren.
- H2: Es lassen sich sprachliche Einheiten an der sichtbaren Sprachoberfläche prozedurenorientiert beschreiben, d. h. in einer Kombination aus rekurrenten Handlungsschemata und ausdrucksseitig zugehöriger rekurrenter Wörter und Wortverbindungen.
- H3: *Lexikalische Sprachgebrauchsmuster*, operationalisiert als *metasprachliche Erklärprozeduren*, besitzen einen Indikatoren-Status für mündliche, *metasprachliche Erklärungen*.

⁴³ H1-H4 wurden bereits im Zusammenhang mit der Genese des Analysekonstruktes aufgeführt (vgl. Kapitel 3.3.6); H5 und H6 werden an dieser Stelle erstmalig präsentiert.

- H4: Die zu untersuchenden *metasprachlichen Erklärprozeduren* erfüllen – als eine Art Werkzeug *metasprachlicher Erklärungen* – einen spezifischen kommunikativen Zweck im spezifischen Sprachgebrauchskontext.
- H5: Hinsichtlich des Explanandums der untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* lassen sich in den diversen impulsgeleiteten Sprachvergleichskontexten diverse sprachbezogene Erklärgegenstände identifizieren.
- H6: Anhand der ermittelten *metasprachlichen Erklärprozeduren* sowie der identifizierten Arten sprachbezogener Erklärgegenstände lassen sich Merkmalsräume als Grundlage der Typenbildung definieren.

Die Hypothesen gehen nicht davon aus, dass es einen spezifischen Wortschatz als Teil einer spezifischen Metasprache gibt. Die Annahmen gehen dahin, dass es im Datensatz rekurrente Wörter und Wortverbindungen geben könnte, die als Indikatoren unterschiedlicher rekurrenter *Erklärskemata* beobachtet werden können. Beide Analysekomponenten wiederum, sowohl die musterhaften lexikalischen Einheiten als auch die damit konzeptionell verbundenen rekurrenten *Erklärskemata* als spezifische *inhaltliche Sprachgebrauchsmuster*, werden im Analysekonstrukt als *metasprachliche Erklärprozeduren* gefasst – einer sprachlichen Einheit, mit der die leitenden sprachtheoretischen Überlegungen in den Diensten der Forschungsfrage für die Typenbildung genutzt wurden.

Operationalisiert wurde das Vorhaben durch einen methodischen Dreischritt: Die Kommunikate wurden zunächst mittels qualitativer Inhaltsanalyse hinsichtlich *inhaltlicher Sprachgebrauchsmuster* analysiert, die sich bezogen auf ihre kommunikative Aufgabe, bzw. – mit der Terminologie der Funktionalen Pragmatik – in ihrem kommunikativen Zweck, im spezifischen Sprachgebrauchskontext voneinander unterscheiden lassen. Auf dieser Grundlage konnte ein zweidimensionales Codesystem entwickelt werden, mit zwei Oberkategorien (*Verabsolutierende Erklärskemata*, *Präsumtive Erklärskemata*) und drei Subkategorien (*WAS-Explanandum*, *WIE-Explanandum*, *MISCH-Explanandum*). In einem zweiten Schritt wurden die *Erklärskemata* korpusanalytisch hinsichtlich der darin vorkommenden *sprachlichen Verfestigungen* untersucht. Mithilfe des LL-Signifikanztests konnten sowohl *primäre sprachliche Verfestigungen* (*ich weiß*, *ich glaube*, *vielleicht*) als auch *sekundäre sprachliche Verfestigungen* (*halt*, *immer*, *wahrscheinlich*) ermittelt werden, die jeweils mit einer statistisch nachgewiesenen hohen Wahrscheinlichkeit eines der beiden *Erklärskemata* indizieren können. Die Ergebnisse beider Analysen wurden, konzeptionell gefasst als verschiedenartige *metasprachliche Erklär-*

prozeduren, im Rahmen der abschließenden Typenbildung für die Definition von vier Merkmalsräumen genutzt. Diese haben es in einem abschließenden Schritt ermöglicht, den Großteil der *metasprachlichen Erklärungen* in vier polythetische Typen zu gruppieren. Ziel war es hier vornehmlich, das Verschiedenartige zu ordnen und die Fälle entsprechend der Forschungsfrage beschreibend zu systematisieren. Im Kern lassen sich die untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* einerseits bezogen auf das Explanans nach der Art des immanenten epistemischen Gehalts in *Verabsolutierende metasprachliche Erklärungen* sowie *Präsumtive metasprachliche Erklärungen* unterteilen. Andererseits lassen sie sich anhand der Art des sprachbezogenen Explanandums weiter spezifizieren.

Bevor die relevanten Befunde der vorliegenden Studie im Einzelnen herausgestellt und diskutiert werden, ist dem Verfasser der Hinweis bedeutsam, dass es sich im Folgenden, wie auch in den vorherigen Beschreibungsansätzen, um Deutungen des Verfassers auf der Grundlage seiner im Verlaufe der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse in einem grundsätzlich qualitativ-deskriptiv ausgerichteten Forschungsparadigma handelt. Die dargelegten Zusammenhänge sind mit entsprechender Vorsicht zu interpretieren und werden deshalb, dem deskriptiven Anspruch der Studienausrichtung entsprechend, zwar anhand der sichtbaren Tatsachen hergestellt, jedoch bewusst mit der angemessenen Zurückhaltung formuliert. Es wird an keiner Stelle der Ergebnisdarstellung eine Verallgemeinerung der Resultate angestrebt, sondern lediglich die deskriptive Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Daten sowie die Herausstellung möglicher aufschlussreicher Befunde, die bisherige Erkenntnisse im einschlägigen Forschungsdiskurs ergänzen und, so der Wunsch des Verfassers, weitere Forschungsvorhaben bereichern. Die genauen Limitationen der Studie werden in Kapitel 6.1.5 elaboriert.

Im nachfolgenden Teilkapitel werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit in vier Ergebnisdimensionen herausgestellt, diskutiert und hinterfragt.

6.1.1 Erste Ergebnisdimension: Metasprachliche Leistungen

Bevor die Ergebnisse im Einzelnen beleuchtet werden, soll zunächst eine Rückbesinnung auf den initialen Forschungsimpuls vorausgehen. Es soll dabei der Frage nachgegangen werden, inwiefern die vorliegende Studie mit ihrem Erkenntnisinteresse und -gewinn an das Vorgängerprojekt, aus dessen Kontext diese erwachsen ist, anschließen kann.

Die induktive Datenauswertung im Projekt *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit* zeigte eine große Bandbreite *metasprachlicher Äußerungen* seitens der untersuchten Grund-

schulkindern (Akbulut et al., 2017, S. 67). Ferner konnten dort die durch das Elizitationsverfahren M-SPRA gewonnenen *deklarativen metasprachlichen Äußerungen* in die drei Kategorien *Feststellungen, Erklärungen* und *Analysen* unterteilt werden, die, zusammen mit den registrierten *spontanen metasprachlichen Äußerungen*, in einem Sprachbewusstheitsmodell konzeptionell vereint wurden (Wildemann et al., 2016, S. 48). Die Gesamtheit *metasprachlicher* bzw. *sprachbezogener Erklärungen*, bei dieser ersten Sortierung als „Sprachbezogene Darlegungen von kausalen Zusammenhängen“ (ebd., S. 49) aufgefasst, wurde als häufigste Kategorie identifiziert (ebd., S. 51) und bot dadurch der vorliegenden Studie den Anlass, die *Erklärungen* in einer elaborierenden Weise im spezifischen Entstehungskontext zu untersuchen. Einer von vielen Verdiensten des Projektes *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit* ist es, dass metasprachliche Leistungen von Grundschulkindern sichtbar gemacht wurden, ermöglicht durch den Einsatz impulsgesteuerter Sprachvergleiche. Dieser grundsätzliche Beitrag zur Sichtbarmachung des metasprachlichen Potenzials von Kindern im Primarstufenalter wird mit der vorliegenden Studie, mit einem speziellen Blick auf *metasprachliche Erklärungen*, fortgeführt. Insofern lässt sich vorab allgemein festhalten, dass die vorliegende Studie einen Beitrag dazu leisten kann, das metasprachliche Potenzial von Grundschulkindern, bezogen auf die Vielfalt realisierter *metasprachlicher Erklärungen* in Sprachvergleichskontexten, sichtbar zu machen. In Zahlen ausgedrückt: Auf der sprachtheoretischen Grundlage der vorliegenden Studie konnten für die Sprachanalyse 1452 *metasprachliche Erklärungen* identifiziert werden, deren interne Vielfalt, im Rahmen der mehrstufigen Analyse, zusätzlich sichtbar gemacht werden konnte – inwiefern konkret, wird sich im Laufe des Kapitels herauskristallisieren. Das Elizitationsverfahren M-SPRA, durch das die Untersuchungsdaten gewonnen wurden, bestätigt sich dabei als ein geeignetes Verfahren, um metasprachliche Leistungen einzufangen und für daran anknüpfende Studien nutzbar zu machen.

In einer ersten Annäherung an den Innovationsgehalt der vorliegenden Studie lässt sich konstatieren, dass diese die Sprachhandlung bzw. Diskursfunktion *Erklären* im spezifischen Kontext von konzeptionell mündlichen Sprachvergleichssituationen untersucht und dadurch das bisherige, interdisziplinär beschaffene Feld an Untersuchungen zum schüler*innenseitigen *Erklären* (vgl. Kapitel 2.1) durch neuartige Erkenntnisse ergänzt. Die Ergebnisse werden nun unter verschiedenen Gesichtspunkten zur Diskussion gebracht und vor dem Hintergrund der vorangegangenen Hypothesen reflektiert.

6.1.2 Zweite Ergebnisdimension: Befunde der Sprachanalysen

Ein wesentlicher Outcome der vorliegenden Studie sind die deskriptiven Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse. Diese zeigen in den Verbaldaten zum einen verschiedenartige *metasprachliche Erklärschemata* innerhalb *metasprachlicher Erklärungen*. Der qualitative Unterschied manifestiert sich in den beiden Oberkategorien *Verabsolutierendes Erklärschema* ($n=912$) und *Präsumtives Erklärschema* ($n=540$). Im Grunde unterscheiden sich die Oberkategorien im kommunikativen Zweck, der im epistemischen Modus Ausdruck findet, d. h. in der Art der ausgedrückten Einstellung der/des Erklärenden zur Tatsachengeltung des thematisierten Sachverhalts. Während, so die Begründung im Rahmen des entwickelten Codesystems, *Verabsolutierende Erklärschemata* zweckmäßig einen Absolutheitsanspruch an die *Erklärung* anlegen, relativieren *Präsumtive Erklärschemata* diesen absoluten Anspruch auf die Gültigkeit des Gesagten bezogen auf den sprachbezogenen Erkläregegenstand und drücken einen im Vergleich geringeren Grad an Gewissheit aus. Der kommunikative Zweck beider Erklärschemata liegt – aus einem funktional-pragmatischen Verständnis heraus – darin, den Gewissheitsgrad der/des Erklärenden entsprechend auszudrücken. Weitere Befunde der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die Art der sprachbezogenen Erkläregegenstände über die vier untersuchten Impulskontexte hinweg in zwei Subkategorien aufgeteilt werden kann: einerseits in ein *WAS-Explanandum* ($n=672$) und andererseits in ein *WIE-Explanandum* ($n=664$). Während die Kategorie *WAS-Explanandum* insbesondere Erkläregegenstände aus den schüler*innenseitigen *Erklärungen* umfasst, welche die Struktur und Bausteine von Sprache betreffen, beziehen sich Erkläregegenstände der Kategorie *WIE-Explanandum* auf Sprachprozesse sowie funktionale Aspekte des Sprachgebrauchs. Diese Kategorisierung ist kompatibel mit den Beobachtungen aus der Unterrichtsforschung, die aufzeigen, dass in der Schule vorwiegend funktionale und semantische Erklärertypen von Bedeutung sind (Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 158).

Des Weiteren ergänzt die fachspezifische Adaption der Kategorisierung nach Klein (2009), die im Rahmen der Studie in Bezug auf sprachbezogene *Erklärungen* im Kontext von Sprachvergleichssituationen vorgenommen wurde, die Leistungen bisheriger Studien, in denen die Explananda im Sinne der Dreiteilung auf den jeweiligen fachspezifischen Kontext übertragen wurden. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang beispielsweise die Studie von Erath (2017), in der eine Übertragung der drei Kategorien *Erklären-Was*, *Erklären-Wie* und *Erklären-Warum* auf mathematische Sachverhalte im schulischen Kontext vorgenommen wurde. Es kann somit festgehalten werden, dass sich die Kategorisierung, wie bereits in anderen Studien, auch im Rahmen der vorliegenden Studie für die Spezifizierung der untersuchten *Erklärungen* bewährt hat, wodurch sich gleichzeitig Hypothese H6 bestätigen lässt.

Zusätzlich zu den beiden disjunkten Subkategorien wurde die Kategorie *MISCH-Explanandum* ($n=116$) angelegt, die alle *Erklär-turns* mit mehr als einem sprachbezogenen Erklärgegenstand umfasst. Zwar wurde die Kategorie im Datensatz verhältnismäßig niedrigfrequent aufgefunden, jedoch ist die Kategorie per se Ausdruck davon, dass es, bedingt durch die grundsätzliche Dynamik sprachlicher Prozesse, im Sprachgebrauch auch zu Mischformen kommen kann, was die Beobachtung artverwandter Untersuchungen bestätigt (Morek, 2012, S. 39).

Ein weiterer markanter Befund im Zusammenhang mit der qualitativen Inhaltsanalyse ist jener, dass in vielen Fällen ein Begründungszusammenhang zwischen der Art der codierten Subkategorie und dem zugehörigen Impulskontext, in welchem der übergeordnete *Erklär-turn* realisiert wurde, hergestellt werden konnte. So wurden beispielsweise *WIE-Explananda* vorwiegend im Impulskontext *Großbuchstaben* identifiziert, während *WAS-Explananda* hauptsächlich im Impulskontext *Zaubern* codiert wurden. Eine mögliche Deutung der Zusammenhänge zwischen der Impulsbeschaffenheit und der darin hochfrequent vorkommenden Subkategorien wurde im Rahmen der Ergebnisdarstellung bereits in Ansätzen vorgenommen. Diese mögliche gegenseitige Abhängigkeit von Impulsen und *metasprachlichen Äußerungen* im Allgemeinen sowie *metasprachlichen Erklärungen* im Speziellen könnte als Hinweis auf die (forschungspragmatisch intendierte) Bedeutsamkeit der Impulsformulierung für die Lenkung der Sprachaufmerksamkeit der Interaktanden auf bestimmte sprachliche Phänomene in Sprachvergleichssituationen gedeutet werden. Anders gesagt: Die inhaltliche Beschaffenheit der jeweiligen Impulsformulierungen könnte, in Kombination mit der sprachlichen Vorlage, grundlegend für das potenzielle sprachliche Gegenstandsfeld von *metasprachlichen Äußerungen* im Allgemeinen und *metasprachlichen Erklärungen* im Speziellen sein. Dieser Zusammenhang klingt zunächst banal und kann im Rahmen der vorliegenden Studie lediglich angedeutet werden, könnte aber, bestärkt durch gesonderte empirische Untersuchungen, künftig eine bewusstere sprachliche Gestaltung von Sprachvergleichssituationen im wissenschaftlichen und didaktischen Kontext anregen.

Die ersten Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand, die durch die qualitative Inhaltsanalyse gewonnen werden konnten, wurden darauf aufbauend durch quantifizierende Elemente der korpusanalytischen Methodik elaboriert und zugleich konsolidiert. Die Ergebnisse der Korpusanalyse weiteten im Speziellen den Blick auf die sichtbaren *lexikalischen Sprachgebrauchsmuster* an der sprachlichen Oberfläche der betrachteten *metasprachlichen Erklärungen* aus. Konkret lag der Fokus dabei auf *sprachlichen Verfestigungen* innerhalb der im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse rekonstruierten *Erklärskemata*, operationalisiert als rekurrente

Wörter und Wortverbindungen. Konzeptionell gesehen wurde dadurch die Sprachhandlungsebene mit der daran angebotenen lexikalischen Ebene prozedurenorientiert verbunden. Die *sprachlichen Verfestigungen* wurden dann als Ausdruckstypik der verschiedenartigen Schemata statistisch erfasst. Auf dieser Basis ließ sich im analysierten Verwendungskontext ein Indikatoren-Status bestimmter *sprachlicher Verfestigungen* für spezifische Erklärskemata begründen. Beide Einheiten mit ihrem kommunikativen Zweck konnten wiederum zur Beschreibung der Typizität verschiedenartiger *metasprachlicher Erklärungen* beitragen.

Der hauptsächliche Outcome der Korpusanalyse war ein Set *sprachlicher Verfestigungen*, bei dem ein statistischer Zusammenhang des Vorkommens im jeweiligen Subkorpus mithilfe des LL-Signifikanztests ermittelt werden konnte. Diese *sprachlichen Verfestigungen* wurden nochmals je nach Signifikanzniveau und Verteilung über die vier Impulskontexte hinweg in zwei Kategorien aufgeteilt: Die größte Verteilung über die vier Impulse sowie die höchsten Signifikanzniveaus konnten bei den Operator-Skopos-Strukturen *ich weiß* ($LL < 3.84 - LL > 10.83$) und *ich glaube* ($LL < 3.84 - LL > 10.83$) gemessen werden sowie beim Satzadjektiv *vielleicht* ($LL > 10.83$). Diese wurden folglich als *primäre sprachliche Verfestigungen* deklariert. Vergleichsweise niedrigere Signifikanzniveaus sowie Verhältnissen, aber immer noch im Vergleich zum Gesamtkorpus herausragende Werte, konnten bei den *sekundären sprachlichen Verfestigungen* ermittelt werden. Hierunter werden die Modalpartikel *halt* ($LL < 3.84 - LL > 10.83$), das Temporaladverb *immer* ($LL < 3.84 - LL > 6.63$) sowie das Satzadverb *wahrscheinlich* ($LL < 3.84 - LL > 6.63$) subsumiert. Im Kern handelt es sich bei all den identifizierten rekurrenten Wörtern und Wortverbindungen um sprachliche Mittel mit dem kommunikativen Zweck, den epistemischen Modus des Explanans sprachlich zu markieren. Im Wesentlichen erzielte die Ermittlung der *sprachlichen Verfestigungen* drei Gewinne für den Forschungskontext und darüber hinaus:

1. Sie halfen dabei, die jeweilige Ausdruckstypik der inhaltsanalytisch ermittelten Erklärskemata näher zu beschreiben, deren Gesamtprofil dadurch zu schärfen und durch Zahlenwerte zu untermauern.
2. Die *sprachlichen Verfestigungen* konnten im Zusammenspiel mit den Erklärskemata (als *metasprachliche Erklärprozeduren*) für die Beschreibung der Typizität verschiedenartiger *metasprachlicher Erklärungen* genutzt werden.

3. Es konnten konkrete Wörter und Wortverbindungen sichtbar gemacht werden, die rekurrent im Rahmen mündlicher, *metasprachlicher Erklärungen* vorkommen; diese können gleichzeitig als Beleg lexikalischer Musterhaftigkeit im mündlichen Sprachgebrauch, im spezifischen Betrachtungskontext, gewertet werden, was Hypothese H1 bestätigt.

Durch die Befunde der Korpusanalyse kann folglich eine Beobachtung bestätigt werden, die schon in frühen funktional-pragmatischen Arbeiten dokumentiert wurde und auch in jüngeren Arbeiten zur Analyse von Zusammenhängen zwischen *sprachlich Verfestigtem*, *Textsorten* und *Textmuster* angeführt wird (Brommer, 2019, S. 11; Rehbein, 1984, S. 70): Bestimmte sprachliche Mittel haben eine Affinität zu bestimmten Sprachhandlungen, d. h., sie treten bei deren Realisierung rekurrent auf und haben dadurch ein Kontextualisierungspotenzial, wodurch sie die Typizität bestimmter Kommunikate prägen. Dieses Ergebnis verifiziert Hypothese H3.

Zudem ergänzen die Ergebnisse auf der lexikalischen Ebene bisherige Sammlungen *sprachlicher Mittel*, die als typisch für *Erklärhandlungen* gewertet werden, so wie beispielsweise die Zusammenstellung von Morek (2013, S. 74). Dort werden Ausdrücke der Generalisierung (z. B. *man* als Indefinitpronomen) sowie Ausdrücke der Unschärfe (z. B. *etwas*) als typische lexikalische Einheiten gesehen, die allgemein im Rahmen von *Erklärhandlungen* realisiert werden. Neben der lexikalischen Ebene führt Morek (ebd.) in der Zusammenstellung auch sprachliche Mittel anderer sprachlicher Dimensionen an, so zum Beispiel *Kausalsätze* und *Wenn-Dann-Konstruktionen* im Bereich grammatischer Strukturen. Diese übergreifenden Strukturen konnten im Rahmen der eigenen Analyse ebenfalls en passant in einer auffälligen Häufigkeit beobachtet werden. Da diese übergreifenden Strukturen jedoch nicht gesondert untersucht wurden, ist diese Beobachtung als bestätigender Eindruck der Befunde von Morek zu werten, jedoch keinesfalls als empirisch tragfähige Aussage zu verstehen.

Retrospektiv waren die Zwischenergebnisse der Korpusanalyse für den eigenen Forschungsprozess im Sinne der Forschungsfrage konstitutiv. Darüber hinaus stellen sie in ihrer Gesamtheit für den Forschungsdiskurs eine empirisch erfasste Sammlung rekurrenter Wörter und Wortverbindungen bereit, die, zumindest im Rahmen des untersuchten Datensatzes, als typisch für *metasprachliche Erklärungen* eingeordnet werden können.

6.1.3 Dritte Ergebnisdimension: Outcome der Typenbildung

Die dritte Ergebnisdimension bildet die zentrale Leistung der vorliegenden Studie ab, da diese direkt auf die Beantwortung der Forschungsfrage abzielt (*Wie können die aus mündlichen*

Sprachvergleichssituationen stammenden metasprachlichen Erklärungen anhand der immanenten Sprachgebrauchsmuster zu einer Typologie disjunkter Erklärungen ausdifferenziert werden?).

Eine Typologie wird über Merkmalsräume konstruiert. In der vorliegenden Untersuchung konnten, aufbauend auf den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der Korpusanalyse, vier Merkmalsräume aufgespannt werden. Jeder Merkmalsraum wurde hinsichtlich zweier Aspekte individuell definiert: zum einen nach der Art des Explanandums (*WAS-Explanandum*, *WIE-Explanandum*) und zum anderen nach der Art der *metasprachlichen Erklärprozedur* im Explanans (*Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozedur*, *Präsumtive metasprachliche Erklärprozedur*). Insgesamt konnte anhand dieses Schemas die Gesamtheit aller untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* ($n=1452$) in vier polythetische Typen und eine Residualkategorie eingruppiert werden:

- Typ A: *Verabsolutierende metasprachliche WAS-Erklärung* ($n=416$)
- Typ B: *Verabsolutierende metasprachliche WIE-Erklärung* ($n=428$)
- Typ C: *Präsumtive metasprachliche WAS-Erklärung* ($n=256$)
- Typ D: *Präsumtive metasprachliche WIE-Erklärung* ($n=236$)
- Residualkategorie *Mischformen* ($n=116$)

Diese Typologie kann als eine direkte Antwort auf die o. g. Forschungsfrage betrachtet werden. Der in den Augen des Verfassers markanteste Befund der gesamten Arbeit, der sich bereits im Verlaufe der mehrstufigen Sprachanalyse andeutete, manifestiert sich in der Typologie wie folgt: In den untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* konnten, unabhängig der Art des Explanandums und über alle Impulskontexte hinweg, grundsätzlich zwei epistemische Modi beobachtet werden, die sich im Grad der ausgedrückten Gewissheit eindeutig voneinander unterscheiden lassen. Anders formuliert: Es konnten zwei epistemische Modi des Explanans beobachtet werden, mit denen der/die Erklärende die geäußerte Einstellung zur Tatsachengeltung des zu erklärenden Sachverhalts explizieren kann. Auf der einen Seite stehen *Verabsolutierende metasprachliche Erklärungen* ($n=844$), die charakterisierbar sind durch *metasprachliche Erklärprozeduren*, die einen hohen Grad an Gewissheit bezogen auf das demonstrierte sprachbezogene Wissen indizieren. Auf der anderen Seite stehen *Präsumtive metasprachliche Erklärungen* ($n=492$), die an *metasprachlichen Erklärprozeduren* erkennbar sind, die den Gewissheitsgrad des demonstrierten sprachlichen Wissens relativieren. Die *metasprachlichen Erklärprozeduren* bestimmen demnach, um es mit einer funktional-pragmatischen Terminologie zu fassen,

das illokutive Potenzial einer *Erklärung*. Das bedeutet, dass sie bezogen auf den kommunikativen Zweck die assertive Rolle erfüllen, mit der sich der/die Erklärende auf die Wahrheit der Proposition festlegt. Die Tatsache, dass zwei grundsätzlich verschiedene epistemische Modi von *Erklärungen* in Sprachvergleichssituationen rekonstruiert werden konnten, ist das induktive Moment der Studie und ein Befund, den es sich – der Einschätzung des Verfassers nach – im Vergleich zu den übrigen Ergebnissen besonders zu entfalten lohnt.

Zunächst spiegelt dieser Befund die hinter dem Elizitationsverfahren stehende Intention, Reflexionsimpulse zu entwickeln, die „den Kindern Freiraum [...] geben, ihre sprachbezogenen Hypothesen und Beobachtungen, aber auch ihr vorhandenes Sprachwissen im Zuge der Bearbeitung einer möglichst offenen Aufgabenstellung zu aktualisieren“ (Wildemann et al., 2016, S. 46). Die Sprachanalysen der vorliegenden Studie bestätigen, dass die gewählten Reflexionsimpulse die Kinder dazu angeregt haben, im Rahmen ihrer *metasprachlichen Erklärungen* ihr sprachbezogenes Wissen über alle Impulse hinweg auf vielfältige Weise zu demonstrieren. Besonders einträglich erscheint in diesem Zusammenhang die vom Forschungsteam o. g. bewusst eingeräumte Möglichkeit seitens der Kinder, ihre sprachbezogenen *Hypothesen* in einem bewertungsfreien Raum äußern zu können – einem Raum also, in dem die Kinder einerseits ihr bereits vorhandenes sprachliches Wissen explizieren können und gleichzeitig einem Raum, der neue Sprachentdeckungen anhand der sprachlichen Vorlage zulässt, moderiert durch die jeweiligen Impulse der Erhebungsleitung. Der Prozess, in dem die Kinder ihr sprachbezogenes Wissen aktualisieren und demonstrieren, findet dabei in der Auseinandersetzung mit der sprachlichen Vorlage statt, so beispielsweise durch das Umschalten der Sprachen oder das wiederholte Anhören der Audiospuren. Den Kindern wird ein Korridor für *metasprachliche Handlungen* eröffnet, der sprachbezogene Entdeckungen am Material zulässt und gleichzeitig, moderiert durch die einleitenden Impulsfragen und Nachfragen der Erhebungsleitung, die Aufmerksamkeit der Kinder in der Nähe des zu vergleichenden sprachlichen Phänomens hält, es für die Kinder salient macht und dadurch zu *metasprachlichen Äußerungen* anregt. Somit wird im Rahmen des Verfahrens, nebst dem sprachbezogenen Wissensabruf, der Freiraum zur sprachbezogenen *Hypothesenbildung* gewährleistet – Letzteres, das Bilden von *Hypothesen*, zählt nach Oomen-Welke (2013, S. 68) als eine prinzipielle Handlungsweise und als ein prinzipielles Handlungsziel der sprachvergleichenden Arbeit mit Kindern.

Betrachtet man die Merkmalsräume der Typologie, so zeigt sich die eben angedeutete Nähe von *Erklärhandlungen* zur Sprachhandlung des *Vermutens* bzw. zur sprachbezogenen Bildung von *Hypothesen* im Rahmen von Sprachbetrachtungsaktivitäten. Dass beide Sprachhandlungen strukturell eng beieinander liegen, stellten schon Gogolin, Neumann und Roth (2007, S. 106–

107) im Zuge ihrer Sprachanalysen fest, welche aus dem Schulversuch *Bilinguale Grundschule in Hamburg* erwachsen sind. In diesem Projektkontext ging es u. a. um die Beschreibung von Sprachhandlungstypen, die für die Schulsprache charakteristisch sind. Den sprachhandlungstheoretischen Unterschied zwischen der *Vermutung* einerseits und der *Erklärung* andererseits sehen die Autor*innen im Rahmen ihrer Berichterstattung darin, dass bei der *Vermutung* die „Geltung der Erklärung [...] von vornherein deutlich abgeschwächt, eingeschränkt bzw. offen gelassen [wird]“ (ebd., S. 106). Die Nähe beider Sprachhandlungen kommt auch im Kompositum *Erklärhypothese* zum Ausdruck, das Klein (2009, S. 29) oder auch Schmörlzer-Eibinger et al. (2014, S. 158) im Zusammenhang mit typischen Diskursfunktionen im Rahmen eines fragend-entwickelnden Unterrichts verwenden. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kommt die Nähe beider Sprachhandlungen besonders zur Geltung, was sich aus dem Sprachvergleichssetting, aus dem die *metasprachlichen Äußerungen* stammen, schlüssig herleiten lässt: Die Kinder betrachten sprachliche Phänomene in unterschiedlichen Sprachen. Je nach sprachlicher Ressourcenlage und schulischer Bildung verfügen die Kinder über weniger oder mehr sprachbezogenes (Vor-)Wissen bezüglich des betrachteten sprachlichen Phänomens – und genau davon lebt der Sprachvergleich: Eigen- und fremdsprachliche Phänomene werden in Gegenüberstellung zueinander entdeckt und thematisiert, und zwar auf einer nicht zwingend vorhandenen Wissens- und Gewissheitsbasis. Bezogen auf das *metasprachliche Erklären* geht es in diesem Zusammenhang weniger darum, das sprachliche Phänomen zu klären, sondern darum, in einer Art Erklärspiel das eigene sprachbezogene (Vor-)Wissen zum Ausdruck zu bringen, wobei *metasprachliche Erklärungen* realisiert werden, die mit mehr oder weniger epistemischer Gewissheit markiert werden. Aus funktional-pragmatischer Sicht eint alle in diesem Sinne erfassten *metasprachlichen Erklärungen* die kommunikative Aufgabe, als Reaktion auf die jeweilige Impulsfrage, individuelle sprachliche Wissensbestände bei der Sprachbetrachtung zu demonstrieren. Dabei variiert der Gewissheitsgrad, mit dem dieses Wissen demonstriert wird. Im Korsett der *Erklärung* wird – so das Ergebnis der Untersuchung – der epistemische Modus variiert. Das Bilden von *Hypothesen* findet dann im Sprachhandlungsgewand einer *Erklärung* statt, in, um den o. g. Begriff zu bemühen, einer Art *Erklärhypothese*. Dieser Typ einer *metasprachlichen Erklärung*, in dem das demonstrierte Wissen mit niedriger epistemischer Gewissheit markiert ist, wird im Rahmen der eigenen Studie als *Präsumtive metasprachliche Erklärung* beschrieben.

Erkenntnisreich ist auch der Blick auf die *sprachlichen Mittel*, die im Rahmen der o. g. Untersuchung von Gogolin et al. (2007, S. 106–107) identifiziert wurden: Adverbien (z. B. *viel-*

leicht, wahrscheinlich, bestimmt) und auch spezielle Verben (z. B. *glauben, denken, nicht wissen*) wurden als typisch für das Bilden von *Hypothesen* beobachtet. Gerade diese beiden linguistischen Kategorien (*Satzadverbien, mentale Verben in Operator-Skopus-Strukturen*) wurden im Rahmen der vorliegenden Studie auf Seiten der *Präsumtiven metasprachlichen Erklärungen* mit einem statistisch signifikanten Unterschied erfasst.

Die vorliegende Studie leistet demzufolge im soeben dargestellten Zusammenhang einen Beitrag zur Beschreibung der Beziehung der beiden Sprachhandlungen *Erklären* und *Vermuten* im Kontext von Sprachvergleichssituationen. Außerdem trägt sie zur konzeptionellen Schärfung des Begriffs der *Erklärhypothese* bei, der in fachdidaktischen Zusammenhängen kursiert. Die soeben diskutierten Ergebnisse der Typologie verifizieren ferner die Hypothesen H2, H4 und H6.

6.1.4 Vierte Ergebnisdimension: Demonstration von Sprachwissen

Die Art und Weise, wie sprachbezogenes Wissen im Rahmen von *Präsumtiven metasprachlichen Erklärungen* und *Verabsolutierenden metasprachlichen Erklärungen* demonstriert wird, ist im Kontext von Sprachbetrachtungsaktivitäten ein elementarer Untersuchungsaspekt, weshalb er im folgenden Abschnitt vertieft wird.

Vorab ist es bedeutsam, zu erwähnen, dass in der vorliegenden Studie das sprachbezogene Vorwissen der Kinder im sprachlichen Gegenstandsbereich, der von den Impulskontexten aufgespannt wird, nicht im Vorfeld erhoben wurde. Es wäre daher vermessen, zur fachlichen Qualität des demonstrierten Wissens Aussagen zu treffen; gemäß der Forschungsfrage ist es ohnehin keine Absicht, das demonstrierte sprachbezogene Wissen in irgendeiner Form auf inhaltliche Richtigkeit zu bewerten oder Aussagen zum Fachwissen der untersuchten Kinder im Zusammenhang mit den realisierten *metasprachlichen Erklärungen* zu treffen. Die Studie verfolgt einen deskriptiven Zugang zur Sprachhandlung des *Erklärens* an sich und damit zur Art und Weise, *wie* das sprachbezogene Wissen von den Erklärenden sprachlich demonstriert wird. Zwar wurden verschiedene Arten von Erklärgegenständen klassifiziert, die gleichzeitig den jeweiligen sprachlichen Bezugspunkt der untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* bilden, das dann demonstrierte Wissen wurde dann jedoch nicht weiter bewertet. Das Verhandeln von Wissen wurde lediglich als integraler Bestandteil der untersuchten *Erklärhandlungen* mitbedacht. Kurz gesagt: Im Fokus der Sprachanalyse stand die *Erklärhandlung* an sich, nicht ihre Richtigkeit aus fachwissenschaftlicher Sicht. Dennoch ergeben sich hinsichtlich der Wissens-

komponente einträgliche Denkansätze, die einerseits mit einschlägigen Untersuchungen kompatibel sind und die es sich andererseits im Rahmen anschließender Studien zu untersuchen lohnen könnte.

Zum einen unterstützen die Befunde die Ansicht aus dem einschlägigen Forschungsdiskurs, dass *Erklären* nicht gleich *Erklären* ist. Gerade schulisch situierte *Erklärhandlungen* weichen vom traditionellen Bild einer *Erklärung* ab, wie sie beispielsweise im klassisch funktional-pragmatischen Kontext vertreten wird – als Sprachhandlung, die auf den Ausgleich einer Wissensasymmetrie hin ausgerichtet ist (vgl. Kapitel 3.2.1). Gerade im untersuchten Kontext würde es ad absurdum führen, das Gelingen oder Nicht-Gelingen einer *Erklärhandlung* am erfolgten bzw. nicht erfolgten Wissenstransfer festzumachen. Wie bereits an einer früheren Stelle der Arbeit herausgearbeitet (vgl. Kapitel 3.2.2) kann gerade in Sprachvergleichssituationen nicht von Wissensasymmetrien zwischen den Kindern und der Erhebungsleitung als Katalysator der *Erklärhandlungen* ausgegangen werden. Die kommunikative Aufgabe der *metasprachlichen Erklärung* ist es hier nicht, eine unwissende Person hinsichtlich eines sprachlichen Phänomens aufzuklären. Die kommunikative Aufgabe der *metasprachlichen Erklärungen* ist an dieser Stelle eine andere: In einer Art Erklärspiel im Sprachvergleich wird das (Vor-)Wissen zum im jeweiligen Impulskontext situierten Erklärgegenstand demonstriert. Das sprachbezogene Wissen wird sichtbar gemacht und entlang des Sprachmaterials aktualisiert. Das kommunikative Bedürfnis, dass die *Erklärhandlung* dabei einleitet, geht vom Sprachvergleichsimpuls selbst aus, nicht von einem Wissensgefälle. Das *Erklären* führt in diesem Verständnis nicht zwangsläufig zu einem Verstehen, bei keinem der Interaktanden. Das kommunikative Bedürfnis erfüllt sich durch die *Erklärhandlung* selbst und ist durch keinen perlokutiven Effekt abhängig. Wie Wildemann et al. (2018, S. 129) für den mehrsprachigen Sprachvergleich festhalten, wird Wissen dabei einerseits aktiviert, andererseits aber auch auf induktivem Weg, durch die Entdeckungen an der sprachlichen Vorlage, generiert. Die Ergebnisse der eigenen Studie bekräftigen diese Beobachtung im Bereich der *metasprachlichen Erklärungen*. Es konnte mithilfe der Kategorien *WAS-Explanandum* und *WIE-Explanandum* nachgezeichnet werden, innerhalb welcher sprachlichen Dimensionen Wissen aktiviert, aber auch konstruiert wird. Das Aktivieren von Wissen kommt gerade in *Verabsolutierenden metasprachlichen Erklärungen* zum Vorschein, in denen sprachbezogene Wissensbestände, ob fachlich korrekt oder inkorrekt, mit einem hohen Grad an Gewissheit expliziert werden. Abbildung 52 zeigt ein Beispiel aus den Daten.

223219: Im Türkischen gibt es nicht so viele Wörter wie im Deutschen, ne. Deswegen wird es weniger großgeschrieben. In England wird alles fast kleingeschrieben, außer die Namen. (Großbuchstaben_223219+_M, Pos. 3)

Abbildung 52: Beispiel: Demonstration sprachbezogenen Wissens mit hohem Gewissheitsgrad

Präsumtive metasprachliche Erklärungen hingegen explizieren sprachbezogene Ungewissheiten. In vielen Fällen können diese Typen aber auch als erste *Erklärversuche* zu einem sprachlichen Phänomen eingeordnet werden, die zugleich den Ausgangspunkt einer möglichen daran anschließenden Wissenskonstruktion bilden – sofern die *Erklärversuche* im Anschluss beispielsweise durch die Begleitung der Lehrperson entsprechend weiterentwickelt werden (vgl. Abbildung 53).

203101: Ich glaube, die Nomen werden kleingeschrieben in anderen Sprachen. (Großbuchstaben_203101+_E, Pos. 1)

Abbildung 53: Beispiel: Demonstration sprachbezogenen Wissens mit niedrigem Gewissheitsgrad

Präsumtive metasprachliche Erklärung dieser Art könnten den Anlass bieten, eine gemeinsame oder selbstständige Recherche anzuleiten, die den *Erklärversuch* des Kindes aufgreift und das darin demonstrierte sprachbezogene Wissen, bzw. in diesem Fall die sprachbezogene *Hypothese* des Kindes, fachlich weiterentwickelt. In der Elizitationssituation ging es allerdings vorrangig um die Aktivierung von linguistischem (Vor-)Wissen und um *Erklärversuche* aus der Sprachentdeckung heraus. Es ging nicht um die Verifizierung oder Falsifizierung des Wissens durch die Erhebungsleitung. Für fachdidaktisch geprägte Studien allerdings könnte gerade hierin ein Forschungsansatz liegen. Die fachliche Qualität des demonstrierten sprachbezogenen Wissens hingegen könnte im Rahmen gesonderter Untersuchungen anhand der vorliegenden Verbaldaten für den Primarbereich derart untersucht werden, wie Becker und Otten (2020, S. 68–75) es in ihrem Beitrag zur Explizierbarkeit und Verbalisierbarkeit sprachlichen Wissens bei Schüler*innen der Sekundarstufe vorstellen. Für den mündlichen Sprachgebrauch ordnen sie (ebd.) das explizierte Wissen folgenden drei Kategorien zu:

- **Bedingt verbalisierbares Wissen:** Sprachliche Phänomene werden im Rahmen des Erklärversuchs auf einer sensorischen und nicht rationalen Ebene thematisiert.
- **Alltagssprachliche Erklärungsversuche:** Alltagssprachliche, aber keine fachsprachlichen Begriffe und Konzepte werden expliziert.

- **Fachsprachliche Erklärungsversuche:** Fachbegriffe oder fachliche Konzepte werden verbalisiert.

Ein weiterer Aspekt, der hinsichtlich des demonstrierten sprachbezogenen Wissens untersucht werden könnte, ist die Art der Bezugsquelle, auf die bei der Wissensdemonstration zurückgegriffen wird. Gemeint sind Fälle, in denen die Kinder ihr demonstriertes Wissen durch den Verweis auf externe Wissensinstanzen legitimieren. Becker bezeichnet diese Momente als „[...] Verweis[e] auf relevante (Wissens-)Autoritäten“ (ebd., S. 71). Abbildung 54 veranschaulicht dies mit einem Beispiel aus den Daten.

193104: Ähm ... die [...] hat da so gesagt, meine Schwester, dass ähm, wenn da ein Fragezeichen oder ein Ausrufezeichen ist, dann machen die das falsch rum dorthin. Also am Anfang und am Ende richtig rum. (Satzzeichen_193104+_E, Pos. 1)

Abbildung 54: Beispiel: Verweis auf eine relevante Wissensautorität

Das erklärende Kind demonstriert im Fallbeispiel sein Sprachwissen in Bezug auf die Zeichensetzung im Spanischen mit Verweis auf seine Schwester. Diese fungiert hier als eine Wissensautorität, die das demonstrierte Sprachwissen des Kindes autorisiert. Es konnten im Rahmen der Analyse auch weitere Bezugsquellen beobachtet werden, so beispielsweise die Demonstration von Wissen durch den Verweis auf erlernte Unterrichtsinhalte (vgl. Abbildung 55).

033102: [...] Aber ich glaub auch beim Englischen, das haben wir auch im Englischunterricht. Beim Englischen schreibt man nicht so viel groß wie bei uns. (Großbuchstaben_033102+_E, Pos. 1)

Abbildung 55: Beispiel: Verweis auf erlernte Unterrichtsinhalte

Das Kind verweist hier auf den Englischunterricht, in dem es das demonstrierte Sprachwissen erworben hat. Eine weitere beobachtete Bezugsquelle ist die sprachliche Vorlage selbst (vgl. Abbildung 56).

093203: Und am, nach dem Satzanfang wird, glaub ich, schon großgeschrieben. Das sieht man hier. (Großbuchstaben_093203+_E, Pos. 1)

Abbildung 56: Beispiel: Verweis auf die sprachliche Vorlage

In diesem Fallbeispiel belegt das Kind seine *Präsumtive metasprachliche Erklärung* durch den deiktischen Rekurs auf die sprachliche Vorlage.

In ihrer Gesamtheit bieten die Befunde der vierten Ergebnisdimension Denkanstöße für die weitere Erforschung sprachbezogener Wissensbestände, die in Sprachvergleichssituationen demonstriert werden. Dass sich im Rahmen der Sprachanalyse in den diversen impulsgeleiteten Sprachvergleichskontexten verschiedenartige sprachbezogene Erklärgegenstände identifizieren lassen konnten, untermauert zudem die Hypothese H5.

6.1.5 Limitationen

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Limitationen der Studie offengelegt. Gleichzeitig zeichnet sich dadurch der Fokus der Studie weiter ab. Die Aussagekraft der zuvor diskutierten Studienergebnisse ist vor dem Hintergrund der hier dargestellten Einschränkungen zu bewerten.

Eine wesentliche Limitation der Sprachanalyse ergibt sich aus der gewählten Definition des Erklärbegriffs (*Explizierte mündliche Demonstrationen von Wissensbeständen zu sprachbezogenen Sachverhalten im Kontext sowie zur Beantwortung des jeweiligen sprachvergleichen- den Impulses*). Diese spezifische Begriffsdefinition stellt eine notwendige, sprachtheoretisch begründete Entscheidung dar, welche *metasprachlichen Äußerungen* genau im Rahmen der Sprachanalyse als *metasprachliche Erklärungen* aufgefasst werden und welche nicht. Im Sinne der Forschungsfrage wurde für den spezifischen Untersuchungskontext eine explizite Begriffsdefinition hergeleitet und begründet (vgl. Kapitel 3.2). Konsequenterweise wurden nur diejenigen *Erklärungen* in der Sprachanalyse berücksichtigt, die dieser Definition entsprechen. Bei der gewählten Definition handelt es sich zudem um eine, die ausgehend von einem bereits existierenden Sprachbewusstheitsmodell weiterentwickelt wurde und dadurch eine gewisse Vorprägung aufweist (vgl. Kapitel 3.2.3.1).⁴⁴ Diese bewusste Ein- und Abgrenzung des genutzten Erklärbegriffs steht im Einklang mit der sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Position, dass das *Erklären* (sowie jede andere Sprachhandlung bzw. Diskursfunktion) als eine kommunikative Praktik situiert ist, d. h. in einem und für einen bestimmten Kontext realisiert wird

⁴⁴ Zusätzlich wird im Rahmen der Ausführungen zum *Sprachbewusstheitsmodell* (ebd.) die Abgrenzung *deklarativ metasprachlicher Erklärungen* zu den beiden anderen deklarativ metasprachlichen Äußerungen (*Feststellungen, Analysen*) thematisiert.

(Lehner, 2018, S. 10; Morek, 2012, S. 36). Die Abhängigkeit der Begriffsdefinition vom Verwendungskontext ist somit nicht als eine Einschränkung im negativen Sinn zu verstehen, sondern als eine bewusste Entscheidung zur Eingrenzung und dadurch zur Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes. Dieses Verhältnis von Limitation in Folge von Fokussierung lässt sich auf den gesamten Verwendungskontext übertragen, in dem die *metasprachlichen Erklärungen* der hiesigen Studie untersucht wurden. Die Erklärsituation, in deren Rahmen die hier vorgestellte Sprachanalyse durchgeführt wurde, lässt sich nach Ernst (2017, S. 159) hinsichtlich vier Dimensionen konturieren (in der Klammer wird jeweils ergänzt, wie sich die jeweilige Dimension im Rahmen der vorliegenden Studie manifestiert):

1. Mediale Ausprägung (transkribierte mündliche Kommunikate)
2. Gegenstand (Erklärgegenstände auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen)
3. Konstellation (Kind äußert sich metasprachlich zur sprachlichen Vorlage in Anwesenheit einer Erhebungsleitung und eines anderen Kindes)
4. Kontext (unterrichtsähnliche Sprachvergleichssituation)

Die vierte Dimension deutet darauf hin, dass es sich bei den Sprachvergleichssituationen der vorliegenden Untersuchung um keine authentischen Unterrichtssituationen handelt, da die Verbaldaten nicht im Unterricht selbst, sondern in einer isolierten, laborartigen Situation eliziert wurden. Dass dennoch eine Unterrichtsähnlichkeit besteht, wurde bereits an früherer Stelle der Arbeit angedeutet (vgl. Kap. 4.1). Diese Unterrichtsähnlichkeit soll an dieser Stelle noch kurz näher beschrieben werden.

Erath (2017, S. 15–16) unterteilt mündliche *Erklärhandlungen* in eher schulisch geprägte *Erklärungen* einerseits und alltäglich geprägte *Erklärungen* andererseits. Die eher alltäglich geprägten *Erklärungen* lassen sich im Gegensatz zu den stärker schulisch bzw. unterrichtlich geprägten *Erklärungen* wie folgt charakterisieren: Sie sind im Vergleich weniger komplex, werden in der Regel im Lehr-Lern-Kontext nicht wiederholt erfragt und auch das Vorwissen spielt dabei eine untergeordnete Rolle (ebd.). Gemessen an dieser Einordnung können die im Rahmen der Studie untersuchten *metasprachlichen Erklärungen* zwischen beiden Typen verortet werden: Einerseits fließt das sprachbezogene Vorwissen der Kinder in die *metasprachlichen Erklärungen* mit ein (unterrichtliche Prägung), andererseits sind sie qua Definition weniger komplex, da sie im Umfang eines *Erklärturns* abgehandelt und von der Erhebungsleitung auch nicht wiederholt abgefragt, bewertet oder weiterentwickelt werden (alltägliche Prägung) – diesen Umstand gilt es, bei der Einordnung der Daten mitzubedenken. Kurzum: Zusätzlich zum

eben ausgeführten Kontext der Sprachhandlung, sind die spezifische Konstellation, die spezifischen Erkläregegenstände sowie die spezifische mediale Ausprägung limitierende bzw. fokussierende Aspekte, die einerseits den sprachanalytischen Blick auf den Untersuchungsgegenstand präzisieren, andererseits jedoch eine Übertragbarkeit der Begriffsdefinition und des Analysekonstruktes auf andere Sprachgebrauchskontexte entsprechend einschränken. Zur Konstellation lässt sich ergänzen, dass die *Erklärungen* als sequenzielle *Erklärhandlungen* bzw. solistische *Erklärhandlungen* untersucht wurden (Morek, 2011, S. 226), nicht als kooperative, konstruktive, orchestrierte *Erklärhandlungen* der Tandempaarung - diese werden in der einschlägigen Literatur als typisch für unterrichtliche Kontexte angesehen (Erath, 2017, S. 17). Die Entscheidung zur solistischen Betrachtungsweise liegt darin begründet, dass die Kinder sich im Erhebungskontext in der Regel nacheinander zur selben Impulsfrage äußern durften, wodurch gleichverteilte Redeanteile sichergestellt wurden. Dieser Umstand begünstigt die Formulierung solistischer *Erklärungen*. Selbstverständlich wurden Kokonstruktionen nicht unterbunden, weshalb diese im Rahmen einer gesonderten Forschungsfrage am gleichen Datensatz untersucht werden könnten, wenn auch in einer, im Verhältnis zu den solistischen *Erklärungen*, vermutlich geringeren Anzahl. Bezogen auf die Konstellation der Interaktanden offerieren auch die möglichen Interaktionseffekte, die zwischen der Formulierung der Impulsfragen seitens der Erhebungsleitung und den *metasprachlichen Äußerungen* der Kinder stattfinden, einen anregenden Ausgangspunkt für die weitere Erforschung.

Weitere Limitationen betreffen die Sprachanalyse selbst. Im Codesystem der qualitativen Inhaltsanalyse wurden non- und paraverbale Ressourcen (z. B. illustrierende Gesten, Aspekte der Prosodie) nicht berücksichtigt, was jedoch einen umfangreicheren Blick auf die *Erklärhandlungen* leisten würde (Morek, 2013, S. 74). Analysiert wurden die transkribierten, mündlich verbalisierten Anteile an der sprachlichen Oberfläche, die im basalen linguistischen Modell nach Ehlich (vgl. Kapitel 3.1.1) der *linguistic reality* entsprechen. Aus einer pragmatisch-korpuslinguistischen Perspektive heraus werden in der vorliegenden Untersuchung die *metasprachlichen Erklärungen* sowie die *lexikalischen Sprachgebrauchsmuster* ausschließlich als Teil der sichtbaren Performanz untersucht (Brommer, 2018, S. 63, 2019, S. 9). Bezogen auf die *Sprachgebrauchsmuster* wird folglich nicht das in der Kognition der Kinder zugrundeliegende Sprachgebrauchswissen erfasst. Ebenso werden die *metasprachlichen Erklärungen* als Teil der *sichtbaren Sprachbewusstheit* (Wildemann et al., 2018, S. 119) analysiert, in dem Wissen, dass dies nur einen Ausschnitt des metasprachlichen Handlungsrepertoires eines Kindes spiegelt und deshalb nur bedingt repräsentativ für sein grundsätzliches metasprachliches Handlungspoten-

zial sein kann. In diesem Zusammenhang könnten auch gewisse Situationseffekte auf die Sichtbarmachung der metasprachlichen Leistung Einfluss genommen haben. Denkbare Einflüsse auf die *metasprachlichen Erklärungen*, die im Rahmen der Sprachanalyse nicht kontrolliert wurden, könnten sein:

- Die körperliche und geistige Verfassung der Sprachnutzenden („Tagesform“)
- Das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein des für die Verbalisierung der eigenen Gedanken benötigten Wortschatzes (mentale Verben, Satzadverbien, Abtönungspartikel etc.)
- Die affektiven Auswirkungen der Untersuchungssituation auf die Kinder (z. B. Aufregung, Schüchternheit, Verunsicherung etc. sowie deren Einfluss auf die sprachlichen Realisierungsformen)

Eine linguistische Sprachanalyse ist schließlich immer als eine Momentaufnahme einzuordnen. Forschende untersuchen demnach immer einen Datensatz, der unter spezifischen Bedingungen entstanden ist und bei der Entstehung von vielfältigen Faktoren mitbeeinflusst wurde. Diesen Umstand konstatiert Dürscheid (2013) für den Bereich der Sprachanalyse wie folgt: „[...] Sprachwissenschaftler [haben] keinen direkten Zugriff auf das Sprachsystem [...], sondern immer auf den aktuellen Sprachgebrauch von Sprechern/Schreibern [...]. Allein dieser ist beobachtbar und kann analysiert werden“ (S. 396). Dieser Denkansatz ist auch für die Einschätzung der korpusanalytischen Leistung der Studie relevant: Diese kann den Indikatoren-Status nicht überschreiten. Rückschlüsse von der sprachlichen Form auf die tatsächliche Sprachhandlung sind nicht ohne Weiteres möglich:

Zur Feststellung, ob die Illokution eines Sprechaktes und die grammatische Satzart in einer Äußerung übereinstimmen oder nicht, was der Sprecher im konkreten Fall *meint* und welche Sprachhandlung er *beabsichtigt* (intendiert), muss man nicht nur andere sprachliche Mittel (Modalverben, Modalwörter, Partikeln, Satzäquivalente, Konjunktionen, Intonation, Akzent u. a.) – als mögliche Indikatoren für die Sprachhandlungen – einbeziehen, es bedarf auch der Kenntnisse über die Äußerungs- und Handlungskontexte [Hervorhebungen im Original]. (Helbig & Buscha, 2017, S. 622)

Die Beziehung zwischen den Erklärschemata auf der Inhalts- und Ausdrucksebene wurde im Analysekonstrukt zwar begründet, muss aber vor dem Hintergrund dieser Einschränkung reflektiert werden. Die *sprachlichen Verfestigungen*, als Outcome der Korpusanalyse, sind demnach als eine Art *Signalwörter* zu verstehen, die im untersuchten Datensatz mit einer statistischen Signifikanz rekonstruiert wurden und dann für die Typenbildung im Sinne der Forschungsfrage genutzt werden konnten. Eine Übertragbarkeit dieser kontextspezifischen *Signalwörter* auf andere Datensätze ohne eine erneute statistische Überprüfung ist demzufolge nicht zu empfehlen.

Zusammengefasst sind die Limitationen der Studienergebnisse in ihrer Abhängigkeit von der genutzten Begriffsdefinition, dem hergeleiteten Analysekonstrukt, dem vorliegenden Datensatz, aber auch vor dem Hintergrund personeller Ressourcen (zur Verfügung stehende Analysesoftware, Zahl der an der Studie mitwirkenden Personen etc.) zu bewerten.

6.1.6 Diskussion des methodischen Vorgehens

Nachdem die wesentlichen Limitationen der Studienergebnisse offengelegt wurden, soll nun das methodische Vorgehen selbst reflektiert werden. Diese rückblickende Evaluation der angewandten Methodik wird in folgendem Sinne vollzogen: „Im Grunde lässt sich immer erst retrospektiv, wenn die Analyse eines Phänomens zu einem sachhaltigen Ergebnis geführt hat, feststellen, ob eine Methode zur Analyse dieses Phänomens geeignet war“ (Bergmann, 2015, S. 530).

Die nachfolgende Selbstevaluation soll das Selbstverständnis des Verfassers zeigen, im Rahmen des Forschungsvorhabens den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Arbeit bestmöglich genügen zu wollen – wohl wissend, dass es zunächst bei einer Selbsteinschätzung bleibt, die durch externe Gutachten ergänzt werden muss. Dem Verfasser der Arbeit ist beispielsweise die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des eigenen Forschungsvorhabens ein großes Anliegen. Ob die Studie intersubjektiv nachvollziehbar ist, zeigt sich erst durch die Reaktion der Leserschaft.

Vornehmlich wird im Rahmen der Selbstevaluation die Güte der Sprachanalyse beleuchtet, die als zentrale forschungsmethodologische Leistung der Studie angesehen werden kann. Hierfür sollen vorab zwei Literatúrauszüge die Leitgedanken spiegeln, mit denen die Güte der Inhaltsanalyse im Speziellen, zugleich aber auch die Güte der Sprachanalyse im Allgemeinen angestrebt wurde:

1. Sie [die qualitative Inhaltsanalyse] muss der konkreten Fragestellung, dem Gegenstand der Untersuchung flexibel angepasst werden, darf aber dabei nicht auf die Kerngedanken der Systematik, Regelleitetheit, Theorieleitetheit und Überprüfbarkeit der Analyse verzichten. (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 17)
2. Nach dieser Auffassung lässt qualitative Inhaltsanalyse sich auf ganz unterschiedliche Weise konkret realisieren. Charakteristisch für qualitative Inhaltsanalyse ist somit gerade die Kombination vorab spezifizierter Schritte einerseits mit deren vielfältigen Realisationsmöglichkeiten andererseits: Das Durchlaufen einer festgelegten Abfolge von Schritten gewährleistet die Systematik, während die unterschiedlichen Möglichkeiten, diese Schritte konkret zu realisieren, die Gegenstandsangemessenheit des Verfahrens sichern. Genau diese Kombination von Systematik und Gegenstandsangemessenheit macht das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse aus. (Schreier, 2014, S. 25)

Durch die Orientierung an den Qualitätsstandards qualitativer Forschung wurde zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses eine möglichst adäquate und nachvollziehbare Passung der Methode an die Forschungsfrage angestrebt. Den Aspekten *Gegenstandsangemessenheit* und *Systematik*, die beide in den obigen Zitaten herausgestellt werden, wurde dabei besondere Bedeutung beigemessen. Die methodischen Entscheidungen, um diese beiden zentralen Aspekte zu bedienen, wurden bereits in Kapitel 4 ausführlich dargelegt. Ein weiterer, wesentlicher Anspruch qualitativ ausgerichteter Forschung soll im Nachfolgenden reflektiert werden: Die Sicherstellung der *internen Studiengüte*. Zur Beurteilung der internen Studiengüte (Aspekte wie *Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Auditierbarkeit*) schlägt Kuckartz (2018, S. 204–205) eine Checkliste vor, die für die inhaltsanalytische Auswertungstechnik im Speziellen, aber auch für den gesamten Forschungsprozess im Allgemeinen genutzt werden kann. Diese Kriterien der internen Studiengüte fokussieren vornehmlich den prozeduralen Aspekt des Forschungsprozesses. Die Checkliste ist dabei nochmals in zwei Bereiche gegliedert, angelehnt an die üblichen Phasen eines auswertungs-basierten Forschungsvorhabens: Einerseits werden die Datenerfassung und Transkription reflektiert und andererseits die Auswertungstechnik. Da, wie oben erwähnt, Kuckartz die Checkliste für die Evaluation des gesamten Forschungsprozesses nahelegt, wird in der nachfolgenden Darstellung (vgl. Tabelle 67) im Bereich der Auswertungstechnik die Korpusanalyse zur Inhaltsanalyse ergänzt. Wenn innerhalb der Checkliste der Begriff Sprachanalyse gebraucht wird, sind demnach beide Auswertungstechniken inbegriffen. Die Teile der Checkliste, zu denen der Verfasser der Arbeit Angaben machen kann, werden nun in tabellarischer Form aufgeführt und im Einzelnen kommentiert.

Datenerfassung und Transkription	
Wurden die Daten fixiert, z. B. bei Interviews in Form von Audio- oder Videoaufnahmen?	Alle Elizitationssituationen wurden videografiert
Wurde eine vollständige Transkription des Interviews vorgenommen?	Alle Videos wurden aufbereitet und transkribiert
Wurden Transkriptionsregeln benutzt und werden diese offengelegt?	Transkriptionsregeln wurden einheitlich benutzt; diese sind im Anhang einzusehen
Wer hat transkribiert? Die Forschenden selbst?	Die Forschenden selbst sowie wissenschaftliche Hilfskräfte, angeleitet durch die Forschenden
Wurde eine Transkriptionssoftware benutzt?	Nein; die Videos wurden manuell mit dem Office-Programm <i>Word</i> transkribiert
Wurden die Daten anonymisiert? In welcher Weise?	Ja; allen Proband*innen wurde ein anonymisierter Code zugewiesen

Wurden die Transkriptionsregeln eingehalten und entspricht die verschriftlichte Fassung dem Gesagten?	Ja; die Transkripte wurden gegengelesen und, wenn nötig, überarbeitet
--	---

Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse

Ist die gewählte Auswertungsmethode der Fragestellung angemessen?	Im Sinne der angestrebten Typenbildung wurde die Kombination aus einer inhaltlich-strukturierenden sowie typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse gewählt, ergänzt durch ein korpusanalytisches Verfahren
Wird die Wahl der Methode begründet?	Vgl. Kapitel 4
Wurde die Sprachanalyse computergestützt durchgeführt?	Ja, mithilfe der Software MAXQDA 12; für die Korpusanalyse wurde das darin enthaltene Tool <i>MAXDictio</i> benutzt
Wurde das Material oder Teile desselben durch mehrere Codierende unabhängig voneinander bearbeitet?	Im Rahmen der Probecodierung der Inhaltsanalyse fand eine Gegencodierung an Teilen des Materials statt
Wie wurde die Übereinstimmung der Codierenden bei der Inhaltsanalyse ermittelt? Welches Vorgehen wurde bei Nicht-Übereinstimmung gewählt?	Durch die Ermittlung eines <i>Kappa-Koeffizienten</i> je Impulskontext wurde die Übereinstimmung bei der Anwendung des Codesystems überprüft; bei Nicht-Übereinstimmung gab es einen Austausch der Codierenden, woraufhin der Codierleitfaden für die Hauptcodierung präzisiert wurde
Gibt es konkrete Beispiele (Zitate) als Illustration für die Bedeutung der Codierungen?	Im Anhang (Codierleitfaden, Übersicht aller Fälle <i>metasprachlicher Erklärungen</i>) und im Rahmen der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 5) werden die Codierungen durch konkrete Beispiele veranschaulicht
Wurden alle erhobenen Daten bei der Sprachanalyse berücksichtigt?	Alle <i>metasprachlichen Äußerungen</i> wurden vor dem Hintergrund der eigenen, sprachtheoretisch erarbeiteten und kontextspezifischen Definition einer <i>Erklärung</i> im ursprünglich überlieferten Datensatz abgesucht und in die Sprachanalyse der vorliegenden Studie aufgenommen
Wie oft wurde das Material im Rahmen der Inhaltsanalyse bis zur endgültigen Codierung durchlaufen?	Die Probecodierung wurde dreimal durchlaufen, die Hauptcodierung zweimal
Ist Auditierbarkeit, d. h. unter anderem Nachvollziehbarkeit der Codierungen, gegeben?	Die Auditierbarkeit wird einerseits durch den Codierleitfaden (siehe Anhang) und andererseits durch die zugehörigen Ausführungen in den Kapiteln 4 (Methodenteil) und Kapitel 5 (Ergebnisteil) angestrebt

Wurden im Verlauf der Inhaltsanalyse Memos geschrieben?	Ja, zu allen Oberkategorien und Subkategorien wurden in MAXQDA 12, entsprechend des Codierleitfadens, Memos verfasst
Was wurde wie und in welcher Form dokumentiert und archiviert?	Dokumentiert und archiviert wurden alle relevanten MAXQDA-Dateien, Listen der Codierungen, für die Sprachanalyse relevante Frequenzlisten und Dokumente mit studienrelevanten Berechnungen (siehe Anhang)

Tabelle 67: Evaluation der internen Studiengüte angelehnt an Kuckartz (2018, S. 204–205)

Zusätzlich zur Checkliste, die den Auswertungsprozess in der Breite reflektiert, schlägt Kuckartz (2018, S. 205) für das Herzstück der Auswertung, den Codierprozess selbst, die Berechnung einer Intercoder-Übereinstimmung vor. Dabei gilt grundsätzlich, dass im Rahmen der Inhaltsanalyse nicht die Übereinstimmung der Codierenden bei der Kategorienbildung erwartet werden kann (Kuckartz, 2018, S. 73). Die Intercoder-Übereinstimmung macht im Bereich der Kategorienanwendung Sinn, d. h., sie gibt ein Maß an, mit welcher Übereinstimmung unterschiedliche Codierende das zuvor durch den Forschenden entwickelte Codesystem am selben Datenmaterial anhand des Codierleitfadens anwenden. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die untersuchten *Erklär-turns* als Codiereinheiten festgelegt. Im Rahmen der Probecodierung wurde das Codesystem dann vom Forschenden selbst und von einer wissenschaftlichen Hilfskraft unabhängig voneinander angewandt. Auf dieser Grundlage wurde für alle Impulskontexte ein *Kappa-Koeffizient* berechnet, so, wie es Kuckartz (2018, S. 206–217) vorstellt. Die ermittelten Koeffizient-Werte sind Tabelle 68 zu entnehmen.

Impulskontext	Kappa-Koeffizient (K)
Großbuchstaben	K= 0.87
Satzzeichen	K= 0.90
Wörter zählen	K= 0.89
Zaubern	K= 0.80

Tabelle 68: Intercoder-Übereinstimmung über alle Impulskontexte hinweg

Die ermittelten Koeffizient-Werte sind nach Kuckartz (2018, S. 210) so zu interpretieren, dass sie auf eine sehr gute Übereinstimmung der Codierenden hindeuten. Wie im Rahmen der Checkliste bereits hingewiesen wurde, dienten die Codierabweichungen nochmals als Anlass, in einem persönlichen Austausch die Ursachen für die Unstimmigkeiten zu eruieren und den

Codierleitfaden daraufhin zu optimieren. Die Excel-Dokumente, in denen die Kappa-Koeffizienten berechnet wurden, sind dem Anhang beigelegt.

Auch im Rahmen der Korpusanalyse wurde auf die *Gegenstandsangemessenheit* und die *Systematik* der methodischen Umsetzung Wert gelegt. Das systematische und der Forschungsfrage entsprechende Vorgehen wurde schwerpunktmäßig in Kapitel 4 detailliert dargestellt. Zusätzlich wurden im Rahmen der Korpusanalyse weitere Kriterien herangezogen, um die interne Studiengüte zu wahren. Die Kriterien betreffen die beiden wesentlichen Bausteine der Korpusanalyse: das Korpus selbst sowie den darin ermittelten Untersuchungsgegenstand. Der Korpus wurde hinsichtlich der Kriterien für Korpora nach (Hirschmann, 2019, S. 4) geprüft. Das aufbereitete Korpus erfüllt die dort für Korpora als notwendig und hinreichend ausgewiesenen Kriterien. Hierzu gehört, dass die Textdaten digital vorliegen und verarbeitbar sein müssen und dass die Daten auch linguistisch genutzt werden können. Durch die Situierung des eigenen Vorhabens im erweiterten Projektkontext, aus dem die Daten ursprünglich stammen, konnte zu jeder Zeit auf die zugehörigen Projektressourcen zugegriffen werden, sowohl auf die Daten selbst sowie auf die Tools (z. B. MAXQDA 12-Lizenz), mit denen die Daten aufbereitet wurden.

Der spezifische Untersuchungsgegenstand der Korpusanalyse, *sprachliche Verfestigungen* innerhalb der inhaltsanalytisch rekonstruierten Erklärskemata, wurde entlang eines Kriterienkatalogs zur Bestimmung von *sprachlich Verfestigtem* (Brommer, 2019, S. 12) operationalisiert. Dadurch konnte ein kriterienorientiertes Verständnis für *sprachlich Verfestigtes* sichergestellt werden. Es wurden demnach im Rahmen der Korpusanalyse nur Wörter und Wortverbindungen als *sprachliche Verfestigungen* aufgefasst, die kontextgebunden realisiert wurden, zur Kontextualisierung des Sprachgebrauchs beigetragen haben, an ein spezifisches Gebrauchschema gekoppelt waren und rekurrent im selben Verwendungskontext aufgetreten sind. Um das Kriterium der Rekurrenz korpusempirisch zu bedienen, wurden im Anschluss an die Frequenzanalyse LL-Signifikanztests durchgeführt, um diejenigen Wörter und Wortverbindungen zu ermitteln, die das Kriterium gemessen an ihrer statistischen Signifikanz im Untersuchungszusammenhang erfüllen.

Der Anspruch der abschließenden Typenbildung lag darin, die Befunde der Auswertungsprozesse in Merkmalsräume zu überführen, auf deren Grundlage polythetische Typen *meta-sprachlicher Erklärungen* rekonstruiert werden konnten. Der Ablauf der Typenbildung wurde ebenfalls im Sinne der *Gegenstandsangemessenheit* und *Systematik* anhand etablierter Ablaufmodelle gewählt, was in den Kapiteln 4.3.3 und 5.3 ausführlich dargestellt wurde. Die Güte der

Typologie selbst speist sich aus den Qualitätsstandards, die an die vorausgehende Inhalts- und Korpusanalyse angelegt wurden.

Als weiteres übergreifendes Gütekriterium qualitativer Inhaltsanalysen, das ebenfalls der internen Studiengüte zugeordnet werden kann, wird in der einschlägigen Methodenliteratur die Art der Dokumentation des Auswertungsprozesses angeführt (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 306). Zu einer anspruchsvollen Dokumentation gehört es beispielsweise, Angaben zu den Phasen sowie zur Art der Kategorienbildung zu machen (Kuckartz, 2018, S. 120–121). Ebenso sind die Dokumente, die dem Anhang bzw. einer Projekt-Datei beigelegt werden, Teil einer angemessenen Dokumentation – hierzu gehören: die Transkriptionsregeln, der Codierleitfaden und Transkripte als Beispiel für Daten sowie die Art der Verschriftlichung (Kuckartz, 2018, S. 222). Der Anhang der vorliegenden wissenschaftlichen Abhandlung strebt vor diesem Hintergrund eine Dokumentationsleistung an, die im Sinne der internen Studiengüte sowie intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Einblicke in die relevanten Forschungsdaten gewährt.

Bezogen auf die Sicherstellung der internen Studiengüte resümiert Kuckartz (ebd.): „Auch dann, wenn die Intercoder-Übereinstimmung sehr gut ist und alle Punkte der [...] Checkliste zufriedenstellend beantwortet werden, garantiert diese interne Studiengüte noch nicht die Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse“ (S. 217). Zwar sieht er in der Natur der qualitativen Inhaltsanalyse selbst nicht das Ziel der Verallgemeinerbarkeit der Resultate, jedoch sollte man sich seiner Ansicht nach im Rahmen qualitativer Forschung zumindest mit Fragen der angestrebten Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auseinandersetzen und den Grad der angestrebten Verallgemeinerung bestimmen (ebd.). Dem Verfasser der Arbeit war es deshalb bedeutsam, an unterschiedlichen Stellen der Arbeit den Studiencharakter offenzulegen, wodurch sich die Resultate adäquater einordnen lassen. Der Anspruch der Untersuchung war es nicht, dies sei an dieser Stelle mit Nachdruck wiederholt, im Sinne externer Gütekriterien eine Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse auf eine Gesamtpopulation anzustreben; tatsächlich würde das der Forschungsfrage widersprechen, denn die ganze Forschungsdynamik war von Beginn an darauf ausgerichtet, gerade die Spezifik *metasprachlicher Erklärungen* unter den spezifischen Bedingungen ihrer Entstehung deskriptiv aufzuschlüsseln. Dass es gar eine Notwendigkeit ist, Sprachhandlungen in ihrem spezifischen Entstehungskontext zu deuten, wurde im Verlaufe der Arbeit mehrfach begründet. Einen gewissen Grad an Übertragbarkeit könnte man jedoch der Forschungsmethodik zusprechen, mit der die *metasprachlichen Erklärungen* im hiesigen Forschungskontext beschrieben und typisiert wurden.

Zuletzt soll noch auf weitere von Kuckartz (ebd., S. 218) vorgeschlagene Strategien verwiesen werden, die im Forschungsprozess umgesetzt wurden, um den empirischen Gehalt und die

interne Studiengüte der vorliegenden Untersuchung zu konsolidieren. Hierzu gehört die Strategie des *peer debriefing*, wozu Gespräche mit Betreuungspersonen und Kolleg*innen zählen, aber auch der Besuch von Methodenworkshops sowie die Vorstellung des Forschungsvorhabens auf Tagungen und ähnlichen Veranstaltungen, in denen man seine Forschungsfrage im Austausch mit der *scientific community* der Diskussion aussetzt und Führungsvorteile ausnutzt. Letztlich konnte so der eigene Forschungshorizont immer wieder aufgebrochen und der Forschungsprozess daraufhin modifiziert werden. Eine weitere von Kuckartz (ebd.) vorgeschlagene Strategie, die verwendet wurde, ist ein *Mixed Methods-Ansatz* bezogen auf die Auswertungstechnik: Die qualitative Inhaltsanalyse wurde mit quantifizierten Daten durch die korpusempirische Methodik ergänzt, was dem Analysekonstrukt und der angestrebten Typologie letztendlich mehr Substanz verleihen konnte.

Die Selbstevaluation führt in ihrer Gesamtheit zu der Erkenntnis, dass die Studienergebnisse vor allem an Kriterien der internen Studiengüte zu bemessen sind. Die Resultate der Studie stellen im Sinne der Forschungsfrage die Spezifik des Untersuchungsgegenstandes in der spezifischen Entstehungssituation heraus und sind für Untersuchungen, die eine externe Studiengüte anstreben – unter Berücksichtigung der offengelegten Einschränkungen – anschlussfähig.

6.2 Fazit mit Ausblick auf Forschung und Didaktik

In den Kapiteln 1 und 2 wurde der Stellenwert der eigenen Studie innerhalb des bestehenden Kanons an einschlägigen Forschungsarbeiten, auch im Hinblick auf dort bestehende Forschungsdesiderate, bereits aufgezeigt. Im Rahmen der Ergebnisdiskussion in Kapitel 6 wurde über vier Ergebnisdimensionen hinweg zudem herausgestellt, wie die Resultate der Studie den zugehörigen Forschungsdiskurs ergänzen und wo die Studie erstmalig empirische Ergebnisse liefert, die der Beschreibung der Sprachhandlung *Erklären* im spezifischen Verwendungskontext dienen. Ziel dieses Kapitels ist es, auf der Grundlage der Studienergebnisse, unter Berücksichtigung der zuvor offengelegten Limitationen, die Anschlussfähigkeit der Studie für die zugehörige Forschung und Didaktik auszuloten. Bevor die wesentlichen Befunde in aggregierter Form den Schlussteil der Arbeit abrunden, werden sowohl aus der Perspektive der Sprachwissenschaft als auch der Deutschdidaktik Vorschläge gesammelt, wie künftige Forschungsvorhaben Aspekte der vorliegenden Untersuchung weiterentwickeln könnten.

Aus sprachanalytischer Sicht wäre in Bezug auf den genutzten Datensatz beispielsweise die Untersuchung der Verteilung der Typen *metasprachlicher Erklärungen* je Sprachgruppe erstrebenswert. Die Sprachen der Grundschüler*innen könnten so möglicherweise mit unterschiedlichen Typen *metasprachlicher Erklärungen* in Verbindung gebracht werden (*kommen mehrsprachige Kinder zu unterschiedlichen Erklärungen? Unterscheiden sich diese aus inhaltsanalytischer oder korpusanalytischer Sicht? Wenn ja, wie und warum möglicherweise?*). Auch die Einflüsse weiterer Hintergrundvariablen (Sprachkompetenz in der Zielsprache Deutsch, Wortschatzkompetenz, Niveau der Sprachbewusstheit, schulisches Vorwissen zu den sprachlichen Phänomenbereichen) könnten die Ergebnisse der vorliegenden Studie erweitern. Aus der Perspektive der Diskursforschung wäre die interaktionsanalytische Betrachtung möglicher Kokonstruktionen im Bereich *metasprachlicher Erklärungen* aufschlussreich. Zusätzlich zu den Interaktionseffekten zwischen den Peers innerhalb der Sprachvergleichssituationen könnte die Frage-Antwort-Beziehung zwischen der Erhebungsleitung und den Proband*innen Aufschluss darüber geben, welche Impulsformulierungen den Abruf metasprachlicher Leistungen im Allgemeinen und *metasprachlichen Erklärungen* im Speziellen im gegebenen Kontext begünstigen. Forschungsvorhaben aus einem eher fachdidaktischen Blickwinkel könnten das im Korpus der *metasprachlichen Erklärungen* demonstrierte sprachbezogene Wissen hinsichtlich der inhaltlichen Qualität weiter klassifizieren und daraus Erkenntnisse für die Schulpraxis ableiten. Forschungsvorhaben, welche die Vorgehensweise dieser Studie auf artverwandte Verwendungskontexte *metasprachlicher Erklärungen* übertragen, könnten ferner durch replizierende oder widersprechende Befunde die Erforschung *metasprachlicher Erklärungen* und der darin rekonstruierbaren *sprachlichen Muster* auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen weiterführen.

Durch die im Rahmen der Arbeit mehrfach begründete deutschdidaktische Situierung der Erhebungssituation (vgl. bspw. Kapitel 3.2.3.2) könnten die Studienergebnisse künftig im Rahmen fachdidaktischer Diskussionen zur Umsetzung eines sprachreflexiven Deutschunterrichts im Kontext einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zumindest mitbedacht werden. Insbesondere im Hinblick auf die sprachbewusste Gestaltung von Sprachvergleichssituationen sollen im nachfolgenden Abschnitt auf der Grundlage der eigenen Befunde, speziell in Bezug zu *metasprachlichen Erklärungen*, drei Gestaltungsmomente hervorgehoben werden, die nicht als Postulat, sondern als Denkanstöße zu verstehen sind. Diese könnten gleichzeitig als Thesen im Rahmen künftiger Untersuchungen empirisch überprüft und weiterentwickelt werden.

1. *Metasprachliche Erklärungen durch anregendes Material begünstigen*

Es erscheint im Hinblick auf die Umsetzung der Methode des Sprachvergleichs im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik lohnend, darüber nachzudenken, wie eine sprachliche Vorlage beschaffen sein muss, die auf eine motivierende Weise Kinder zum sprachkontrastiven Gedankenspiel ermutigt und dabei mehrsprachige Ressourcen aktiviert. Hierfür gibt es empirisch begründete Hinweise aus der Forschung mit Rekurs auf das Elizitationsverfahren M-SPRA: „Schüler/innen mit geringen Mehrsprachigkeitserfahrungen können von mehrsprachigen Lernsettings profitieren, wenn Sprachen explizit, interaktiv und diskursiv in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit gebracht werden“ (Wildemann et al., 2018, S. 133). Eine mehrsprachige Software, wie sie exemplarisch im Rahmen des Elizitationsverfahrens M-SPRA eingesetzt wird, kann in diesem Sinne als sprachlich anregend gewertet werden: Durch die bewussten Impulsformulierungen entlang unterschiedlicher linguistischer Ebenen können die Kinder zu vielfältigen *metasprachlichen Äußerungen* angeregt werden, darunter auch zu *metasprachlichen Erklärungen* in der Vielfalt, wie diese im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beschrieben werden. Die Optionen der Software ermöglichen zudem eine interaktive Auseinandersetzung mit der sprachlichen Vorlage: Die Kinder können beispielsweise einen Satz in verschiedenen Sprachen wiederholt betrachten und dank der Vertonung in mehreren Sprachen dann auch multisensorisch wahrnehmen. Diskursiv ist die Sprachbetrachtungssituation durch die Möglichkeit des Peer-Austauschs in der Tandemkonstellation sowie durch die Interaktionsmomente mit der impulsgebenden Lernbegleitung. Der Akt der Impulsformulierung selbst könnte, neben der Beschaffenheit der sprachlichen Vorlage, als weiteres Gestaltungsmoment von Sprachvergleichssituationen für die einschlägige Diskussion von Interesse sein.

2. *Metasprachliche Erklärungen durch sprachbewusste Impulsformulierungen anregen*

Der Gedanke liegt nahe, dass der Lehrkraft als Organisator*in der Sprachbetrachtungsaktivität die Aufgabe zukommt, durch sprachbewusstes (Nach-)Fragen den Kindern zu helfen, ihre sprach(en)bezogenen Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass durch eine geschickte Impulsformulierung der Lehrkraft die Kinder bei der bewussten metasprachlichen Sprachbetrachtung angeleitet und begleitet werden können. In der Fachdidaktik werden für die Impulsformulierung bei der kontrastiven Spracharbeit beispielsweise *Warum-*

Fragen nahegelegt, mit denen die Kinder zum sprachbezogenen Gedankenspiel angeregt werden können⁴⁵. Die impulsgebende Lehrkraft muss sich in diesem Sinne als sprachliches Vorbild verstehen und die Sprachvergleichssituation auch selbst sprachbewusst moderieren. Hierzu eine passende Stellungnahme:

Für die Lernerin ist jede Äußerung (der ‚output‘ des Gegenübers) gleichzeitig ein ‚input‘ (bzw. was sie verarbeiten kann, gilt als ihr ‚intake‘), der ihren Spracherwerb unterstützt. Um konversationell zu partizipieren, muss die Lernerin ihre sprachlichen Ressourcen geschickt einsetzen, kann sich z. B. an Formulierungen der Vorgängerausäußerung anschließen. (Kotthoff, 2013, S. 73)

Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie die Lehrkraft nicht nur selbst ein sprachliches Vorbild sein kann, sondern das Kind auch beim Sprechen über Sprache, ähnlich wie beim *Scaffolding* (Gibbons, 2002), ein sprachliches Gerüst für die Versprachlichung metasprachlicher Gedanken anbieten kann. Aus einer wortschatzdidaktischen Sicht ist der Bedarf an der intentionalen Bereitstellung sprachlicher Mittel zur Anwendung bildungssprachlicher Kernhandlungen wie *Beschreiben*, *Erklären* oder *Begründen* bekannt (Aguado, 2015, S. 1). Eine fachdidaktisch relevante Fragestellung könnte demnach sein, welche sprachlichen Mittel konkret die kindliche Performanz bei der angeleiteten, situativen Sprachreflexion begünstigen. Der Zusammenhang zwischen der Wortschatzkompetenz und der Sprachhandlungsfähigkeit wird in der Fachdidaktik schon länger diskutiert: „Schüler_innen zu Sprachhandlungsfähigkeit zu ermächtigen, bedeutet in diesem Sinne, sie darin zu unterstützen, u. a. über einen für die Sprachhandlungsfähigkeit erforderlichen Wortschatz zu verfügen“ (Tajmel, 2017, S. 316). Hieraus ergibt sich ein Forschungsfeld, welches auf grundlegende, empiriegestützte theoretische Erkenntnisse für die Bereiche *Sprachmuster*, *Wortschatz* und *sprachbewusster Unterricht* abzielt und dadurch die Umsetzung der tragenden Säulen eines modernen sprachsensiblen interkulturellen Deutschunterrichts vorantreibt (Jeuk, 2013, S. 46). Die Vermutung liegt nahe, dass Kinder besonders dann von Sprachvergleichen profitieren, wenn sie daran auch verbal partizipieren können. Die im Rahmen der vorliegenden Studie empirisch erfassten *sprachlichen Verfestigungen* könnten bei der Frage berücksichtigt werden, welchen Fundus an Wörtern man Kindern in Sprachvergleichssituationen anbieten kann. Im Rahmen einer domänenspezifischen Wortschatzarbeit (bei mündlichen wie auch schriftlichen Sprachvergleichsaktivitäten) könnte man den Kindern beispielsweise die Operator-Skopos-Strukturen *ich glaube* und *ich weiß* in folgender oder ähnlicher Art anbieten: „Sage *ich weiß*, wenn du es [eine Sprachentdeckung] ganz sicher erklären kannst. Sage *ich denke*, wenn du dir nicht sicher bist, aber eine Idee hast, warum etwas so sein

⁴⁵ Beispielhafte Warum-Frage: „Warum gibt es im deutschen Satz *Ich mag Tiere* zwei Großbuchstaben und im gleichen Satz auf Englisch *I like animals* nur einen Großbuchstaben? [Hervorhebungen im Original]“ – nachzulesen bei Bien-Miller und Wildemann (2020, S. 64-65).

könnte“. Ein denkbarer Vorteil der sprachbewussteren Markierung der schüler*innenseitig demonstrierten Wissensbestände liegt auf der Hand: Die mit den *metasprachlichen Erklärungen* demonstrierten sprachlichen (Prä-)Konzepte werden, entsprechend sprachlich markiert, für die Lehrkraft transparenter. Die Lehrperson könnte sodann mit dem sprachlich markierten Gewissheitsgrad förderlich umgehen; hier zwei Beispiele:

1. Das Kind äußert ein fachlich inkorrektes Sprachwissen und markiert dies sprachlich mit einem hohem Gewissheitsgrad → Die Lehrkraft könnte diesen Wissensstand behutsam aufgreifen und weiterentwickeln.
2. Das Kind äußert, dass es sich ein sprachliches Phänomen nicht erklären kann → Die Lehrkraft könnte durch eine entsprechende Nachfrage, wie z. B. *Was denkst du, warum ...?* das Kind dazu ermutigen, dennoch eine *Präsumtive metasprachliche Erklärung* zu formulieren⁴⁶.

Diese im zweiten Beispiel angedeutete ermutigende Umgangsweise mit den *metasprachlichen Erklärungen* und *Erklärversuchen* führt zum dritten und letzten fachdidaktischen Denkanstoß, dem der Ansicht des Verfassers nach ein besonderes didaktisches Potenzial innewohnt.

3. *Mit metasprachlichen Erklärungen beim Sprachvergleich ermutigend umgehen*

Die Typologie der vorliegenden Studie zeigt, dass die schüler*innenseitigen *Erklärungen* im untersuchten Kontext anhand des epistemischen Gehalts als einerseits *Verabsolutierende metasprachliche Erklärungen* und andererseits *Präsumtive metasprachliche Erklärungen* beschrieben werden können. Letztere entsprechen, wie bereits an vorheriger Stelle erläutert wurde, konzeptionell dem in der Fachdidaktik genutzten Begriff des *Erklärversuchs* oder auch der *Erklärhypothese*. Gerade in Sprachvergleichskontexten, in denen die Kinder unbekanntes sprachliche Phänomene aus verschiedenen Sprachen begegnen, muss die Erwartungshaltung an sowie der Umgang mit den schüler*innenseitigen *Erklärungen* überdacht werden. Die Güte einer *Erklärung* kann in diesem spezifischen Kontext nicht allein anhand der inhaltlichen Richtigkeit der demonstrierten sprachbezogenen Wissensbestände bemessen werden⁴⁷. Mit der vorliegenden Studie wird ein sprachtheoretisch fundierter, didaktisch situierter und dadurch dem

⁴⁶ Weitere Formulierungen, die zu *Erklärversuchen* einladen, wie beispielsweise *Warum denkst du, ist das so?*, werden bei Wildemann und Rathmann (2019, S. 4) vorgestellt.

⁴⁷ Diese kontextspezifische Einordnung kann zur Debatte beitragen, was *gutes Erklären* ausmacht – siehe dazu Erath (2017, S. 7); Lehner (2018); Scheffel (2019).

Sprachvergleichskontext möglichst angemessener Vorschlag einer Begriffsdefinition für *Erklärungen* vorgeschlagen. Gerade die sprachbezogene Ungewissheit, die in Sprachvergleichskontexten intentional herbeigeführt wird und Sprachentdeckungen gar erst möglich macht, enthält ein didaktisches Potenzial, in dem *Präsumtive metasprachliche Erklärungen* eine besondere Rolle einnehmen können. Für die Sichtbarmachung metasprachlicher Leistungen und die Entfaltung der Sprachbewusstheit erscheint ein zunächst wertungsfreier Umgang mit *metasprachlichen Äußerungen* lernförderlich: *Erklärversuche* dürfen demnach aus der Ungewissheit heraus und ohne Angst vor einer Abwertung durch die Lehrperson verbalisiert werden. In einem ersten Schritt geht es dann nicht vordergründig um die Bewertung des demonstrierten Sprachwissens; eine derart ausgerichtete Sprach(en)begegnung räumt den Kindern vielmehr die Möglichkeit ein, beim Sprachvergleich zunächst bewertungsfreie *Erklärversuche* anstellen zu dürfen (Wildemann & Rathmann, 2019, S. 4). Das vordergründige Ziel einer solchen didaktischen Ausrichtung wäre es demnach, die Sprach(en)neugier der Kinder aufzugreifen bzw. zu wecken und sie z. B. als „Sprachdetektiv*innen“ oder „Sprachforscher*innen“ an einen freudvollen Umgang mit Sprachen im Vergleich heranzuführen. Dabei dürfen die Kinder ihr Sprachwissen und ihre Spracherfahrungen im Rahmen eines sprachsensiblen und sprachlich anregenden Aufgabenformats demonstrieren und zugleich ihnen bisher unbekannte sprachliche Phänomene entdecken – im Rahmen einer Sprach(en)begegnung, die einerseits durch eine sprach(en)sensible Lernbegleitung angeleitet und begleitet wird, und einer Sprach(en)begegnung, die sich andererseits durch eine positive Fehlerkultur auszeichnet, wonach *Präsumtive metasprachliche Erklärungen* nicht nur willkommen sind, sondern durch die entsprechende Ausgestaltung der Sprachbetrachtungsaktivität bewusst evoziert werden. Weitere Schritte zum Aus- und Umbau des demonstrierten sprachbezogenen Wissens (z. B. durch eine selbstständige oder kooperative Rechercharbeit) könnten daran anschließen. Kurzum: Nicht die Bewertung des explizierten Sprachwissens steht bei einer derart didaktisch ausgerichteten Sprachbetrachtung im Fokus des Sprachvergleichs, sondern das Nachdenken und Sprechen über Sprache(n) an sich sowie die Freude daran, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten von Sprachen in einem zunächst wertungsfreien Raum zu entdecken. Auch vor dem Hintergrund, dass nicht erwartet werden kann, dass die Initiator*innen von Sprachvergleichssituationen über alle linguistischen Hintergründe der von den Kindern in verschiedenen Sprachen thematisierten sprachlichen Phänomene informiert sein können, erscheint eine entkoppelte, nachgeordnete Bewertung der demonstrierten Wissensbestände entlastend. Eine didaktische Rahmung, die für das Erklärverhalten in Sprachvergleichssituationen wie beschrieben sensibilisiert, hätte zusammengefasst für den Bereich *metasprachlicher Erklärungen* folgende Ziele:

- Im Rahmen einer freudvollen, motivierenden, wertschätzenden und sprachlich anregenden Sprach(en)begegnung werden die Kinder zum Sprechen über Sprache an sich, zur Verbalisierung ihrer metasprachlichen Gedanken ermutigt; durch sprachbewusste Impulsformulierungen der Lernbegleitung werden die Kinder zu *Erklärungen* und *Erklärversuchen* bzw. zu *Verabsolutierenden-* und *Präsumtiven metasprachlichen Erklärungen* (sowie anderen metasprachlichen Handlungen) angeregt.
- Die inhaltliche Richtigkeit des demonstrierten sprachbezogenen Wissens ist zunächst zweitrangig, insbesondere in den frühen Phasen der Auseinandersetzung mit einem sprachlichen Phänomen im Sprach(en)vergleich⁴⁸.
- Die behutsame und sprachensible Weiterentwicklung der demonstrierten sprachbezogenen Wissensbestände kann in einem nachgeordneten Schritt initiiert werden.

Wie eingangs erwähnt sind die fachdidaktischen Ausführungen als Denkanstöße zu verstehen, die durch empirisch belastbare Studiendesigns aufgegriffen und validiert werden könnten.

Nachdem die Perspektiven skizziert wurden, die das Forschungsvorhaben eröffnet, soll, in einer Rückbesinnung auf die Forschungsfrage, der zentrale Befund der Studie herausgestellt werden: *Metasprachliche Erklärungen* lassen sich hinsichtlich des epistemischen Gehalts im Explanans und der sprachbezogenen Art des Explanandums inhaltsanalytisch näher beschreiben. Auf der sprachlichen Oberfläche können zur näheren Beschreibung rekurrente Wörter und Wortverbindungen als *sprachliche Verfestigungen* mit einem statistisch haltbaren Indikatoren-Status korpusempirisch erfasst werden. Auf dieser Grundlage können vier merkmalspezifische Typen *metasprachlicher Erklärungen* im zugehörigen Verwendungskontext sprachanalytisch beschrieben werden. Trotz der dargestellten Limitationen konnte somit die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Studie (*Wie können die aus mündlichen Sprachvergleichssituationen stammenden metasprachlichen Erklärungen anhand der immanenten Sprachgebrauchsmuster zu einer Typologie disjunkter Erklärungen ausdifferenziert werden?*) umfassend beantwortet werden. Die einzelnen Studienergebnisse werden in Tabelle 69 nochmals in Bezug zu den vorangegangenen Hypothesen in aggregierter Form aufgeführt.

⁴⁸ Diese Umgangsweise wäre kompatibel mit den ersten drei Realisierungsphasen des didaktischen Konzepts nach Bien-Miller und Wildemann (2020, S. 64-65) für den integrativen Einbezug von Mehrsprachigkeit und Sprachreflexion in den Deutschunterricht (*Einstieg ins sprachkontrastive Arbeiten – Bewusstheit für Funktionalität des Sprachlichen schärfen – Sprachkontrastive Impulssetzung*); hilfreiche Planungsschritte für die impulsgeleitete Sprachbetrachtung in diesem Sinn werden in einem Praxisbeitrag von Wildemann und Rathmann (2019) angeboten.

Studienergebnisse	Verifizierte Hypothesen
<p>Eine sprachtheoretisch fundierte Auswahl an <i>primären sprachlichen Verfestigungen</i> und <i>sekundären sprachlichen Verfestigungen</i> konnte mittels LL-Signifikanztests innerhalb der untersuchten Verbaldaten korpusempirisch erfasst werden.</p>	<p>H1: Auch im konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch lassen sich musterhafte Momente rekonstruieren.</p>
<p>Die <i>metasprachlichen Erklärprozeduren</i>, als eine Art Werkzeuge mündlicher, <i>metasprachlicher Erklärungen</i>, konnten sprachtheoretisch hergeleitet und in das Analysekonstrukt der Sprachanalyse implementiert werden.</p>	<p>H2: Es lassen sich sprachliche Einheiten an der sichtbaren Sprachoberfläche prozedurenorientiert beschreiben, d. h. in einer Kombination aus rekurrenten Handlungsschemata und ausdrucksseitig zugehöriger rekurrenter Wörter und Wortverbindungen.</p>
<p><i>Lexikalische Sprachgebrauchsmuster</i>, operationalisiert als <i>metasprachliche Erklärprozeduren</i>, ermöglichen mit ihrem Indikatoren-Status die Bestimmung der Merkmalsräume im Rahmen der Typenbildung.</p>	<p>H3: <i>Lexikalische Sprachgebrauchsmuster</i>, operationalisiert als <i>metasprachliche Erklärprozeduren</i>, besitzen einen Indikatoren-Status für konzeptionell mündliche, <i>metasprachliche Erklärungen</i>.</p>
<p>Der spezifische kommunikative Zweck <i>metasprachlicher Erklärungen</i> kommt im epistemischen Gehalt des Explanans zum Ausdruck; hier konnten <i>Verabsolutierende metasprachliche Erklärprozeduren</i> (kommunikativer Zweck: Markierung epistemischer Gewissheit) und <i>Präsumtive metasprachliche Erklärprozeduren</i> (kommunikativer Zweck: Markierung epistemischer Ungewissheit) inhalts- und korpusanalytisch rekonstruiert werden.</p>	<p>H4: Die zu untersuchenden <i>metasprachlichen Erklärprozeduren</i> erfüllen – als eine Art Werkzeug <i>metasprachlicher Erklärungen</i> – einen spezifischen kommunikativen Zweck im spezifischen Sprachgebrauchskontext.</p>
<p>Die Subkategorien des Codesystems erlauben es, die Erklärgegenstände aller untersuchten <i>Erklärturns</i> über alle Impulskontexte hinweg entweder als <i>WAS-Explanandum</i>, <i>WIE-Explanandum</i> oder <i>MISCH-Explanandum</i> zu klassifizieren.</p>	<p>H5: Hinsichtlich des Explanandums der untersuchten <i>metasprachlichen Erklärungen</i> lassen sich in den diversen impulsgeleiteten Sprachvergleichskontexten diverse sprachbezogene Erklärgegenstände identifizieren.</p>
<p>Die methodisch triangulierte Sprachanalyse (Inhaltsanalyse, weiter spezifizierbar als inhaltlich-strukturierende bzw. typenbildende Inhaltsanalyse in Kombination mit der Korpusanalyse), umgesetzt entlang des Werkzeugkastenmodells, orientiert am sprachtheoretisch fundierten Analysekonstrukt, führte im letzten Schritt der Gesamtanalyse mit ihren Teilprodukten (<i>Codesystem</i>, <i>Sprachliche Verfestigungen</i>, <i>Metasprachliche Erklärprozeduren</i>) im spezifischen Untersuchungskontext zur Rekonstruktion von vier polytheistischen Typen <i>metasprachlicher Erklärungen</i>.</p>	<p>H6: Anhand der ermittelten <i>metasprachlichen Erklärprozeduren</i> sowie der identifizierten Arten von sprachbezogenen Erklärgegenständen lassen sich Merkmalsräume als Grundlage der Typenbildung definieren.</p>

Tabelle 69: Komprimierte Darstellung der Studienergebnisse in Bezug zu den Hypothesen

Durch die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage und die Verifizierung der zugehörigen Hypothesen leistet die vorliegende Studie einen Beitrag:

- zu den bisherigen Ergebnissen aus dem Kontext der Landauer Projekte zur Erforschung metasprachlicher Leistungen als sichtbarem Anteil der Sprachbewusstheit von Grundschüler*innen (*Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit* 2013–2016; *MehrSprachen im Deutschunterricht* 2016–2019);
- zur kontextspezifischen Beschreibung der Sprachhandlung *Erklären* (schüler*innenseitige, konzeptionell mündliche *Erklärungen* aus Sprachvergleichssituationen im Bereich der Primarstufe);
- zur strukturellen Beschreibung *metasprachlicher Erklärungen* im Hinblick auf kontextspezifische sprachliche Realisierungsformen im Explanans sowie kontextspezifische Explananda;
- zur korpuslinguistischen Forschungslinie, die sich sowohl bezogen auf den schriftlichen als auch mündlichen Sprachgebrauch mit der Musterhaftigkeit auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen auseinandersetzt;
- zum Transfer der Erkenntnisse aus der prozedurenorientierten Schreibdidaktik auf die Diskursforschung zum mündlichen *Erklären* im Deutschunterricht
- sowie zum bisherigen Forschungsbestand multiperspektivischer Studien, die schulisch relevante Diskursfunktionen (u. a. *Erzählen, Argumentieren, Erklären*) einerseits sprachwissenschaftlich untersuchen und andererseits im fachdidaktischen Kontext diskutieren (vgl. Kapitel 2.1).

Die Studienergebnisse bieten in ihrer Gesamtheit verschiedene Einsichten und Denkanstöße für künftige sprachwissenschaftlich wie auch fachdidaktisch ausgerichtete Studien zur Erforschung *metasprachlicher Erklärungen*.

7 Verzeichnisse

7.1 Literatur

- Aguado, K. (2015). Sprachliche Routinen als Wegbereiter für den Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeit im schulischen DaZ-Kontext. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (DaZ-Forschung, Bd. 7, S. 1–15). Berlin, München, Boston: de Gruyter.
- Ahrenholz, B. (2017). Mündliche Produktionen - Erwerb und Gebrauch von Sprachmitteln. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden; Bd. 9, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 230–250). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Akbulut, M., Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 61–74.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl.). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Becker, T. & Otten, T. (2020). Explizierbarkeit und Verbalisierbarkeit sprachlichen Wissens von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II. In A. Peyer & B. Uhl (Hrsg.), *Sprachreflexion. Handlungsfelder und Erwerbkontexte* (Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 10, S. 57–83). Berlin: Peter Lang.
- Becker, T. & Stude, J. (2017). *Erzählen* (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, Bd. 19). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (Beltz-Pädagogik, S. 50–77). Weinheim: Beltz.
- Bergmann, R. J. (2015). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*, 57(2), 498–510.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Biber, D. & Jones, J. K. (2009). 61. Quantitative methods in corpus linguistics. In A. Lüdeling, M. Kytö, G. Ungeheuer, H. E. Wiegand & H. Steger (Eds.), *Corpus linguistics* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 29). Berlin: de Gruyter.
- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A. & Reich, H. H. (2017). Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 193–211.
- Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2020). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbetrachtung nutzen. (K)ein Konsens zwischen Theorie und Praxis möglich? *Der Deutschunterricht*, 72(2), 62–70.
- Blühdorn, H., Deppermann, A., Helmer, H. & Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.). (2017). *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <http://verlag-gespraechsforschung.de/2017/pdf/diskursmarker.pdf>
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (StandardWissen Lehramt, Bd. 2890, 2., durchges. Aufl.). Paderborn: Brill | Schöningh.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U. & Köller, O. (Hrsg.). (2014). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (Lehrer-Bücherei: Grundschule, 4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Brommer, S. (2018). *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte* (Empirische Linguistik / Empirical Linguistics, Bd. 10). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Brommer, S. (2019). Sprachlich Verfestigtes analysieren. Theoretische und methodische Überlegungen. *Linguistik online*, 96(3), 9–23. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/5531/7810>
- Bubenhofer, N. (2009). *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bubenhofer, N. (2022a). *Einführung in die Korpuslinguistik. Praktische Grundlagen und Werkzeuge*. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <https://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>
- Bubenhofer, N. (2022b). *Einführung in die Korpuslinguistik. Praktische Grundlagen und Werkzeuge*. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: https://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/index.php?id=statistik_signifikanzLLR.html
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen - Fernstudieneinheit 2 -* (Deutsch als Zweitsprache, Bd. 2). Kassel: Kassel University Press.

- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: R. G. Fischer.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.). (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice. A Guide for Working With Young Immigrant Children*. North York, Ontario: University of Toronto Press.
- Dittmann, J. (2010). *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen* (Beck'sche Reihe, 2300: C. H. Beck Wissen, 3., völlig überarb. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dunning, T. (1993). Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. *Computational Linguistics*, 19(1), 61–74.
- Dürscheid, C. (2013). Sprachgebrauch. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache, Bd. 1, S. 395–397). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehlich, K. (2007a). *Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie* (Bd. 1, 3 Bände). Berlin, New York: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2007b). *Sprache und sprachliches Handeln. Prozeduren des sprachlichen Handelns* (Bd. 2, 3 Bände). Berlin, New York: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2007c). *Sprache und sprachliches Handeln. Diskurs - Narration - Text - Schrift* (Bd. 3, 3 Bände). Berlin, New York: de Gruyter.
- Ehlich, K. (2009). Erklären verstehen - Erklären und Verstehen. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (Stauffenburg Linguistik, Bd. 52, S. 11–24). Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation* (Kommunikation und Institution, Bd. 15). Tübingen: Narr.
- Eisenberg, P. & Kunkel-Razum, K. (Hrsg.). (2009). *Duden. Die Grammatik* (8., überarb. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Erath, K. (2017). *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens. Rekonstruktion von Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Mikrokulturen* (Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts, Bd. 27). Wiesbaden: Springer Spektrum.

- Ernst, D. (2017). Möglichkeiten eines gesprächsanalytischen Zugangs zu Erklärkompetenz. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (Mündlichkeit, Bd. 5, 1. Aufl., S. 158–188). Bern: hep.
- Ernst-Weber, D. (2019). *Mündliche Erklärfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Vergleichende Gesprächsanalysen* (Stauffenburg Linguistik). Tübingen: Stauffenburg.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2018). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung* (Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 2). Berlin: Erich Schmidt.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl., S. 11–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. & Bachmann, T. (2014). Werkzeuge des Schreibens - Zur Einleitung. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl., S. 7–10). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2019). Operatoren "to go". *Praxis Deutsch*, 46(1), 4–13.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 47(281), 4–13.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2022). *Textprozeduren. Werkzeuge für den Schreibunterricht - Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Hannover: Kallmeyer.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen* (SpringerLink Bücher). Wiesbaden: Springer.
- Gadow, A. (2019). „Also wann, war eigentlich egal, ja, und die Größe zählt.“. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Erklären im frühen naturwissenschaftlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 56(1), 3–12.
- Gadow, A., Fandrych, C., Foschi Albert, M., Schramm, K. & Thurmair, M. (Hrsg.). (2016). *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache* (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd 1). Berlin: Erich Schmidt.
- Gadow, A., Kulgemeyer, C. & Marx, N. (2017). Wenn „Erklären“ nicht gleich „Erklären“ ist. Eine Diskursanalyse schulischer Interaktion aus physikdidaktischer und funktionalpragmatischer Perspektive. In E. Tschirner, J. Möhring & K. Cothrun (Hrsg.), *Deutsch als zweite*

- Bildungssprache in MINT-Fächern* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts, Bd. 13, S. 55–74). Tübingen: Stauffenburg.
- Geist, B. & Krafft, A. (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen* (LinguS, Bd. 2). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. P. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J., Grevé, A. & Klinger, T. (Mitarbeiter). (2007). *Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*, Universität Hamburg. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2007-0.pdf>
- Gornik, H. (2015). Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung - ein Einblick in ein Begriffsfeld. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 6, 2. korr. Aufl., S. 41–58). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Götze, D. (2019). Schriftliches Erklären operativer Muster fördern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 40(1), 95–121.
- Gries, S. T. (2009). *Quantitative corpus linguistics with R. A practical introduction*. New York, London: Routledge.
- Grundler, E. (2019). Wissen zur Sprache bringen (können). *informationen zur deutschdidaktik*, 43(2), 8–17.
- Grundler, E., Rezat, S. & Schmölzer-Eibinger, S. (2020). Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, (1), 99–127.
- Günthner, S. (2011). Konstruktionen in der gesprochenen Sprache. In S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation* (de Gruyter Lexikon, S. 296–313). Berlin: de Gruyter.
- Günthner, S. (2018). Routinisierte Muster in der Interaktion. Verfestigte prosodische Gestalten, grammatische Konstruktionen und kommunikative Gattungen bei der Konstruktion sozialer Handlungen. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020, Bd. 3, S. 29–50). Berlin: de Gruyter.

- Habermann, M., Diewald, G. & Thurmair, M. (2015). *Grundwissen Grammatik. Fit für den Bachelor* (2., überarb. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Harren, I. (2009). Die Verbalisierung komplexer Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch. In M. Krelle & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 220–242). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2017). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hempel, C. G. & Lenzen, W. (1977). *Aspekte wissenschaftlicher Erklärung* (Grundlagen der Kommunikation und Kognition). Berlin: de Gruyter.
- Hirschmann, H. (2019). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hoffmann, L. (2015). Grammatik und sprachliches Handeln. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 6, 2. korr. Aufl., S. 110–141). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, L. (2018). Erzählen aus funktional-pragmatischer Perspektive. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 48(2), 203–224.
- Hohenstein, C. (2006). *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen* (Studien Deutsch, Bd. 36). München: Iudicium.
- Hohenstein, C. (2009). Interkulturelle Aspekte des Erklärens. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (Stauffenburg Linguistik, Bd. 52, S. 37–55). Tübingen: Stauffenburg.
- Hövelbrinks, B. (2014). *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Imo, W., König, K. & Weidner, B. (2021). Verfestigungen in der Interaktion – Die Einleitung als musterhaft sedimentierte Prä-Sequenz. In K. König, L. Wegner, W. Imo & B. Weidner (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen* (Empirische Linguistik, Bd. 13, S. 1–18). Berlin, Boston: de Gruyter.

- Januscek, F., Redder, A. & Reisigl, M. (2012). Funktionale Pragmatik und Kritische Diskursanalyse - Editorial. In F. Januscek, A. Redder & M. Reisigl (Hrsg.), *Kritische Diskursanalyse und Funktionale Pragmatik* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 82, S. 7–18). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Jeuk, S. (2013). Sprachförderung in heterogenen Klassen. *Die Grundschulzeitschrift*, 27(270), 44–47.
- Jeuk, S. (2015). Sprachvergleich als methodischer Zugang. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 6, 2. korr. Aufl., S. 385–397). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kalkavan-Aydin, Z. & Schiefele, C. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Potenziale der Mehrsprachigkeit nutzen. Deutsch Differenziert, (2)*.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M.-C. & Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word, 58(2), 197–219.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze* (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 45). Berlin: de Gruyter.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15, 2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kern, F. (2011). Der Erwerb kommunikativer Praktiken und Formen - Am Beispiel des Erzählens und Erklärens. In S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation* (de Gruyter Lexikon, S. 231–253). Berlin: de Gruyter.
- Kiel, E. (1999). *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon.
- Kiel, E., Meyer, M. & Müller-Hill, E. (2015). Erklären. Was? Wie? Warum? *Praxis der Mathematik in der Schule*, 57(64), 2–9.
- Klein, J. (2009). ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (Stauffenburg Linguistik, Bd. 52, S. 25–36). Tübingen: Stauffenburg.
- Knopp, M. & Schindler, K. (2021). Multimodales Erklären im Deutschunterricht. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 51–79. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/700/1139

- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In O. Deutschmann, H. Flasche, B. König, M. Kruse, W. Pabst & W.-D. Stempel (Hrsg.), *Romanistisches Jahrbuch* (Romanistisches Jahrbuch, Bd. 36, S. 15–43). Berlin, New York: de Gruyter.
- König, K., Wegner, L., Imo, W. & Weidner, B. (Hrsg.). (2021). *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen* (Empirische Linguistik, Bd. 13). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Kotthoff, H. (2009). Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In M. Krelle & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 41–63). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kotthoff, H. (2013). Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens. In I. Oomen-Welke, B. Ahrenholz & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10, S. 72–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kotthoff, H. (2017). Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens. In I. Oomen-Welke, B. Ahrenholz & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10, 2. unveränderte Auflage, S. 72–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kreuz, J. (2022). *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule* (Stauffenburg Linguistik, Bd. 120). Tübingen: Stauffenburg.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kulgemeyer, C. (2020). Erklären im Physikunterricht. In E. Kircher, R. Girwidz & H. E. Fischer (Hrsg.), *Physikdidaktik. Grundlagen* (4. Aufl., S. 403–426). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf

- Kultusministerkonferenz. (2012). *Operatoren für das Fach Deutsch an den Deutschen Schulen im Ausland*. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Auslandsschulwesen-Operatoren-Deutsch-10-2012.pdf>
- Lehner, M. (2018). *Erklären und Verstehen: Eine kleine Didaktik der Vermittlung* (utb Didaktik, Bd. 4892, 1. Aufl.). Bern: Haupt.
- Leibnitz-Institut für Deutsche Sprache. (2022). *Epistemischer Modus*. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/1208>
- Lütke, B. (2015). „From meta-processes to conscious access“. Metasprachliche Fähigkeiten im frühen Zweitspracherwerb aus theoretischer, empirischer und sprachdidaktischer Perspektive. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (DaZ-Forschung, Band 7). Berlin: de Gruyter.
- Maisano, M.-L. (2019). *Beschreiben und Erklären beim Lernen von Mathematik. Rekonstruktion mündlicher Sprachhandlungen von mehrsprachigen Grundschulkindern*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-407-25730-7.pdf>
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (Beltz Pädagogik, 2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehan, H. (1985). The Structure of the Classroom Discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (S. 119–131). London: Academic Press.
- Meier, S., Bock, B., Marx, K., Mroczynski, R. & Staffeldt, S. (2019). Sprachliche Verfestigung und sprachlich Verfestigtes. Einleitung. *Linguistik online*, 96(3), 3–7. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/5527/7808>
- Meißner, I. & Wyss, E. L. (Hrsg.). (2017). *Begründen - Erklären - Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (Stauffenburg Linguistik, Bd. 93). Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, M. (2011). Explanative Diskurspraktiken in schulischen und ausserschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(2), 211–230.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich* (Stauffenburg Linguistik, Bd. 60). Tübingen: Stauffenburg.

- Morek, M. (2013). Erklären. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache, Bd. 1, S. 70–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Morek, M. & Heller, V. (2019). *Bildungssprachliche Praktiken*. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61749/1/Morek_Heller_Bildungssprachliche_Praktiken.pdf
- Morek, M., Heller, V. & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In I. Meißner & E. L. Wyss (Hrsg.), *Begründen - Erklären - Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (Stauffenburg Linguistik, Bd. 93, S. 11–45). Tübingen: Stauffenburg.
- Musan, R. (2013). Wortschatzarbeit. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache, Bd. 1, S. 507–519). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- My first stories [Computer software]. (2013). München: Oldenbourg.
- Neumeister, N. (2011). *(Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? Wissenvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/32/file/1_Dissertation.pdf
- Neumeister, N. (2017). Erklären üben. Von der mündlichen zur schriftlichen Erklärung. *Deutsch 5–10*, (53), 4–7.
- Neumeister, N. (2019). Der Weg ist das Ziel. Aspekte einer gelungenen Erklärung kennenlernen. *Deutsch 5–10*, (59), 1–3.
- Neumeister, N. & Vogt, R. (2015). Erklären im Unterricht. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3, 3., unveränderte Auflage, S. 562–583). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 25(2), 143–163.
- Oomen-Welke, I. (2013). Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule* (Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 1, 2., unveränd. Aufl., S. 49–70). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2017). Was bedeutet Mehrsprachigkeit? Kinder mit besonderen sprachlichen Ressourcen. *Deutsch differenziert*, (2), 9–11.

- Oomen-Welke, I. (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (1. Aufl., S. 181–188). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pielsticker, F., Vogler Amelie & Witzke, I. (2020). Argumentieren – Wissen sichern und erklären. In F. Dilling & F. Pielsticker (Hrsg.), *Mathematische Lehr-Lernprozesse im Kontext digitaler Medien. Empirische Zugänge und theoretische Perspektiven* (MINTUS - Beiträge Zur Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Bildung, S. 127–159). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pöhls-Stöwesand, A. (2021). Erklären, begründen, hinterfragen. Anschauliches Argumentieren mit Grundschulkindern. *Grundschule Mathematik*, (68), 2–3.
- Quasthoff, U. M., Kern, F., Ohlhus, S. & Stude, J. (2019). *Diskurse und Texte von Kindern. Praktiken - Fähigkeiten - Ressourcen: Erwerb* (Stauffenburg Linguistik, Bd. 103). Tübingen: Stauffenburg.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rathmann, C. & Wildemann, A. (Hrsg.). (2019). *Sprache untersuchen. Grundschule Deutsch*, (61).
- Redder, A. (2008). Functional Pragmatics. In G. Antos & E. Ventola (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (Handbooks of Applied Linguistics, vol. 2, S. 133–178). Berlin, New York: de Gruyter.
- Redder, A. (2016). Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 21, S. 297–318). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Redder, A., Guckelsberger, S. & Graßer, B. (2013). *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (Kommunikation und Institution, Bd. 10, S. 67–124). Tübingen: Narr.
- Rehbein, J. (2000). Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. In L. Hoffmann (ed.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader* (de Gruyter Studienbuch, 2., verbesserte Aufl., S. 106–131). Berlin: de Gruyter.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht* (1. Aufl.). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Rezat, S. (2021). Zur makrostrukturellen Prägung argumentierender Textprozeduren. In S. Schicker & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *ar/gu/men/tie/ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht* (S. 28–47). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rothstein, B. (Hrsg.). (2013a). *Sprachvergleich in der Schule* (Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 1, 2., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rothstein, B. (2013b). Sprachvergleich in der Schule. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule* (Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 1, 2., unveränd. Aufl., S. 1–8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rothweiler, M. (Hrsg.). (1990). *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie* (Linguistische Berichte, Bd. 3). Wiesbaden: Springer.
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch* (1. Aufl.). Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsvorlag EINS.
- Scheffel, L. (2019). *Erklären im Unterricht. Taktiken und Strategien* (Beltz Pädagogik, 1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schicker, S. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.). (2021). *ar/gu/men/tie/ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Fanta, J. (2014). Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl., S. 157–175). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schneider, A. M. (2018). Erklären im sprachsensiblen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 71–89.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2043/3636/>
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Settekorn, W. (1991). Konversationelle Erklärungen. Zur Beziehung von Erklärungs begriffen in wissenschaftstheoretischen und konversationsanalytischen Überlegungen. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Linguistische Interaktionsanalysen*.

- Beiträge zum 20. Romanistentag 1987* (Linguistische Arbeiten, Bd. 254, S. 235–262). Berlin: de Gruyter.
- Spreckels, J. (2009). Mündliches Erklären im Deutschunterricht. In M. Krelle & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 117–138). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, S. (2004). Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation. In K. Steyer (Hrsg.), *Wortverbindungen - mehr oder weniger fest. Jahrbuch 2003* (S. 262–288). Berlin: de Gruyter. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/files/9287/Stein_Formelhaftigkeit_und_Routinen_in_m%C3%BCndlicher_Kommunikation_Jb2003.pdf
- Stein, S. & Stumpf, S. (2019). *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit* (Grundlagen der Germanistik, Bd. 63, 1. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Steinhoff, T. (2013). Wortschatz - im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (Beltz-Pädagogik, S. 12–29). Weinheim, Basel: Beltz.
- Steinhoff, T. (2016). G4 - Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit: Aneignungs- und Gebrauchskontexte lexikalischer Mittel. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Wortschatzarbeit* (2., unveränderte Aufl., S. 577–591). Bielefeld: Wbv Media.
- Steyer, K. (2013). *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Steyer, K. (Hrsg.). (2018a). *Sprachliche Verfestigung. Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 79). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Steyer, K. (2018b). Vorwort. In K. Steyer (Hrsg.), *Sprachliche Verfestigung. Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 79, S. 7–8). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Topalovic, E. (2013). Sprachbewusstheit. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache, Bd. 1, S. 385–388). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vogt, R. (2009). Gesprächskompetenz - Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts. In M. Krelle & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 15–40). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vollmer, H. J. (2011). *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*, Universität Osnabrück. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>
- Wallner, F. (2014). *Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 5). Tübingen: Stauffenburg.
- Weber, P. & Becker-Mrotzek, M. (2012). *Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode*. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2012/07/weber_mrotzek_diskurs_ofas.pdf
- Wiggershaus, R. [Rolf] & Wiggershaus, R. [Renate]. (1971). *John R. Searle - Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Übersetzt von R. und R. Wiggershaus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit - Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 42–56. Zugriff am 01.05.2023. Verfügbar unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/3084/gallery/3015/download/>
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2018). Mehrsprachige Sprachbewusstheit und deren Potenzial für den Grundschulunterricht. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 14, S. 117–140). Tübingen: Stauffenburg.
- Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit - empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (1. Aufl., S. 119–123). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Wildemann, A., Krzyzek, S., Andronie, M. & Bien-Miller, L. (2019). Fit für MehrSprache(n) im Deutschunterricht. Eine Fortbildung für und mit Grundschullehrerinnen. *Grundschule Deutsch*, (61), 40–42.
- Wildemann, A. & Rathmann, C. (2019). „A‘ ist sowas wie im Italienischen“. Sprachaufmerksamkeit und Sprachneugier erkennen und nutzen. *Grundschule Deutsch*, (61), 4–7.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations. Philosophische Untersuchungen* (2nd edition). Translated by G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.
- Zeschel, A. (2017). *Denken und wissen im gesprochenen Deutsch*. In A. Deppermann, N. Proske & A. Zeschel (Hrsg.), *Verben im interaktiven Kontext. Bewegungsverbren und mentale Verben im gesprochenen Deutsch* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 74, S. 249–335). Tübingen: Narr Francke Attempto.

7.2 Abbildungen

Abbildung 1: Transkriptbeispiel aus dem Impulskontext <i>Wörter zählen</i>	1
Abbildung 2: Zentrale Bezugsthemen der Forschungsarbeit	3
Abbildung 3: The basic linguistic model (Ehlich, 2009, S. 15)	21
Abbildung 4: Modell der <i>D-N-Erklärung</i> (Hempel & Lenzen, 1977, S. 6).....	35
Abbildung 5: Metasprachliche Äußerungsvielfalt im Landauer Sprachbewusstheitsmodell (Wildemann et al., 2016, S. 48)	46
Abbildung 6: <i>Literale Prozeduren</i> – Begriffliche Ordnung (Feilke, 2014, S. 20).....	76
Abbildung 7: Vierstufige Analyse von <i>Textprozeduren</i> (Feilke, 2014, S. 26).....	77
Abbildung 8: Struktur literaler Handlungen am Beispiel des <i>Erklärens</i> (Schmölzer- Eibinger & Fanta, 2014, S. 163)	78
Abbildung 9: Konstrukt der Sprachanalyse auf der Wort- und Satzebene.....	89
Abbildung 10: Merkmale des Studiencharakters	92
Abbildung 11: Der Technikaufbau im Erhebungssetting.....	93
Abbildung 12: Beispielsatz aus der genutzten Software in mehreren Sprachen (<i>My first stories</i> , 2013)	94
Abbildung 13: Darstellung eines Transkriptauszugs (Wildemann et al., 2018, S. 128)	97
Abbildung 14: Sampling – Anteile nach Geschlecht	98
Abbildung 15: Sampling – Anteile sprachlicher Ressourcen.....	98
Abbildung 16: Einsatzort der drei Kernmethoden	104
Abbildung 17: Gesamtablauf der Analyse und der jeweilige Outcome.....	105

Abbildung 18: Generelles Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 45).....	107
Abbildung 19: Ablaufschema: Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100).....	108
Abbildung 20: Ablaufschema: Typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 153).....	109
Abbildung 21: Ausschnitt aus einer <i>Stopp-Wort-Liste</i>	116
Abbildung 22: Beispielhafter Auszug aus einer <i>Worthäufigkeiten-Rangliste</i>	117
Abbildung 23: Analyserelevante Oberkategorien des Diktionärs.....	117
Abbildung 24: Beispiel einer <i>Go-Wort-Liste</i> in MAXDictio.....	118
Abbildung 25: Transkriptbeispiel einer Modalpartikel.....	119
Abbildung 26: Allgemeine Log-likelihood-Signifikanztests-Formel (Bubenhofer, 2022b).....	121
Abbildung 27: Generelles Phasenmodell empirischer Typenbildung (Kuckartz, 2018, S. 148).....	123
Abbildung 28: Nutzung der Forschungsmethoden entlang des Analysekonstruktes.....	125
Abbildung 29: Kategorienbaum des Codesystems aus der qualitativen Inhaltsanalyse.....	126
Abbildung 30: Impuls <i>Großbuchstaben</i> : Visual Tool <i>Code-Relations-Browser</i>	134
Abbildung 31: Impuls <i>Großbuchstaben</i> : Absolute Anzahlen der Explananda-Subkategorien.....	135
Abbildung 32: Impuls <i>Zaubern</i> : Visual Tool <i>Code-Relations-Browser</i>	136
Abbildung 33: Impuls <i>Zaubern</i> : Absolute Anzahlen der Explananda-Subkategorien.....	136
Abbildung 34: Impuls <i>Wörter zählen</i> : Visual Tool <i>Code-Relations-Browser</i>	137
Abbildung 35: Impuls <i>Wörter zählen</i> : Absolute Anzahlen der Explananda-Subkategorien.....	137
Abbildung 36: Impuls <i>Satzzeichen</i> : Visual Tool <i>Code-Relations-Browser</i>	138
Abbildung 37: Impuls <i>Satzzeichen</i> : Absolute Anzahlen der Explananda-Subkategorien.....	138
Abbildung 38: Methodische Operationalisierung <i>metasprachlicher Erklärprozeduren</i>	140
Abbildung 39: Ranglistenausschnitt im <i>Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata</i> im Impulskontext <i>Satzzeichen</i>	142
Abbildung 40: Frequenzliste: <i>Indefinitpronomen</i> im <i>Subkorpus Präsumtive Erklärschemata</i>	146
Abbildung 41: Frequenzliste: <i>Indefinitpronomen</i> im <i>Subkorpus Verabsolutierende Erklärschemata</i>	146

Abbildung 42: Ergebnis des <i>LL-Signifikanztests</i> für die Modalpartikel <i>halt</i> in Relation zur Bezugsgröße <i>Modalpartikel</i> im Impulskontext <i>Großbuchstaben</i>	148
Abbildung 43: Ergebnis des <i>LL-Signifikanztests</i> für die Modalpartikel <i>halt</i> in Relation zur Bezugsgröße <i>Gesamtanzahl der Token</i> im Impulskontext <i>Großbuchstaben</i>	150
Abbildung 44: Normalisierte Werte der Operator-Skopus-Struktur <i>ich weiß</i> im Korpusvergleich.....	155
Abbildung 45: Normalisierte Werte der Operator-Skopus-Struktur <i>ich glaube</i> im Korpusvergleich.....	156
Abbildung 46: Normalisierte Werte des Satzadverbs <i>vielleicht</i> im Korpusvergleich.....	157
Abbildung 47: Normalisierte Werte des Satzadverbs <i>wahrscheinlich</i> im Korpusvergleich.....	158
Abbildung 48: Normalisierte Werte der Modalpartikel <i>halt</i> im Korpusvergleich.....	160
Abbildung 49: Normalisierte Werte des Temporaladverbs <i>immer</i> im Korpusvergleich	161
Abbildung 50: Die vier Merkmalsräume der Typenbildung	164
Abbildung 51: Darstellung der Häufigkeit der realisierten Typen nach Impulskontext	179
Abbildung 52: Beispiel: Demonstration sprachbezogenen Wissens mit hohem Gewissheitsgrad	195
Abbildung 53: Beispiel: Demonstration sprachbezogenen Wissens mit niedrigem Gewissheitsgrad	195
Abbildung 54: Beispiel: Verweis auf eine relevante Wissensautorität	196
Abbildung 55: Beispiel: Verweis auf erlernte Unterrichtsinhalte	196
Abbildung 56: Beispiel: Verweis auf die sprachliche Vorlage	196

7.3 Tabellen

Tabelle 1: Auswahl an Forschungsarbeiten zur Sprachhandlungsfamilie des <i>Erklärens</i>	6
Tabelle 2: Auswahl an Forschungsarbeiten zu strukturellen Aspekten des <i>Erklärens</i>	7
Tabelle 3: Auswahl an Forschungsarbeiten zum <i>Erklären</i> als didaktisches Handeln	9
Tabelle 4: Auswahl an fachdidaktischen Arbeiten zum <i>Erklären</i>	11
Tabelle 5: Auswahl an Forschungsarbeiten zu <i>Sprachgebrauchsmustern</i>	14
Tabelle 6: Systematisierung der Forschungsansätze zum <i>Erklären</i> (Morek et al., 2017, S. 14).....	15

Tabelle 7:	Beispiel für das <i>Handlungsmuster Mündliches Erklären</i> (2009, S. 128–130).....	26
Tabelle 8:	<i>Prozeduren</i> und ihre hörerseitige Wirkung (Ehlich, 2007b, S. 1).....	28
Tabelle 9:	Beispiel einer <i>D-N-Erklärssituation</i> (Neumeister, 2011, S. 11).....	35
Tabelle 10:	Drei Erklärkategorien mit Beispielen (Klein, 2009, S. 25).....	38
Tabelle 11:	Die drei kognitiven und verbalen Erklärprozesse (Morek, 2013, S. 73–74).....	39
Tabelle 12:	Mögliche Fokusse bei der Analyse von <i>Erklärungen</i> (Ernst, 2017, S. 159).....	40
Tabelle 13:	Funktional-pragmatische Zwecke explanativer Sprachhandlungen (Hohenstein, 2009, S. 40).....	41
Tabelle 14:	Orte und Ebenen des Sprachvergleichs (Oomen-Welke, 2013, S. 67).....	50
Tabelle 15:	Wissensmodalitäten in Sprachbetrachtungskontexten (Bredel, 2013, S. 110).....	58
Tabelle 16:	Konzepte musterhaften Sprachgebrauchs.....	71
Tabelle 17:	Kriterien zur Bestimmung von <i>sprachlich Verfestigtem</i> (Brommer, 2019, S. 12).....	72
Tabelle 18:	Konzeptionelle Unterschiede im Sprachgebrauch (Becker-Mrotzek, 2008, S. 53–54).....	81
Tabelle 19:	Gesprächsspezifische Formeln im Rahmen des Kommunikationsmanagements (Stein, 2004, S. 273).....	82
Tabelle 20:	Sprachliche Mittel von <i>Erklärungen</i> (Morek, 2013, S. 74).....	85
Tabelle 21:	Impulskatalog des Elizitationsverfahrens M-SPRA (Wildemann et al., 2016, S. 46–47).....	95
Tabelle 22:	Anzahl metasprachlicher Äußerungen nach Impuls und Referenzbereich.....	95
Tabelle 23:	In der Kohorte vertretene weitere Einzelsprachen.....	99
Tabelle 24:	Kategorisierung des untersuchten Korpus (Gries, 2009, S. 9–11).....	101
Tabelle 25:	Anzahl der Transkripte nach Impulsen.....	101
Tabelle 26:	Realisiertes Werkzeugkastenmodell nach Schreier (2014, S. 24–25).....	112
Tabelle 27:	Klassen korpusanalytischer Studien (Biber & Jones, 2009; Hirschmann, 2019, S. 185).....	113
Tabelle 28:	<i>Kookkurrenz</i> , <i>Kollokation</i> und <i>Kolligation</i> im Vergleich (Hirschmann, 2019, S. 213).....	114
Tabelle 29:	Basisschema einer Kontingenztafel (Bubenhofer, 2022b).....	120

Tabelle 30:	Die drei Verfahren der Typenbildung (Kuckartz, 2018, S. 148–152).....	122
Tabelle 31:	Phasenmodell der Typenbildung nach Kelle & Kluge (2010, S. 91–92)	123
Tabelle 32:	Operationalisierung der Oberkategorie <i>Verabsolutierendes Erklärschema</i>	128
Tabelle 33:	Operationalisierung der Oberkategorie <i>Präsumtives Erklärschema</i>	128
Tabelle 34:	Operationalisierung der Subkategorie <i>WAS-Explanandum</i>	130
Tabelle 35:	Operationalisierung der Subkategorie <i>WIE-Explanandum</i>	130
Tabelle 36:	Operationalisierung der Subkategorie <i>MISCH-Explanandum</i>	130
Tabelle 37:	Inhaltliche Spezifizierung der Subkategorien nach Impulsen	132
Tabelle 38:	Anzahl der Erklärskemata nach Impulsen	132
Tabelle 39:	Anzahl Explananda-Subkategorien nach Impulsen	134
Tabelle 40:	Anzahl der <i>Token</i> (Wörter) und <i>Types</i> (Worte) nach Impulsen.....	141
Tabelle 41:	Anzahl der <i>Token</i> (Wörter) und <i>Types</i> (Worte) nach Impulsen.....	141
Tabelle 42:	Diktionär: Identifizierte linguistische Kategorien auf der Einzel- und Mehrwortebene	144
Tabelle 43:	Einträge der Go-Wort-Listen nach linguistischen Kategorien	146
Tabelle 44:	Kontingenztafel für die Modalpartikel <i>halt</i> in Relation zur Bezugsgröße <i>Modalpartikel</i> im Impulskontext <i>Großbuchstaben</i>	148
Tabelle 45:	Signifikanzniveaus für die ermittelten LL-Werte in Anlehnung an (Bubenhofer, 2022a)	149
Tabelle 46:	Kontingenztafel für die Modalpartikel <i>halt</i> in Relation zur Bezugsgröße <i>Modalpartikel</i> im Impulskontext <i>Großbuchstaben</i>	150
Tabelle 47:	Ergebnisse der Signifikanztests für alle Einträge	153
Tabelle 48:	Primäre und sekundäre <i>sprachliche Verfestigungen</i> in den Subkorpora	154
Tabelle 49:	Transkriptbeispiel (Typ A) aus dem Impulskontext <i>Großbuchstaben</i>	166
Tabelle 50:	Transkriptbeispiel (Typ A) aus dem Impulskontext <i>Satzzeichen</i>	167
Tabelle 51:	Transkriptbeispiel (Typ A) aus dem Impulskontext <i>Wörter zählen</i>	168
Tabelle 52:	Transkriptbeispiel (Typ A) aus dem Impulskontext <i>Zaubern</i>	168
Tabelle 53:	Transkriptbeispiel (Typ B) aus dem Impulskontext <i>Großbuchstaben</i>	169
Tabelle 54:	Transkriptbeispiel (Typ B) aus dem Impulskontext <i>Satzzeichen</i>	170
Tabelle 55:	Transkriptbeispiel (Typ B) aus dem Impulskontext <i>Wörter zählen</i>	171
Tabelle 56:	Transkriptbeispiel (Typ B) aus dem Impulskontext <i>Zaubern</i>	171
Tabelle 57:	Transkriptbeispiel (Typ C) aus dem Impulskontext <i>Großbuchstaben</i>	172
Tabelle 58:	Transkriptbeispiel (Typ C) aus dem Impulskontext <i>Satzzeichen</i>	173

Tabelle 59:	Transkriptbeispiel (Typ C) aus dem Impulskontext <i>Wörter zählen</i>	173
Tabelle 60:	Transkriptbeispiel (Typ C) aus dem Impulskontext <i>Zaubern</i>	174
Tabelle 61:	Transkriptbeispiel (Typ D) aus dem Impulskontext <i>Großbuchstaben</i>	175
Tabelle 62:	Transkriptbeispiel (Typ D) aus dem Impulskontext <i>Satzzeichen</i>	175
Tabelle 63:	Transkriptbeispiel (Typ D) aus dem Impulskontext <i>Satzzeichen Wörter zählen</i>	176
Tabelle 64:	Transkriptbeispiel (Typ D) aus dem Impulskontext <i>Zaubern</i>	176
Tabelle 65:	Transkriptbeispiel (Mischtyp) aus dem Impulskontext <i>Großbuchstaben</i>	177
Tabelle 66:	Transkriptbeispiel (Mischtyp) aus dem Impulskontext <i>Wörter zählen</i>	178
Tabelle 67:	Evaluation der internen Studiengüte angelehnt an Kuckartz (2018, S. 204–205).....	204
Tabelle 68:	Intercoder-Übereinstimmung über alle Impulskontexte hinweg	204
Tabelle 69:	Komprimierte Darstellung der Studienergebnisse in Bezug zu den Hypothesen	214

8 Anhang

Der Anhang dieser Arbeit hat in seiner Gesamtheit die Funktion, Einblicke in die wesentlichen Forschungsdaten zu geben. Aufgebaut ist er in zwei Sektionen:

1. Die erste Sektion ist auf den nächsten Seiten dieser Printfassung einzusehen und enthält neben den Transkriptionsregeln (vgl. Kapitel 8.1) eine Aufführung aller Fälle von identifizierten *metasprachlichen Erklärungen* (vgl. Kapitel 8.2), geordnet nach Typ und Impulskontext. Ziel dieser Sektion ist es, einerseits das Ergebnis der Typenbildung als zentrale Leistung der vorliegenden Studie vollständig abzubilden und gleichzeitig der Leserschaft einen Einblick in den Datensatz zu geben, der im Studienkontext elementar ist.
2. Die zweite Sektion ist auf einem USB-Stick organisiert. Enthalten sind dort: der Codierleitfaden der qualitativen Inhaltsanalyse, die aktuellsten MAXQDA-Dateien, die verschiedenen aus MAXQDA exportierten Ranglisten der häufigsten Wörter und Bigramme je Impulskontext, Excell-Dokumente (Kappa-Koeffizienten der Intercoder-Übereinstimmung, Kontingenztabelle mit LL-Signifikanzniveaus) sowie die Projekt-Datenbank mit Angaben zum Sample. Ziel dieser Sektion ist es, einen Einblick in die verschiedenen Dateien zu gewähren, mit denen im Forschungsprozess operiert wurde. Vorteil dieser digitalen Fassung ist es, dass die Dateien in ihrer ursprünglichen, authentischen Form belassen werden können und nicht an das Layout der Printfassung angepasst werden müssen. Außerdem ist die Entscheidung für die Auslagerung dieser Sektion aus ökonomischen Gründen erfolgt.

8.1 Transkriptionsregularium

Die metasprachlichen Handlungen der Kinder im im Elizitationsverfahren (vgl. Kapitel 4.1) wurden videografiert und im Nachgang der Untersuchung durch geschultes Personal transkribiert und somit für anschließende Analysen aufbereitet. Bei der Übersetzung der gesprochenen Sprache in eine geschriebene Form galt der Grundsatz: „Keine Transkription ohne Regeln“ (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 44). Transkriptionsregeln im Allgemeinen leiten an, „[...] wie die gesprochene Sprache in die schriftliche Form übertragen wird. Informationsverluste sind mit dieser Umformung unvermeidlich verbunden. Vom Ziel und Zweck der geplanten Analyse hängt es ab, welche Verluste man für akzeptabel hält und welche nicht“ (Kuckartz, 2018, S. 166). Letztlich entscheiden die Transkriptionsregeln über den Detailgrad des transkribierten bzw. nicht transkribierten Sprachmaterials. Entscheidend bei diesen Abwägungsprozessen ist vor allem die Vorstellung davon, „[...] welchen Grad an Genauigkeit man bei der späteren Analyse berücksichtigen kann und will“ (ebd., S. 167). Doch nicht nur das Forschungsinteresse spezifiziert die Anforderungen an die Transkripte. Auch ökonomische Kriterien spielen mit ein, wie Rädiker und Kuckartz (2019) begründend ausführen:

Transkriptionen sind zeitaufwändig und damit auch ein Kostenfaktor, sodass gut überlegt sein will, welcher Genauigkeitsgrad tatsächlich für die Beantwortung der Forschungsfragen benötigt wird. In den meisten Fällen reichen relativ einfache Transkriptionssysteme völlig aus. (S. 44)

Deshalb wurden vom Forschungsteam im Vorfeld forschungsdienliche Formatierungshinweise und Konventionen für Videotranskripte formuliert, die auf der nachfolgenden Seite aufgeführt sind.

FORMATIERUNGSHINWEISE UND KONVENTIONEN FÜR VIDEOTRANSKRIPTE

Formatierungshinweise

Beschriftung der Datei in der Kopfzeile, Nennung der transkribierenden Person in der Kopfzeile

Schriftart Calibri oder Times New Roman

Schriftgröße 11 oder 12

Zeilenabstand 1

Keine zusätzlichen Abstände vor und nach Absätzen

Jeweils eine Zeile Abstand zwischen Sprecherwechseln

Linkes Kind gelb unterlegen (z.B. 063103)

Rechtes Kind grün hinterlegen (z.B. 063104)

Wenn beide Kinder gleichzeitig sprechen: 063103 und 063104

Wenn ein Kind einen Satz beginnt und das andere diesen vervollständigt, benutzen Sie „...“ am Ende und am Anfang.

Transkriptionskonventionen

Prinzipielle Orientierung an Standardorthografie. Dialektale Einflüsse können an die Standardsprache angepasst werden. Interjektionen (zum Beispiel hmm oder ach, ah, äh) schreiben Sie so wie sie es hören.

Halten Sie sich an folgende Konventionen:

<i>kursiv</i>	Erläuternde Bemerkungen (z.B. <i>Kind 033231 versucht Seite 3 auf Russisch vorzulesen, nachzusprechen... usw.</i>)
...	Satzabbruch (z.B. Also, der Lehrer hat ge... Also die kleine Schwester Maddox will 'ne Katze.)
GROßBUCHSTABEN	Erhöhen der Stimme (z.B. Maddox sagt: „NEIN, ICH WILL DAS NICHT!“)
(x Sek.)	Pause (z.B. Was will er? (7 Sek.) Was denkst du?)
(...)	Unverständlich (z.B. Maddox sagt (...), er will nicht zaubern.)

Erläuternde Bemerkungen

Wenn das Computerprogramm vorliest, schreiben Sie das nur in Form einer erläuternden Bemerkung auf, die die Seitenzahl und die Sprache enthält. Wenn Kinder vorlesen, soll ebenso die Seitenzahl als auch die Sprache in der erläuternden Bemerkung enthalten sein. Die Formulierungsvorlage hierzu lautet:

Die Software liest Seite 6 auf Englisch vor.

Kind 033231 liest Seite 6 auf Deutsch vor.

Kind 033231 versucht Seite 6 auf Russisch vorzulesen.

Kind 033231 versucht Seite 3 auf Spanisch nachzusprechen.

Falls Kinder mit Namen erwähnt werden, sind diese durch den jeweiligen Code zu ersetzen.

8.2 Fälle *metasprachlicher Erklärungen* nach Typ und Impulskontext

Typ A: Verabsolutierende metasprachliche WAS-Erklärung (Impuls Großbuchstaben)	
Großbuchstaben_223215_+_E	223215: Weil da sagt man nicht das ganze, da sagt man auch auf anderen Sprachen, zum Beispiel auf Italienisch heißt ähm Goldfisch „pesce“ und da sagt man nicht Goldfisch, sondern einfach nur Fisch zu dem Goldfisch. 223215: Weil ähm, man sagt zu allen Fischen eigentlich „pesce“. Also bei uns sagt man nicht, dass ist ein ... so ein Fisch, das ist so ein Fisch, da sagt man, also da ist man sozusagen faul und sagt, dass ist einfach nur ein Fisch.
Großbuchstaben_203114_+_E	203114: Die, die ähm. Weil das eine ältere Sprache ist und dann sind da halt kürzere Texte.
Großbuchstaben_173205_+_E	173205: Alles ist anders. Da steht sogar pink. Pink ist rosa, das weiß doch jeder.
Großbuchstaben_173203_+_E	173203: Weil es keine Nomen gibt.
Großbuchstaben_163215_+_E	163215: So, wie im Türkischen, da gibt es auch keine Nomen.
Großbuchstaben_123121_+_E	123121: Weil es das gleiche ist, bloß die Buchstaben sind anders.
Großbuchstaben_123102_+_E	123102: Weil die Sätze, die sind jetzt auch ein bisschen ähm also da sind nicht so viele Punkte drin wie bei uns vorher.
Großbuchstaben_103103_+_E	103103: Weil es da keine Nomen gibt.
Großbuchstaben_093211_+_E	093211: Wie-Wörter und Verben benutzt...
Großbuchstaben_083222_+_E	083222: Weil die da nur ein Punkt haben. Und ja.
Großbuchstaben_083101_+_E	083101: Wegen dem „der, die, das“. 083101: Im Englischen gibt es kein der, die, das. Da gibt es... da gibt es „the“. 083101: Ja, weil bei uns ist es so, der, die, das, das sind ja verschiedene Wörter. DIE Mädchen, DER Junge und alles.
Großbuchstaben_053215_+_E	053215: Ja, auch nur der Anfangsbuchstabe, weil auf Spanisch haben die auch nicht so viele Artikel, nur „la“ oder „el“...
Großbuchstaben_043227_+_E	043227: Und weil die nicht so viele Nomen haben.
Großbuchstaben_223213_+_M	223213: Weil da mehr Punkte kamen, deswegen.
Großbuchstaben_223220_+_M	223220: Ich weiß, ähm, weil... weil Russisch gibt es nicht so viele Punkte. Weil ... weil in Russland gibt es nicht so viel Punkte, um das zu machen. Also bei Russland gibt es nicht so viele Punkte.
Großbuchstaben_203329_+_M	203329: Weil ja vorhin haben wir ja auch gehört, dass bei Spanisch die, ähm, Wörter kürzer sind... 203329: ...und deswegen sind auch weniger Großbuchstaben dabei.
Großbuchstaben_163217_+_M	163217: Ja und bei uns gibt es die. Also sind unsere Sätze ein bisschen mehr und die halt ein bisschen weniger, weil sie andere Wörter benutzen.
Großbuchstaben_123309_+_M	123309: Nomen, also was man sehen kann, was man berühren kann und Namen.
Großbuchstaben_123226_+_M	123226: Die Schrift sieht ... also bei der deutschen Sprache, da sieht man alles. Bei der russischen Sprache, da sind ganz andere Buchstaben.
Großbuchstaben_123206_+_M	123206: Ähm, weil das, also die Wörter sind anders und ähm zum Beispiel das sch ist ein s mit unten ein Strich, das sind dann nicht drei Buchstaben, sondern nur ein Buchstabe.
Großbuchstaben_123331_+_M	123331: Die haben mehrere Verben benutzt.
Großbuchstaben_123331_+_M	123331: Hier haben sie nicht so viele Nomen benutzt.
Großbuchstaben_103112_+_M	103112: Ja, muss ... ähm bei uns ist es halt ein bisschen anders als Deutschland. Groß - und Kleinbuchstaben gibt es bei uns eigentlich gar nicht.
Großbuchstaben_093208_+_M	093208: Weil die haben weniger Punkte.
Großbuchstaben_083214_+_M	083214: Und die Wörter sind auch kürzer, weil im Deutschen sind die Wörter immer längerer.
Großbuchstaben_073626_+_M	073626: Im Türkischen gibt es keine Nomen, Verben oder Adjektive.
Großbuchstaben_073626_+_M	073626: Es gibt keine Nomen im Türkischen.
Großbuchstaben_073105_+_M	073105: Also bei Türkisch ist es anders, da gibt es ja keine Nomen. 073105: Ja ... 073105: ...Adjektive, Verben gibt es da nicht im Türkischen.

Großbuchstaben_063110+_M	063110: Weil das Namen und Nomen sind und manche sind Verben.
Großbuchstaben_053214+_M	053214: Oder, weil (3 Sek.) weil bei manchen Wörtern sind auch andere drin.
Großbuchstaben_053107+_M	053107: Aber hier „seven“ ist dann anders, weil das ist dann nicht am Anfang deswegen.
Großbuchstaben_043230+_M	043230: Hier sieht man also, dass bei den anderen Ländern wird immer ... 043230: Ja. 043230: Ja das ist halt so. Bei uns ist es ja viel anderster. In Deutschland gibt es Nomen, Verben, Adjektive und bei denen nicht. Also des wird nicht so ...
Großbuchstaben_043138+_M	043138: Wie ich schon gesagt hab, paar Buchstaben sind halt paar weggezogen und bei verschiedenen sind es halt kürzer.
Großbuchstaben_033218+_M	033218: Weil die andere Wörter haben zum Beispiel... 033218: ... in Türkisch haben die (türkisches Wort) aber in Deutsch nicht.
Großbuchstaben_033211+_M	033211: Weil hier kein der, die, das drinsteht.
Großbuchstaben_013215+_M	013215: Ich weiß, was marvi bedeutet...blau.
Großbuchstaben_013206+_M	013206: Also hier sind, hier sind mehr äh, mehr äh, ich weiß es auch ganz genau zu erklären, weil äh hier sind es mehr größere, äh, große Wörter, weil am Anfang ist es ja immer ähm Dings groß, ähm ähm Zaubersuppe ist ja DIE Zaubersuppe, äh DIE Frösche, ähm DIE Spinne, DAS Wasser, ein, nach dem Punkt ist es ja groß und DIE Fledermaus. 013206: Weil, weil das Artikel hat.
Großbuchstaben_013206+_M	013206: ... ja drei, weil da gibt es ja keine Artikel. Die sagen immer the. 013206: Ja, das ist so wie Artikel für alles.
Großbuchstaben_013206+_M	013206: Äh.. die äh Buchstaben sind eben nicht groß, weil es zum Beispiel jetzt nicht DIE, DER oder DAS gibt. Der, Die, Das.

Typ A: Verabsolutierende metasprachliche WAS-Erklärung (Impuls Satzzeichen)	
Satzzeichen_233208+_E	233208: Hm. Das man sieht, dass der Anfang vom Satz ist. Dass das ein Frage-satz ist. 233208: Und, dass es ein Ausrufesatz ist.
Satzzeichen_233102+_E	233102: Wie Redezeichen nur wenn, bloß wenn es einer aussagt und wenn es eine Frage ist, sind es zwei Fragezeichen.
Satzzeichen_213323+_E	213323: Dass es also... andere Sprache, dass für die was anderes bedeutet, wenn wir zum Beispiel ein Fragezeichen haben.
Satzzeichen_213212+_E	213212: Ja, die zeigen den Anfang an.
Satzzeichen_193116+_E	193116: Da gibt es auch über den Buchstaben Akzente wie hier.
Satzzeichen_193219+_E	193219: Also Sinn, dass man weiß, ob, was er jetzt meint zum Beispiel, wenn man jetzt kein Fragezeichen gemacht hätte.
Satzzeichen_133212+_E	133212: Ja, dass man da irgendwie zeigen kann, dass es mit so einer Frage halt losgeht und bei dem Fragezeichen am Anfang ist und am Ende ist, dass man so kennzeichnet, dass das so eine Art Frage ist. Dass da eine Frage davorsteht und dass die da aufhört.
Satzzeichen_123415+_E	123415: Einfach, weil das so eine Frage ist. Das.
Satzzeichen_123415+_E	123415: Ich meine, dass das der Anfang der Frage ist und das das Ende.
Satzzeichen_123121+_E	123121: Das man schon am Anfang weiß, dass es eine Frage ist.
Satzzeichen_103111+_E	103111: ... dass ... ähm ... das Fragezeichen, bei einer Frage ist es Fragezei- chen verkehrt rum und richtig rum und beim Ausrufezeichen ist es auch so ... ähm bei einer Aussage.
Satzzeichen_093203+_E	093203: Und, also, das bedeutet, wenn jemand, wenn man was sprechen lässt.
Satzzeichen_083218+_E	083218: Das ist dafür, weil... weil bei Spanisch, das ist ja auch wieder eine an- dere Sprache und dort die... ähm, die Ausrufezeichen und die Fragezeichen sind ähm auch dann... dann ganz anders da. Das Fragezeichen soll, ähm, für ein Aus- rufezeichen sein. 083218: Ich weiß! 083218: Ja. 083218: Weil das nämlich eine Frage ist.
Satzzeichen_053215+_E	053215: Wenn man aber auf Spanisch eine Frage stellt, dann macht man ein fal- schrumes Zeichen und das ... Weil was sie gesagt hat war: „Mani was ist los?“ und dann heißt das „Mani was ist los?“
Satzzeichen_053215+_E	053215: Also bei einer Frage ist vorne falschrum und hinten richtigrum. 053215: Meistens bei den Fragen. 053215: Ist wie im Deutschen. Bei einer Aussage macht man auch ein Ausrufe- zeichen.
Satzzeichen_043110+_E	043110: Weil.... Aah, weil hier Maddox (...) zwei Doppelpunkte sind und dann bei uns das Redezeichen unten, Redezeichen oben. Und bei denen dann anders- rum.
Satzzeichen_233107+_M	233107: Des ist ... wenn man was sagt zum ... groß, also wenn man gleich am Anfang was sagt im Deutschen gibt es ja immer so diese Redezeichen.
Satzzeichen_113226+_M	113226: ... andere Sprache. 113226: Die gleichen Wörter, bloß anders geschrieben. 113226: Zeichen halt.
Satzzeichen_113222+_M	113222: Weils andere Wörter sind ... 113222: ... andere Sprache, aber keine anderen Wörter. Aber andere, also ...
Satzzeichen_093208+_M	093208: Weil der das sagt. Wir haben ja, ähm, wir haben, ich sag jetzt mal Gän- sefüßchen. 093208: Und die haben dann einfach das hier.
Satzzeichen_063108+_M	063108: Das sind so, so wie, so wie Ausrufezeichen, aber nur das sind zum Bei- spiel Redezeichen... sind Redezeichen oder so.
Satzzeichen_053218+_M	053218: Weil hier eh guck da bei Fragesätzen. Immer bei Fragesätzen.
Satzzeichen_033217+_M	033217: Ah! Bei Fragesatz macht man ein ... falsch gesetztes ... am Satzanfang macht man ein falschrumes ...
Satzzeichen_013204+_M	013204: Also am Satzanfang kommt immer ein Ausrufezeichen andersrum und danach, wenn es dann vorbei, ist dann so wie ein Normales.

Typ A: Verabsolutierende metasprachliche WAS-Erklärung (Impuls Wörter zählen)	
Wörter_zählen_193229+_E	193229: Ähm ja, weil yes ist ja auch Englisch für ja und bei uns heißt es ja mit zwei Buchstaben und bei Englischen heißt es halt mit drei.
Wörter_zählen_193229+_E	193229: Es kann auch sein, dass hier ein ganz langes Wort ist, es dafür aber weniger Wörter gibt.
Wörter_zählen_233102+_E	233102: Weil Englisch hat, benutzt andere Wörter.
Wörter_zählen_233109+_E	233109: Weil die sich ... 233109: ... mehr verändern, dass im Englischen mehr mit einem Wort ausgedrückt wird.
Wörter_zählen_233112+_E	233112: Ja, weil, wie er es schon gesagt hat, die, die Wörter drücken halt mehr aus.
Wörter_zählen_213209+_E	213209: Ja, weil zum Beispiel auch hast du mir mal gesagt: Im Arabischen gibt solche Buchstaben oder Wörter, die im Deutschen nicht vorkommen und umgekehrt auch.
Wörter_zählen_203326+_E	Wenn man ein Wort auf einer anderen Sprache sagt und dann bedeutet das schon alles.
Wörter_zählen_203107+_E	203107: Bei der an, bei manchen Sprachen sind manche Wörter größer und manche Wörter kleiner.
Wörter_zählen_193227+_E	193227: Weil ähm auf ... weil in Englisch sind es mehr so fließende Wörter, aber mehr dafür. Also sind alles in einem. Bei uns werden Punkte gemacht. Dadurch sind es weniger.
Wörter_zählen_193217+_E	193217: Die Wörter verändern sich ein bisschen. 193217: Also die sind in einer anderen Sprache und sie sind halt manche kürzer und manche länger. Und da ...
Wörter_zählen_193112+_E	193112: Die fassen, die haben mehr Wörter als wir und aber dafür, also die haben unterschiedliche, mehr unterschiedliche Begriffe aber dafür werden dann in denen manchmal...
Wörter_zählen_193111+_E	193111: Weil in dem einzelnen Wort sind sechs Wörter untergebracht, irgendwie.
Wörter_zählen_193111+_E	193111: Eh, weil die wieder in einem Wort mit mehrere untergebracht sind.
Wörter_zählen_193108+_E	193108: Ja ähm die tun halt... da stehts ja auch jetzt schon: Maddox. Und das heißt also, das ist ja der Zauberername und dann tun die hier zwei Wörter drinnen haben, das sieht man jetzt schon...
Wörter_zählen_173203+_E	173203: Weil es immer eine andere Sprache ist. Und die ja immer verschiedene Wörter.
Wörter_zählen_163214+_E	163214: Es ist ja ... Es sind in Englisch oder auch in anderen Sprachen nicht so viele Buchstaben oder nicht so viele Wörter wie auf Deutsch oder Englisch.
Wörter_zählen_163214+_E	163214: Weil das A ein einzelner Buchstabe ist.
Wörter_zählen_163103+_E	163103: ... ich kann nur ´n bisschen Englisch, aber die Grammatik ist meistens anders. Also es sind meistens nicht so viele oder mehr Wörter.
Wörter_zählen_163101+_E	163101: Weil das sind andere Sprachen. 163101: Und jede andere Sprache hat eigene Buchstaben, Wörter.
Wörter_zählen_153102+_E	153102: Ähm, weil da zum Beispiel nicht ähm da gibt es ja auch nur ein ähm Artikel.
Wörter_zählen_133215+_E	133215: Weil es im Englischen verschiedene Ausdrücke für sowas gibt, also kürzere ...
Wörter_zählen_123123+_E	123123: Weil die das öfters mit „ü“ sagen und die machen es halt klein. Sie wollen halt nicht so viel reden.
Wörter_zählen_123121+_E	123121: Weil es sehr lange Wörter sind.
Wörter_zählen_113107+_E	113107: Ähm ich find, ich find, dass in einer anderen Sprache sind die Wörter nicht so langgezogen wie in der Deutschen...
Wörter_zählen_093217+_E	093217: Weil manche Wörter länger sind, im Englischen.
Wörter_zählen_093216+_E	093216: Weil sie irgendwie ... manchmal kürzer sind.
Wörter_zählen_093209+_E	093209: Mh, weil im Englischen, da ist ähm, eine andere Schrift auch. 093209: Wird ja alles anders geschrieben.
Wörter_zählen_093206+_E	093206: Weil auf Deutsch sind die Wörter länger.
Wörter_zählen_093203+_E	093203: Das hat eine andere Bedeutung, die Wörter.

Wörter_zählen_093203+_E	093203: Oder ein Wort hat eine Bedeutung von zwei Wörtern im Deutschen.
Wörter_zählen_083223+_E	083223: Also wir machen uns immer diese Mühe mit dem der, die, das ... 083223: ... und im Englischen gibt es halt nur eins, also... 083223: ... und nicht das Ganze. 083223: So für der, die, das.
Wörter_zählen_083218+_E	083218: Die sind in der Sprache... also die Wörter sind in der Sprache ganz anders da. Die sind in der Sprache... die reden nicht so, ähm... also die, die machen halt... die türkischen Sprachen die sind, äh, die Wörter sind ein bisschen kleiner.
Wörter_zählen_083217+_E	083217: Ja, weil die in der Türkei nicht so viele Wörter haben.
Wörter_zählen_083215+_E	083215: Ja, das ist halt Englisch. Die englischen Wörter sind halt kürzer als die Deutschen.
Wörter_zählen_083124+_E	083124: Manchmal hat es mehr Buchstaben, manchmal weniger... auf einer anderen Sprache.
Wörter_zählen_083102+_E	083102: Die Wörter sind aber auch größer geschrieben. 083102: Aber kleiner formuliert.
Wörter_zählen_083101+_E	083101: Da gibt es kein der, die, das, in Englisch.
Wörter_zählen_083101+_E	083101: Deutsch hat viel mehr Wörter. Ausdrücke. Mir wurde auch... Mein Bruder hat mir auch mal gesagt, Deutsch ist die schwierigste Sprache.
Wörter_zählen_053215+_E	053215: In Spanisch ist es auch so. Bei vielen Sätzen verwendet man andere Wörter, aber es sind zwar andere Wörter, aber die gleiche Bedeutung... 053215: ...aber es sind manchmal mehr Buchstaben, manchmal weniger.
Wörter_zählen_043225+_E	043225: Ja irgendwie, die haben diese ganzen Zusatzwörter nicht. Also mit dem „ist“ und irgendwie so. Also „Die Katze ist süß“. Und dann würde es bei denen einfach heißen „Die Katze süß“, oder so.
Wörter_zählen_043232+_E	043232: Weil jede Sprache halt, je nach dem was für eine Sprache es ist, mehr oder weniger Buchstaben...
Wörter_zählen_043102+_E	043102: Weil im Englischen, da sind eben die (2 Sek.) genau übersetzt, heißt das nicht, dass was wir machen ... die machen eigentlich keine richtigen Sätze auf Deutsch, sondern einfach nur englische Sätze, weil wenn wir das jetzt übersetzen würden, wäre das nicht der Satz der auf Deutsch wäre.
Wörter_zählen_153113+_M	153113: Die machen größere Wörter.
Wörter_zählen_233204+_M	233204: Also, dass zwei Wörter dann zu einem Wort werden und halt eben länger werden.
Wörter_zählen_233115+_M	233115: Ja, weil Englisch sind ja mehr Buchstaben oder so.
Wörter_zählen_233115+_M	233115: Das bedeutet länger. Ein Wort.
Wörter_zählen_233108+_M	233108: Äh, die sind in ein Wort.
Wörter_zählen_223322+_M	223322: (...) Zum Beispiel auf Spanisch haben die es ein bisschen ein bisschen anders: Er geht zum Professor und jetzt auf Türkisch ist es ähm geht es um einen Lehrer.
Wörter_zählen_223106+_M	223106: Das K ist kein Wort. 223106: Weil es alleine ist. Also da steht irgendwas und dann Abstand und dann K und dann wieder Abstand.
Wörter_zählen_213324+_M	213324: Nein, weil das eine andere Sprache ist und ähm, die, die Wörter, die Buchstaben sind anders geschrieben, deswegen sind die, und deswegen sagt man das anderes, wie zum Beispiel beim Russisch, sagt man so ... Maddox ... 213324: Und das sind nicht zu viele Wörter und deswegen hat man eine andere Sprache gemacht.
Wörter_zählen_213107+_M	213107: Ja eigentlich wird das Gleiche gemeint, aber man kann es nicht wortwörtlich übersetzen.
Wörter_zählen_213102+_M	Wie zum Beispiel, ähm, wie geht es dir sagt man: how are you. Oder ganz kurz und, ja, darum wird auch nicht so viel geschrieben auch.
Wörter_zählen_203105+_M	203105: Ähm, manchmal, in manchen Sprachen nimmt man auch die Artikel weg und dann ist ein Wort kürzer oder andere Sachen.

Wörter_zählen_193221+_M	193221: Hm, bei, ähm, dem ... wenn man in einer anderen Sprache ist es manchmal anders. Da muss man nicht sowie auf Deutsch die ... so alle Wörter. 193221: Wie zum Beispiel zwei Wörter könnten manchmal auch eines bedeuten oder so.
Wörter_zählen_193106+_M	193106: Ist anders, halt mh, das ist in den Wörtern drin aber halt anders, also einfach kürzer.
Wörter_zählen_163105+_M	163105: Weil es halt viele Wörter nicht gibt auf Spanisch oder Türkisch.
Wörter_zählen_123227+_M	123227: Weil es gibt ähm beim Englischen längere Wörter. Also ähm ...
Wörter_zählen_113229+_M	113229: Weil es da nicht so lange Wörter gibt, weil es da kurze Wörter gibt.
Wörter_zählen_113105+_M	113105: Bei englischen Wörtern da bedeutet zum Beispiel ein Wort auch etwas mit ... ein Wort mehr deutsche Wörter ... ein Englisch mehrere deutsche Wörter halt.
Wörter_zählen_093202+_M	093202: Weil die Wörter sind länger und ähm, ja auch auf einer anderen Sprache.
Wörter_zählen_083214+_M	083214: Da sind auch nicht so viele Buchstaben, weil ähm es im deutschen mehr Buchstaben gibt gibt in Sätzen. Ja es gibt ... kommt drauf an auf welcher Sprache.
Wörter_zählen_083125+_M	083125: Die ... Weil die Wörter manchmal kürzer und manchmal länger sind.
Wörter_zählen_083125+_M	083125: Weil ähm jede Sprache hat ... wird ja anders ... es gibt es ja andere Wörter.
Wörter_zählen_073625+_M	073625: Weil in einem Wort ganz viele Buchstaben sind. 073625: Und deswegen sind es, ähm, kleine Satz.
Wörter_zählen_073626+_M	073626: Weil es verschiedene, äh, Buchstaben sind.
Wörter_zählen_073320+_M	073320: Bei den letzten Wörtern ist immer ein anderes... einmal (türkisches Wort) bedeutet gehen und bei Englisch weiß ich es nicht, da war auch ein anderes Wort und bei Deutsch war ein anderes Wort.
Wörter_zählen_073109+_M	073109: Manche Länder haben keine der, die, das und andere, andere Formen und so.
Wörter_zählen_073104+_M	073104: Nein! Auf Deutsch gibt es mehr Artikel und so weiter, auf Türkisch gibt es so etwas nicht, auf Englisch gibt es auch welche, aber nicht so viele.
Wörter_zählen_063316+_M	063316: Englisch wird immer kurz geschrieben, die Wörter.
Wörter_zählen_063104+_M	063104: Also, jede Sprache muss nicht so gleich... also, jede Sprache ... muss nicht so gleiche Wörter haben. Also, ... 063104: ... gleiche Buchstaben, keine gleiche eins, zwei, drei, vier, eins, zwei, drei, vier muss es nicht sein. Jede Sprache hat eine andere...
Wörter_zählen_063102+_M	063102: Ähm, weil es ist ja jetzt nochmal eine ganz andere Sprache. Also in jeder Sprache sind halt andere Wörter, die sind nicht alle gleich lang.
Wörter_zählen_053110+_M	053110 Hm, im Englischen ist es so, dass man weniger Wörter braucht.
Wörter_zählen_053108+_M	053108: Weil manchmal machen die auch so kleine Sätze.
Wörter_zählen_043235+_M	043235: Also ähm also es ist ja doch eine andere Sprache dann kann es auch mal ... dass Buchstaben mal mehr sind und mal weniger.
Wörter_zählen_043226+_M	043226: Weil manchmal ist auch in Englisch so zwei Buchstaben und das ist ein langes Wort.
Wörter_zählen_043121+_M	043121: Weil im Englischen gibt es nur ein Artikel.
Wörter_zählen_043103+_M	Weil da redet er dann weniger, der sagt nicht mehr der die das, da sagt man immer nur the.
Wörter_zählen_033319+_M	033319: Weil die zwei Wörter in nur einem Wort sagen...
Wörter_zählen_033216+_M	033216: Oder wenn das zwei Buchstaben sind, ist es ein Wort.
Wörter_zählen_033212+_M	033212: Weil im Englischen das Wort länger ist.
Wörter_zählen_033212+_M	033212: Bei Englisch sind es weniger Wörter als im Deutschen. 033212: Deswegen sind es weniger.
Wörter_zählen_023104+_M	023104: Die haben andere Wörter und die Wörter sind halt weniger bei einem Satz.
Wörter_zählen_023101+_M	023101: Es ist das gleiche, aber die haben ein paar ... sie haben ja andere Wörter wie wir. Das geht schneller. Also.

Wörter_zählen_013215+_M	013215: Weil Englisch ein bisschen kürzer ist.
Wörter_zählen_013215+_M	013215: Ah, ich weiß warum. Weil die Wörter sind länger, aber es sind weniger.
Wörter_zählen_013215+_M	013215: Weil...weil in solchen kommt ja gar nicht Idiot vor, dann kann es ja auch nicht in Russisch Idiot heißen.
Wörter_zählen_013214+_M	013214: Und bei Deutsch ist es jetzt zum Beispiel so. Hier. Macht sich auf den Weg zu seinem Lehrer und auf, äh, Englisch sind die ist die Sprache halt kürzer. Man sagt Maddox goes to his teacher. Und da muss man nicht sagen auf den Weg.
Wörter_zählen_013213+_M	013213: Weil äh weil da steht ja macht sich auf den Weg, aber in Englisch ... im Englischen sagen die nie ... halt auf Englisch macht sich auf den Weg, sondern einfach nur, ähm, geht halt goes.
Wörter_zählen_013211+_M	013211: Also zum Beispiel jetzt, ähm, auf Deutsch ist es: Er geht zu seinem Lehrer. Also das ist in der Grundform.
Wörter_zählen_013209+_M	013209: Äh, weil halt gibt äh in Spanisch gibt es halt äh mehrere Wörter, wo äh halt mehr zusammen sind. Und deswegen im Deutschen vielere, viel mehr und dann halt ist das äh der Satz länger.
Wörter_zählen_013205+_M	013205: ...weil es da dieses a gibt wie bei Englisch.
Wörter_zählen_013202+_M	013202: Weil es manchmal mehr sein kann, oder weniger. Denn ... 013202: Ich mein... Denn das ABC von Deutschland ist ja nicht genau wie bei Amerika.
Wörter_zählen_013202+_M	013202: Ja, denn bei Spanisch da gibt es mehr Wörter, da haben die... Zum Beispiel... Ähm, was war nochmal ... (...) Was hat denn Spanisch für ein S (...)?
Wörter_zählen_013201+_M	013201: Ähm, weil das Alphabet nicht gleich ist wie bei den Deutschen. 013201: Also es gibt mehrere und weniger, ähm im Deutschen gib es ein V und im Türkischen gibt es kein V sondern ein W.

Typ A: Verabsolutierende metasprachliche WAS-Erklärung (Impuls Zaubern)	
Zaubern_233210_+_E	233210: Magie so magia das hört sich halt irgendwie so ... so an und ja.
Zaubern_233208_+_E	233208: Zaubern bedeutet auf Englisch „magic“.
Zaubern_233112_+_E	233112: Hm, das klingt auch irgendwie so ne, nach zaubern.
Zaubern_233109_+_E	233109: Ich kenne das englische Wort für „zaubern“.
Zaubern_233109_+_E	233109: „Magia“. 233109: Das ähnelt dem Wort einfach.
Zaubern_233111_+_E	233111: Weil ... das hört man irgendwie raus.
Zaubern_233111_+_E	233111: Äh ... ja das hört sich auch irgendwie an wie „zaubern“ ... des Englisch ... Spanischen.
Zaubern_233106_+_E	233106: Weil „magic“ „zaubern“ heißt.
Zaubern_233106_+_E	233106: Das hört sich so ähnlich an wie „zaubern“, also wie „magic“ im Englischen.
Zaubern_233105_+_E	233105: Bei „magia“. Ah, weil, moment auf Deutsch heißt ... Der Magier der zaubert ja, also das bedeutet eigentlich Zauberer, der Zauberer.
Zaubern_233105_+_E	233105: Ich weiß nicht, es hört sich nur so bisschen an irgendwie.
Zaubern_223215_+_E	223215: Weil es auf Italienisch genauso heißt.
Zaubern_223215_+_E	223215: Weil das heißt Magie.
Zaubern_223107_+_E	223107: Ich finde das ... 223107: Weil es am Ende vom Satz ist. 223107: Ich denke, dass es am Ende steht. 223107: Weil ähm auf Deutsch da stand es auch am Ende.
Zaubern_213323_+_E	213323: Ähm, ouh. Nur weil es im Deutschen auch das Letzte ist.
Zaubern_213322_+_E	213322: Weil... es so... so fast anhört ... äh ... wie ...
Zaubern_213322_+_E	213322: Weil...weil das so wie äh zaubern... also weil es am ... 213322: Z.
Zaubern_213322_+_E	213322: Weil es auch so...weil es so wie die anderen fast in der Mitte.
Zaubern_213211_+_E	213211: Weil Magia ist auch so wie der Zauberer, Magier.
Zaubern_213209_+_E	213209: „Magic“ heißt „Magie“ auf Englisch.
Zaubern_213105_+_E	213105: Das ist sowas wie beim Zaubern.
Zaubern_213106_+_E	213106: Weil das auch am Ende ist.
Zaubern_213104_+_E	213104: Weil ... 213104: ... es am Ende war und ähm ... beim Deutschen war es ja auch am Ende.
Zaubern_213103_+_E	213103: Weil „magia“ das hört so ... sich so an wie „zaubern“. Also wie Magie.
Zaubern_213101_+_E	213101: Man nennt das ja auch manchmal Magie oder magic, und das hört sich auch so an und sieht auch so aus.
Zaubern_203324_+_E	203324: Ja, weil zaubern was mit Magie zu tun hat.
Zaubern_203323_+_E	203323 Weil das irgendwie so aussieht. Schrift und irgendwie sieht es so aus.
Zaubern_203132_+_E	203132: Weil es auch das letzte ist.
Zaubern_203110_+_E	203110: Weil das beim Anderen auch ganz hinten gestanden hat.
Zaubern_203108_+_E	203108: Weil „magic“ da steht weil und das heißt auf ähm Englisch also auf Deutsch heißt das „zaubern“ und auf Englisch „magic“.
Zaubern_203107_+_E	203107: Weil im Deutschen auch am Ende gestanden hat.
Zaubern_203217_+_E	203217: ... weil das dieselbe Stelle war.
Zaubern_203217_+_E	203217: Weil es immer an der gleichen Stelle was ist.
Zaubern_203217_+_E	203217: Weil das meistens immer an derselben Stelle steht.
Zaubern_203106_+_E	203106: Ja und deswegen weil es mit „z“ anfängt.
Zaubern_193232_+_E	193232: Ja. Magia, ja weil Magie, Magie und Zaubern ist eigentlich immer das Gleiche.
Zaubern_193232_+_E	193232: Äh, weil das ein bisschen so ähnlich klingt.
Zaubern_193231_+_E	193231: Ähm. Weil das irgendwie schon ein bisschen nach zaubern klingt.
Zaubern_193229_+_E	193229: Weil Magia klingt mehr wie Magie.
Zaubern_193229_+_E	193229: Ähm, weil ... das hört sich irgendwie ... also, ich hatte irgendwie ein komisches Gefühl bei, ähm, dem. Und das Wort ist so groß wie, ähm, wie es zaubern, wenn zaubern reinkäme.
Zaubern_193116_+_E	193116: Weil es das Gleiche im Englischen ist. 193116: Auch magic. Ja, aber ohne g. Und da stattdessen ein c.
Zaubern_193114_+_E	193114: Weiß ich nicht. Auf Englisch heißt es auch „magic“, irgendwie sowas.
Zaubern_193113_+_E	193113: Irgendwie so „magic“, das hört sich irgendwie so an wie „zaubern“.

Zaubern_193113_+_E	193113: Das da, z анимаа...oder? Weil es auch mit z ist.
Zaubern_193112_+_E	193112: Magia. Also mit mag..., mit dem Wort Magie, mit den vier Buchstaben Magie, das war für mich einfach logisch!
Zaubern_193112_+_E	193112: Da, „magic“, auch, genauso wie im Spanischen, in der Mitte.
Zaubern_193108_+_E	193108: Ja, weil ich kenne auf Englisch auf jeden Fall das Zaubern magic heißt...
Zaubern_193107_+_E	193107: Ja „zanimatsja“ Hört sich ein bisschen an wie zaubern.
Zaubern_193219_+_E	193219: Weil das hört sich irgendwie ein bisschen so an wie Simsalabim oder so was.
Zaubern_193104_+_E	193104: Ja Magie ist halt zaubern und magia kennt man halt aus dem Englischen.
Zaubern_193101_+_E	193101: Das hört sich irgendwie nach zaubern an.
Zaubern_163214_+_E	163214: Das ist ein längeres Wort und deswegen.
Zaubern_163210_+_E	163210: Weil es sich irgendwie nach „zaubern“ anhört.
Zaubern_163209_+_E	163209: Weil Magier zaubern ist.
Zaubern_163208_+_E	163208: Und Magie, weiß ich nicht. Magie ist ja eigentlich auch zaubern.
Zaubern_163103_+_E	163103: Da ist es so, wie ich im Spanischen gedacht habe. Ich kann ein bisschen Englisch. „Magic“ heißt „Magie“.
Zaubern_163102_+_E	163102: „Magic“ ist auf Englisch „zaubern“.
Zaubern_163102_+_E	163102: (russ. Wort), weil weiß, dass das auf Russisch so heißt.
Zaubern_163102_+_E	163102: Es hört sich so an wie „Magie“.
Zaubern_163101_+_E	163101: Weil ähm, weil ich es auch wusste, dass es auf Russisch so heißt.
Zaubern_133215_+_E	133215: Ähm, ich weiß, dass „magic“ zaubern heißen soll.
Zaubern_123436_+_E	123436: Weil des immer des letzte ist jetzt.
Zaubern_123436_+_E	123436: Weil es das letzte ist.
Zaubern_123436_+_E	123436: Weil es immer des letzte ist.
Zaubern_123207_+_E	123207: Ähm „magia“ ist „zaubern“.
Zaubern_123207_+_E	123207: Weil ich finde, das hört sich an „basima“ wie „zaubern“ und „magia“ ...
Zaubern_123122_+_E	123122: Weil das lang ist.
Zaubern_123122_+_E	123122: Weil es lang ist und am Schluss steht.
Zaubern_123124_+_E	123124: Weil „again“ heißt ja erneut. 123124: Dann kannst auch nicht am Ende sein.
Zaubern_123121_+_E	123121: Weil Magier heißt auch so ähnlich.
Zaubern_123102_+_E	123102: Weil das mit „z“ anfängt.
Zaubern_123101_+_E	123101: Und weil im Englischen sind manchmal die Wörter auch vertauscht. Und sie werden aber andersrum gelesen.
Zaubern_113220_+_E	113220: Ich hab das in so einer Sendung gesehen, die heißt, ich glaube irgendwie ... irgendwas mit „magic“. Und dann hat meine Mutter gesagt, dass das was mit zaubern so heißt.
Zaubern_113107_+_E	113107: Magic dann hm. Weil bei bei Deutsch ist ja das Wort, hm, zum Schluss gewesen und bei Englisch ist es in der Mitte?
Zaubern_103106_+_E	103106: Weil ich einfach weiß, dass auf Englisch ähm so „Magie“ oder „zaubern“, „magic“ heißt und das hab ich halt erkannt.
Zaubern_103106_+_E	103106: Nein, nein, ich hab es jetzt. Hier sollte jetzt stehen also Art „Magier Maddox“ und dieses Wort kommt hier noch mal vor, deswegen sag ich, dass das das „Zaubern“ -Wort ist.
Zaubern_103101_+_E	103101: Dieses „zanimat'sja“. 103101: Irgendwie hört sich des so an wie „zaubern“.
Zaubern_093217_+_E	093217: Weil es beim anderen auch das Letzte war.
Zaubern_093213_+_E	093213: Das heißt ja oft das ist ein Magier, also Zauberer.
Zaubern_093211_+_E	093211: Das hört sich so irgendwie so an.
Zaubern_093209_+_E	093209: Das hab ich mir irgendwie schon gedacht. 093209: Dass das in einer anderen Sprache auch nicht ganz hinten steht. 093209: Weil das ja ganz andere Begriffe sind.
Zaubern_093206_+_E	093206: Weil Magie halt. Magie heißt auf magic ...
Zaubern_093206_+_E	093206: Weil das am Schluss ist.
Zaubern_093205_+_E	093205: Weil ich hab mir gemerkt, dass das Wort zaubern ganz hinten ist.
Zaubern_093203_+_E	093203: Und das hab ich gemeint mit anders zusammengesetzt, in Französisch ist das auch manchmal so, dass bei uns stehen Wörter am Anfang, und im Französischen am Ende.

Zaubern_083228_+_E	083228: Wie magic oder so. 083228: ...auf Englisch.
Zaubern_083223_+_E	083223: Also das... 083223: ...hat irgendwie die gleiche Länge und so.
Zaubern_083223_+_E	083223: Wieder die gleiche Länge, und es fängt mit einem Z an.
Zaubern_083222_+_E	083222: Weil das das Ende ist.
Zaubern_083217_+_E	083217: Weil es im Deutschen auch als letztes da gestanden hat.
Zaubern_083217_+_E	083217: Weil es auch wieder im Deutschen am Ende stand.
Zaubern_083215_+_E	083215: Da ... da zaubern heißt auf Englisch magic.
Zaubern_083213_+_E	083213: Weil das fast so wie Magie ist.
Zaubern_083106_+_E	083106: Ich, weil es da oben auch steht.
Zaubern_083105_+_E	083105: Weil es da oben steht.
Zaubern_083124_+_E	083124: Hier steht „zaubern“, oder? 083124: „Magic“. Weil zaubern hat ja immer was mit Magie zu tun.
Zaubern_083102_+_E	083102: Weil es ja das letzte Wort darstellt.
Zaubern_083108_+_E	083108: Das oder das Wort. 083108: „Budu“ oder „zanimatsja“. 083108: Weil... das „z“ ist da und zaubern beginnt halt mit „z“.
Zaubern_073621_+_E	073621: Weil „magia“ da steht. 073621: Hm, weil manche immer sagen... 073621: ... jetzt kommt der Magier. 073621: ... Magier.
Zaubern_063317_+_E	063317: Weil „magia“ sich so anhört wie der Zauberer.
Zaubern_063317_+_E	063317: Weil magic zaubern heißt.
Zaubern_063107_+_E	063107: Wegen, auch weil das in Deutsch das Letzte war.
Zaubern_063107_+_E	063107: Weil das auch wieder hinten ist.
Zaubern_053325_+_E	053325: Naja, weil „magic“ „Magik“ heißt oder so.
Zaubern_053325_+_E	053325: Und „never“ heißt „nicht“, soviel ich weiß.
Zaubern_053326_+_E	053326: Weil das irgendwie gleich aussieht. 053326: Weil Magier und Zauberer irgendwie zusammengehören. Weil es gibt ja auch den Magier.
Zaubern_053326_+_E	053326: Eh nein, weil das ja auch im Englischen ein bisschen an der Stelle so war, deswegen.
Zaubern_043231_+_E	043231: Kagenm das hört sich so nach magisch an!
Zaubern_043229_+_E	043229: Weil es ... weil es so ähnlich wie Magie klingt. Wie Magier.
Zaubern_043229_+_E	043229: Das sieht für mich irgendwie so aus und hört sich auch ein bisschen so an. Und hat sechs Buchstaben.
Zaubern_043236_+_E	043236: Weil die haben so die ähnliche Größe.
Zaubern_043225_+_E	043225: Es hat halt auch drei Silben.
Zaubern_043118_+_E	043118: Weil im Deutschen ist es auch am Ende.
Zaubern_043118_+_E	043118: Weil ich hab irgendwann ja schon mal magia gehört und das magia ist jetzt auch zaubern.
Zaubern_043109_+_E	043109: Weil das immer weit hinten steht eigentlich.
Zaubern_043119_+_E	043119: Weil das so ähnlich wie magic auch ist. 043119: Und das... also der spanisch heißt es so ähnlich... auch bisschen ähnlich wie Englisch.
Zaubern_043110_+_E	043110: Ah. Jetzt zauber... ja, das stimmt, zaubern. Magia bedeutet zaubern. 043110: Weil ich hab es bei Deutsch gehört. Dort hab ich gehört, dass es (...) und dann zauber ich nie allein.
Zaubern_043110_+_E	043110: Magia. 043110: will never do magic on my own again. Ma... Magie, das ist zaubern.
Zaubern_033107_+_E	033107: Weil da auch hier hinten so und das hat auch so eine ähnliche Form und.
Zaubern_033106_+_E	033106: Und „magic“ heißt Zaubern.
Zaubern_013207_+_E	013207: Weil „magic“ zaubern ist.
Zaubern_013207_+_E	013207: Weil da ein „z“ wie zaubern drin ist.
Zaubern_233203_+_M	233203: "Magia". Klingt wie Magie..
Zaubern_233202_+_M	233202: Weil sehe ich, das anhört, wie "zaubern" halt.
Zaubern_233115_+_M	233115: Das klingt irgendwie so magisch oder so.
Zaubern_233201_+_M	233201: Weil „magic“ heißt eigentlich zaubern.

Zaubern_233110_+_M	233110: Ich kenne, ähm, das Wort zaubern auf Russisch. 233110: Deshalb weiß ich, dass es das ist.
Zaubern_233212_+_M	233212: Hört sich ähnlich an, wie im Englischen
Zaubern_223322_+_M	223322: Magic ist das Wort für zaubern.
Zaubern_223322_+_M	223322: Weil ähm, wenn man auf ... 223322: Auf Deutsch, wenn man da guckt, dann sieht man da „zaubern“ ist da. Und auf Russisch ist es dann auch so.
Zaubern_223219_+_M	223219: Das da, „cuenta“. 223219: Weil es der letzte ist. 23219: Weil guck, warte. Auf Deutsch ist es auch letzte.
Zaubern_213324_+_M	213324: Weil, des „magic“ bedeutet zaubern, weil „magic“, ähm, warte wie sagt man das auf Polnisch, hab ich vergessen. Manchmal ich komme aus Polen, aber ich weiß wie das alles auf Polnisch heißt, aber jetzt habe ich vergessen.
Zaubern_213213_+_M	213214: Weil hier magic steht und das hört sich so an wie Magie, das heißt ähm ... das hier.
Zaubern_213210_+_M	213210: „Zaniamat“ hört sich irgendwie so ähnlich an wie zaubern.
Zaubern_213130_+_M	213130: Also ich weiß, dass auf Englisch „magic“ heißt, also ich denk auf Spanisch ...
Zaubern_203131_+_M	203131: Weil es auch das letzte ist.
Zaubern_203131_+_M	203131: Weil das sich anhört wie beim Englischen.
Zaubern_203102_+_M	203102: Also es hört sich so als nach... mayakagim... ähm, zaubern an.
Zaubern_193221_+_M	193221: Hm ich habe das so rausgefunden, weil ich habe mir den Satz angehört und an der Stelle muss das zaubern reinkommen.
Zaubern_193218_+_M	193218: Weil Magie zaubern. Das eine tut man ja, zaubern, und Magie ist Magie.
Zaubern_193106_+_M	193106: Weil das sind so anhört.
Zaubern_163217_+_M	163217: Also Magie das ist wie zaubern nur ein bisschen ja magic und so heißen, also das heißt auch übersetzt, also auf Deutsch zaubern und ich kann ein bisschen Englisch.
Zaubern_163213_+_M	163213: Weil ... weil vorhin war „zaubern“ als letztes und hier „cuenta“.
Zaubern_163213_+_M	163213: Weil es auch das letzte.
Zaubern_163213_+_M	163213: Weil es wieder das letzte ist!
Zaubern_163211_+_M	163211: Weil es auch als letztes war, genauso wie ...
Zaubern_163211_+_M	163211: Weil „magic“ „zaubern“ bedeutet.
Zaubern_163207_+_M	163207: Ah ja, „again“ heißt alleine.
Zaubern_163105_+_M	163105: Weil es irgendwie ähnlich klingen muss. Aber es klingt irgendwie ähnlich.
Zaubern_163106_+_M	163106: Da war es... also, da war so ein... da war ein „C“ nicht dabei und da war ein „A“.
Zaubern_153108_+_M	153108: Weil das wie Englisch klingt!
Zaubern_153106_+_M	153106: Ja „magia“ heißt zaubern. Können wir uns das einmal anhören?
Zaubern_153109_+_M	153109: Ja, weil im Englischen heißt es ja auch „magic“ und das ist halt so ähnlich wie „magic“ das Wort.
Zaubern_153107_+_M	153107: Weil das so ein langes Wort ist. Und im Russischen heißt zaubern...Ähm ich hab es vergessen! Kannst du Russisch?
Zaubern_133319_+_M	133319: „Magic“ 133319: Ja, weil, weil wir haben das im Englischen gelernt, dass es "zaubern" ist.
Zaubern_123439_+_M	123439 Weil es im Englischen Magier heißt und weil es im Spanischen auch „magia“ heißt.
Zaubern_123439_+_M	123439 Auf Englisch Magier heißt und weil Magier ... Magie auf Deutsch oder magia heißt auf Deutsch „zaubern“.
Zaubern_123418_+_M	123418: Weil das fast so gleich klingt.
Zaubern_123414_+_M	123414: Weil das kam beim Deutschen auch am Ende. 123414: Deswegen.
Zaubern_123413_+_M	123413: Hm. Weil es sehr lang ist und bei den Deutschen auch.
Zaubern_123309_+_M	123309: „Magic“ bedeutet auf Englisch Magie, also zaubern.
Zaubern_123309_+_M	123309: Weil es sich anhört wie ein Zauberwort und ...
Zaubern_123228_+_M	123228: Weil das klingt so wie ein Zauberwort.
Zaubern_123227_+_M	123227: Ja so hört es sich an, weil hier dieses „yapmayagaga“ hört sich nicht so an wie „zaubern“.

Zaubern_123203_+_M	123203: Weil da „magia“ steht.
Zaubern_123203_+_M	123203: Weil auf dem Russischen bedeutet es so.
Zaubern_123203_+_M	123203: Wär doch hier, weil das bedeutet odin. Das bedeutet „allein“.
Zaubern_123203_+_M	123203: „Odin“ bedeutet ähm „alleine“
Zaubern_123120_+_M	123120: Weil ähm das hört sich irgendwie eher nach zaubern an finde ich.
Zaubern_123229_+_M	123229: Weil ... Weil „magic“ hört sich ... also es finde ich, dass es sich besser also anhört wie „zaubern“.
Zaubern_123229_+_M	123229: Weil auch ein „z“ am Anfang ist und das hört sich so an.
Zaubern_113115_+_M	113115: Weil im Deutschen ... da ist es auch das letzte Wort. Äh ...
Zaubern_113109_+_M	113109: Weil Magie und Magie ist wie Zauberei.
Zaubern_113105_+_M	113105: Ja, magia. 113105: Das klingt fast wie Magier und Magier zaubern ja und ...
Zaubern_103107_+_M	103107: Hmm, „magic“. 103107: Weil das eher so Magie heißt.
Zaubern_103111_+_M	103111: ... im Englischen war es ja, war es ja hier und dann ...
Zaubern_103105_+_M	103105: „cuenta“? 103105: Weil das, ähm, also am Ende ist.
Zaubern_093218_+_M	093218: „Magic“ ist hier, in der Mitte. 093218: Weil „magic“... ich ... ja, „magic“ heißt ja „magic“ und „magic“ heißt zaubern.
Zaubern_093218_+_M	093218: „Magia.“ 093218: Weil das so ähnlich ist, wie „magic“.
Zaubern_093207_+_M	093207: Weil des, weil das Magie, weil also „magia“ so klingt wie Magie und das ähm irgendwie auch so ähm, also das klingt halt so wie Magie, nur halt ...
Zaubern_093208_+_M	093208: Äh, weil sie hat einfach den einen Buchstaben weggelassen.
Zaubern_093201_+_M	093201: Nein, in anderen Sprachen ist das nicht so, dass ... dass quasi umge ... dass es ein anderes Wort ... dass quasi, wenn da in Deutsch ein „zaubern“ hinten steht, dass da bei anderen zum Beispiel was anderes steht. 093201: Auch in Französisch ist das so.
Zaubern_093201_+_M	093201: Weil, ähm, zaubern und magisch, dass das mehr zusammenpasst als es ... 093201: Und dann ist das da zum Beispiel, dass der Satz anders ausgedrückt wird, mit anderen, verschiedenen Wortfolgen quasi und dass dann „magia“ Zauberer heißt.
Zaubern_083214_+_M	083214: So italienisch so ungefähr klingt es.
Zaubern_083125_+_M	083125: Hier magia. 083125: Weil Magia magisch oder so. Ich hab das Wort schon mal gehört.
Zaubern_083111_+_M	083111: Ich auch. Magia. 083111: Weil... 083111: Magia hört sich ja auch so wie zaubern an.
Zaubern_083227_+_M	083227: Weil, ähm, da steht kendi basma und das heißt ja, also... sowas wie alleine... ich werde nie wieder alleine und danach kommt zaubern.
Zaubern_073624_+_M	073624: Ja, weil da steht „Magia“. 073624: Magia ist auch wie zaubern.
Zaubern_073626_+_M	073626: Weil das, äh, zaubern am... zuletzt kommt, weil's zuletzt...
Zaubern_073623_+_M	073623: Weil das... 073623: ...magic zaubern heißt.
Zaubern_073627_+_M	073627: Zu Zauberer sagt man... 073627: Zum Beispiel... zum Beispiel sagen die am meisten Magier...
Zaubern_073622_+_M	073622: Weil es vorher auch als letztes war.
Zaubern_073319_+_M	073319: Weil es im Deutschen auch hinten...
Zaubern_073113_+_M	073113: Da steht... also... das ist wie deutsch magisch und hier steht „magia“.
Zaubern_073113_+_M	073113: Also... ähm... also in meiner Sprache sagt man es so. Also magisch und hier steht sihid.
Zaubern_073111_+_M	073111: Und Magier und Zaubern ist das Gleiche, ich hab schon mal gehört.
Zaubern_073109_+_M	073109: Weil bei dem zaubern ist es wie, also das hört sich so gleich an.
Zaubern_073107_+_M	073107: Weil das so ein ähnliches Ding... äh, so wie Ding... "zaubern", also ... weil es auch hier oben steht.

Zaubern_073106+_M	073106: Ähm, beim Spanischen sage ich, weil es beim Deutschen auch ganz hinten war.
Zaubern_073106+_M	073106: Weil es so nach "zaubern" aussieht.
Zaubern_073105+_M	073105: Auf Englisch ist es "magisch" und auf, ich meine, das ist doch "Magier", also das ist ähnlich...
Zaubern_063314+_M	063314: Weil auf Deutsch ist es magic und auf Spanisch ist es ein bisschen ähnlich und deswegen erkenne ich das.
Zaubern_063313+_M	063313: Weil sich das so...nein, weil das sich eigentlich so anhört wie magia, zaubern.
Zaubern_063311+_M	063311: Weil „magic“ und „magia“ sich gleich anhört.
Zaubern_063110+_M	063110: Weil... Das sieht so ähnlich aus wie auf Englisch „magic“ heißt es.
Zaubern_063105+_M	063105: Weil das fast wie in Deutsch ist, aber in Deutsch Ma- gi- e- r-. Und hier magia.
Zaubern_063108+_M	063108: Weil das Magia heißt. 063108: Ja, Magie.
Zaubern_063104+_M	063104: Weil das auf Deutsch Magie Magie heißt und dort kommt nur ein „a“ hin.
Zaubern_063103+_M	063103: Weil es das ganz letzte...
Zaubern_063102+_M	063102: Weil „magic“ ist die Magie und Magie ist ja eigentlich das gleiche ...
Zaubern_063101+_M	063101: Zaubern? 063101: Weil auf Türkisch es das letzte ist.
Zaubern_053328+_M	053328: Aber ma...ne, magic heißt zaubern.
Zaubern_053320+_M	053320: Im Deutschen heißt es ja auch Magier.
Zaubern_053216+_M	053216: Zaubern heißt auf Englisch übersetzt magic.
Zaubern_053216+_M	053216: Also, weil es beides mit z anfängt.
Zaubern_053213+_M	053213: Weil, weil da ja zaubern steht.
Zaubern_053212+_M	053212: Wie Magie. Wie wenn man was zaubert.
Zaubern_053107+_M	053107: Weil man die magic (...) die Bedeutung...
Zaubern_053108+_M	053108: Weil Magie ist dasselbe wie zaubern.
Zaubern_053232+_M	053232: Magia ist wie ... also das ganz normaler Magier, magia ist schon bisschen gleich. Und bei Englisch ist ja magic oder ... 053232: Also es klingt sich schon gleich an.
Zaubern_043230+_M	043230: Weil, weil magic also ich weiß ja, dass ... 043230: Magisch. Das kommt von zaubern.
Zaubern_043230+_M	043230: Ja magia. Weil magia kommt wieder von „magic“ und des von zaubern.
Zaubern_043224+_M	043224: Ja und weil es halt ... und es ist auch magisch. Weil es an eine andere Stelle verschwindet.
Zaubern_043235+_M	043235: Weil Zauberer als letztes steht.
Zaubern_043235+_M	043235: Weil es doch auch als letztes stehen.
Zaubern_043138+_M	043138: Ich hab das ... ich hätte das auch gesagt, weil wegen das c a g. Da erkenne ich das. 043138: Das sieht so wie Magie aus.
Zaubern_043138+_M	043138: Weil magia, dieses Wort habe ich schon mal gehört. 043138: Und das hört sich so wie Magie an.
Zaubern_043138+_M	043138: Ähm ja, weil magic, äh auf Englisch zaubern heißt.
Zaubern_043226+_M	043226: Weil, also, auf Englisch heißt magic zaubern.
Zaubern_043120+_M	043120: Ja, weil, ähm, am Anfang ... Ah, ich weiß jetzt warum! Weil, ähm, es heißt, ähm, Maddox der Zauberer und hier ... 043120: ... ist Magic Maddox. 043120: Deswegen.
Zaubern_043120+_M	043120: Weil das so klingt wie magisch.
Zaubern_043237+_M	043237: Magia. 043237: Weil es so wie magisch anhört.
Zaubern_043116+_M	043116: Eigentlich ... eigentlich auch, weil das im Deutschen am Ende ist.
Zaubern_043121+_M	043121: Also aber im Deutschen muss es ja ganz hinten und „magic“ ist ja ein kleines, deswegen hab ich auf das da getippt.
Zaubern_043107+_M	043107: Weil des auch im Deutschen am Ende war.
Zaubern_043223+_M	043223: Weil das schon die ganze Zeit da stand, wo auch im Deutschen ... ähm wo auch, wo im Deutschen auch zaubern darin vorgekommen ist.

Zaubern_043103+_M	043103: Weil es irgendwie mit (...) magia ...
Zaubern_043103+_M	043103: Hört sich irgendwie so an.
Zaubern_043108+_M	043108: Weil magic zaubern heißt oder mehr Magie.
Zaubern_033218+_M	033218: Es kommt was in der Mitte, jedes Mal ... 033218: Magier, zum Beispiel ... 033218: Magie...
Zaubern_033320+_M	033320: Ja sihir bedeutet zaubern.
Zaubern_033216+_M	033216: Weil alles fängt mit „z“ an.
Zaubern_033217+_M	033217: Weil Magia ... zaubern.
Zaubern_033110+_M	033110: Mh, weil es hört sich ein bisschen an.
Zaubern_033109+_M	033109: Mh. Weil „magic“ heißt auf Englisch „zaubern“?
Zaubern_033211+_M	033211: Weil bei dem ... bei den Deutschen steht auch Magie und danach pol me quenta.
Zaubern_033103+_M	033103: Also, weil ich weiß, von denen kann es keins sein. Sondern nur von ... das Wort ist sowas wie Zaubern, sag ich. 033103: Ja, sowas wie Zauberzeug. Oder „zanaz“. 033103: „Zanimatia“.
Zaubern_013217+_M	013217: Nein, weil Magier bedeutet Magie und „magic“ wird verwandt damit sein.
Zaubern_013214+_M	013214: Und auf Spanische ist es Magia.
Zaubern_013212+_M	013212: Weil magic ist Magie.
Zaubern_013212+_M	013212: Weil des, äh, am Ende war so wie bei Deutschem.
Zaubern_013211+_M	013211: Und zaubern ja, äh, ist ... Magie und zaubern bedeutet eigentlich das gleiche.
Zaubern_013210+_M	013210: ... fängt halt auch mit z an.
Zaubern_013209+_M	013209: Weil „magic“ heißt auch auf Englisch, kennt man eigentlich ...
Zaubern_013208+_M	013208: Weil „magia“ auch Zauberer heißt.
Zaubern_013205+_M	013205: Weil das sieht zaubern ganz ähnlich.
Zaubern_013204+_M	013204: Magia ist sowas wie zaubern.
Zaubern_013203+_M	013203: Weil magia fast wie Deutsch ist, also ...
Zaubern_013202+_M	013202: Denn Magie ist doch Zauberei.

Typ B: Verabsolutierende metasprachliche WIE-Erklärung (Impuls Großbuchstaben)	
Großbuchstaben_233211+_E	233211: Die schreiben das klein. 233211: Die Namen.
Großbuchstaben_233210+_E	233210: Die schreiben es halt auch anders. 233210: Die Namen.
Großbuchstaben_233208+_E	233208: Drei, weil das nur der Anfangsbuchstabe ist, der großgeschrieben wird.
Großbuchstaben_233207+_E	233207: Weil nur die, ähm, Anfangsbuchstaben eines Sa..., ähm 233207: ... Wort eines Satzes ... 233207: ... großgeschrieben wird.
Großbuchstaben_233111+_E	233111: Der wird kleingeschrieben, auch wenn es Nomen sind.
Großbuchstaben_233106+_E	233106: Weil man im Englischen nicht so viel großschreibt.
Großbuchstaben_233109+_E	233109: Im Englischen wird fast alles außer Namen kleingeschrieben. Oh, und Satzanfänge werden großgeschrieben.
Großbuchstaben_223215+_E	223215: Da gibt es weniger, weil wir haben das schon gelernt, im Englischen schreibt man nur den Satzanfang groß.
Großbuchstaben_223215+_E	223215: Weil man Anfang ... also weil man alles kleinschreibt, außer den Satzanfang.
Großbuchstaben_213322+_E	213322: Weil auf Englisch schreibt man fast alles klein.
Großbuchstaben_213211+_E	213211: Ähm im Englischen werden nur Namenwörter großgeschrieben und bei uns werden auch ... ähm ... ähm ... Wörter, die am Anfang des Satzes sind, großgeschrieben.
Großbuchstaben_213215+_E	213215: Nein, die Nomen und die Verben klein und die anderen werden ...
Großbuchstaben_213127+_E	213127: Weil ähm ... jede Sprache schreibt anders. Weil im Englischen wird es auch eher kleingeschrieben als groß.
Großbuchstaben_213105+_E	213105: Das ist, wenn die das im Englischen kleiner schrei...also... 213105: ... dass die weniger Wörter immer großschreiben, sondern die meisten immer kleiner. Also klein.
Großbuchstaben_213101+_E	213101: Also, dass sie das so schreiben. Weil es ja eine andere Sprache ist.
Großbuchstaben_213101+_E	213101: Weil im Englischen immer nur kleingeschrieben wird, außer die Satzanfänge.
Großbuchstaben_203325+_E	203325: Da werden auch keine Nomen großgeschrieben.
Großbuchstaben_203323+_E	203323: Und auch schnell ausgesprochen! 203323: Und auch schneller. Die werden schneller ausgesprochen.
Großbuchstaben_203110+_E	203110: Ähm, weil ähm das ja auch wieder eine andere Sprache ist und dann ändert das halt sich die Sprache und das wird dann ein bisschen anders geschrieben.
Großbuchstaben_203107+_E	203107: Manche Wörter schreiben sie groß und manche Wörter schreiben sie kleiner.
Großbuchstaben_203217+_E	203217: Ja das ist ja auch da, nach dem Punkt (zeigt auf das englische Wort „Some“ an einem Satzanfang) wird immer groß, überall meistens. In England ist das eben so.
Großbuchstaben_203106+_E	203106: Weil die es anders ... 203106: Dass die Adjektive zum Beispiel groß und die Nomen klein sind.
Großbuchstaben_193231+_E	193231: Mhm. Darf ich was zum Französischen sagen? Da ist auch die Rechtschreibung anders und im Französischen schreibt man nur die Namen groß und sonst alles klein.
Großbuchstaben_193231+_E	193231: Da sind ähm (4 Sek.) alle Anfangsbuchstaben groß ... 193231: Am Satzanfang.
Großbuchstaben_193228+_E	193228: Manche Wörter schreibt man halt klein in anderen Sprachen.
Großbuchstaben_193228+_E	193228: Das ist bei Französisch auch so. 193228: Nur die Namen. 193228: Und die Satzanfänge. Sonst schreibt man alles klein.
Großbuchstaben_193227+_E	193227: Bei Französisch da... 193227: Schreibt man nur die Namenwörter, schreibt man nur groß. 193227: Ja, also nur die Namen von den Personen, sonst nichts.

Großbuchstaben_193217+_E	193217: Im Französischen wird nur der Satzanfang und die Namen ähm großgeschrieben.
Großbuchstaben_193116+_E	193116: Weil das eine andere Sprache ist und manches ja auch anders geschrieben wird.
Großbuchstaben_193116+_E	193116: Da werden nur die Namenwörter großgeschrieben.
Großbuchstaben_193115+_E	193115: In manchen Ländern schreibt man es halt klein und in manchen groß.
Großbuchstaben_193112+_E	193112: Ei, die Engländer machen halt einfach alles klein bis auf Satzanfänge und Eigennamen.
Großbuchstaben_193219+_E	193219: Im Englischen werden nur die Namen klein, ähm großgeschrieben
Großbuchstaben_193219+_E	193219: Da werden nur die Namen und die Anfangsbuchstaben großgeschrieben.
Großbuchstaben_173205+_E	173205: Wie-Wörter werden kleingeschrieben. Nur groß am Satzanfang.
Großbuchstaben_173203+_E	173203: Man schreibt ja nicht immer alles gleich.
Großbuchstaben_163208+_E	163208: Das für jeden Satzanfang sind eigentlich nur große bei jedem Satzanfang, sonst sind eigentlich alle kleingeschrieben.
Großbuchstaben_163103+_E	163103: In England schreibt man alles, schreibt man Nomen klein. Also auf Englisch.
Großbuchstaben_163103+_E	163103: Im Englischen... wie im Englischen, da werden die Nomen auch kleingeschrieben.
Großbuchstaben_163102+_E	163102: Ja, weil alles was man anfassen kann, schreibt man groß.
Großbuchstaben_163101+_E	163101: Oder die Pflanzen schreibt man auch groß.
Großbuchstaben_133215+_E	133215: Weil im Englischen wird nur am Satzanfang großgeschrieben, der Rest ist alles klein.
Großbuchstaben_133215+_E	133215: Das ist genauso wie beim Englischen, weil die auch nur Satzanfang großschreiben.
Großbuchstaben_133108+_E	Also, ach so, die Engländer schreiben ein paar Wörter klein. Also die schreiben die Wörter groß, die sie wichtig finden.
Großbuchstaben_133102+_E	133102: Also im Spanischen, da schreiben die, ähm, nur am An ... Satzanfang, ähm, groß. (...)
Großbuchstaben_133102+_E	133102: Ähm, weil im Deutschen schreibt man auch die Nomen groß.
Großbuchstaben_123419+_E	123419: Ähm so meistens halt immer wie jetzt hier zum Beispiel auch Lehrer und am Satzanfang wird halt auch meistens auch in Englisch großgeschrieben.
Großbuchstaben_123416+_E	123416: Äh ja ich weiß es. Ähm im Englischen wird einfach alles kleingeschrieben, deswegen. 123416: Bei uns wird viel großgeschrieben.
Großbuchstaben_123416+_E	123416: Ähm, weil bei Türkisch weiß ich nicht so genau aber bei Englisch weiß ich, dass da fast alles kleingeschrieben wird.
Großbuchstaben_123415+_E	123415: Weil die auch nur sehr wenig sprechen, wo groß ist.
Großbuchstaben_123415+_E	123415: Weil die auch sehr wenige Wörter haben, wo großgeschrieben werden.
Großbuchstaben_123123+_E	123123: Weil sie es halt anders betonen. Kommen aus dem Ausland und sie reden nicht gleich wie die Deutschen.
Großbuchstaben_123123+_E	123123: Weil die Türken das anders betonen. So zum Beispiel (...)
Großbuchstaben_123124+_E	123124: Weil man da eigentlich fast alles kleinschreibt. 123124: Und Namen schreibt man groß.
Großbuchstaben_123121+_E	123121: Schreibt man die Nomen groß und am Anfang vom Satz und die Namen.
Großbuchstaben_123101+_E	123101: Also im Englisch ist es so, dass ähm nur am Anfang ... also am Anfang eines Satzes wird großgeschrieben und sonst wird alles kleingeschrieben, außer Namen.
Großbuchstaben_113116+_E	113116: Weil im Englischen da wird alles kleingeschrieben, bis auf der Satzanfang wird da großgeschrieben.
Großbuchstaben_103101+_E	103101: Ähm, da werden die Nomen und die Namen großgeschrieben.
Großbuchstaben_093212+_E	093212: Und bei Englisch sind es weniger, ich weiß auch warum. 093212: Ich wei... Beim Englischen sind es weniger, weil die machen

	nur am Satzanfang einen Großbuchstaben und beim, bei den, ähm, bei den Nomen da machen sie ... die schreiben sie nicht groß.
Großbuchstaben_093209+_E	093209: Ähm, wie auch im Französischen, da werden die, da werden nur Namen und ähm so, ja Namen werden da großgeschrieben und richtige ähm Wörter, zum Beispiel hier ist ja Lehrer und Lehrer ist ja ein Nomen und hier ist es ja auch großgeschrieben.
Großbuchstaben_093206+_E	093206: Die verfassen die Texte immer kürzer.
Großbuchstaben_083223+_E	083223: Aber wenn man guckt... die haben auch weniger Sätze als wir, also... 083223: ... auch weniger Satzanfänge groß.
Großbuchstaben_083219+_E	083219: Bei dem Englischen, ähm, da ist es nochmal viel anderster wie im Deutschen, weil im Deutschen werden viel mehr Großbuchstaben geschrieben als im Englischen. 083219: Und Englisch ist ja die Weltsprache.
Großbuchstaben_083218+_E	083218: Die sind ähm... die bei der russischen...russischen Sprache da wird es kleingeschrieben. Also... 083218: ...ähm, also dort sind... dort werden nur so viele Großbuchstaben, ähm, geschrieben, in der russischen Sprache.
Großbuchstaben_083217+_E	083217: Weil die ... die sehr viele Buchstaben kleinschreiben, die wo wir im Deutschen großschreiben.
Großbuchstaben_083215+_E	083215: Also alles was Nomen sind werden großgeschrieben bei uns.
Großbuchstaben_083108+_E	083108: Hm. Deutsch hat halt mehr Wörter, weil Deutsch mehr ausführlicher sch... ähm... spricht und schreibt und Englisch spricht halt... also schreibt nicht so ausführlich.
Großbuchstaben_083108+_E	083108: Nomen schreiben wir in Deutsch groß und in Englisch...
Großbuchstaben_063317+_E	063317: Weil russische Wör... russische Buchstaben ein bisschen anders geschrieben werden.
Großbuchstaben_053322+_E	053322: Weil da werden die, die, im Englischen werden die Nomen, also die hm, Hauptwörter nicht großgeschrieben, da wird alles, fast alles kleingeschrieben...
Großbuchstaben_053323+_E	053323: Der Satzanfang wird großgeschrieben und Nomen.
Großbuchstaben_053326+_E	053326: Schreiben eigentlich ... Die schreiben auch die Nomen nicht groß.
Großbuchstaben_053104+_E	053104: Das ist im Englischen auch so. Im Englischen sind die Nomen ja alle kleingeschrieben, da sind ja auch nur die Satzanfänge groß.
Großbuchstaben_053103+_E	053103: Weil alle Sprache anders geschrieben wird.
Großbuchstaben_053101+_E	053101: Weil Türkisch ... weil es im Türkischen anders geschrieben wird als im Deutschen.
Großbuchstaben_043231+_E	043231: Da werden wieder nur am Satzanfang großgeschrieben.
Großbuchstaben_043229+_E	043229: Nein. Weil in Englisch wird ja alles kleingeschrieben.
Großbuchstaben_043236+_E	043236: Da schreibt man die Nomen groß.
Großbuchstaben_043225+_E	043225: Drei. Da wird alles kleingeschrieben. 043225: Außer an den Satzanfängen.
Großbuchstaben_043225+_E	043225: Da wird ... werden alle Nomen großgeschrieben.
Großbuchstaben_043119+_E	043119: (6 Sek.) Beim Englischen ist es so, dass da die Nomen immer kleingeschrieben werden.
Großbuchstaben_033328+_E	033328: In Deutschland sind die Nomen ja groß und zum Beispiel wie frogs heißt ja Frosch und die schreiben das klein.
Großbuchstaben_033224+_E	033224: Die sprechen das ja anders aus alles und wenn man das hinschreibt, dann sind halt weniger
Großbuchstaben_033107+_E	033107: Und der Satzanfang ... die Nomen werden bei denen auch kleingeschrieben.
Großbuchstaben_013218+_E	013218: Ich weiß es, weil beim Englisch wird nur der Satzanfang geschrieben, großgeschrieben und das Ganze ist egal, nur der Name oder so, das wird kleingeschrieben.
Großbuchstaben_013207+_E	013207: ... weil im Englischen nur die Namen groß sind und noch die Anfangsbuchstaben.
Großbuchstaben_043113+_E	043113: Weil in Englisch alles kleingeschrieben wird.
Großbuchstaben_043115+_E	043115: Ja, weil ähm da werden auch nur die Satzanfänge großgeschrieben.

Großbuchstaben_043115+_E	043115: Ähm ... da werden die Nomen großgeschrieben. Und die Satzanfänge.
Großbuchstaben_043118+_E	043118: Im Englischen wird auch viel kleingeschrieben. Auch ... halt ... am Anfang wird großgeschrieben.
Großbuchstaben_043118+_E	043118: Die Satzanfänge und der, die, das alle. Der Frosch zum Beispiel wird in dem Satz auch großgeschrieben.
Großbuchstaben_233209+_M	233209: Ja fast, aber das ist halt eine andere ... Da schreibt man auch nur die Namen und die Anfangsbuchstaben groß.
Großbuchstaben_233204+_M	233204: Also in Englisch da werden ... da wird halt vieles kleingeschrieben. Nur die Namen werden groß und ...
Großbuchstaben_233203+_M	233203: Weil, hm. Also die Nomen werden hier kleingeschrieben.
Großbuchstaben_233107+_M	233107: Satzanfänge schreibt man ...
Großbuchstaben_233107+_M	233107: ... im Englischen groß ...
Großbuchstaben_233107+_M	233107: Aber im Englischen schreibt man auch Sachen wie Namen und so groß. Und wie es aussieht da nicht.
Großbuchstaben_223323+_M	223323: Weil die Sätze zusammengeschrieben sind, nein die Wörter.
Großbuchstaben_223219+_M	223219: Weil es ... weil es kleingeschrieben wird.
Großbuchstaben_223219+_M	223219: Und im Deutschen wird alle Nomen großgeschrieben.
Großbuchstaben_223210+_M	223210: Ja, weil, ähm, die ... Engländer schreiben die Sätze eigentlich nur am Anfang groß und den Rest schreiben sie immer klein.
Großbuchstaben_223210+_M	223210: Wenn man Satzanfang hat und wenn man jetzt Nomen hat ...
Großbuchstaben_223108+_M	223210: Ja dann schreibt man groß.
Großbuchstaben_223108+_M	223108: Ja die schreiben immer nur Anfänge groß, sonst schreiben die alles klein.
Großbuchstaben_223220+_M	223220: So, ähm, so also ... ihr wisst, dass äh immer am Anfang ... immer großschreibt.
Großbuchstaben_213324+_M	213324: Weil das anderes geschrieben ist, deswegen.
Großbuchstaben_213324+_M	213324: Ah, eine Maus schreibt man groß und nicht klein.
Großbuchstaben_213324+_M	213324: Ähm, nach dem Punkt schreibt man auch, wenn man hier „some“ hat, da schreibt man nach Punkt es groß.
Großbuchstaben_213321+_M	213321: Weil da, also im Gesamten werden nur die Satzanfänge im Englischen großgeschrieben. Die Nomen werden auch kleingeschrieben.
Großbuchstaben_213321+_M	213321: Die schreiben auch nur die Anfangsbuchstaben groß.
Großbuchstaben_213316+_M	213316: Ah, die Eigennamen werden großgeschrieben und im Englischen wird alles andere kleingeschrieben.
Großbuchstaben_213210+_M	213210: Vier. Im Englischen wird nämlich nur am Satzanfang großgeschrieben. Die Nomen werden eigentlich rein theoretisch auch kleingeschrieben.
Großbuchstaben_213210+_M	213210: (4 Sek.) Also in jeder Sprache ist es anders, wie es geschrieben wird. Also im Englischen wird ja nicht alles großgeschrieben ... wie bei ... beim Deutschen.
Großbuchstaben_213210+_M	213210: ... und im Deutschen ist es bei uns so, wir schreiben alles groß, wo dann Namenwörter sind oder der, die, das davor machen kann.
Großbuchstaben_213130+_M	213130: Weil, ich denke, ähm (2 Sek.) also ei ... ohne dem Anfang wär es drei Buchstaben, weil 213129 auch gesagt hat: Am Anfang wird alles großgeschrieben immer. Und nach dem Doppelpunkt wird auch immer großgeschrieben. Also manchmal großgeschrieben.
Großbuchstaben_213130+_M	213130: Ja. Ähm. Ja und doch die Namenwörter werden großgeschrieben.
Großbuchstaben_213129+_M	213129: Und eh bei mir, meine Mutter hat mit auch erklärt, dass, äh, weil dieser Sprache nur die Anfang des Satzes großgeschrieben wird und Namen werden nur großgeschrieben, sonst wird alles kleingeschrieben.
Großbuchstaben_213107+_M	213107: Ich weiß es. Weil ähm im Englischen, das kenn ich, da ... also das ist zumindest im ... also im Russischen ist das so, da werden nur Namen großgeschrieben. Das ist im Russischen so, das weiß ich.
Großbuchstaben_213107+_M	213107: Im Englischen werden halt viele Wörter ähm kleingeschrieben.
Großbuchstaben_203329+_M	203329: Und im Englischen wird es bestimmt auch schneller wie hier im Deutschen gesprochen. Weil unsere Englischlehrerin spricht auch sehr viel schneller wie wir.

Großbuchstaben_203329_+_M	203329: Weil die noch schneller reden wie wir.
Großbuchstaben_203105_+_M	203105: Die sind nur von Anfang an...von Anfangssatz...hm...von Anfang des Satzes. Und...und wenn Name von Lebewesen ist, (.) Name...ähm...da...
Großbuchstaben_193221_+_M	193221: Ja, in Russisch hat man die Wörter auch anders. Wie bei Französisch, da, ähm, sind nur die Namen groß ... werden nur die Namen großgeschrieben.
Großbuchstaben_173204_+_M	173204: Die werden großgeschrieben.
Großbuchstaben_173101_+_M	173101: Man kann Nomen groß schreiben.
Großbuchstaben_173101_+_M	173101: Da schreibt man fast alles klein.
Großbuchstaben_163105_+_M	163105: Weil es eine andere Sprache ist. Zum Beispiel auf Französisch macht man auch manchmal die ganzen Buchstaben klein.
Großbuchstaben_163106_+_M	163106: Auf Englisch ist immer nur der Anfangsbuchstabe groß.
Großbuchstaben_153113_+_M	153113: Die haben halt so wenige, die verbinden auch oft aber die machen auch dann auch kürze, also ganz kleine Buchstaben. Hier zum Beispiel „i“ oder „sup“, Suppe. Tri, drei. Das sind halt alles so ...
Großbuchstaben_153111_+_M	153111: ... weil anstatt einem Komma tun sie es verbinden.
Großbuchstaben_153111_+_M	153111: Weil sie fast alles kleinschreiben.
Großbuchstaben_153104_+_M	153104: Ja da... Und bei manchen Ländern schreibt man die Nomen halt klein und bei manchen Ländern halt groß.
Großbuchstaben_153105_+_M	153105: Ja, ähm, dass halt in England, da spricht man halt die auch die Wörter kürzer aus
Großbuchstaben_133320_+_M	133320: Ich weiß es ni...Ah! Ich weiß es so: bei diesen Adjektiven, weil manche, bei manchen, wo man bei uns in Deutschland halt Nomen spricht, kleingeschrieben, sind im Englischen zum Beispiel werden im Englischen kleingeschrieben.
Großbuchstaben_133319_+_M	133319: Weil...Weil es ganz selten, ganz selten großgeschrieben wird.
Großbuchstaben_133211_+_M	133211: Da schreibt man Nomen und Anfang groß und auch Namen.
Großbuchstaben_133110_+_M	133110: Da wurden alle Nomen großgeschrieben und nach jedem Punkt großgeschrieben.
Großbuchstaben_133110_+_M	133110: Alle wichtigen Wörter, also zum Beispiel „sich selber“ wird großgeschrieben.
Großbuchstaben_133101_+_M	133101: Weil ... Weil bei ...
	133101: ... Türkisch werden manche, manche Wörter kleingeschrieben, also mehrere Wörter
Großbuchstaben_123439_+_M	123439 Also im Englischen ist es genauso wie im Türkischen, da ist nur nach dem Punkt groß.
Großbuchstaben_123438_+_M	123438 Nach dem Punkt schreibt man immer im türkischen Satz groß.
Großbuchstaben_123418_+_M	123418: Ähm auf Englisch schreibt man ähm fast alles klein. Ähm also fast die ganzen Wörter.
Großbuchstaben_123418_+_M	123418: Und nach den zwei Punkten.
Großbuchstaben_123414_+_M	123414: Da gibt es halt andere Regeln ...
	123414: ... Also beim Schreiben, Beispiel, dass die Nomen großgeschrieben werden, aber im Englischen ist es anders. Deswegen.
Großbuchstaben_123332_+_M	123332: Auf Englisch werden, also sehr viele Sätze kleingeschrieben.
Großbuchstaben_123227_+_M	123227: ... jetzt zum Beispiel das Haus da schreibt man das klein nur am Satzanfang da schreibt man es groß.
Großbuchstaben_123227_+_M	123227: Und die Namen schreibt man groß.
Großbuchstaben_123226_+_M	123226: Weil die Sprache ... weil man es anders ausspricht manchmal.
Großbuchstaben_123226_+_M	123226: Weil also dann ... das sieht nicht so richtig aus wie beim Deutschen nicht so zum Beispiel hier (...) zum Beispiel ganz anders und das wird auch ganz anders ausgesprochen.
Großbuchstaben_123206_+_M	123206: Und ähm weil es wird ... also anders ausgesprochen und es ist länger dann ist es ein Wort.
Großbuchstaben_123120_+_M	123120: Ja in Türkisch ähm schreibt man ähm fast so wie in Englisch fast alles klein, nur die Namen und so halt ein paar Sachen noch.
Großbuchstaben_123120_+_M	123120: Ja, weil da ist ähm ... also dort sind ähm im Englischen schreibt man fast alles klein ja.

Großbuchstaben_123229_+_M	123229: Bei den anderen Sprachen ist es anderster also bei den anderen kann man ... also kann man groß und kleinschreiben.
Großbuchstaben_113229_+_M	113229: Weil ... weil sie immer ein Satz bisschen mehr länger ... bisschen länger und andere Sätze bisschen kürzer machen.
Großbuchstaben_113222_+_M	113222: Weil in Türkei immer alles kleingeschrieben wird.
Großbuchstaben_113222_+_M	113222: Ja manchmal werden in der Türkei halt die Wörter anders ausgesprochen.
Großbuchstaben_113219_+_M	113219: Weil ... (5 Sek.) da werden die Wörter kleingeschrieben. 113219: Die, wo in Deutschland großgeschrieben wird. 113219: Nomen.
Großbuchstaben_113118_+_M	113118: Weil, ähm, nur die Namenwörter großgeschrieben werden.
Großbuchstaben_113115_+_M	113115: Weil die Namenwörter, die werden eigentlich kleingeschrieben und im Deutschen werden sie großgeschrieben. Aber die Engländer, die haben auch nach einem Punkt ... da wird es großgeschrieben.
Großbuchstaben_113113_+_M	113113: Weil, im Englischen da werden nur die Namen und die Wörter die nach einem Punkt kommen großgeschrieben.
Großbuchstaben_113113_+_M	113115: Weil die Namenwörter, die werden eigentlich kleingeschrieben und im Deutschen werden sie großgeschrieben. Aber die Engländer, die haben auch nach einem Punkt ... da wird es großgeschrieben.
Großbuchstaben_103107_+_M	103107: Weil bei ihrer Sprache es einfach nicht großgeschrieben wird, zum Beispiel die Nomen.
Großbuchstaben_093218_+_M	093218: Weil die nur beim Satz ... Nein, warte ... Ja, weil die das nur beim Satzanfang machen.
Großbuchstaben_093208_+_M	093208: Weil, du sprichst es anders aus ... 093208: Und die schreiben das anders auf.
Großbuchstaben_093208_+_M	093208: Das ist wie eben schon gesagt hat, die schreiben es auch anders auf wie wir, die sprechen es anders aus.
Großbuchstaben_093207_+_M	093207: Weil des halt eine andere Sprache ist und ... 093207: Da ähm wird es auch anders geschrieben und auch manchmal, also meistens auch die Wörter kleingeschrieben. 093207: Die meisten Wörter werden kleingeschrieben.
Großbuchstaben_093202_+_M	093202: Ja. Also, im Englischen ... (2 Sek.) ähm, da wird es halt anders geschrieben.
Großbuchstaben_093201_+_M	093201: ... das ist auch im Französischen so, dass ähm ... die Nomen, dass die kleingeschrieben werden.
Großbuchstaben_083111_+_M	083111: Weil in Türkisch alles anders geschrieben wird. Und weil die klein einfach geschrieben werden.
Großbuchstaben_073625_+_M	073625: Ähm, andere Sprache, die reden anders.
Großbuchstaben_073624_+_M	073624: Wir schreiben die Namen auch groß.
Großbuchstaben_073627_+_M	073627: Im Türkischen schreibt man immer Namenwörter, äh, groß. Auch Überschriften, nach dem Punkt, Satzanfänge und noch, hm, Welt. So verschiedene Welten, Länder.
Großbuchstaben_073319_+_M	073319: Also in Türkisch schreibt man Nomen klein und die Adjektive groß und die Verben auch.
Großbuchstaben_073319_+_M	073319: Nein ... die sind auch klein, die schreibt man nur nach dem Punkt groß. 073319: Ja, Satzanfänge.
Großbuchstaben_073320_+_M	073320: Im Türkischen, äh, schreibt man nicht so oft groß. Ich weiß nicht warum, mein Lehrer hat so gesagt.
Großbuchstaben_073111_+_M	073111: Da werden die kleingeschrieben.
Großbuchstaben_073109_+_M	073109: Also, immer Verben und Adjektive sind eigentlich klein (3 Sek.) und hier haben die nur den Anfang groß... 073109: ... nach dem Doppelpunkt groß und nach dem Punkt groß.
Großbuchstaben_073108_+_M	073108: Das immer nach dem Doppelpunkt oder, oder nach Punkt oder so.
Großbuchstaben_073107_+_M	073107: Auch gleich wie Türkisch, die Namenwörter klein.
Großbuchstaben_073318_+_M	073318: Ähm, ich weiß nur was man im Türkisch ... Also was man im Türkischen großschreibt. 073318: Ähm, in Türkisch schreibt man nur die besonderen ... zum Beispiel Sachen groß.

Großbuchstaben_073102+_M	073102: Weil man das klein schreibt. 073102: Die Wörter.
Großbuchstaben_063321+_M	063321: Weil, ähm, hier nur der Satzanfang immer großgeschrieben wird. Weil im Englischen hab ich ... haben wir das gelernt, dass man halt dort nur, äh, alle Wörter halt, ähm in kleinschreibt, nur halt Satzanfänge schreibt man groß.
Großbuchstaben_063318+_M	063318: Weil, weil im Englischen da schreibt man viel mehr Wörter äh, klein als groß.
Großbuchstaben_063313+_M	063313: Ja da wird das meiste kleingeschrieben, also ist nur, eigentlich nur 2 und nach dem Punkt und nach dem Punkt... nein, es sind drei Stück, hier nach dem Doppelpunkt, nach den zwei. 063313: Im türkischen wird nicht so viel großgeschrieben.
Großbuchstaben_063109+_M	063109: Vier. Da sind alle kleingeschrieben, also die Lehrerin hat gesagt, man schreibt in Englisch alles klein außer die Namen und Satzanfang.
Großbuchstaben_063109+_M	063109: Ja und die werden kleingeschrieben.
Großbuchstaben_063105+_M	063105: Alles wird kleingeschrieben, aber nur die, der Satzanfang wird groß.
Großbuchstaben_063105+_M	063105: Äh, die Adjektive werden auf Russisch großgeschrieben. 063105: Und die Nomen werden kleingeschrieben.
Großbuchstaben_063104+_M	063104: Nomen werden großgeschrieben.
Großbuchstaben_053218+_M	053218: Guck, weil die machen alles klein, außer Satzanfänge.
Großbuchstaben_053218+_M	053218: Aber das ist halt so, die wissen das schon, weil ... aber die haben halt ... jeder schreibt halt auch anders. 053218: Und dann gibt es Rechtschreibregeln andere. 053218: Gibt es das auch. Dass man halt zum Beispiel nichts großschreibt außer halt die Satzanfänge.
Großbuchstaben_053319+_M	053319: Bei Englisch, ähm, da sind die Nomen auch kleingeschrieben. 053319: Deswegen ...
Großbuchstaben_053319+_M	053319: Die Nomen sind auf Deutsch großgeschrieben. 053319: Wie zum Beispiel Frösche oder ... 053319: Spinnen.
Großbuchstaben_053217+_M	053217: Ja, aber das ist auch so wie bei Türkisch, immer der Satzanfang.
Großbuchstaben_053105+_M	053105 Ja. Und auch Nomen schreibt man groß.
Großbuchstaben_053232+_M	053232: Und weil halt mehrere Sachen, also, was in Deutsch großgeschrieben wird, ist bei uns halt mehrere Sachen kl... kleingeschrieben, deswegen.
Großbuchstaben_053232+_M	053232: Warte mal. Tier wird also im Deutschen großgeschrieben, bei uns werden, werden Tiere kleingeschrieben.
Großbuchstaben_053106+_M	053106 Bloß bei türkisch ist, ähm ... der Name nur der Satzan... also der Namenanfang, so wie jetzt Lehrer ... da ... da kommt noch das Ö hin. Und dann alles wird kleingeschrieben
Großbuchstaben_043224+_M	043224: Also ich glaube in Englisch, ich weiß es so... In England ähm werden die meisten Wörter kleingeschrieben. 043224: Nur die Satzanfänge. 043224: Mh, die Satzanfänge sind (...) schreiben die da groß.
Großbuchstaben_043138+_M	043138: Namenwörter. 043138: Die schreibt man klein.
Großbuchstaben_043226+_M	043226: Weil es Nomen gibt. Und Nomen werden halt immer großgeschrieben.
Großbuchstaben_043226+_M	043226: Aber wieso auch? Hier sind ja auch immer Doppelpunkt ... Und nach Doppelpunkt wird großgeschrieben. Und dann haben die immer die Wörter, die großgeschrieben waren, immer nach Punkt oder Doppelpunkt geschrieben.
Großbuchstaben_043120+_M	043120: Ähm, Russisch da wird meistens, ähm, kleingeschrieben.
Großbuchstaben_043116+_M	043116: Dass so Namenwörter großgeschrieben werden.
Großbuchstaben_043121+_M	043121: Äh im Deutschen werden alle Nomen großgeschrieben.
Großbuchstaben_043106+_M	043106: Hm, ich denk, ich weiß wieso de ... jetzt beim Englisch oder bei Ital... beim Italienischen wird des halt ... hm da wird ... da wird halt nur die Namenwörter großgeschrieben und die anderen Wörter halt klein.

Großbuchstaben_043223_+_M	043223: Da werden die Nomen großgeschrieben.
Großbuchstaben_043223_+_M	043223: Und nach dem Satzanfang wird auch großgeschrieben.
Großbuchstaben_043108_+_M	043108: Die schreiben nur Eigennamen groß und Satzanfänge.
Großbuchstaben_043108_+_M	043108: Die schreiben groß Nomen, Satzanfänge. Manchmal schreibt man Nomen da auch klein.
Großbuchstaben_033327_+_M	033327: Ah, die schreiben, weil die das anders schreiben ... 033327: Ah! Die schreiben alle Nomen klein im Englischen.
Großbuchstaben_033319_+_M	033319: Weil man es anders schreibt.
Großbuchstaben_033319_+_M	033319: Nur fünf sind es im Englischen, weil man im Englischen fast alle Wörter kleinschreibt, außer Namen.
Großbuchstaben_033319_+_M	033319: Weil...weil man im Englischen zum Beispiel viel weniger kleinschreibt als sonst.
Großbuchstaben_033218_+_M	033218: Nein, türkisch schreibt...türkisch schreibt alles klein außer Satzanfänge.
Großbuchstaben_033217_+_M	033217: Weil (...) großgeschrieben wird im Deutschen.
Großbuchstaben_033217_+_M	033217: Weil bei Türkisch werden nur, ähm, Sachen großgeschrieben, von denen es nur eins gibt.
Großbuchstaben_033212_+_M	033212: Weil bei Deutsch beim Nomen (...) auch großgeschrieben wird, egal wo es steht. Und als Anfang auch.
Großbuchstaben_033211_+_M	033211: Weil Türkisch sprechen die zuerst, das erste Wort groß und dann danach den ganzen anderen ganz klein, bis zum Punkt. Und wenn du es anderster willst, musst du den ganzen groß ... klein und wenn du alles nur groß willst, dann musst du alles nur großschreiben.
Großbuchstaben_013217_+_M	013217: Ja, also ähm, was sie sagte war richtig, weil im Deutschen wird es aber auch also alles wird kleingeschrieben außer der Anfang und Namen. Nomen werden trotzdem kleingeschrieben und am Anfang des Wortes, also nach einem Punkt. Und ähm beim Deutschen ist es nicht so, weil beim Deutschen werden Nomen auch großgeschrieben.
Großbuchstaben_013214_+_M	013214: Hier gibt es nur zwei, weil am Anfang schreibt man ... 013214: ...die Wörter groß. (...) weil hier noch ein Punkt ist. Nach dem Punkt schreibt man auch bei Englisch immer Wörter groß.
Großbuchstaben_013214_+_M	013214: Bei Deutsch ... bei Deutsch ist das halt so, dass bei Deutsch schreibt man die Nomen groß und Verben und Adjektive schreibt man klein.
Großbuchstaben_013213_+_M	013213: Ähm, ähm, ich bin eigentlich der gleichen Meinung wie er, weil ich ... das ist auch immer, ähm, zum Beispiel, ähm, friends schreib ich manchmal groß, aber das ist ja immer das ... kleingeschrieben. Und ich wusste das früher auch nicht, dass man das kleinschreiben muss, aber so seit der dritten Klasse weiß ich das, oder seit der zweiten Klasse weiß ich das. Und deswegen schreib ich das eigentlich auch so (...).
Großbuchstaben_013212_+_M	013212: Ah, ich weiß! Vielleicht... in anderen ... hmm zum Beispiel bei uns schreibt man die Nom... in Deutsch schreibt man die Nomen, ähm, groß und hier schreibt man... 013212: ...nach dem Punkt.
Großbuchstaben_013210_+_M	013210: Halt also Namen muss man immer groß halt schreiben, weil diese Wörter kann man halt nicht irgendwas damit machen, das sind ganz normale Namen. Und halt nach dem Doppelpunkt schreibt man groß und nach dem Punkt muss man immer halt großschreiben.
Großbuchstaben_013210_+_M	013210: Auf Deutsch ist es zum Beispiel, nach einem Punkt schreibt man groß und nach ähm halt wenn ein Name halt kommt, dann schreibt man es auch groß und Wörter halt wie ähm mit Artikeln.
Großbuchstaben_013209_+_M	013209: Halt die Groß..., im Englischen schreibt man eigentlich alle Wörter groß außer nach halt einem Doppelpunkt oder nach einem Punkt oder halt was ein Name ist. 013209: Ja. Ne äh, also Namen äh und nach einem Punkt in Englisch schreibt man die groß und Namen groß, aber sonst alles klein.
Großbuchstaben_013208_+_M	013208: Weil nur Namen und die Anfangsbuchstaben großgeschrieben wird.
Großbuchstaben_013204_+_M	013204: Ja, auch drei. Weil die... Also Nomen schreibt man immer klein. Also in Englisch schreibt man alles klein, nur nach dem Punkt.

Großbuchstaben_013203+_M	013203: Das gleiche, weil zum Beispiel water ist ja auf Deutsch Wasser und Wasser schreibt man auf Deutsch groß und water haben die jetzt dort kleingeschrieben.
Großbuchstaben_013202+_M	013202: Ähm, weil bei Amerika und England schreibt man die Nomen nicht klein... 013202: ...eh schreibt man die klein,
Großbuchstaben_013202+_M	013202: Oder es ist genau wie ... 013202: Oder es ist genau wie England, dass man die ... oder Amerika, dass man auch die Nomen kleinschreibt.

Typ B: Verabsolutierende metasprachliche WIE-Erklärung (Impuls Satzzeichen)	
Satzzeichen_213104+_E	213104: Äh, weil Spanisch anders geschrieben wird als die anderen. Dass Spanisch auch ähm, ähm mal fa... ähm falsch herum geschrieben wird. Zum Beispiel das E so. Das geht auch.
Satzzeichen_203104+_E	203104: Weil die das auch anders schreiben.
Satzzeichen_193108+_E	193108: Dass es so eine Betonung ist und so. 193108: Und ähm aufgeregt.
Satzzeichen_193107+_E	193107: So, dass man aufgeregt klingt.
Satzzeichen_193104+_E	193104: Ähm ... die Lea hat da so gesagt, meine Schwester, dass ähm, wenn da ein Fragezeichen oder ein Ausrufezeichen ist, dann machen die das falsch rum dorthin. Also am Anfang und am Ende richtig rum.
Satzzeichen_153102+_E	153102: Ich auch, dass sie andere Schreibregel haben.
Satzzeichen_113111+_E	113111: Ach so, da ... dass er sich wundert was mit Marnie passiert ist.
Satzzeichen_083217+_E	083217: Weil die sprechen es anders aus als wir.
Satzzeichen_083215+_E	083215: Weil es ein anderes ... also eine andere Bedeutung hat also 083215: Das, das er sich wundert da ... dass seine Schwester auf einmal nicht mehr da ist.
Satzzeichen_083102+_E	083102: Das wird... das wird so geschrieben, aber das wird halt nur so... so „Oh“ ausgesprochen.
Satzzeichen_233113+_M	233113: Dass es die gleiche Bedeutung hat, bloß ... 233113: ... es einfach falsch, man es, wird falschrum gelesen.
Satzzeichen_223322+_M	223322: Da steht ja: „Oh no!“, also oh no. Dann ist da so ein Ding, das bedeutet dann, das bedeutet dann ich hab ... bin schockiert was ist passiert.
Satzzeichen_123203+_M	123203: Wenn man redet und dann ist es wieder nach oben, weil am Anfang schreibt man auf Deutsch Doppelpunkte ähm runter. Und dann wieder hoch.
Satzzeichen_083125+_M	083125: Ähm, weil ... weil die wissen wollen was ... wie das ... weil die wissen wollen wie ... ob es ähm ... ob die es sagen oder ob die sich wundern oder ob sie ganz normal sprechen.
Satzzeichen_083111+_M	083111: Dass der sich wundert.
Satzzeichen_083109+_M	083109: Weil er Oh schreibt, kommt das hin. Und dann No und dann, weil es was passiert ist.
Satzzeichen_073627+_M	073627: Und Fragezeichen... 073627: Was er nicht verstanden hat? Zum Beispiel.
Satzzeichen_073106+_M	073106: Weil das, zum Beispiel wenn es sich fragt, also wenn es denkt, dann umgekehrt. Wenn es sagt, dann normal.
Satzzeichen_063322+_M	063322: Ja und dann macht der so ein Fragezeichen, weil er nicht weiß, wo die ist.
Satzzeichen_063105+_M	063105: Ah, damit wir das wissen, dass er das gleich ausruft?
Satzzeichen_043117+_M	043117: Dass man weiß, dass man also, dass er das laut sagt.
Satzzeichen_043108+_M	043108: Weil der Maddox das sagt.
Satzzeichen_033319+_M	033319: Äh...dass man das viel besser versteht.
Satzzeichen_013208+_M	013208: Weil das eine Frage bedeutet.
Satzzeichen_013201+_M	013201: Also wenn die reden, da ein Fragezeichen, ein Doppelpunkt, Gänsefüßchen unten, und sowas.

Typ B: Verabsolutierende metasprachliche WIE-Erklärung (Impuls Wörter zählen)	
Wörter zählen_233210_+_E	233210: Weil die das anders aussprechen.
Wörter zählen_233208_+_E	233208: Weil, das ist wie, die nehmen in ein Wort mehrere Wörter rein.
Wörter zählen_233207_+_E	233207: Ähm, dass einfach andere Sprachen sind und dass da halt eben andere, dass da Wörter halt eben anders geschrieben werden...
Wörter zählen_233106_+_E	233106: ... weil das auch viel schneller gesprochen wird.
Wörter zählen_223215_+_E	223215: Weil es eine andere Sprache ist und da sagt man halt ähm nicht so viele Wörter, da sagt man das halt anders. Zum Beispiel wie hier: „macht sich“ und hier steht bloß „va“.
Wörter zählen_213211_+_E	213211: Im Englischen sind (2 Sek.)... Also gibt es nicht die (2 Sek.) Ähm ... Artikel der und die und das.
Wörter zählen_213127_+_E	213127: Der ist ... also im Englischen ist das immer ein bisschen umformuliert als im Deutschen.
Wörter zählen_213104_+_E	213104: Jede Sprache wird ähm... 213104: ... äh anders geschrieben, länger, kürzer, noch kürzer.
Wörter zählen_213101_+_E	213101: Weil die Russen das auch anders aussprechen.
Wörter zählen_203324_+_E	203324: Ja, die verkürzen den Satz.
Wörter zählen_203110_+_E	203110: Das ist jetzt alles zusammen, weil das ja eine andere Sprache ist.
Wörter zählen_203110_+_E	203110: Weil das ja auch wieder im gesprochenen kürzer...
Wörter zählen_203217_+_E	203217: Die schreiben alles fast zusammen.
Wörter zählen_203217_+_E	203217: Jeder hat eine andere Sprache, dann schreiben die das auch anders.
Wörter zählen_193234_+_E	193234: Da wurden noch mehr zusammengefasst.
Wörter zählen_193231_+_E	193231: Sie sind halt anders geschrieben also da sind dann zwei in einem Worte oder halt...
Wörter zählen_193228_+_E	193228: Weil da machen die noch... 193228: ... noch weiter zusammen. 193228: Wenn wir zwei Wörter sagen, dann machen die das zu einem.
Wörter zählen_193116_+_E	193116: Die sind in eine andere Sprache umgesetzt worden.
Wörter zählen_193105_+_E	193105: Das ist halt anders geschrieben, also kürzer halt aber dafür anders halt.
Wörter zählen_173205_+_E	173205: Ja, die tun die immer zusammen machen in anderen Sprachen.
Wörter zählen_173203_+_E	173203: Stimmt. Die haben einfach ... Äh das ist ja sein Name, den kann man noch so erkennen. Und dann haben die einfach zwei Wörter in ein Wort rein. Da haben die dann zwei Wörter in ein Wort reingemacht.
Wörter zählen_163214_+_E	163214: Also die setzt man manchmal zusammen.
Wörter zählen_153109_+_E	153109: Weil die auch andere Schrift haben.
Wörter zählen_153109_+_E	153109: Also, weil ein paar Sachen schreiben die zusammen und ein paar nicht.
Wörter zählen_133108_+_E	133108 Die setzten das so ein bisschen zusammen. Die benutzen andere Wörter. Das, also, das nicht so lang ist.
Wörter zählen_123437_+_E	123437: Hm, weil es eine andere Sprache ist und es wird auch klein geschrieben als bei uns, wie die Wörter unterschiedlich geschrieben werden.
Wörter zählen_123416_+_E	123416: Ja die sind verschiedene Sprachen, aber manche Wörter werden die halt anders geschrieben die Wörter.
Wörter zählen_123436_+_E	123436: Ja, also die Wörter werden immer kleiner, weil auf Englisch die sagt man einfach klein. Kleine Wörter. Kleine Wörtchen.
Wörter zählen_123415_+_E	123415: Weil es dort auch etwas länger gesprochen wird.
Wörter zählen_123310_+_E	123310: Weil im Englischen kürzer gesprochen wird.
Wörter zählen_123123_+_E	123123: Im Englischen müssen die nicht so viele ... also die haben halt eine andere Sprache, deswegen reden die anderster.
Wörter zählen_123123_+_E	123122: Ja ist eine andere Sprache. Die müssen nicht mehr so viel ... nicht so viel schreiben, weil es eine andere Sprache ist.
Wörter zählen_123124_+_E	123124: Die haben da mehr Wörter, die man zusammenschreibt.
Wörter zählen_123121_+_E	123121: In Englisch schreibt man nicht mit so vielen Wörtern.
Wörter zählen_123102_+_E	123102: Ähm, also im Englischen spricht man das anders aus und man schreibt das auch ganz anders, deshalb sieht es da anderster aus.
Wörter zählen_123101_+_E	123101: Weil ähm, die Sprachen ja anders ausgesprochen werden.
Wörter zählen_113116_+_E	113116: Weil, im Englischen werden die Sätze anders formuliert.

Wörter zählen_093216_+_E	093216: Und weil sie anders geschrieben werden.
Wörter zählen_093211_+_E	093211: Und es wird halt eben auch anders ausgesprochen und dann braucht man halt manchmal nicht so viele Buchstaben.
Wörter zählen_093204_+_E	093204: ... es wird anders gesprochen.
Wörter zählen_093203_+_E	093203: Weil es wird anders formuliert.
Wörter zählen_093203_+_E	093203: Im Französischen wird es anders gesprochen und hat eine andere Reihenfolge; im Französischen zumindest.
Wörter zählen_083223_+_E	083223: Ähm die Englischen benutzen halt nicht so viele Ausdrücke wie wir im Deutschen.
Wörter zählen_083223_+_E	083223: Und deswegen... manche Wörter sind da auch zusammen. Wie bei uns, wenn sie auseinander sind.
Wörter zählen_083219_+_E	083219: Also de... die englische Sprache ist nicht so eine Sprache wie die deutsche Sprache. Die sprechen die Wörter anders aus, die schreiben die Wörter anders darum.
Wörter zählen_083222_+_E	083222: Weil man es anders ausspricht. Und anders...
Wörter zählen_083216_+_E	083216: Bei manchen Sprachen gibt es mehr wie jetzt bei Deutsch und bei manchen wie bei Englisch und Spanisch ist halt kürzer, weil die sprechen es dann nicht so lang aus wie wir.
Wörter zählen_063317_+_E	063317: Weil es im ... in der russischen Sprache kürzer gesprochen wird.
Wörter zählen_063107_+_E	063103: Die beschreiben das anders.
Wörter zählen_063107_+_E	063107: Weil es da anders ausgesprochen wird.
Wörter zählen_053322_+_E	053322: Weil des eine einfachere Sprache ist, weil D...Deutsch ist viel schwerer und außerdem da wird ja auch, zum Beispiel, nichts großgeschrieben, außer dem Satzanfang
Wörter zählen_053103_+_E	053103: Weil Englisch, die schreiben immer zusammen.
Wörter zählen_043118_+_E	043118: Weil im Englischen sind die Wörter meistens zusammengeschrieben.
Wörter zählen_043110_+_E	043110: Weil Türkische ähm... kürzer reden und die Deutschen ein bisschen mehr und die... jede Sprache redet ein bisschen mehr und ein paar reden nicht so viel.
Wörter zählen_033101_+_E	033101: Dass die Wörter zusammen sprechen.
Wörter zählen_033224_+_E	033224: Weil, ähm, die sprechen das anders aus und da sind es halt weniger Wörter.
Wörter zählen_013207_+_E	013207: Dass die den Satz kürzer machen.
Wörter zählen_233110_+_M	233110: Weil die viel schneller reden.
Wörter zählen_223323_+_M	223323: Weil diese Sätze ganz zusammen sind. 223323: Die Sätze. 223323: Also die Wörter.
Wörter zählen_223219_+_M	223219: Weil im Türkischen ist es abgekürzt. 223219: Weil auf Türkisch ist alles zusammen ... näher.
Wörter zählen_223213_+_M	223213: Nein aber ... nein aber das wird zusammengehängt. Die Buchstaben sind ... werden, äh, ein bisschen kleiner ausgedrückt. Das drückt man nicht so ganz aus.
Wörter zählen_223210_+_M	223210: Ja, weil, ähm, jede Sprache schreibt anders manche schreiben die Sätze kürzer und manche länger.
Wörter zählen_223108_+_M	223108: Weil jedes Land hat seine Sprache und die eigene ... also die eigene Schrift, wie die das nennen.
Wörter zählen_223106_+_M	223106: Ähm, die Wörter sind äh mehr drangeschrieben. Also die Wörter schreibt man nicht groß ... groß.
Wörter zählen_213130_+_M	Wie auf Deutsch wird „Haus“ ja nur mit vier Buchstaben geschrieben und „house“ wird mit fünf Buchstaben geschrieben.
Wörter zählen_203327_+_M	203327: Weil dann schneller ... Also kleiner ausgesprochen wird. Nicht so groß.
Wörter zählen_203220_+_M	203220: Weil die den Rest kürzen.
Wörter zählen_203102_+_M	203102: Also ... Weil man sagt das schneller ...
Wörter zählen_193218_+_M	193218: Im Englischen spricht man manche Wörter nicht ganz so deutlich aus wie im Deutschen. Also man beschreibt das nicht so wirklich ganz richtig, find ich.
Wörter zählen_163217_+_M	163217: Und die werden halt länger geschrieben als unsere.

Wörter zählen_163216+_M	163216: Weil die die Wörter anders schreiben.
Wörter zählen_163216+_M	163216: Da ver... da verlängern sie die Wörter.
Wörter zählen_163213+_M	163213: Weil Englisch eine andere ... Englisch hat halt eine Schrift und man sagt es halt viel länger. Oder ...
Wörter zählen_163213+_M	163213: Äh, da, gibt es halt andere Wörter dafür. 163213: Und deswegen wird es dann immer abgekürzt.
Wörter zählen_163213+_M	163213: Weil, sie haben eine Abkürzung. Sie nehmen ... 163213: Sie kürzen 163213: In der Sprache tut man halt, wenn man ... Man muss halt nicht alle Wörter sagen, sondern man kann auch welche zusammen machen, damit man halt andere Wörter rausbekommt ... 163213: ... dann werden sie kürzer ... muss man, ähm, nicht so lange schreiben, oder halt ... aber ...
Wörter zählen_163211+_M	163211: Sie haben Abkürzung.
Wörter zählen_163207+_M	Bei denen ist es paar Wörter weniger, weil sie alles zusammenschreiben. Paar Wörter zusammenschreiben.
Wörter zählen_153111+_M	153111: Sie verbinden ein paar Wörter.
Wörter zählen_153111+_M	153111: Sie tun nicht größere, sie tun verbinden. Guck, so wie da.
Wörter zählen_153106+_M	153106: Weil in Englisch macht man noch, ähm, wie heißt... noch ein „s“ dazu halt manchmal, weil bei den Deutschen macht man kein „s“ dazu.
Wörter zählen_153106+_M	153106: Also manche Wörter sind in Deutsch länger. Manchmal auch kürzer. Eigentlich manchmal länger und kürzer.
Wörter zählen_153104+_M	153104: Also manche Wörter sind in Deutsch länger und manche Wörter sind da länger, kürzer halt.
Wörter zählen_153105+_M	153105: Spricht man halt länger aus in Deutschland und in England hat man das dieses kürzer ausgesprochen wird.
Wörter zählen_153105+_M	153105: Irgendwie länger spricht man dann die Wörter aus.
Wörter zählen_133320+_M	133320: Sie schreiben die Wörter länger. 133320: Die Deutschen schreiben alles kurz.
Wörter zählen_133320+_M	133320: Die reden manchmal die Wörter, die reden es so wie geteilt sein, die reden mit den Pausen.
Wörter zählen_133319+_M	133319: Weil ...weil die ... schreiben. 133319: Ja, schreiben anders... Wollen wir uns das noch auf Türkisch?
Wörter zählen_133109+_M	133109 Es gibt so verschiedene Wörter die schneller ... die man schnell aussprechen kann und es gibt manchmal welche die länger dauern, die...
Wörter zählen_123439+_M	123439 Also, ähm, wenn das jetzt ... also wenn es jetzt neun sind, ist es sechs wie hier gerade, weil ähm das ... weil man das halt anders schreibt und weil man es anders schreibt, dann sind es auch weniger Wörter.
Wörter zählen_123418+_M	123418: Ähm... das wird zusammengeschrieben, also des spricht man zusammen aus.
Wörter zählen_123414+_M	123414: Und halt ... da sind halt Wörter, die, Beispiel, die kann jetzt, die haben so eine Abkürzung, deswegen.
Wörter zählen_123330+_M	123330: Weil in Englischen halt sagen wir auch andere Wörter und im Deutsch sind es auch anders halt. Deutsch und Englisch verschiedene Sprachen halt.
Wörter zählen_123309+_M	123309: Weil die Wörter manchmal, zum Beispiel bei China, da ist ein Wort manchmal ein ganzer Wo ... ein Buchstabe ein ganzes Wort. Und ... Und dort sind so manchmal, dass das die Wörter halt kürzer ausgesprochen wird. Und ding und dass manchmal zwei Wörter auf einmal ein Wort ist bei Englisch.
Wörter zählen_123226+_M	123226: Die heißen ... die werden einfach anders ausgesprochen.
Wörter zählen_123206+_M	123206: Und wie das 123226 gesagt hat, das spricht man anders aus.
Wörter zählen_123203+_M	123203: Ähm das es einfach zusammengesetzt ist und halt beim russischen Buchstaben gibt es zwei.
Wörter zählen_123120+_M	123120: Ja, weil die Wörter spricht man da halt irgendwie manchmal auch zusammen.
Wörter zählen_113230+_M	113230: Ja, es gibt bei anderen Sprachen so bei ... bei anderen Sprachen kann man es auch anders formulieren. 113230: Also länger formulieren oder kurz formulieren.

Wörter zählen_113229+_M	113229: Weil es auf Englischen auch verschiedene Möglichkeiten gibt, das zu formulieren.
Wörter zählen_113226+_M	113226: Weil bei Türkisch die Wörter alle zusammengeschrieben sind.
Wörter zählen_113222+_M	113222: Weil die es zusammenfassen.
Wörter zählen_113222+_M	113222: Ah, ich hab eine Idee. Weil auf jeder Sprache heißt es anders, da wird das dann auch anders geschrieben.
Wörter zählen_113115+_M	113115: Achso, weil die Wörter, die sind also zusammen. Weil die haben das ... also im Englischen ist es immer verkürzt und auf Deutsch ist es länger. Und die Buchstaben werden auch manchmal zusammengemacht. Also zusammengeredet.
Wörter zählen_113113+_M	113113: Weil, ein paar Wörter, die wurden zusammen gemacht.
Wörter zählen_113111+_M	113111: Mh, weil die anderen Länder es anders aussprechen.
Wörter zählen_103107+_M	103107: Weil sie eben auf der anderen Sprache nicht so gesprochen werden.
Wörter zählen_093208+_M	093208: Weil man das anders ausspricht und das wird dann auch so aufgeschrieben
Wörter zählen_093208+_M	093208: Weil man es da auch wieder anders ausspricht und das auch anders aufschreibt.
Wörter zählen_093207+_M	093207: Ja also die werden weniger ähm ausgesprochen, also irgendwie weniger gesprochen, also weniger Wörter in dem Satz drin.
Wörter zählen_083111+_M	083111: Denn beim, im Englischen spricht man das viel kürzer aus.
Wörter zählen_083111+_M	083111: Die sind jetzt auch viel kleiner so. Das ... die spricht man immer viel kürzer aus als bei anderen Sprachen.
Wörter zählen_083227+_M	083227: Mhm. Der Satz wird geändert und ... also anders formuliert.
Wörter zählen_073624+_M	073624: Weil manche Wörter sind auch zusammen... 073624: ...geschrieben.
Wörter zählen_073623+_M	073623: Ähm, bei Russisch spricht man ein Wort zusammen.
Wörter zählen_073627+_M	073627: Ja, weil ... bei Türkisch schreiben die manchmal, ähm, manche Wörter sammeln die einfach zusammen ...
Wörter zählen_073319+_M	073319: Also bei äh ... in Türkisch kann man nicht so, äh, ein langer Satz bilden.
Wörter zählen_073113+_M	073113: Also... im Türkischen drückt man sich also... schneller aus.
Wörter zählen_073109+_M	073109: Also die werden so zusammen und dann wird das also, dass, der Satz kleiner.
Wörter zählen_073108+_M	073108: Die haben es weniger gemacht, aber dafür in ein Satz.
Wörter zählen_073106+_M	073106: Weil es kürzer... es kürzer gesprochen wird.
Wörter zählen_073106+_M	073106: Weil es andere Sprachen sind. Also bei jemandem spricht man das anders aus und andern kurz.
Wörter zählen_073318+_M	073318: Weil, ähm, also in Deutsch steht hier Maddox macht sich auf den Weg zu seinem Lehrer und auf Türkisch steht hier also das ist Verkürzung.
Wörter zählen_063318+_M	063318: Mhm. Die haben es Englisch, da redet man kürzer als auf Deutsch.
Wörter zählen_063318+_M	063318: Die anderen Sprachen kann man meistens schneller aussprechen.
Wörter zählen_063313+_M	063313: Im Türkischen wird das auch anders da gesagt da, also im Deutschen ... 063313: ... da ist, Maddox macht sich auf dem Weg zu seinem Lehrer und im Türkischen... 063313: ...öğretmeninin evine gider.
Wörter zählen_063313+_M	063313: Das ist nicht anders, aber in dem Türkischen ist das halt kürzer, weil Deutsch und Türkisches ist ja anderes, da ist, wird auch, also da wird es anders ausgesprochen als im Deutschen, da ist es ein bisschen anders da.
Wörter zählen_063109+_M	063109: Ja. Manche sind kürzer manche ... sowie in Chinesisch. Wenn man schreibt, sind es, da Katze schreibt man sind nur 2 Buchstaben oder so.
Wörter zählen_063105+_M	063105: Oder das sind, äh, zusammengesetzt.
Wörter zählen_053319+_M	053319: So ähm bei Englisch da ist es weniger Wörter in einem Satz. Ähm das wird so ja ... also da sind weniger Wörter, weil die zusammengesetzt ...

Wörter_zählen_053216+_M	053216: Ja, auf englischer Sprache werden die Wörter irgendwie so zusammengesetzt. Halt werden irgendwie verkl... also das wird dann nicht in größeren Sätzen geschrieben, sondern eher gesagt in kleineren.
Wörter_zählen_053213+_M	053213: Weil bei fast allen Ländern oder bei allen da schreibt man ja eben alles anders, deswegen.
Wörter_zählen_053217+_M	053217: ...die Wörter sind nicht immer die gleichen Wörter und manchmal sind die auch so zusammengesetzt und dann gibt es eben weniger Wörter.
Wörter_zählen_053232+_M	053232: Ne, weil das wird immer verkürzt, 053232: Weil die sagen zum Beispiel you ... you run oder so.
Wörter_zählen_053232+_M	053232: Also die sind zueinander verschmolzen.
Wörter_zählen_043223+_M	043223: ... dort in Deutsch wird halt viel auch anders geschrieben als in anderen Sprachen.
Wörter_zählen_033327+_M	033327: Das gleiche. Dass die des weniger schreiben.
Wörter_zählen_033319+_M	033319: Ich sage nein, weil man im Englischen oft zwei Wörter mit nur einem Wort sagt.
Wörter_zählen_033320+_M	033320: Auch das gleiche. Dass sie sich einfach...ähm auf andere Sprachen umgesetzt haben.
Wörter_zählen_033212+_M	033212: Die haben es verkürzt.
Wörter_zählen_033108+_M	033108: Die Wörter wurden abgekürzt, abgekürzt.
Wörter_zählen_033211+_M	033211: Also nein, kürzer geschrieben, deswegen sind das auch weniger.
Wörter_zählen_023104+_M	023104: Also beim Türkisch ist es dann eher anders. Da brauchen die nur ein paar Wörter für einen Satz und beim Deutschen sind es mehrere Wörter für einen Satz.
Wörter_zählen_013217+_M	013217: Weil, also ähm, das ist sowas, das ist ähm diese ganzen Wörter, die im Deutschen sind, sind manchmal in einem Wort versteckt.
Wörter_zählen_013215+_M	013215: Weil im Englischen macht man aus mehreren Wörtern weniger.
Wörter_zählen_013215+_M	013215: Ja, die verwandeln halt, äh, längere Wörter in kürzere.
Wörter_zählen_013214+_M	013214: Ah! Weil da nicht auf dem Weg zu seinem Lehrer wurde irgendwie abgekürzt. Mach mal wieder auf Spanisch. 013214: Hier! Mados sa cas de su professor. Und da oben bei Deutsch ... 013214: ... ist es dann so, dass man ... hier steht: Macht. Sich. Auf. Den ... Bei Deutsch ist es ausführlicher.
Wörter_zählen_013208+_M	013208: Ja auch, dass die den Satz kürzer machen.
Wörter_zählen_013206+_M	013206: Also auf Deutsch ist, sind halt mehr Wörter, weil auf dem Türkischen sind, äh kann man halt schneller erzählen. Ist es halt nicht so...
Wörter_zählen_013206+_M	013206: Also bei ähm, bei äh. Also auf dem Türkischen, da äh, da muss er ja nur da ähm, da lässt er ja manchmal ähm, manchmal äh Sachen, ähm Buchstaben weg.
Wörter_zählen_013206+_M	013206: Also hier sind es halt weniger Wörter, wenigere Wörter, weil auf Türkisch kann man es ja halt schneller erzählen.
Wörter_zählen_013203+_M	013203: Ähm, weil im Englisch ... 013203: Weil es Abkürzungen gibt.

Typ B: Verabsolutierende metasprachliche WIE-Erklärung (Impuls Zaubern)

Zaubern_233207+_E	233207: Weil im Spanischen die Wörter in einer anderen Reihenfolge geschrieben werden, weil sie auch, äh,...
Zaubern_213104+_E	213104: Klein geschrieben. Wie immer ... weil es ein Verb ist.
Zaubern_193101+_E	193101: Ähm, weil es im ... dass das weiß ich auch, das ist im Spanischen so geschrieben.
Zaubern_163208+_E	163208: Weil Zaubern ja auch mit Z geschrieben wird.
Zaubern_093217+_E	093217: Weil das, ähm ... 093217: ... bisschen anders formuliert wird im Englischen.
Zaubern_093216+_E	093216: „Magia“ hört sich so ähnlich an wie Magier und Magier hängt halt mit zaubern zusammen.
Zaubern_093211+_E	093211: Aber es wird eigentlich großgeschrieben.
Zaubern_093204+_E	093204: Weil „magia“ ist eben wie im Deutschen Magier. Das hört sich auch so wie „magisch“ an.
Zaubern_083218+_E	083218: Weil m... Weil mag... ähm, weil magic ist ja auch ein englisches Wort und das wird auch im Spanischen Wort auch magic gesprochen.
Zaubern_213213+_M	213213: Also, wo ich das ... ähm wo ich erstmal mir die anderen Wörter auch durchgelesen habe, also alles, da hat sich als erstes keins so angehört wie Magie oder halt Zaubern so etwas, außer halt das und es wird halt auch ... also etwas ähnlich geschrieben wie Magie.
Zaubern_213319+_M	213319: In einer anderen Sprache, kann das auch irgendwo mitten im Satz oder so stehen, weil die sind dann umgestellt, die Sätze.
Zaubern_213102+_M	213102: Die Satzglieder kann man ja immer umstellen. 213102: Im Deutschen kann man auch umstellen.
Zaubern_123439+_M	123439 Nein, das muss klein geschrieben werden. Zaubern, das tut man ja.
Zaubern_123226+_M	123226: Weil auch beim Englischen wird es auch so magia also ... das ist fast so wie beim Russischen geschrieben.
Zaubern_103112+_M	103112: Ähm, weil in Englisch ist es halt ... also weil ich kenn das eigentlich schon ... ma... Magic. Im Spanischen ist es halt ähm... 103112: Ja. 103112: Bloß halt ... Magie wird halt nicht mit „c“... also im Englischen wird das halt nicht mit „g“ geschrieben, sondern mit „c“ und in Spanisch halt mit „g“.
Zaubern_093208+_M	093208: Die ähm sprechen das anders auf äh aus. 093208: Und ähm die schreiben das dann auch so auf in den Buchstaben, die sie kennen, wo sie, wie sie es aussprechen.
Zaubern_083227+_M	083227: Nein, magia ist das nicht. Er hat de... er hat zaubern gesagt. Also das wird ja anders geschrieben und anders gesagt. 083227: Also das ist...
Zaubern_073315+_M	073315: Weil es aussieht, wie bei äh ... beim Spanisch war. 073315: Also nur anders geschrieben.
Zaubern_063318+_M	063318: Weil, weil wenn man magia sagt, das erkennt man auf allen Sprachen.
Zaubern_053218+_M	053218: Magia. Obwohl doch das ist zaubern. Das wird ja anders ausgesprochen.
Zaubern_053106+_M	053106 Man zaubert auch in Spanisch, aber zaubern wird anders geschrieben.
Zaubern_053106+_M	053106 Weil ... 053106 ... auch in Spanisch andere ... 053106 ... weil Spanisch wird alles großgeschrieben.

Typ C: Präsumtive metasprachliche WAS-Erklärung (Impuls Großbuchstaben)	
Großbuchstaben_233102_+_E	233102: Hm. Sie verwenden. Ich meine sie verwenden immer noch weniger Buchstaben.
Großbuchstaben_233105_+_E	233105: (...) weil man in Türkisch vielleicht nicht längere Sätze hat oder wie.
Großbuchstaben_223107_+_E	223107: Weil es da vielleicht weniger Punkte gibt, also längere Sätze.
Großbuchstaben_203325_+_E	203325: Vielleicht weil es nicht so viele Punkte gibt, und dann kann...
Großbuchstaben_203219_+_E	203219: Vielleicht (5 Sek.) Weil da vielleicht wenig Punkte sind?
Großbuchstaben_203115_+_E	203115: Ich glaube, das ist, weil die sowas kennen wie Nomen.
Großbuchstaben_203218_+_E	203218: Ich glaub beim Russischen gibt es nicht so viele Nomen wie bei ... beim Deutschen.
Großbuchstaben_193232_+_E	193232: Ich glaube, dort gibt es auch keine Nomen, Namenwörter.
Großbuchstaben_163102_+_E	163102: Ich glaube so, weil die kein der, die, das haben.
Großbuchstaben_103110_+_E	103110: In dem Englisch ist doch, da waren doch auch weniger Wörter, vielleicht sind auch deshalb weniger ...
Großbuchstaben_093217_+_E	093217: Vielleicht gibt es auch weniger Punkte.
Großbuchstaben_093203_+_E	093203: Schwer zu sagen. Vielleicht sind das die Nomenwörter, also, ja die Namenwörter, und die anderen sind, und da gibt es nicht so viele Namenwörter bei den anderen Sprachen, sondern eher Wie-Wörter, also Adjektive und Verben.
Großbuchstaben_063107_+_E	063107: Weil das ganz andere Buchstaben sind?
Großbuchstaben_053327_+_E	053327: Die haben wahrscheinlich so zusammengesetzte Wörter.
Großbuchstaben_053215_+_E	053215: Die gibt es nicht, glaub ich, weil die haben in England keine Artikel, glaub ich, die haben immer nur „the“.
Großbuchstaben_043229_+_E	043229: Weil wir die Nomen haben und die hier glaube ich nicht.
Großbuchstaben_043109_+_E	043109: (zögerlich) Vielleicht weil ... (3 Sek.) wie wir vorhin schon gesagt haben, weil die Wörter länger und so sind und ähm ... (6 Sek.) hab es vergessen.
Großbuchstaben_223106_+_M	223106: Mhh, die Wörter sind vielleicht tun oder Ag... mmh Adje... 223106: Ja. 223106: Vielleicht. Oder Tun-Wörter oder Verben.
Großbuchstaben_203131_+_M	203131: Hier sind vielleicht weniger Punkte.
Großbuchstaben_203131_+_M	203131: Vielleicht sind hier weniger Punkte. 203131: Ja nach dem Punkt ist dann ein großer Buchstabe.
Großbuchstaben_193221_+_M	193221: Im Türkischen gibt es vielleicht manche Wörter nicht.
Großbuchstaben_163217_+_M	163217: Vielleicht haben die, die haben zum Beispiel jetzt ähm wenn ich jetzt irgendein Wort auf Deutsch sage, ist es vielleicht ein anderes Wort dort und dann vielleicht ist es klein oder groß, aber in England gibt es nur keine ähm, also wie nennt man die? Der, die, das?
Großbuchstaben_163217_+_M	163217: Und beim Russischen ist es vielleicht weniger Nomen.
Großbuchstaben_163217_+_M	163217: Nehmen die vielleicht andere Wörter mit dazu?
Großbuchstaben_153109_+_M	153109: Weil die andere Nomen haben vielleicht.
Großbuchstaben_153107_+_M	153107: Nee, bei Russisch glaub ich weiß ich, weil bei Russisch gibt es kein der, die, das.
Großbuchstaben_153101_+_M	153101: Ähm. Vielleicht auch wegen dem der, die, das oder so, weil im Deutsch tut man ja also das ist ja eine schwierigere Sprache, wie bei manchen anderen.
Großbuchstaben_083110_+_M	083110: Ich vermute, dass es große Sätze sind und nach einem großen Satz ein Punkt ist. Und darum.
Großbuchstaben_083110_+_M	083110: Ich meine vielleicht was ich grad gesagt habe, dass es mehr ... also was 083109 gesagt hat, mehr Komma also... 083110: ...Doppelpunkte. Da sind auch Doppelpunkte.
Großbuchstaben_083109_+_M	083109: Ja bei ... Hier gibt es glaube ich mehrere Kommas und nicht so viele Punkte ... Punkte. Dort gibt es ja fast nur drei Punkte.
Großbuchstaben_083227_+_M	083227: Ich überleg gerade. 083227: Vielleicht haben die keine Nomen und so. 083227: Vielleicht keine Nomen, Verben oder Adjektive. 083227: Oder vielleicht hat es was mit der Sprache oder so zu tun. Keine Ahnung.

Großbuchstaben_083227_+_M	083227: Also ich denke mal wegen den Nomen.
Großbuchstaben_073104_+_M	073104: Das weiß ich nicht. Im Deutschen gibt es Nomen, deswegen. Auf Russisch gibt es keine Nomen, denke ich. Aber ich weiß auch nicht.
Großbuchstaben_073318_+_M	073318: Vielleicht weil, ähm, in der Englischen, ähm, Text, ähm, drei, ähm, Nomen sind.
Großbuchstaben_063316_+_M	063316: Weil bei manchen Sätzen schneller Punkt oder Doppelpunkt vorkommen?
Großbuchstaben_063316_+_M	063316: Manche sind vielleicht da, darin sind vielleicht mehrere Nomen oder so drin. Und bei anderen weniger.
Großbuchstaben_063314_+_M	063314: Ähm, (3 Sek.) ich denke das ist wegen diese Buchstaben, weil die anders sind, denke ich.
Großbuchstaben_043103_+_M	043103: Vielleicht weil ähm Türkischer nicht so viel Wörter dafür ei-ei-be-nutzt (...).
Großbuchstaben_053105_+_M	053105 Vielleicht weil hier keine Punkte sind? Nur zwei Stück oder so?
Großbuchstaben_053106_+_M	053106 Vielleicht bei türkisch sind es auch Satzanfängen, auch groß, aber ... 053106 ... ähm, Namen auch.
Großbuchstaben_043226_+_M	043226: Also gibt es keine Nomen im Russisch. Denk ich also ...
Großbuchstaben_013211_+_M	013211: Ach so, wenn ... ähm, weil wenn da die, ähm, wenn die alle Wörter jetzt bei den anderen Sprachen kürzer sind, dann kann es sein, dass, ähm, die größeren Wörter jetzt weniger werden als (...)
Großbuchstaben_013205_+_M	013205: Ähm, weil es da nicht vielleicht Ding gibt, die Artikel?

Typ C: Präsumtive metasprachliche WAS-Erklärung (Impuls Satzzeichen)

Satzzeichen_233207+_E	233207: Vielleicht, weil es am Anfang eines Satzes ist und ... 233207: ...dann weiß man, dass es eine Frage ist.
Satzzeichen_233111+_E	233111: Vielleicht anstatt die Redezeichen so was.
Satzzeichen_233105+_E	233105: Das könnten Redezeichen sein.
Satzzeichen_213127+_E	213127: Vielleicht die Anführungsstriche.
Satzzeichen_213105+_E	213105: Ich find, weil ähm, kannst du mal ganz kurz loslassen? Ich vermut mal, dass hier das, weil das ist ja wie aufm Deutschen dasselbe. Ich vermute, dass äh, das Zeichen einfach der Punkt sein soll. Und Fragezeichen überträgt vielleicht die Sprache da ...
Satzzeichen_193232+_E	193232: Vielleicht ist ja, ich glaub das ist, das sind Anführungsstriche unten und Anführungsstriche oben, weil der spricht ja dort.
Satzzeichen_193233+_E	193233: Weil es vielleicht eine Frage ist? Oder „wo ist die jetzt“?
Satzzeichen_193228+_E	193228: Mh, vielleicht ist das sozusagen wie bei mh ... mh das wie bei einer ... Ausruf. Diese unten ...
Satzzeichen_193227+_E	193227: Vielleicht das, wenn das Fragezeichen auf dem Kopf ist, dass bald ein Fragezeichen kommt. Also, weil hier ist ja ein Fragezeichen, ein Fragezeichen auf dem Kopf, äh Ausrufezeichen auf dem Kopf und dann kommt ein Ausrufezeichen, ein normales ... 193227: Und hier ist ein Fragezeichen auf dem Kopf und dann kommt ein Fragezeichen, ein normales.
Satzzeichen_193112+_E	193112: Also das ist die Einwarnung glaub ich, also dass da die Frage anfängt und da hört sie auf und da fängt der Ausruf an und da hört er auf.
Satzzeichen_193101+_E	193101: Oder ich glaub, man macht immer das das man hinten macht auch vorne, nur dass es auf dem Kopf ist.
Satzzeichen_163208+_E	163208: Das ist eine wörtliche Rede vielleicht, oder so. Oder als Stopppunkt oder vielleicht auch ein Fragezeichen.
Satzzeichen_163103+_E	163103: Wahrscheinlich, dass man direkt anfangen kann und direkt weiß, dass das erstens der Anfang vom Satz ist und zweitens, dass es ein Ausruf oder eine Frage ist.
Satzzeichen_133102+_E	133102: Vielleicht heißt das: Von dort bis dort Fragezeichen.
Satzzeichen_123437+_E	123437: Ich würd sagen vielleicht is es ... ähm ... Punkt vielleicht für Satzende. 123437: Doch irgendwas muss es doch sein. 123437: Ja irgendeinen Sinn muss es doch haben.
Satzzeichen_113116+_E	113116: Ich glaube, die ähm ... die zeigen damit noch mal Ausrufen und Fragezeichen.
Satzzeichen_103110+_E	103110: Vielleicht ist es bei denen ja so, dass am Anfang vom Fragesatz das Fragezeichen dann umgekehrt steht, dass man schon gleich weiß, dass es ein Fragesatz ist und am Ende dann noch mal.
Satzzeichen_103101+_E	103101: Mh. Vielleicht, dass man erkennt, dass da der Satz anfängt.
Satzzeichen_093209+_E	093209: Mh. Ich glaub, das ist so was wie bei uns die Satzzeichen, die Gänsefüßchen.
Satzzeichen_083223+_E	083223: Und ich glaub schon... er fragt ja da was und da schreit er was. Das hat schon ein bisschen die gleiche Bedeutung wie bei uns.
Satzzeichen_053325+_E	Das ist vielleicht wie bei den Gänsefüßchen. 053325: Also... 053325: Also ich würde sagen, des is wie bei den Gänsefüßchen, nur dass man hier halt direkt sieht, ob das ein Ausrufe- oder ein Fragesatz ist.
Satzzeichen_053104+_E	053104: Ja, also ich glaub das auf dem Kopf stehende Fragezeichen soll einfach bedeuten, da fängt die Frage an.
Satzzeichen_053104+_E	053104: Und das Ausrufezeichen, ich glaub, da fängt glaub ich... da ist ja am Ende auch so ein Ausrufezeichen... ich glaub, die haben damit einfach auch so Beispiele... die wollten damit sagen, da fängt der Ausruf an.
Satzzeichen_043119+_E	043119: Vielleicht sind das Redezeichen.
Satzzeichen_033107+_E	033107: Vielleicht, wenn man ... Vielleicht hätten die das auch so machen können, wenn das Fragezeichen, hier weg wäre dann am Anfang ein Fragezeichen, damit man sieht, ob es eine Frage ist.
Satzzeichen_033102+_E	033102: Vielleicht. Hä? Ich weiß, ich glaube, ich weiß warum. Da vorne ist eins, weil da hinten auch eins ist.

Satzzeichen_013218+_E	013218: Stop. Ich glaub, ich weiß warum das so ist. Weil da ist ja eine Frage und da tut er ja „Oh no!“ machen.
Satzzeichen_233203+_M	233203: Ist vielleicht, ist es auf ihrer Sprache halt so, ist es bei ihnen auf ihrer Sprache so, dass ... 233203: Ah ich glaub, dass, dass hier vielleicht gleich Ausrufezeichen ist ...
Satzzeichen_233115+_M	233115: Dass es vielleicht ein Fragezeichen sein könnte. Es könnte ja was an ... das Gegenteil von Fragezeichen heißen. 233115: Äh ... 233115: Sagezeichen. 233115: Weil sie sagt es ja.
Satzzeichen_223104+_M	223104: Vielleicht ehm ist das Aussagesatz. Kann sein, bei denen ist das ein Aussagesatz.
Satzzeichen_223103+_M	223103: Viellei ... vielleicht wird es so geschrieben, weil da, weil da bei Namen so, vielleicht weil da ein Name ist und da kommt noch so ein ... so ein Zeichen sowas drauf.
Satzzeichen_213316+_M	213316: Doppelpunkt vielleicht?
Satzzeichen_213210+_M	213210: Vielleicht zeigt das dann, dass ... dass jetzt eine Frage kommt.
Satzzeichen_213210+_M	213210: Ne. Ich denke, das wird dann hingewiesen, dass ein Satz kommt, der eben ein Fragesatz ist.
Satzzeichen_213107+_M	213107: Ich denke, weil das so ist, dass da markiert wird ähm ... die ... diese ... Ausrufrede, was da eigentlich. Weil man meint ja ... e i... im Deutschen ist das ja immer so, stellt ein Punkt und dann kommt die Ausrufrede.
Satzzeichen_213107+_M	213107: Aber vielleicht ist das da, dass man das mit ähm ... mit ähm ... falschrum Ausrufezeichen markiert und was da drin ist, ist die Ausrufrede. Und wenn man mit einem falschrumen Fragezeichen markiert, ist der ... da ... was danach ist und dann sind zwischen den beiden Fragezeichen, das eine falschrum und das andere richtig herum ... ähm ... eine ... Anrede.
Satzzeichen_213319+_M	213319: Ich glaub ... an dem, wenn am Wortende dann ein Ausrufezeichen steht, oder Satzende, dann muss davor auch so eins stehen, nur verkehrtrum.
Satzzeichen_213102+_M	213102: Ich denke, ähm weil das so ein Aussagesatz ist und beim Spanien äh beim Spanischen fängt man vielleicht bei einem Aussagesatz mit einem verkehrtrumen ähm ... Ausrufezeichen an und bei einem Fragesatz genauso, denke ich.
Satzzeichen_203329+_M	203329 Und ich denk, dass es auch so ist, weil bei den meisten Sprachen sind die anderen Zeichen anders rum als in Deutschland.
Satzzeichen_203131+_M	203131: Das ist, also ich weiß nicht, aber ich glaube es ist, wann die Frage anfängt.
Satzzeichen_193106+_M	193106: Vielleicht Anführungszeichen?
Satzzeichen_163207+_M	163207: Ich denk das ist lateinische Fragezeichen. Oder ... oder das hat irgendwas mit den Römern zu tun, oder ...
Satzzeichen_163105+_M	163105: Das heißt vielleicht der fragt jetzt „wo ist“?
Satzzeichen_153108+_M	153108: Vielleicht ist es auch ein zweites Ausrufezeichen, aber das ist auch sinnlos.
Satzzeichen_153108+_M	153108: Ja, Doppelpunkt! Vielleicht kann das da... 153108: Vielleicht kann das das bedeuten.
Satzzeichen_153101+_M	153101: Vielleicht bedeutet es ja irgendwas anderes wenn es rückwärts... umgedreht ist. Vielleicht irgendwie das Gegenteil von Fragezeichen.
Satzzeichen_133211+_M	133211: Vielleicht wollen sie so zeigen, wo der Satz mit dem Ausrufezeichen anfängt. Habe ich ... aber man kann doch zeigen, wie er endet.
Satzzeichen_133110+_M	133110: Hm ... ich glaub wegen dem Anfangssatz, weil da ist es auch anders herum.
Satzzeichen_123228+_M	123228: Ich glaube so wenn das, das gleich eine ... eine Frage geht ... kommt. Und das für das ... die Frage zu Ende ist.
Satzzeichen_123331+_M	123331: Ich glaube, das sind ... das ist wegen laut, ehm Selbstlauten vielleicht.
Satzzeichen_113226+_M	113226: Dass man vielleicht so ein Fragezeich ... so ein umgekehrtes Fragezeichen immer vor dem Namen steht. 113226: Oder vor den Wörtern.
Satzzeichen_083227+_M	083227: Hm. Vielleicht soll das ja auch sowas wie Klammern sein. 083227: Vielleicht ist das wie bei der Klammer bei uns im Deutschen.

Satzzeichen_073113+_M	073113: Also ich denke hier ist ein Ausrufezeichen, weil, ähm, des spricht man, also, ähm...Ich weiß nicht, wie ich es erklären soll, also... 073113: Also, wenn man... Also hier ist n Ausrufezeichen, wenn man sagt „Oh no“ und das ist ja eine Frage, deswegen ist da ein Fragezeichen.
Satzzeichen_073108+_M	073108: Vielleicht hat das ja so Anfang und Ende oder so was?
Satzzeichen_073108+_M	073108: Ich glaube, das die das so, ähm, das Anfang und dann wieder Ende, weil die ja „oh, no“ sagen und dann wieder da, weil es ja eine Frage ist, machen die wieder so ein anderes, also falsch herum das Fragezeichen. Damit die dann wieder von Anfang bis Ende machen.
Satzzeichen_073104+_M	073104: Ist doch einfach! Zum Beispiel, wir machen einen Punkt, wenn wir auf Deutsch machen: Doppelpunkt unten, Doppelpunkt oben! 073104: Das ist so etwas, das gleiche, denke ich.
Satzzeichen_063321+_M	063321: Weil es ja vielleicht ein Fragesatz is?
Satzzeichen_063318+_M	063318: Vielleicht fangen die immer am Anfang ähm, an schon so. 063318: ... zu reden. Vielleicht danach noch Fragen zu stellen. Und dann ähm. Weiter weiß ich es nicht.
Satzzeichen_053320+_M	053320: Weil das eine Frage ist, denken die.
Satzzeichen_053218+_M	053218: Und jetzt mag ich mal gucken ... was ist los Marnie? Vielleicht immer bei Fragesätzen gibt es ein umgedrehtes am Anfang und ein grades.
Satzzeichen_053319+_M	053319: Ich glaub, ehm da, weil das so ... also das Ausrufezeichen auf dem Ende. Ich glaub, da gibt es auch bei Spanisch das es ähm immer auf dem Satz-anfang, da das ...
Satzzeichen_053214+_M	053214: Das ist, glaub ich, nur umgekehrt. 053214: Weil es so auf der Sprache ist.
Satzzeichen_053107+_M	053107: Das ist wahrscheinlich, wenn man was sagt. 053107: Also wenn man was sagt, ist ja danach auch immer ein Ausrufezeichen und wenn man was fragt ist immer ein Fragezeichen.
Satzzeichen_053105+_M	053105 Ähm. Wenn bei uns eine Fragezeichen so aussieht und bei denen so ... Vielleicht ist es keine Frage, sondern ein Antwort oder so?
Satzzeichen_053108+_M	053108: Ähm, ich glaub das mit dem Fragezeichen, das war dasselbe wie bei 053104, da fängt das an und beim Ausrufezeichen hab ich keine Idee.
Satzzeichen_043226+_M	043226: Vielleicht ist es dort immer so, wenn eine Frage ist, ist es so.
Satzzeichen_043226+_M	043226: Vielleicht ist es, weil die immer so, weil ähm, wenn sie, ähm, ein Ausrufesatz machen. Dann machen die immer vorne. Vielleicht umgedreht. Und hintendran noch und genauso beim Fragesatz und genauso beim Punkt.
Satzzeichen_043237+_M	043237: Also ich glaub ... (2 Sek.) des äh ... (2 Sek.) des soll dafür stehen, dass dann äh ein Frage... 043237: ... ein Ausrufesatz kommt. 043237: Und bei dem ein Fragesatz.
Satzzeichen_033320+_M	033320: Ähm vielleicht, weil sie das... also dass in seiner Sprache als Fragezeichen nehmen und (...) Das sie halt...das sie ähm...in denen ihrer Sprache so das Fragezeichen verstehen. Ja ich denke... Ja.
Satzzeichen_033211+_M	033211: Und danach, Marnie, was ist dieses Zeichen da? Gänsefüßchen oder...
Satzzeichen_023101+_M	023101: Vielleicht ist es das gleiche Zeichen, nur das die es in Spanisch anders machen. Andersrum.
Satzzeichen_013217+_M	013217: Also ich kenn das, glaub ich. Aber das ist sowas, das bedeutet, dass, ein, dass es zusammen bedeutet, dass er das sagt „Oh no“ Ausrufezeichen. Marnie dingsbumsda Fragezeichen, weil hier ist das falsche Fragezeichen. 013217: Weil das ist...ich kenn das nicht, aber ich glaub... 013217: Ich glaube, das bedeutet: Jetzt fängt der Satz von Ausrufezeichen an oder so, wie bei wörtlicher Rede
Satzzeichen_013213+_M	013213: Ich glaub... 013213: ...dann kommt sofort wie bei den Gänsefüßchen halt. 013213: Vorne und hinten.
Satzzeichen_013206+_M	013206: Das ist auf dem Kopf, glaube ich, weil ähm. Also ich glaube, das ist so für, so für Gänsefüßchen unten.
Satzzeichen_013202+_M	013202: Es kann auch sein, dass es was mit der wörtlichen Rede zu tun hat.
Satzzeichen_013202+_M	013202: Das kann vielleicht ein Gänsefüßchen unten sein und das ein Gänsefüßchen oben.

Typ C: Präsumtive metasprachliche WAS-Erklärung (Impuls Wörter zählen)

Wörter_zählen_233106+_E	233106: Weil, vielleicht die Buchstaben, weil die anders sind, dann mehr, ähm ... mehr Text in sich nehmen.
Wörter_zählen_233109+_E	233109: Ich denke mal, weil sich das wirklich von der Sprache her auch verändert, weil es halt immer... 233109: .. also immer weniger in sich hat. 233109: Ein Wort hat mehr Bedeutungen.
Wörter_zählen_223107+_E	223107: Auch weil es eine andere Sprache ist. Und dass man wahrscheinlich ähm also, dass es kleinere Wörter gibt, dass man es schneller lesen kann.
Wörter_zählen_203326+_E	203326: Ich glaub, weil es eine andere Sprache ist.
Wörter_zählen_193114+_E	193114: Weil bei den anderen Sprachen sind es vielleicht noch zwei Wörter, wie bei, also bei uns sind es zwei Wörter und bei denen sind die halt gemischt, also gemischt die Wörter und dann ist es nur ein Wort.
Wörter_zählen_193107+_E	193107: Da machen die vielleicht ähm...die ganzen Buchstaben wieder in einem Wort.
Wörter_zählen_163210+_E	163210: Weil das vielleicht ein Artikel ist?
Wörter_zählen_163210+_E	163210: Da sind längere Wörter?
Wörter_zählen_163215+_E	163215: Dass die weniger Buchstaben haben, mehrere Buchstaben haben wie wir und deshalb ist das dann so.
Wörter_zählen_163102+_E	163102: Sprachen. Die Sprache ist anders, da gibt es auch andere Buchstaben. Und die Buchstaben zählen vielleicht dann auch noch mehr als diese im Deutschen.
Wörter_zählen_113107+_E	113107: In einem Wort sind vielleicht zwei in deutscher Sprache.
Wörter_zählen_103103+_E	103103: Vielleicht hat ein Wort einfach mehr ... hm.. also bedeutet einfach mehr.
Wörter_zählen_093211+_E	093211: Ich glaube da gibt es halt eben andere, so andere Buchstaben manchmal.
Wörter_zählen_083228+_E	083228: Äh, ich glaub das ist wegen der anderen Sprache. Weil da haben die ja auch weniger Wörter als im Deutschen.
Wörter_zählen_083223+_E	083223: Hm. Also ich mein die Wörter sind jetzt ... Die haben halt... also mehr Zeichen, die vielleicht was bedeuten.
Wörter_zählen_053325+_E	053325: Im Englischen gibt es vielleicht weniger Wörter oder es gibt ein Wort das mehr beschreibt, zum Beispiel... sozusagen zusammengesetztes Wort, was ganz viel in dem Satz bedeutet.
Wörter_zählen_053326+_E	053326: Das heißt „geht“, glaub ich und das heißt „zum“ oder so. 053326: Und das heißt vielleicht Lehrer und das heißt Haus, keine Ahnung.
Wörter_zählen_043225+_E	043225: Ah, weil, ähm, im Englischen hat man diese, glaube ich, diese ganzen Wörter mit dem, ähm, mit dieser, die, ähm... 043225: Ich weiß nicht, wie man das nennt, diese Wörter wie, ähm ... 043222: Also ich glaube so, dass es, ähm, dass es mehr halt, in einem Wort halt mehr irgendwie ist. Also, dass man es irgendwie mehr erklären kann.
Wörter_zählen_233115+_M	233115: Weil ein Buchstabe in Englisch könnte schon zwei Buchstaben bedeuten.
Wörter_zählen_233113+_M	233113: Weil ich denke die Englischen, ähm wenn es dann ähm wenn man es dann auf Deutsch übersetzen will, dann sind es ja auch vielleicht so viele Wörter im Englischen. 233113: Dann ähm hat es vielleicht eine andere Bedeutung.
Wörter_zählen_233107+_M	233107: Ich glaub das liegt an diesem „a“, dass es sieben sind und das bedeutet wirklich „er geht“.
Wörter_zählen_213130+_M	213130: Also ich denke, äh, da die englischen Wörter haben mehrere Buchstaben und ähm die deutschen Wörter haben kleinere und äh und ich denke, dass sie noch bei Englisch, dass das weniger sind, weil ... ja, weil dort einfach mehrere Wörter drin sind, denk ich.
Wörter_zählen_133211+_M	133211: Naja ... hm ... ich glaube, weil sie keine Artikel haben.
Wörter_zählen_133101+_M	133101: Hm, vielleicht weil es, ähm, auf einer anderen Sprache ist und die Wörter sind kürzer ... oder?
Wörter_zählen_113222+_M	113222: Weil da die Sätze ein bisschen kleiner sind?
Wörter_zählen_113219+_M	113219: Weil hier ist noch ... noch Abstand, glaube ich. Und weil im Englischen oder im Deutschen jetzt hier noch vielleicht ein Abstand...

Wörter_zählen_093201+_M	093201: Vielleicht, dass ein Wort auch mehr ausdrückt als im Deutschen ... 093201: ... dass es zum Beispiel mehr bedeutet.
Wörter_zählen_063322+_M	063322: Weil ich glaube, dass Englisch auch, hmm ... manch... bei einem Wortbeispiel 'Ich geh nach Hause' und wenn des jetzt 'goes' wär, also 'Ich geh nach Hause', wenn es zum Beispiel 'goes' wär, dann könnte es ja auch, äh, zwei Wörter in einem Wort sein.
Wörter_zählen_063321+_M	063321: Ich denk, weil ... wegen den Buchstaben... 063321: ...wie, äh, halt wie, äh, wie viele Buchstaben in je ... in jeder Sprache sind. 063321: Wenn es viele Buchstaben sind, dann sind es eben mehr Wörter, glaub ich mal. Und wenn es wenigere Buchstaben sind als auf Deutsch, dann sind es... 063321: ...mehr... also...
Wörter_zählen_063314+_M	063314: Ähm. Weil Englisch eine andere Land ist, haben die auch andere Wörter und Buchstaben. Deswegen denke ich.
Wörter_zählen_043222+_M	043222: Also ich glaube so, dass es, ähm, dass es mehr alt, in einem Wort halt mehr irgendwie ist. Also, dass man es irgendwie mehr erklären kann. 043222: Und darum ist es kürzer.
Wörter_zählen_043226+_M	043226: Weil es sind ja eigentlich manchmal so in Deutsch sind vielleicht manchmal mehrere Wörter... 043226: ... drin als im Englischen zum Beispiel. Oder im Englischen sind mehrere Wörter als im Deutschen.
Wörter_zählen_043117+_M	043117: Ich denk, weil es im Englischen ähm... andere Wörter haben und... 043117: ... dann können sie das mit einem Wort vielleicht mehr erklären wie sie das im Deutschen mit mehreren machen.
Wörter_zählen_043121+_M	043121: Vielleicht weil die Wörter größer sind. Weil zum Beispiel hier ist ja dieses ...
Wörter_zählen_043107+_M	043107: Weil die Sprache vielleicht so kurz ist?
Wörter_zählen_033319+_M	033319: Im Spanischen sagt man vielleicht mehr Wörter...
Wörter_zählen_033319+_M	033319: Weil man da vielleicht wieder wie beim Englischen... 033319: viel weniger Wörter ...
Wörter_zählen_033320+_M	033320: Oder vielleicht...andere Meinung haben...
Wörter_zählen_013217+_M	013217: Zum Beispiel jetzt es kann ja sein, dass die, ich kann jetzt nicht so gut Spanisch, aber vielleicht sind ein paar Wörter wie das „t“ zum Beispiel.
Wörter_zählen_013211+_M	Und hier ist es vielleicht ... und im Englischen ist es vielleicht in ... ja das bedeutet das Gleiche, aber ist halt in einer anderen Form.
Wörter_zählen_013204+_M	013204: Also ich glaub, weil es im Spanischen diese ä, a und so diese des, (...) das gibt es auch nicht im Türkischen so. Also das gibt es, aber das war gerade nicht (...)

Typ C: Präsumtive metasprachliche WAS-Erklärung (Impuls Zaubern)

Zaubern_233106+_E	233106: Ähm ... vielleicht irgendwas kurzes, weil normal ist da nicht so ein ganz langes Wort. Also ich weiß jetzt nicht, ob es jetzt im Russischen länger ist, aber vielleicht das da oder so.
Zaubern_213101+_E	213101: Das letzte. 213101: Denke ich. Weil das, äh, also in der Sprache „madin“, und das hört sich auch an wie Magie.
Zaubern_203323+_E	203323 Weil ich glaub bei jeder Sprache steht es auch am Ende dann.
Zaubern_203221+_E	203221: Weil es auch am Schluss steht?
Zaubern_203114+_E	203114: Weil ähm, weil also ähm, weil da Magie, weil da, weil da Magie steht und dann weil dann Magie, hab ich gedacht, weil da Magie und aber dann ist da noch ein „a“ dran.
Zaubern_203106+_E	203106: Ja, weil da ist es ja bisschen länger und deswegen denke ich, dass es dann halt da ist.
Zaubern_203101+_E	203101: Hm, ich glaub das ist auch das, weil ähm, weil das nach dem ersten Buchstaben mit einem „a“ ist.
Zaubern_193233+_E	193233: Ich glaube eher das letzte. TL: Mhm. Wie kommst du darauf, dass es das letzte sein könnte? 193233: Es klingt ein bisschen so wie zaubern.
Zaubern_193231+_E	193231: Weil es ein klein bisschen nach... also ich denke, dass ist irgendwie schon verwandt, weil das klingt so.
Zaubern_193228+_E	193228: Ich hab mir das, den ganzen Satz angeguckt nur... 193228: Und dann hab ich, hab ich gedacht, dass es in Spanisch auch so ist, dass es mit „m“ oder so anfängt.
Zaubern_193228+_E	193228: Weil es so lang ist?
Zaubern_193229+_E	193229: Weil es beim Deutschen da, glaube ich, auch stand.
Zaubern_193217+_E	193217: Im Englischen heißt das ja, glaube ich, auch ähm „magic“.
Zaubern_193111+_E	193111: Weil ich hab gedacht, das wäre, wenn es im Deutschen schon ganz hinten steht, dann müsst, könnte es ja nicht jetzt auch ganz hin... am Anfang stehen.
Zaubern_193104+_E	193104: „Budu“ hört sich jetzt auch so ... naja budu denk ich, weil so budu so, Kessel blubbern oder so.
Zaubern_193102+_E	193102: Im Englisch ist es ja auch magisch ... magic glaub ich.
Zaubern_163210+_E	163210: Weil es auch „Ma“ hat?
Zaubern_133212+_E	133212: Weil es ... man ganz oft zu Zauberern Magier sagt, oder so?
Zaubern_123101+_E	123101: Also ähm, weil auch ein „z“ am Anfang ist, hab ich irgendwie das Gefühl.
Zaubern_103103+_E	103103: Glaub ich auch, weil das steht ja auch am Satzende.
Zaubern_103102+_E	103102: „Cuenta“. 103102: Ich glaub, das ist ein Tunwort, ich weiß es nicht.
Zaubern_103101+_E	103101: Ich glaub „magia“. 103101: Weil des hört sich auch so an wie „zaubern“. Also des ist ein ... also, ähm ...
Zaubern_093217+_E	093217: Ich glaube „magic“ heißt zaubern.
Zaubern_093217+_E	093217: Ich glaub „again“ heißt also Auge.
Zaubern_093217+_E	093217: Ich glaub, ähm, „zaubern“ ist „magic“.
Zaubern_093203+_E	093203: „basima“ halt, weil es fängt auch mit „ma“ an, wie „magic“ und masima, basima.
Zaubern_083216+_E	083216: Weil das ... weil magia kann auch zaubern dann, kann sein, dass es Magier heißt.
Zaubern_083216+_E	083216: Ich denk, das ist magia, weil das irgendwie zu Zauberer passt, denke ich. Hoffe ich.
Zaubern_083124+_E	083124: Weil „zaubern“ mit... immer auf Deutsch mit „z“ anfängt und da... pff... schätz ich das einfach so ein. Ich rate einfach. 083124: Weil das auch mit „z“ anfängt.
Zaubern_083102+_E	083102: Weil, ähm, das ja das letzte Satz ist. 083102: Das letzte Wort. Also steht es bei jeder Sch... fast bei jeder Sch...Sprache, denk ich, hinten.
Zaubern_053325+_E	053325: Aber ich hab es auch daran erkannt, dass ich gesehen hab, dass dieser Haken da irgendwie hochhüpft und das könnte ja auch heißen, dass es richtig ist.

Zaubern_053322_+_E	053322: Nein, aber da ist es dann vielleicht anders geordnet einfach.
Zaubern_053104_+_E	053104: Ja, weil im Deutschen steht ja „puhh“ am Anfang, also ich glaub dieses „puhh“ da ist „puuh“ und deswegen denk ich auch das quienta, aber ich kann nicht Spanisch.
Zaubern_053104_+_E	053104: Nein, weil pormi, weil das... Ich weiß jetzt nicht, was das bedeutet, aber ich würde es mal vermuten, dass quienta zaubern heißt. Eigentlich ist es jetzt geraten, aber...
Zaubern_053104_+_E	053104: Im Deutschen steht nichts von Magia und deswegen... Und Magie ist ja eigentlich dasselbe wie zaubern, und deswegen vermute ich jetzt einfach, das magia ist.
Zaubern_053327_+_E	053327: Die haben alle einen anderen Satzbau, glaub ich.
Zaubern_053101_+_E	053101 Magic. Magic vielleicht. Zaubern.
Zaubern_043232_+_E	043232: Weil ähm auf Englisch ist Magic ja auch zaubern und deswegen glaub ich, dass es im Spanischen auch so ist.
Zaubern_033107_+_E	033107: Magier ist ja auch, im Deutschen heißt das wahrscheinlich magisch oder zaubern.
Zaubern_033102_+_E	033102: Darauf wäre ich nicht gekommen. Aber vielleicht auch, weil da steht. Ich weiß ja nicht, was es heißt, aber vielleicht heißt es noch mal oder so was.
Zaubern_013207_+_E	013207: Weil es so ähnlich klingt? 013207: Wie... wie im Spanischen.
Zaubern_233209_+_M	233209: Hier. Weil das ist eigentlich das Gleiche. (zeigt auf „magic“) 233208: Magic. 233209: Bloß, dass das da mit „g“ geschrieben wir und da mit „c“.
Zaubern_233107_+_M	233107: Vielleicht „zanimat“. 233107: Zaubert. 233107: ... hört sich fast so, äh ... 233107: Zaubern und zanimat.
Zaubern_223106_+_M	223106: Oh nein. Vielleicht hier „magic“. 223106: Mh, weil magic ist Magie. Vielleicht.
Zaubern_223103_+_M	223103: Ähm, weil bei Englisch wird „c“ geschrieben. Vielleicht kann es sein, weil es da mit „a“ geschrieben wird.
Zaubern_223101_+_M	223101: Also Magie irgendwie magia steht... denk ich zaubern.
Zaubern_203109_+_M	203109: Ja, weil „magia“ vielleicht zaubern heißt.
Zaubern_193221_+_M	193221: Hm, wegen dem C. Das ist, glaube ich, Z auf ... so auf Spanisch. 193221: Ähm, nein. Ich meine das C erinnert mich an das Z und das sieht so aus, wie als wäre das das Wort zaubern.
Zaubern_173101_+_M	173101: Weil zaubern lang geschrieben wird?
Zaubern_153111_+_M	153111: Ich denke eher, dass es dieses „budu“ ist. Weil so groß ist es nicht.
Zaubern_153105_+_M	153105: Und beim Englischen weiß ich das, weil ... geh mal kurz auf Englisch ... weil da steht der Magische ...da steht doch der Magier deswegen denk ich, weil Magic.
Zaubern_153105_+_M	153105: Das ist richtig, weil ... ich glaube, das ist richtig, weil ja ich denke. weil es hier oben ist deswegen.
Zaubern_153101_+_M	153101: Weil es vielleicht, weil ähm...also im Deutschen war es ja auch ganz hinten.
Zaubern_133110_+_M	133110: Ungefähr in der Mitte, das „magic“. 133110: Weil „magic“ bedeutet glaube ich zaubern. Hört sich auch irgendwie zauberisch an.
Zaubern_123332_+_M	123332: Mh. Ähm, wir denken, weil bei Deutsch ist es genau das „Z“ auch.
Zaubern_123330_+_M	123330: Ich glaub, es hört sich so an. Das hört sich irgendwie lang an und das hört sich irgendwie yakamin hört sich wie zauberisch an.
Zaubern_123331_+_M	123331: „Magia“ heißt glaub ich der Zauberer.
Zaubern_123331_+_M	123331: Ach, da steht, glaube ich, Zaubere. Weil, wenn odin „machen“ bedeutet, dann „Zauberei machen“ oder so.
Zaubern_123203_+_M	123203: Ähm, dass es hier vielleicht steht, auch am Ende.
Zaubern_123203_+_M	123203: Weil magia ist auf Deutsch auch magia. Ähm deswegen ist es am Ende, weil ich glaube, da sind genauso viele Wörter.
Zaubern_103107_+_M	103107: Weil ... ich weiß nicht ganz genau, aber in Russisch war es genauso lang, also das волшебством, das ist genauso lang und das ist auch am Ende.

Zaubern_093202+_M	093202: Ja, weil Zauberer ist ja auch Magier und das kann ja sein, dass das auf eine andere Sprache ...
Zaubern_093201+_M	093201: Weil, das könnte an der Wortstelle von dem „zaubern“ sein, quasi, das ist ... 093201: ... ja, und ... 093201: Oh ... ich glaub „basima“ ist es glaub ich nicht, und „Bir daha asla kendi“ ist es auch nicht, und deswegen glaub ich, es ist...
Zaubern_083110+_M	083110: Vielleicht also zaubern ist anscheinend ein langes Wort. Denke ich dann ... Das hier vielleicht?
Zaubern_073319+_M	073319: Vielleicht sind die Sätze umgestellt.
Zaubern_073109+_M	073109: Ich glaub auch magisch. 073109: Also ding, also bei Spanisch sieht das auch so gleich aus.
Zaubern_073109+_M	073109: „magia“, glaub ich. 073109: Weil das hab ich auch öfter gehört. Weil...
Zaubern_073104+_M	073104: Weil es auf Russisch (...) ist, auf Deutsch "magisch" ist, auf Englisch "magic" ist, denke ich, aber ich weiß es auch nicht.
Zaubern_073318+_M	073318: Ähm, weil beim Deutsch steht am Ende zaubern und ich denke hier steht es auch am Ende.
Zaubern_063316+_M	063316: Ich denke, weil es so ähnlich wie zaubern geschrieben ist. So ein bisschen, ganz wenig.
Zaubern_063314+_M	063314: Ähm. Ich denk, weil ja, das sind nicht die richtigen Wör...eh Buchstaben. Ich sag mir eigentlich, dass das nur ein kleines bisschen ähnlich aussieht.
Zaubern_053321+_M	053321: Es ist vielleicht, weil es auch so ein bisschen länger ist.
Zaubern_053216+_M	053216: Auf Türkisch. Bazima, glaub ich. 053216: Ich hab erst mal so geschätzt. 053216: Ja, weil es lang ist. 053216: Zaubern ist ja auch ein langes Wort.
Zaubern_053217+_M	053217: Also Magic, glaub ich jetzt auch das er zaubert und again, nie alleine, glaub ich.
Zaubern_053217+_M	053217: Ich glaube dieses „kendi“ ist: „tu nie“ und basima ist glaub ich zaubern.
Zaubern_053212+_M	053212: Ich glaub in anderen Sprachen steht zaubern so in der Mitte, so ungefähr, nicht so ganz am Ende.
Zaubern_053212+_M	053212: Weil wir das vorhin gesagt haben oder gerade eben. Weil in anderen Sprachen ist es nicht so. Weil bei „jagma“ heißt das „Mach es nicht“, glaub ich, so ungefähr. Aber das andere „kagim“, weiß ich nicht was es bedeutet.
Zaubern_053107+_M	053107: Ähm, weil das jetzt so in der Mitte ist, wie beim Englischen, deswegen hab ich das so gedacht. So in der Mitte ... deswegen.
Zaubern_053232+_M	053232: Ja, weil sihir, ich kenn das nicht ... also wie ich das nur kenne sihir ... Oh, das ist dann was anders. Ich glaube das ist Magier.
Zaubern_043230+_M	043230: Ja, ich denke auch des ist das, weil kagem, das ist wie magic. Also des hört sich so an.
Zaubern_043224+_M	043224: Ich denke es halt nur, weil es fast dieselbe Größe hat wie zaubern.
Zaubern_043224+_M	043224: Oder... es könnte auch das da hinten sein. Das ist auch verlängert jap... ma gie.
Zaubern_043226+_M	043226: Weil, ich glaube es klingt auch irgendwie... 043226: ... nicht, nicht klingt aber!
Zaubern_043117+_M	043117: Ja ich denk das auch, dass magia ist. 043117: Weil es sich auch so wie Magie anhört?
Zaubern_043116+_M	043116: Vielleicht könnte dieses Wort zaubern bedeuten? 043116: Weil auch im Spanischen da ... das Zauberwort so war.
Zaubern_043121+_M	043121: Ich glaub eher, weil da der Maddox heißt ja auch Maddox der Magier und Magier heißt auf Englisch Zauberer und dann denkt man, glaube ich schon, dass ... dann ist eigentlich logisch, dass „magic“ dann halt „zaubern“ heißt.
Zaubern_043106+_M	043106: Ja ich denke da vielleicht ... 043106: ... vielleicht ... das da heißt Maddox ... Ja, ich denke auch. 043106: Ja, weil beim Deutschen war es auch am Ende.
Zaubern_043106+_M	043106: Aber eigentlich muss es dort sein. Vielleicht haben sie ein anderes Wort benutzt? 043106: Eigentlich muss es das da sein. 043106: Weil es im Deutschen auch am Ende sein muss.

Zaubern_043223+_M	043223: Weil es auch im Deutschen Magie heißt, dann dachte ich vielleicht auch ...
Zaubern_043103+_M	043103: Spanisch glaub ist zaubern irgendwie immer hinten.
Zaubern_033327+_M	033327: Ich dachte wegen dem Z dort.
Zaubern_033226+_M	033226: Weil es "magia" heißt. „Mi“ das ist glaube ich "ich".
Zaubern_033110+_M	033110: Weil das vielleicht auf den gleichen Stellen ist.
Zaubern_013217+_M	013217: Ich glaube „(russ. Wort)“, weil das klingt so magisch. 013217: Und die anderen klingen einfach ganz normal. Für mich klingt es, als wäre es das.
Zaubern_013206+_M	013206: „Magia“ könnte es auch sein, weil äh, weil ... 013205: ... weil zaubern und „magia“... 013206: ... weil er ist ja der Magier und er... 013206: Äh also, er ist ja der Magier und er äh er kann ja zaubern.

Typ D: Präsumtive metasprachliche WIE-Erklärung (Impuls Großbuchstaben)	
Großbuchstaben_233207_+_E	233207: Ne, ich glaub die Namen werden auch kleingeschrieben... (...)
Großbuchstaben_233106_+_E	233106: Vielleicht genauso wie im Englischen, dass man auch so viel großschreibt.
Großbuchstaben_213209_+_E	213209: Weil bei Englisch werden nur, wenn nicht (...) Namen und Wörter und Nomen, sond... wenn nur Namen und Satzanfänge großgeschrieben, oder?
Großbuchstaben_213101_+_E	213101: Ich denk das Gleiche, und weil die das, ähm, vielleicht klein machen, weil, ähm, die das so aussprechen.
Großbuchstaben_213101_+_E	213101: Ich glaub da sind nur die, ähm, Anfangsbuchstaben großgeschrieben. Ja.
Großbuchstaben_203325_+_E	203325: Ah, vielleicht werden da keine Nomen großgeschrieben?
Großbuchstaben_203324_+_E	203324: Ich glaub die Wörter, die jetzt, ähm, im Deutschen großgeschrieben werden, werden im Englischen kleingeschrieben. 203324: Nein, ich mein jetzt zum Beispiel Nomen. 203324: Oder ähm, am Anfang des Satzes.
Großbuchstaben_203324_+_E	203324: Ich glaube, das ist zum Beispiel der Anfangsbuchstabe. Das wird auch noch großgeschrieben. Ja, ich glaub nur die Anfangsbuchstaben.
Großbuchstaben_203101_+_E	203101: Ich glaub die Nomen werden kleingeschrieben in anderen Sprachen.
Großbuchstaben_193234_+_E	193234: Eigentlich schätze ich das gleiche, weil da wird ja, weil eigentlich werden ja dann, weil da nur die Satzanfänge großgeschrieben sind und sonst wird ja nichts großgeschrieben.
Großbuchstaben_193233_+_E	193233: Schreiben da wahrscheinlich nur die Namen und die Satzanfänge groß.
Großbuchstaben_193217_+_E	193217: Kann das sein, dass es nur am Anfang geschrieben wird und die Namen?
Großbuchstaben_193113_+_E	193113: Ähm, im Französischen schreibt man alles klein, also ich glaube auch, dass man das meiste kleinschreibt.
Großbuchstaben_193113_+_E	193113: Ja die haben das wahrscheinlich auch wieder kürzer formuliert.
Großbuchstaben_193107_+_E	193107: Die schreiben vielleicht ähm nur die Satzanfänge... 193107: Oder die Namen groß.
Großbuchstaben_193105_+_E	193105: In Englisch werden die, viele Wörter kleingeschrieben im Deutsch weil, naja weil genau weiß ich es jetzt nicht, aber ich glaub die sind irgendwie Egoisten oder die schreiben sich immer groß.
Großbuchstaben_163210_+_E	163210: Weil man Nomen vielleicht nicht mehr großschreibt?
Großbuchstaben_163209_+_E	163209: Vielleicht wird es da auch nur kleingeschrieben.
Großbuchstaben_133215_+_E	133215: Hm ich glaube ... ich glaube, dass es so ist, weil nur im Deutschen glaube ich ähm ... groß ... die Nomen großgeschrieben worden.
Großbuchstaben_133108_+_E	133108 Ja, ich glaube so hat die Frau (Name) gesagt. Also nach Punkt glaub ich, ist immer, aber wenn jetzt in der Geschichte zum Beispiel was Spannendes kommt und was total wichtig ist, dann wird das großgeschrieben.
Großbuchstaben_123437_+_E	123437: Ja es ist einfach anders, weil ähm, ich sag jetzt mal jedes Land hat fast eine eigene also hat eine eigene Sprache und ich glaub auch, dass dazu zählt, dass man das halt auch die ähm die ähm die Buchstaben halt auch anders geschrieben werden und auch halt was anderes großgeschrieben wird als wie bei uns.
Großbuchstaben_103114_+_E	103114: Ich glaub ähm, weil die Buchstaben da ja irgendwie ... manche sind anders und es kann ja auch sein, dass dann manche kleingeschrieben werden, obwohl sie im Deutschen großgeschrieben werden.
Großbuchstaben_103114_+_E	103114: Ich glaub die werden da kleingeschrieben.
Großbuchstaben_103110_+_E	103110: Ich glaub es auch und ich glaub, die schreiben nur am Satzanfang groß.
Großbuchstaben_103110_+_E	103110: Vielleicht schreiben die auch nur am Satzanfang groß? 103110: Ja. 103110: Mhm, ja.

Großbuchstaben_103106_+_E	103106: Englisch. Da ist nur ... eins ... zwei ... drei ... vier! Also ich glaub da irgendwie ein bisschen, dass bei England zum Beispiel die Nomen nicht großgeschrieben werden, sondern klein, dass die sich die Mühe gar nicht machen Nomen groß zu schreiben.
Großbuchstaben_103102_+_E	103102: Ich glaub, da gibt es nur an den Satzanfängen.
Großbuchstaben_093203_+_E	093203: Und am, nach dem Satzanfang wird, glaub ich, schon großgeschrieben. Das sieht man hier.
Großbuchstaben_083216_+_E	083216: Zum Beispiel ... zum Beispiel Suppe, die kann man ja auch anfassen. Und das wird vielleicht auf Englisch vielleicht jetzt dann nicht großgeschrieben. Bei Deutsch doch ... in Deutsch doch. Und dann ist es halt noch kleiner.
Großbuchstaben_083102_+_E	083102: Ich denk mal, weil ähm... da... weil im Englischen die Großbuchstaben wo äh, bei Deutsch sind... 083102: ...halt, ähm, kleingeschrieben werden.
Großbuchstaben_043231_+_E	043231: Ich glaub, ich glaub wieder weniger. Ja, weil da wird ja nur am Satzende oder am Satzanfang eben. 043231: Großgeschrieben. 043231: Und die Namen sind klein, glaub ich.
Großbuchstaben_043229_+_E	043229: Ich glaube die schreiben meistens so nach Punkten und an den Satzanfängen so mit Großbuchstaben... staben oder wenn was gesagt wird, schreiben die auch mit Großbuchstaben ... fangen die damit an.
Großbuchstaben_043236_+_E	043236: Ich glaub auch, dass die Satzanfänge nur großgeschrieben werden.
Großbuchstaben_043225_+_E	043225: Auch wieder so bei, wie bei, in Englisch. Da werden glaube ich auch nur Namen und, ähm, also Namen und Satzanfänge großgeschrieben.
Großbuchstaben_043119_+_E	043119: Vielleicht... vielleicht schreibt man da auch die Nomen klein?
Großbuchstaben_043102_+_E	043102: Im Russischen schreibt man nur Satzanfänge groß. (3 Sek.) Das glaube ich.
Großbuchstaben_033107_+_E	Nur der Satzanfang und die Namen werden glaub ich großgeschrieben.
Großbuchstaben_033102_+_E	033102: Vier. Nur vier? Bei uns sind es wieder neun. Oh, das gibt es doch nicht. Aber ich glaub auch beim Englischen, das haben wir auch im Englischunterricht. Beim Englischen schreibt man nicht so viel groß wie bei uns.
Großbuchstaben_033102_+_E	033102: Ähm, vielleicht ist das so, dass man in den ausländischen Ländern halt nicht so viel, ähm ich mein, also nicht so viel großschreibt wie bei uns. Vielleicht ähm macht man das so, dass man vielleicht nur die Namen oder den Anfangsbuchstaben großschreibt. Und nicht so viel, halt ich glaub die haben so bestimmte Sachen, die man halt einfach großschreibt.
Großbuchstaben_233108_+_M	233108: Weil man vielleicht, so wie beim Englischen auch, ähm, also die Wörter kleiner schreibt, die meisten, und dann die Satzanfänge groß und die ...
Großbuchstaben_223104_+_M	223104: Ich glaube, sie haben es nicht groß ganz genau geschrieben.
Großbuchstaben_223104_+_M	223104: Vielleicht ähm machen die egal, sie la ... sie nehmen Artikel, aber sie machen es trotzdem klein, nur nach den Punkten machen sie groß.
Großbuchstaben_223103_+_M	223103: Vielleicht schreiben die in England klein.
Großbuchstaben_213213_+_M	213213: Ich glaube im Englischen werden sehr viele Wörter, die bei uns großgeschrieben werden, also Namen, werden auch kleingeschrieben, außer immer der Satzanfang. Der wird, genau wie im Deutschen, großgeschrieben.
Großbuchstaben_213210_+_M	213210: Ähm. Da werden vielleicht nur Namen großgeschrieben und Satzanfänge ... 213210: ... und im Spanischen vielleicht auch.
Großbuchstaben_213102_+_M	213102: Und ich denke im Spanischen wird nur großgeschrieben, wenn ähm ein Satz zu Ende ist. Und kei ... also, wie bei uns ein Nomen großgeschrieben wird, ähm, denk ich im Spanischen wird einfach nur nach einem Punkt oder so großgeschrieben.
Großbuchstaben_203109_+_M	203109: Ich glaube im Englischen werden nur Namen großgeschrieben.
Großbuchstaben_203116_+_M	203116: Mh, ja also, also sie schreiben, lange lange lange und dann machen sie Doppelpunkt oder dann schreiben die schreiben die Punkt und

	dann weiterschreiben. Oder vielleicht auch manche kleiner dafür dann die nächsten vielleicht länger.
Großbuchstaben_203103_+_M	203103: Das glaub ich auch, dass die Nomen kleingeschrieben wird in anderen Sprachen.
Großbuchstaben_163217_+_M	163217: Also die bilden genau den gleichen Satz also in Deutsch, nur vielleicht sind da andere Wörter.
Großbuchstaben_163216_+_M	163216: Im Russischen schreibt man vielleicht nicht so oft groß?
Großbuchstaben_153105_+_M	153105: Und da denk ich auch, das ist auch kürzer auch geschrieben, also da kann man auch kleiner schreiben. Ich denke auch so wie 153103.
Großbuchstaben_133211_+_M	133211: Ich glaube, die sind nur am Satzanfang.
Großbuchstaben_123439_+_M	123439 Weil, weil das nicht so wie im Deutschen sind, Nomen schreibt man groß und Verben klein, das ist dann glaub ich irgendwie umgekehrt, oder so. 123439 Vielleicht.
Großbuchstaben_123413_+_M	123413: Glaub, weil bei den Deutschen ist es, ähm, weil nur die Nomen großgeschrieben werden und die Satzanfänge, und bei den anderen nur die Satzanfänge.
Großbuchstaben_123332_+_M	123332: Und auf Spanisch, da glaub ich genauso wie bei Englisch.
Großbuchstaben_123330_+_M	123330: Ähm, weil vielleicht könnte ... weil die immer halt auf Türkisch reden die vielleicht viel zu schnell.
Großbuchstaben_123228_+_M	123228: Weil fast alles in Englischen kleinschreibt. Nur die Namen und die Unterschrift, glaub ich.
Großbuchstaben_123228_+_M	123228: Ähm vielleicht wegen das ... das ... die Anfangsbuchstaben schreibt man eigentlich immer groß. Und von den anderen weiß ich nicht.
Großbuchstaben_123203_+_M	123203: In Spanisch schreibt man vielleicht alles klein außer die Anfangsbuchstaben?
Großbuchstaben_123203_+_M	123203: Ich denke nur beim Deutschen, ähm schreibt man die Nomen groß.
Großbuchstaben_123229_+_M	123229: Also ich denk das gleich ... das gleiche. Beim Englischen wird alles kleingeschrieben, außer die Namen.
Großbuchstaben_113105_+_M	113105: Ich glaub es auch, weil, ähm, da schreiben die nur die Anfangsbuchstaben groß und nicht die Nomen.
Großbuchstaben_093201_+_M	093201: ... dass vielleicht ... 093201: ... dass vielleicht jetzt auch die Nomen kleingeschrieben werden.
Großbuchstaben_083214_+_M	083214: Vielleicht ist es das da, guck, bei uns wird das zusammengeschieden.
Großbuchstaben_083103_+_M	083103: Ich glaub, die werden nur am Anfang vom... 083103: Weil sonst schreiben die die Wörter alle klein. Egal ob es Nomen sind oder...
Großbuchstaben_083103_+_M	083103: Werden, glaub ich, so wie beim Englischen. 083103: Immer nur am Satzanfang...
Großbuchstaben_073110_+_M	073110: Mmh. Weil nur Namen dort großgeschrieben werden?
Großbuchstaben_073108_+_M	073108: Also ich glaube, bei die machen die nicht so mit großen Buchstaben oder so.
Großbuchstaben_063321_+_M	063321: Vielleicht weil es auch ... ich glaub, das ist hier auch grad nur am Satzanfang. Steht (...) Satzanfang ist es großgeschrieben. 063321: So wie beim Englischen.
Großbuchstaben_053213_+_M	053213: Vielleicht sind die von deutsch die Großbuchstaben vielleicht bei türkisch kleingeschrieben.
Großbuchstaben_043106_+_M	043106: Also im Italienischen ist es so ... des ... nur ... ich denke nur die Nomen denke ich ähm großgeschrieben werden.
Großbuchstaben_043106_+_M	043106: (4 Sek.) Ja ich denke auch, dass nur die Nomen großgeschrieben werden.
Großbuchstaben_033110_+_M	033110: Ich, ähm, weil im Englischen schreibt man das fast nur klein?
Großbuchstaben_033103_+_M	033103: Ja, das macht man hier aber auch. Also die haben eben, die (...) machen ganz anders. Die haben ihre eigene... Zum Beispiel könnten jetzt irgendwo einen Punkt setzten. Das ist ja ihre Sprache. Die sagen.
Großbuchstaben_023104_+_M	023104: Ich glaub auf Spanisch schreibt man mehrere Wörter klein als groß. Weil sonst wären das ja richtig viele große Wörter.

Großbuchstaben_013217+_M	013217: Vier, ich glaube das ist auch so wie beim Englischen, dass alles kleingeschrieben wird.
Großbuchstaben_013217+_M	013217: Ja, weil ich glaub, das ist auch wie beim Englischen, ähm, dass alles kleingeschrieben wird, außer beim Anfang und Namen so, glaub ich.

Typ D: Präsumtive metasprachliche WIE-Erklärung (Impuls Satzzeichen)

Satzzeichen_233210+_E	233210: Wenn man Deutsch schreibt und Spanisch, dass man das ein bisschen auseinanderhalten kann, vielleicht?
Satzzeichen_233112+_E	233112: Äh, dass ähm, dass man weiß, wie man die betonen muss, die Wörter?
Satzzeichen_233106+_E	233106: Vielleicht das man so Ausdrücke ... ähm, besser, ähm, lesen kann. Zum Beispiel, dass man irgendwann traurig ist oder dann wütend wird.
Satzzeichen_233105+_E	233105: Das könnte so ein Ausruf bedeuten.
Satzzeichen_213322+_E	213322: Weil es schöner klingt?
Satzzeichen_213103+_E	213103: Vielleicht wenn das schon ... Wenn das so ... Das Ausrufezeichen bedeutet ja immer, dass die da ... dass jemand das halt ... 213103: ... ängstlich oder so sagt. Das Ausrufezeichen. 213103: Und vielleicht haben die deswegen davor schon ein umgekehrtes Ausrufezeichen gemacht und bei dem Marie, ähm Marnie, vielleicht schon ein umgekehrtes Fragezeichen dafür?
Satzzeichen_213101+_E	213101: Vielleicht ist das so in der Regel, dass sie das so schreiben müssen.
Satzzeichen_203110+_E	203110: Weil das da in der Sprache so ist vielleicht. Dass die erst auf den Kopf stellen und dann wieder normal dann wieder auf den Kopf und wieder normal.
Satzzeichen_203108+_E	203108: Ähm, dass die Marnie widerspricht.
Satzzeichen_203218+_E	203218: Ich glaub, dass es besser betont wird.
Satzzeichen_203101+_E	203101: Ich glaube, weil der vielleicht verwirrt ist? Also der Maddox.
Satzzeichen_193102+_E	193102: Also, vielleicht ähm, dass es ein bisschen leichter zu lesen ist, als so Teile. Also das ist dann ein Teil und das ist eines.
Satzzeichen_163214+_E	163214: Vielleicht hat das irgendetwas mit ... 163214: Ja. 163214: Mit der Aussprache.
Satzzeichen_163210+_E	163210: Vielleicht Zeichen, wie man es aussprechen soll?
Satzzeichen_163102+_E	163102: Also er wundert sich vielleicht... 163102: Und deswegen machen sie die komischen Zeichen.
Satzzeichen_123102+_E	123102: Ähm, vielleicht das man am Ende ein Fragezeichen lesen sollte oder ein Ausrufezeichen. Also ein Ausruf oder so.
Satzzeichen_123102+_E	123102: Also vielleicht ähm damit man dann am Ende ... also damit man gleich das ganze wie eine Frage oder so liest. Also wie ein Ausruf.
Satzzeichen_113116+_E	113116: Vielleicht schreiben die das so, Fragen vorne nochmal so umgekehrt ... 113116: ... und bei Ausrufen dann das Ausrufezeichen vorne nochmal umgekehrt.
Satzzeichen_103114+_E	103114: Das ... das umgedrehte Ausrufezeichen könnte vielleicht ein Erschreckungszeichen sein oder sowas.
Satzzeichen_103106+_E	103106: Es könnt natürlich wirklich sein, dass das sozusagen ist bei uns, wenn man in Geschichten spricht, ist es ja auch und so ganz (...) geschrieben und es könnt ja sein, dass das in einem umgekehrten oder in einem richtigen Fragezeichen im Spanischen so ist.
Satzzeichen_093217+_E	093217: Also ich glaube, es heißt glaub ich „Oh nein“. Und, ähm, das Ausrufezeichen ist, dass er es laut sagt: „OH NEIN.“.
Satzzeichen_093212+_E	093212: Ja und so, weil die, vielleicht, weil die, ähm ... wenn sie sich halt aufregen machen die eins ... also nicht aufregen, sondern wenn sie dann „Oh, nein!“ ausrufen, dann machen sie es falsch herum und danach machen sie es wieder richtig.
Satzzeichen_093210+_E	093210: Dass es vielleicht ein bisschen anders ausgesprochen wird.
Satzzeichen_093209+_E	093209: Dass das vielleicht bisschen betont wird.
Satzzeichen_083228+_E	083228: Ich glaub, das ist, ähm, weil no hört sich ein bisschen an wie Englisch... bisschen. Und das ist halt ein Ausdruck. So dass man so schreit.
Satzzeichen_083223+_E	083223: Mmh. Also ich glaub schon, dass es Fragezeichen und Ausrufezeichen... weil da schreit er ja oh nein, Marnie wo bist du?
Satzzeichen_083219+_E	083219: Also ich glaub, dass das halt so Zeichen sind für die Leser in Spanisch.
Satzzeichen_083216+_E	083215: Das, das er sich wundert da ... dass seine Schwester auf einmal nicht mehr da ist.
Satzzeichen_083124+_E	083124: Äh... Ich glaub das ist... bedeutet dass der sich irgendwie wundert. Wegen Fragezeichen halt.

Satzzeichen_053322+_E	053322: Vielleicht, dass es komisch aus... anders ausgesprochen wird. 053322: Schnell oder so.
Satzzeichen_053322+_E	053322: Vielleicht, weil er sich erschreckt...
Satzzeichen_043110+_E	043110: Weil sie ... oh nein, Marnie also, dass jetzt eine andere Stimme... 043110: Stimme... dass... ich glaub mal, dass es ... irgendwie, dass hier eine andere Stimme jetzt macht.
Satzzeichen_033102+_E	033102: Vielleicht, dass man weiß, dass es irgendwie ... dass man hier denk „OOH“, oder so was. Weil, weil da vorne ja schon so ein Ausrufezeichen ist. Aber ich versteh nicht, warum das umgedreht ist. Man muss ja erst Mal herausfinden, warum das ist und dann noch, warum das umgedreht ist. Das ist ja ...
Satzzeichen_223104+_M	223104: Vielleicht haben sie anders gemacht. Erst machen sie Punkte und dann machen sie Fragezeichen unten drunter. Weil bei anderen Ländern machen sie manchmal verkehrt herum oder richtig rum.
Satzzeichen_213213+_M	213213: Vielleicht weil ähm ... das hier ... haben die sich vielleicht gedacht, dass hört sich mehr so wie eine Frage an und hier das ist wie so ein Hilfeschrei.
Satzzeichen_213129+_M	213129: Vielleicht eh, vielleicht eh, damit man das irgendwie so, so ausdrückt, dass ist halt, dass das für die Kinder ist das, dass die das also so ... so laut sagen sollen oder so.
Satzzeichen_203103+_M	203103: Ähm, ich glaub auch, dass er verwirrt ist. Also der weiß nicht was da gerade passiert ist also ... Ich glaube der fragt sich halt selber: „Wo ist denn jetzt Marnie?“
Satzzeichen_193221+_M	193221: Oder vielleicht Betonungszeichen. Also das da könnte bestimmt ein Betonungszeichen sein.
Satzzeichen_153105+_M	153105: Vielleicht macht man jetzt so, wenn jetzt zum Beispiel jemand sagt, wenn er vielleicht so enttäuscht ist, vielleicht macht man dann auch diese Zeichen dann einfach.
Satzzeichen_153109+_M	153109: Vielleicht ist das so eine Regel oder die schreiben es einfach so?
Satzzeichen_133320+_M	133320: Ich denke, das ist eigentlich am Anfang ... man fängt an zu betonen.
Satzzeichen_133211+_M	133211: Nein, ich glaube, wenn sie Ausrufezeichen machen, machen sie zuerst eins am Satzanfang rückwärts und dann eins so normal.
Satzzeichen_123439+_M	123439 Vielleicht tut das das oh no, Marnie donde extras vielleicht ist das so, ist das so. Das soll halt so ähm ... 123439 ...lebendig oder betont sein.
Satzzeichen_123414+_M	123414: Mhm, weil, man es so in dem Land, also in Spanien so schreibt, oder weil es einfach komisch aussieht. Einfach weil, es ist ja was passiert und dabei haben sie es halt lustig gemacht. Deswegen vielleicht.
Satzzeichen_123309+_M	123309: Weil die sich wundert, wenn es eine Frage ist, ist es glaube ich ... wie beim Deutschen und ich glaub, wenn man sich wundert, dann ist es umgedreht.
Satzzeichen_123331+_M	123331: Vielleicht bedeutet das ein Ruf.
Satzzeichen_123203+_M	123203: Also ich glaub, die haben es einfach so geschrieben
Satzzeichen_123120+_M	123120: Vielleicht haben die es aus Versehen falschrum gemacht. 123120: Oder mit Absicht, um uns reinfallen zu lassen?
Satzzeichen_123229+_M	123229: Ich denke auch, weil es eine andere Sprache ist und ja vielleicht haben die das dann umgedreht, damit es die ähm, für die Spanischen nicht kompliziert ist.
Satzzeichen_113222+_M	113222: Ja, vielleicht, hm, weil bei denen anders geschrieben wird.
Satzzeichen_093207+_M	093207: Ich glaub das wird so ausgesprochen oi oder ...
Satzzeichen_093202+_M	093202: Also, ich würd auch sagen, dass man die anderen Wörter betont, weil das ist irgendwie komisch auch, aber da sind die Fragezeichen umgekehrt und dann Fragezeichen wieder richtig, also das verwirrt mich ein bisschen.
Satzzeichen_093201+_M	093201: Okay. Vielleicht auch das, ähm, sich die Spanier besser das, wenn man so ganz viele verschiedene Zeichen hat, dass die sich das besser merken können.
Satzzeichen_083110+_M	083110: Weil die vielleicht denken „hä wie ist das jetzt passiert?“ oder so.
Satzzeichen_083109+_M	083109: Damit wollten die, also die Sprachen ... 083109: Die wollen es, glaube ich, bisschen anderster beschreiben.
Satzzeichen_083227+_M	083227: Vielleicht... vielleicht machen die das so, ähm, wenn die zum Beispiel erschrecken, kommt da immer ein Fra... äh, Fragezeichen. Ähm eine nicht Fragezeichen... Ausrufezeichen. Vielleicht machen die vorne dran dann einfach ein umgedrehtes.

Satzzeichen_073319+_M	073319: Also ... die schreiben anders. Mit vielleicht beim Deutschen, als verstehen die nicht, ob das Spanisch ist oder Deutsch.
Satzzeichen_063314+_M	063314: Oh. Ah, ich glaube das bedeutet für Spanisch, glaube ich, bedeutet das, dass es „Oh nein“ so schreit.
Satzzeichen_063311+_M	063311: Ich glaub, das ist andersrum, „Oh nein“, weil der das laut sagt...
Satzzeichen_053107+_M	053107: Also, ähm ... Vielleicht hat das so eine andere Betonung oder so.
Satzzeichen_043103+_M	043103: Ich glaube auch, dass es eine andere Stimme ist.
Satzzeichen_033218+_M	033218: Dass sie, dass sie, wenn sie jetzt Fragen stellen: Was sind das? Das wir das wissen und dass wir das herausfinden.
Satzzeichen_013215+_M	013215: Ich glaub beim Ausrufezeichen falsch rum, da spricht man irgendwie so ... mit gefühlvoller.
Satzzeichen_013210+_M	013210: Es kann vielleicht sein, dieses da das falschrum ist, kann vielleicht sein, dass ähm halt, dass Maddox halt meint, wo ihre Schwester halt ist. Und halt das Fragezeichen ist halt andersrum.
Satzzeichen_013206+_M	013206: Guck, als es Marnie gesagt hat, äh Dings. Ah, ich glaub das ist so Dings, so als würde er so halt laut sagen halt, also so für erschrecken, äh weil er sich erschreckt hat.

Typ D: Präsumtive metasprachliche WIE-Erklärung (Impuls Wörter zählen)

Wörter zählen_233211+_E	233211: (10 Sek.) Weil die das anders aussprechen?
Wörter zählen_233106+_E	233106: Vielleicht werden die im Englischen ... also werden mehr Wörter auf einmal gesprochen. Also ... in einem Wort, oder so. 233106: Und es wird anders geschrieben im Englischen, vielleicht. Man kann ja nicht ganz genau ... vielleicht bei uns im Deutschen ist im Englischen übersetzen.
Wörter zählen_233105+_E	233105: Weil die mehr zusammenschreiben?
Wörter zählen_233112+_E	233112: Weil die schneller reden?
Wörter zählen_213212+_E	213212: Also ... ja ... ähm ... ich denk ... ich denke auch so ... dass ... dass die anders sprechen in den anderen Ländern ... also die sprechen anders vom Akzent ja auch her ... deswegen werden so ein paar Wörter wenn die sprechen so verschluckt oder so.
Wörter zählen_213209+_E	213209: Die sind weg und sind jetzt vielleicht so zusammen oder da braucht man auch welche nicht im Englischen.
Wörter zählen_213106+_E	213106: Weil vielleicht andere ... zusammengeschrieben sind? Also beim Englischen bis ... beim Englischen ist es ja auch anders geschrieben, deshalb sind es vielleicht auch weniger Wörter.
Wörter zählen_213103+_E	213103: Vielleicht ... da sind es ja auch nochmal solche ... aber das ist auch nochmal anders geschrieben und deswegen vielleicht.
Wörter zählen_213101+_E	213101: Ich denke mal das sind weniger, weil die Engländer das ja auch anders aussprechen und die das in andere Worte fassen.
Wörter zählen_203323+_E	203323 ...und bei Spanisch glaub ich, da sind die... für uns sind die Wörter ganz klein, aber für die sind die riesengroß und dann sind alle so zusammen die Wörter, wo bei uns auf Deutsch sind.
Wörter zählen_203221+_E	203221: Weil die es anders geschrieben haben?
Wörter zählen_203221+_E	203221: Weil die ... abkürzen?
Wörter zählen_203104+_E	203104: Ich glaube in einem Wort sind die dann alle zusammen.
Wörter zählen_203218+_E	203218: Ich glaub, das ... die werden anders formuliert.
Wörter zählen_203101+_E	203101: Ich glaub, die sind zusammengesetzt?
Wörter zählen_193232+_E	193232: Vielleicht ähm, dort sagt man vielleicht weniger Wörter, dort sagt man bei zum Beispiel bei einem Wort ein Wort zusammen oder so, wo wir zwei machen. Oder sowas.
Wörter zählen_193232+_E	193232: Oder vielleicht, vielleicht ist es ja auch so, dass man dort mit weniger Wörtern einen Satz macht. Also dass, dass manche Wörter gibt es dort gar nicht und die lässt man aus.
Wörter zählen_193232+_E	193232: Ja, ich glaub das ist so, so, dass die Wörter, die werden halt in manchen Sprachen nicht so gesprochen und dann...
Wörter zählen_193231+_E	193231: Vielleicht ist es auch zusammengefasster, die Sprache?
Wörter zählen_193228+_E	193228: Die haben glaube ich welche, die wir als einzelnes Wort machen zusammen glaube ich ... 193228: Im Englischen.
Wörter zählen_193113+_E	193113: Die formulieren das kürzer, keine Ahnung, im Französischen ist das auch so, irgendwie ein bisschen.
Wörter zählen_193113+_E	193113: Ich glaube, die sind zusammengehängt.
Wörter zählen_193108+_E	193108: Und dann, aber weil die ja ihre eigene Sprache haben, tun die so machen, wie es erfunden ist und nicht so wie im Deutschen. Die Deutschen tun ja jeden Buchstaben so machen. Bei Hallo tun die auch Hallo richtig schreiben und die tun vielleicht ein bisschen abkürzen.
Wörter zählen_193107+_E	193107: Da kürzen die vielleicht auch ab.
Wörter zählen_193102+_E	193102: Ja das Gleiche, dass sie dann halt anders sind und zum Beispiel sich bewegen ... vielleicht auch manchmal zusammen ist sowas in einem Wort.
Wörter zählen_163208+_E	163208: Oder die formulieren das irgendwie ein bisschen anders vielleicht?
Wörter zählen_163208+_E	163208: Manche Wörter werden auch zusammen und im Deutschen auseinander vielleicht?
Wörter zählen_133212+_E	133212: Weil vielleicht die ein bisschen andere Aussprache so in der ... die Wörter vielleicht ein bisschen kürzer, oder eins für ein bisschen ... für zwei Wörter steht die ... 133212: ... im Deutschen halt zwei Wörter sind.

Wörter_zählen_123419+_E	123419: Ja, auch meistens. Und ist, glaub es, werden auch nicht so viele Buchstaben, manche werden auch nicht mit Wörtern so viele Buchstaben geschrieben.
Wörter_zählen_113220+_E	113220: Vielleicht, wenn die englischen Wörter zusammengeschrieben werden.
Wörter_zählen_113220+_E	113220: Ähm, eigentlich glaube ich das Gleiche wie, hm, im Englischen. Dass die Wörter auch wieder zusammengeschrieben werden.
Wörter_zählen_103110+_E	103110: Dass sie vielleicht auch eine andere Formulierung...
Wörter_zählen_103110+_E	103110: Vielleicht schreiben, schreiben die vielleicht ja auch manchmal Wörter zusammen, wenn wir sie auseinander schreiben.
Wörter_zählen_103111+_E	103111: Mhm. Ich glaub auch, dass, ähm, dass ... dass e ... dass man, ähm, vielleicht die nicht so gut lesen konnte, weil das so lange Sätze sind, oder dass sie sich die Sätze abkürzen wollten.
Wörter_zählen_103106+_E	103106: Vielleicht sind die ja sozusagen zusammengefasst. Das was bei uns zwei Wörter sind, bei denen so zusammengehören.
Wörter_zählen_103102+_E	103102: Ähm, das ist halt umgestellt... ähm, damit man es vielleicht... ähm, im Russischen besser lesen kann
Wörter_zählen_093212+_E	093212: Ich glaube, dass die ähm... also weil es ja auf einer anderen Sprache ist, dass die das dann anders, ähm, schreiben und dann kommt es kurz vor.
Wörter_zählen_093204+_E	093204: Da wird vielleicht ein Wort länger ausgesprochen, und dann werden die anderen kürzer.
Wörter_zählen_053327+_E	053327: Es kann ja sein, dass jetzt das Wort vielleicht für es und dann ist das es vielleicht schon in dem Wort eingebaut, zum Beispiel.
Wörter_zählen_053104+_E	053104: Ja, also ich glaub jetzt in einer anderen Sprache, da wär ein Wort, vielleicht was bei uns nur ein Wort ist, irgendwie aus zwei Wörtern, oder so...
Wörter_zählen_053103+_E	053103: Die werden verkürzt, also ich glaub im Englisch verwendet man immer die kürzere Variante.
Wörter_zählen_043236+_E	043236: Vielleicht sprechen die weniger.
Wörter_zählen_043118+_E	043118: Also ich glaube, weil in anderen Sprachen halt die Wörter irgendwie entweder kürzer oder geschrieben oder halt anders ausgesprochen werden.
Wörter_zählen_043119+_E	043119: Weil vielleicht in Englisch das so ein bisschen mehr zusammengefasst wird?
Wörter_zählen_033102+_E	033102: Ich glaube, das ist so, weil die sprechen das ja anders, vielleicht ähm können die, wo wir zwei Wörter brauchen, können die daraus eins machen? Also so, dass die das dann so, äh, besser erkl..., irgendwie kürzer erklären können.
Wörter_zählen_223219+_M	223219: Äh, ich denk ... ich denk halt das oft ... es gibt so halt ein Gesetz ... halt, dass man es kürzer schreibt.
Wörter_zählen_213316+_M	213316: Ähm. Die schreiben kurz, ich glaube, aber dass die lange sprechen.
Wörter_zählen_213129+_M	213129: Und eh bei mir ist, ich glaube, dass ... das sind einfach ... dass beim Englischen das ja anders einfach ausgesprochen wird und, äh, wir haben halt mehr Wörter und das genauer, weil hätten wir das jetzt übersetzt, hier wie das auf Englisch steht, dann wär es ja komisch, deshalb sind bei uns mehrere Wörter
Wörter_zählen_213213+_M	213213: Also ich glaube ... ähm im Englischen werden ja manche Wörter so gesagt wie zusammengefasst und ähm ... deswegen sind es dann auch weniger.
Wörter_zählen_213319+_M	213319: Hm, ich glaube, weil Englisch eine andre Sprache ist und, ähm, andre Wörter da sind. Die werden anders ausgesprochen.
Wörter_zählen_213102+_M	213102: Ich denke, dass, ähm, die Wö... also das wird nicht so, ähm, ganz langgeschrieben oder gesagt, sondern ganz kurz.
Wörter_zählen_213102+_M	213102: Ich glaube auch, dass der Satz bisschen ... Also nicht so wie im Deutschen gemacht wurde, sondern das bisschen verkleinert oder so.
Wörter_zählen_203327+_M	203327: Ähm, vielleicht weil das so manchmal ... also das ist ganz anders-ter und dann wird es vielleicht auch kürzer geschrieben.

Wörter_zählen_203220+_M	203220: Die sind zusammen? 203220: ...sind zusammen? 203220: Zusammengeschrieben.
Wörter_zählen_203131+_M	203131: Oder vielleicht wenn ähm das „meine“ zum Beispiel bei manchen Ländern, dann vielleicht länger gesagt wird und bei manchen Ländern ein bisschen kürzer.
Wörter_zählen_203109+_M	203109: Ich glaub, weil man da einer anderen Sprache sprechen, dann spricht man auch zum Beispiel, manchmal spricht man die Wörter länger aus und manchmal kürzer.
Wörter_zählen_203116+_M	203116: Ich glaube, ähm, paar Wörter sind zusammen in einem Satz drin.
Wörter_zählen_203116+_M	203116: Weiß nicht, ähm. Ich glaub das, ich glaub die Wörter sind also von den anderen Sprachen vielleicht bisschen kleiner oder bisschen größer.
Wörter_zählen_203103+_M	203103: Glaub ich auch. Ich glaube auch, dass die das einfach zusammengesetzt haben.
Wörter_zählen_153107+_M	153107: Weil die Wörter vielleicht zusammen sind?
Wörter_zählen_153101+_M	153101: Vielleicht sind die verbunden?
Wörter_zählen_133110+_M	133110: Weil die ... ähm... andere Wörter dazu packen?
Wörter_zählen_123330+_M	123330: Vielleicht weil halt des (...) das bedeutet halt, da sind auch mehr Buchstaben. Vielleicht wird das zusammenschrieben. Könnte sein.
Wörter_zählen_123331+_M	123331: Sie formulieren es, glaube ich, anders. 123331: Die haben geschrieben, dass der zu seinem Lehrer geht, zum Beispiel, aber dort steht das er rennt zu seinem Lehrer zum Beispiel.
Wörter_zählen_123203+_M	123203: Ich glaube, ähm, die Wörter sind zusammengesetzt.
Wörter_zählen_123229+_M	123229: Also ich denk auch, weil das sind ... also die sprechen anderster als wir. Weil jeder hat ähm seine ähm Sprache und es kann sein, dass also, dass wird dann auch anders geschrieben.
Wörter_zählen_113230+_M	113230: Weil auf Türkisch, glaub ich, manche Wörter auch kürzer schreiben kann.
Wörter_zählen_093218+_M	093218: Weil die es wahrscheinlich auch zusammenfassen. 093218: So, halt, dass die weniger Wörter benutzen und sie verstehen es trotzdem.
Wörter_zählen_093207+_M	093207: Das sind ja alle andere Wörter. 093207: Und die werden wahrscheinlich auch kürzer oder nein ähm... 093207: ... weniger ...
Wörter_zählen_083125+_M	Vielleicht gibt es auch gleiche Wörter aber die werden ... das wären dann ... 083125: Ja und anderster geschrieben.
Wörter_zählen_083110+_M	083110: Vielleicht wurde das also im Englischen ... im Englischen ist das ja ein bisschen kürzer als im Deutschen. Also vielleicht ähm haben die wie hier zum Beispiel da, da steht doch ein Wort und da ist doch noch so oben Komma und noch ein s und zusammenschrieben. Da wird dann das ... der Satz wird dann kürzer irgendwie, denke ich.
Wörter_zählen_083103+_M	083103: Ich glaub, weil es abgekürzt irgendwie ist.
Wörter_zählen_073623+_M	073623: Ich glaub, die schreiben was zusammen.
Wörter_zählen_073622+_M	073622: Vielleicht zum Beispiel da kommt „sie“ hin, aber sie haben es verkürzt.
Wörter_zählen_073111+_M	073111: Nein, die haben es glaube ich so abgekürzt. Also, also ...
Wörter_zählen_063321+_M	063321: Also ich glaube, weil ... in vielen Sprachen kommt drauf an halt, wie man es schreibt, ob man das alles zusammen... 063321: ...oder auseinander schreibt.
Wörter_zählen_053217+_M	053217: Weil ich glaube, im Spanischen ist es so, dass man die Wörter eben kleiner sind und meistens nicht so oft zusammengesetzt sind.
Wörter_zählen_043230+_M	043230: Nein auf jeden Fall nicht, aber ich glaub weniger, weil ich glaub in den meisten Ländern ist es ja so, die schreiben meistens viel zusammen.
Wörter_zählen_043120+_M	043120: Zusammengemischt, oder was?
Wörter_zählen_043226+_M	043226: Nein, also da wurde halt so zusammen vielleicht, dass in diesem Wort halt, die sind weg die anderen...
Wörter_zählen_043116+_M	043116: Dass die Wörter so ... kürzer geschrieben sind?
Wörter_zählen_043116+_M	043116: Und ich glaube, dass die Wörter so zusammenschrieben werden.

Wörter_zählen_043106+_M	043106: Weil in anderen Sprachen da wird es vielleicht ... da wird es vielleicht ... ähm da kommt vielleicht mehr Wörter, die man halt ... vielleicht wird es auch bisschen anders gesagt, oder so.
Wörter_zählen_043106+_M	043106: Ich denke, dass das so ist, dass ähm... die haben es halt so eher so, wie soll ich sagen ... kürzer gemacht, weil man kann ja etwas auch anders sagen, oder so.
Wörter_zählen_043223+_M	043223: Und dann ist das ... Ich glaube das ist so, weil auch da andere Wörter benutzt werden und die werden dann auch anders geschrieben und so.

Typ D: Präsumtive metasprachliche WIE-Erklärung (Impuls Zaubern)

Zaubern_163210_+_E	163210: Weil man da den Satz vielleicht anders formuliert?
Zaubern_153102_+_E	153102: Weil die vielleicht den Satz anderster schreiben.
Zaubern_043236_+_E	043236: Vielleicht sprechen sie es anders?
Zaubern_043113_+_E	043113: Ich glaub, weil die dann ... Also ... dass die ... das anders also ... Ich weiß nicht, wie ich es nicht sagen soll. 043113: Also das ist einfach irgendwie anders zusammensetzen.
Zaubern_163105_+_M	163105: Ich weiß es nicht, aber ich glaub man wechselt die Wörter.
Zaubern_083110_+_M	083110: Ein Magier. 083110: Weil ... 083110: Vielleicht wurde der Satz umgestellt.
Zaubern_073319_+_M	073319: Also ... vielleicht sagt man „magizia“
Zaubern_033319_+_M	033319: Vielleicht weil man dann ähm das Wort im Englischen weil die vielleicht etwas dazufügen?

Mischtypen (Impuls Großbuchstaben)	
Großbuchstaben_213103+_E	213103: Vielleicht weil die so schnell in dem Satz sprechen? Dass die da keinen Punkt reinbauen können?
Großbuchstaben_203108+_E	203108: Also, dass da ähm, dass die die ähm Wörter kurz schreiben und deswegen sind da nicht so viele Großbuchstaben.
Großbuchstaben_193232+_E	193232: Dort gibt es, ich glaube dort gibt es keine Nomen. Dort wird wie im Französischen nur die Namen großgeschrieben und dort gibt es keine anderen Wörter, die großgeschrieben werden. Zum Beispiel: „water“ heißt Wasser oder „yellow“ heißt gelb, oder so was.
Großbuchstaben_193114+_E	193114: Vielleicht schreiben die auch wieder mehr zusammen und dann gibt es halt auch weniger Großbuchstaben.
Großbuchstaben_163215+_E	163215: In Russland ist das anders wie hier in Deutschland, dort gibt es keine Nomen, äh, Artikel. 163215: In Russland. 163215: Ja. 163215: Doch es gibt Großbuchstaben, aber nicht so viel wie Kleinbuchstaben.
Großbuchstaben_163102+_E	163102: Ja, im Englischen wird nicht so viel großgeschrieben, weil sie vielleicht kein der, die, das haben.
Großbuchstaben_113107+_E	113107: Weil im ja genau, weil im Deutschen im Englischen sind es in jeder Sprache sind es andere Wörter auch andere Nomen und ähm in Englisch jetzt zum Beispiel ist blau in Deutsch ist blau ist, glaub ich, ein Nomen, oder? Ja blau ist in Deutsch ein Nomen und in England ist es oder Amerika was auch immer ist es ähm ist es kleingeschrieben. Das hab ich mir grad gemerkt.
Großbuchstaben_103103+_E	103103: Ich glaube, das ist so, weil es da keine Nomen gibt. 103103: ... und man nur am Satzanfang großschreibt.
Großbuchstaben_093213+_E	093213: Also, da ähm ist schon mal der Name das ist wahrscheinlich, der ist Lehrer steht da bestimmt mal. 093213: Lehrer wird großgeschrieben also werden, wird da wahrscheinlich auch die Nomen großgeschrieben, denke ich jetzt mal. 093213: Satzanfang wird großgeschrieben. 093213: Aber vielleicht werden da ziemlich viele ähm kleine Wörter also, wie es ist und so. 093213: Verben und Adjektive.
Großbuchstaben_093204+_E	093204: Vielleicht weil da jetzt ... so bei Punkt oder so, dann größer und einfach in der anderen Bedeutung immer ... nach dem großen Buchstaben immer nur klein ...
Großbuchstaben_093203+_E	093203: Es ist ... sie haben wieder eine andere Bedeutung, und wenn ein paar Wörter werden großgeschrieben, und ein paar klein. 093203: Also, nein, die werden anders gesprochen wie bei uns.
Großbuchstaben_093203+_E	093203: Im Französischen, da wundert man sich auch manchmal, weil bei uns wird es anders formuliert wie im Französischen, und im Französischen find ich manchmal ein bisschen seltsam, dass vor, dass die Wörter vertauscht sind. 093203: Also, die sind bei uns anders zusammengesetzt wie im Französischen. 093203: Ich glaub, da ist es auch so ein bisschen.
Großbuchstaben_083223+_E	083223: Vielleicht schreiben die die Sachen einfach klein, wenn wir die großschreiben. 083223: Oder sie haben weniger Sätze.
Großbuchstaben_083213+_E	083213: Die haben ja auch eine andere ... also die schreiben ja auch wahrscheinlich anders. Also die haben jetzt zum Beispiel hier ein Komma. Wir aber nicht.
Großbuchstaben_083102+_E	083102: Weil da... genauso wie beim Englischen, die meisten kleingeschrieben werden, aber dafür sind die Sätze kleiner, aber mehr geschrieben.
Großbuchstaben_043231+_E	043231: Die haben gar keine Nomen. 043231: Vielleicht gibt es des schon, aber ich glaub, aber ...

	043231: Vielleicht wird das nicht großgeschrieben. 043231: Außer am Satzanfang!
Großbuchstaben_043227+_E	043227: Die schreiben etwas klein ... also nicht nur Großbuchstaben drin. Manchmal ... öfter halt kleiner.
Großbuchstaben_033328+_E	033328: Die sind umgewandelt. Also halt in der englischen Sprache.
Großbuchstaben_033106+_E	033106: Ja, (...) dass die Wörter im Englischen nicht immer großgeschrieben werden, sondern klein. Also ... 033106: Da ist das ein Nomen und da darf man es großschreiben.
Großbuchstaben_233203+_M	233203: Doch die haben Nomen, aber die schreiben sie nicht in Sätzen groß.
Großbuchstaben_233202+_M	233202: Weil, weil die Englischen nur die An... nur die Namen und, und die Anfangsbu... 233202: ... Anfänge großschreiben, sonst schreiben die, also die haben keine Nomen.
Großbuchstaben_223219+_M	223219: Im Türkischen gibt es nicht so viele Wörter wie im Deutschen, ne. Deswegen wird es weniger großgeschrieben. In England wird alles fast kleingeschrieben, außer die Namen.
Großbuchstaben_223106+_M	223106: Hm. (11 Sek.) Weil man es vielleicht, da eine andere Sprache mit anderen Wörtern schreibt.
Großbuchstaben_213130+_M	213130: Weil, ich denk beim türkischen Schreiben, da werden die meisten Wörter kleingeschrieben ... 213130: ... und die wenigsten Wörter groß, weil da sieht man ... 213130: ... auch beim „G“ am Anfang, da wird so noch so ein kleines Häkchen drüber gemacht.
Großbuchstaben_203116+_M	203116: Ich mache, ich glaub sie machen ähm ganz viele Sätze nur halt länger, dass da kein, jetzt ein Punkt ist, dann aufhören. Ich glaub, die schreiben das einfach länger.
Großbuchstaben_153103+_M	153103: Ähm, weil das in Englisch, also in ähm England anders ist weil, also die schreiben auch so, also die schreiben, also nicht alles so auf so groß, weil da in Deutsch gibt es mehr Artikel und da gibt es ja nur drei. Oder?
Großbuchstaben_133319+_M	133319: Weil im Deutsch einzel...ist die einzigste Sprache, glaub ich, wo man, wo man Nomen...wo es der, die, das gibt, deswegen schreiben sie das groß, glaub ich.
Großbuchstaben_123226+_M	123226: Und dann auf der Russischen direkt schreibt mit nur kleinen Buchstaben. Dann ist das groß wie zum Beispiel das, das deutsche s. Ist dann so groß wie das s.
Großbuchstaben_113230+_M	113230: Ja das gleiche, weil Deutsch ist immer was mehr Sachen braucht. Da schreibt man immer groß fast.
Großbuchstaben_103107+_M	103107: Weil bei uns, ähm, auch die Nomen kleingeschrieben werden und, ähm, und vielleicht ist ja auch was daran, dass es so wenig Text ist ...
Großbuchstaben_083125+_M	083125: Das ist ja auch eine andere Sprache deswegen sind es ja auch nicht gleiche Wörter. Deswegen werden die anders geschrieben.
Großbuchstaben_083125+_M	083125: Die Sprachen werden ja anders auch geschrieben. Es gibt es ja andere Wörter ... alles sind andere Wörter. Nur paar aber die werden trotzdem anders geschrieben.
Großbuchstaben_073104+_M	073104: Und ich weiß, wieso! Ich denke hier gibt es kein Artikel oder so was, die schreiben einfach hier am Satzanfang nur groß.
Großbuchstaben_063104+_M	063104: Nomen werden großgeschrieben, wenn ... wenn man die Sachen anfassen kann (berührt den Computer), zum Beispiel Computer. Computer kann man anfassen, deswegen ist es ein Nomen.
Großbuchstaben_053218+_M	053218: Ja, aber die machen in der ... guck mal, ähm, also spider, das ist doch eigentlich groß. Ein Nomen. Aber die schreiben Nomen und Verben und Adjektive klein. Nur die Satzanfänge machen die groß.
Großbuchstaben_053213+_M	053213: Bei Englisch, da wird es ja ganz anders geschrieben als bei Deutsch. Da wird vielleicht weniger Buchstaben oder mehrere ... deswegen.
Großbuchstaben_053217+_M	053217: Das ist genau wie bei Englisch, man setzt mehrere Sachen zusammen. Es gibt mehrere kleine Wörter, anstatt so große.

Großbuchstaben_043117+_M	043117: Weil es im Deutschen diese Namenwörter gibt. 043117: Also die Nomen. Die werden auch in der Satz... also halt in der Satz... beim Satz in der Mitte werden sie auch großgeschrieben. 043117: Aber im Englischen da schreiben wir alles klein und nur der Satz-anfang wird da großgeschrieben.
Großbuchstaben_043223+_M	043223: Ich denke, weil die Sätze dort größer sind und weil da ähm ... vielleicht auch ... wenn da auch ... Im Englischen werden ja auch die Nomen kleingeschrieben zum Beispiel.
Großbuchstaben_013215+_M	013215: Ah, weil die haben hier keine Nomen, sondern nur nach einem Punkt schreiben die groß.
Großbuchstaben_013214+_M	013214: Alles schreibt man groß. Auch Nomen im Satz schreibt man auch klein. Man sagt auch keine Artikel, sondern man sagt immer the.
Großbuchstaben_013213+_M	013213: Ja! Zum Beispiel da gibt es nix mit Verben. Das schreibt man immer alles klein.

Mischtypen (Impuls Satzzeichen)

Satzzeichen_213211+_E	213211: Nein vielleicht man weiß, dass das ein Ausrufesatz ist. Sodass wenn man das liest, das gleich schon so lesen kann?
Satzzeichen_213209+_E	213209: Ähm, also es hätten ... oder, dass es vielleicht voll der Fragesatz, also, dass es Anfang schon, dass man so fragen sollte dann auch. 213209: Dass es vielleicht ähm so ein Fragesatz im Spanischen, da muss man schon, also alles so betonen, dass es so nach Frage klingt.
Satzzeichen_173203+_E	173203: Und die Spanische tun das anders auch reden. 173203: Deswegen setzen die auch andere Zeichen.
Satzzeichen_123121+_E	123121: Also ich denke es auch, weil da ... also dann weiß man es wie es ähm, also das es eine Frage ist dann kann man schon so betonen, dass ... also das man es als Frage erkennt.
Satzzeichen_043229+_E	043229: Etwa... Oh no. Das heißt, glaub ich, oh nein. Auf beiden Seiten ein Ausrufezeichen. Das heißt, dass das wichtig ist oder so und dass das dann ein Fragesatz ist.
Satzzeichen_043229+_E	043229: Ich glaub ich versteh es. Weil das ist ein Ausrufesatz, da ist hinten ein Ausrufezeichen und vorne, dass man weiß dass man es jetzt anders ... 043229: ... schreien soll oder so und dass da ein Fragesatz ist und nicht sagt ... Marie was ist passiert, oder so und dann ... oder Marie wo bist du schreit und dann plötzlich merkt, dass das ein Fragesatz ist, das gibt es ja manchmal im Deutschen. Und deshalb glaub ich ...
Satzzeichen_033328+_E	033328: Ah, ah ja für Satzanfänge und so. Wenn man jetzt ... nach dem Satz, kommen auch Punkte, oder wenn man ein Wort geschrieben hat ... Wenn man jetzt zum Beispiel schreibt: 033327 sagt irgendetwas, dann muss man bei 033327 sagt zwei Doppelpunkte machen und dann Gänsefüßchen nach unten oder nach oben ... 033328: ... unten ja und dann muss man den Satz fertig schreiben und am Ende kommt dann ein Punkt. Also wenn man jetzt ein Fragezeichen ... Wenn man jetzt eine Frage hat, dann muss man immer dahinter ein Fragezeichen stellen.
Satzzeichen_013207+_E	013207: Ich glaube die Striche sind obendrüber, weil es in einer anderen Sprache ist und dass man das halt anders ausspricht und das Fragezeichen ist verkehrt herum, weil es vielleicht ein Fragesatz ist?
Satzzeichen_213321+_M	213321: Einfach, dass die Deutschen besser wissen, ob das ein Fragesatz oder ein Ausrufesatz ist.
Satzzeichen_203109+_M	203109: Dass das dasselbe ähm, dass das dasselbe wie das Fragezeichen ist, nur der fragt sich, also wo die Marnie ist.
Satzzeichen_193218+_M	193218: Es bedeutet zwar das gleiche, aber man schreibt es anders.
Satzzeichen_133319+_M	133319: Oh! Das ist vielleicht ein Buchstabe, weil das zusammengesprochen wird?
Satzzeichen_153103+_M	153103: Ähm, weil ähm das eine Frage ist, also der fragt, der fragt wo ist Marnie, also da macht man ja ein Fragezeichen
Satzzeichen_123439+_M	123439 Das sind vielleicht Symbole oder so was. Also vielleicht schreibt man das so im Spanischen.
Satzzeichen_113229+_M	113229: Ich denke, weil, äh, weil ... weil der Zauberer halt so, hm, mit Gefühl gesprochen hat, deswegen ist ein Ausrufezeichen auf dem Kopf irgendwas bedeutet. Oder die Striche da.
Satzzeichen_113105+_M	113105: Natürlich „Oh no“ ist eher wie so ein Ausrufezeichen, das bedeutet „Oh Nein“. Und dann beginnt das da, warum sie „Oh Nein“ geschrien hat. 113105: Und das ist so ein Satzanführungszeichen.
Satzzeichen_053328+_M	053328: Vielleicht ist das diese...eine Abkürzung. 053328: Wie bei Englisch, guck: Bei Englisch ist das doch hier ähm, wenn man I'm schreibt, heißt das doch I am. 053328: Nämlich, wenn man I'm schreibt bei Englisch... 053328: ... heißt des I am eigentlich, aber I'm ist die Einkürzung für I am.
Satzzeichen_053212+_M	053212: Ja, ich glaube, das gehört... ja Ausrufezeichen, weil ... Wenn das Ausrufezeichen nicht da wäre, wäre es klein geschrieben.
Satzzeichen_013214+_M	013214: Und die haben auch die Ausrufezeichen, ne? Weil sie sagt ja: Oh no. Oh no! 013214: Ja. Und dann haben die die Ausrufezeichen genommen, weil sie sagt ja oh no und danach kommt ja immer ein Ausrufezeichen.

	013214: Und bei... Die haben hier ein Fragezeichen genommen, weil das ist ja eine Frage. Marnie wo bist du?
	013214: Das ist ja eine Frage, deswegen haben die hier Fragezeichen genommen.
Satzzeichen_013212+_M	013212: Weil, ähm, weil... 013212: ...die Redezeichen 013212: Sind anders also... 013212: Ja. 013212: Also, also zum Beispiel Ausrufezeichen kommt nach vorne ... 013212: Und, ähm... 013212: ...nach hinten. Und bei uns in deutscher Sprache ist es Gänsefüßchen unten, ähm, Doppelpunkt ...
Satzzeichen_013204+_M	013204: Also, weil es auch eine Frage ist. Und im Spanischen ist es vielleicht einfach... 013204: ...falschrum. Das Fragezeichen ist vielleicht anders.

Mischtypen (Impuls Wörter zählen)	
Wörter_zählen_213322+_E	213322: Ne, weil die hi...weil die längere ähm Wö... also die haben die Wörter direkt in einem Wort also ... 213322: ... die haben das irgendwie ein Satzglied dann.
Wörter_zählen_213211+_E	213211: Weil beim Englischen ist das ja auch so, wenn man das in das Deutsche übersetzt, fehlen auch ein paar Wörter, also dann sind Wörter vermischt, zum Beispiel, wenn die Bäume fallen ... ähm ... ist das halt im Englischen ... ist Bäume halt ganz am Ende vom Satz.
Wörter_zählen_213215+_E	213215: Weil das eine andere Bedeutung hat und die werden halt manchmal zusammengeschrieben oder die werden ... die Buchstaben sind nicht mehr so viele und dann werden die ...
Wörter_zählen_213104+_E	213104: Ähm, weil die Türken, ähm die ... ähm ... haben nicht so lange Wörter wie wir. 213104: Weil die sprechen ja auch nicht so lange ... wie wir.
Wörter_zählen_213103+_E	213103: Im Englischen sprechen die dann halt nicht so viel. Also die sprechen schon so wie wir, nur die haben dafür andere Wörter dann, wo... also Wörter wo die mehr betonen und mehr meinen.
Wörter_zählen_193219+_E	193219: Ähm, weil Englisch wird ja auch auseinander gesetzt und kürzere Wörter und längere. 193219: Und deshalb auch manchmal mehr, weil die es auseinander setzen.
Wörter_zählen_133108+_E	133108 Also irgendwie...ich glaub, die benutzen andere Wörter dafür, dass es dann kürzer ist. Oder es steht dann da und sie sprechen es trotzdem länger aus.
Wörter_zählen_133102+_E	133102: Kürzer. Also, weil die machen kürzer und lassen auch manchmal Wörter aus.
Wörter_zählen_113107+_E	113107: Und die deutschen Wörter sind halt langgezogen und die Englischen da macht man manche Wörter halt zusammen und bei Türkisch auch zusammen.
Wörter_zählen_103106+_E	Oder, dass sie einfach nicht so viel brauchen und dass wir denken, dass die nicht ausführlich genug sprechen, nur so ein bisschen wie das Erd... das die halt nicht so lange Sätze schreiben und, äh, sich ein bisschen kürzer fassen als wir.
Wörter_zählen_103101+_E	103101: Ähm, ich glaub ... also mein Papa, der sagt mir auch manchmal, ähm, dass, ähm, man im Englischen nicht so die Wörter wie bei uns hat, ähm, also... und die Sätze dann nach hinten ein bisschen umstellt, aber es trotzdem die gleiche Bedeutung hat.
Wörter_zählen_103101+_E	103101: Mh, auch so wie beim Englischen, dass der Satz... ähm, umgestellt wird nur halt die gleiche Bedeutung hat.
Wörter_zählen_093217+_E	093217: Also, in den ... also, die Wörter sagen mehr als die Deutschen und deswegen müssen weniger verwendet werden.
Wörter_zählen_093204+_E	093204: Man spricht anders aus, und ja, das ist eben eine andere Bedeutung.
Wörter_zählen_083102+_E	083102: Äh. Im Englischen sind... sind es ja andere... wird es ja anders ausgesprochen, und auch anders geschrieben, deswegen sind die auch kleiner. Aber manchmal auch größer.
Wörter_zählen_043229+_E	043229: Ja. Und ein Wort bedeutet, glaub ich, andere Sachen als bei uns. Weil da wird jetzt das Gleiche erzählt, nur in weniger Wörtern. 043229: ...die anders formulieren oder sowas.
Wörter_zählen_043115+_E	043115: Vielleicht wird da ein Wort ausgelassen? Und es bedeutet trotzdem das gleiche. 043115: Oder die drücken das auf Spanisch anders aus.
Wörter_zählen_033328+_E	033328: Weil die reden ja ganz anders wie wir und da kann ein Wort jetzt zum Beispiel nur ein Satz sein.
Wörter_zählen_033107+_E	033107: Die im Spanischen und auch im Englischen, die haben immer solche kürzeren Wörter und die machen die Wörter in ein kleines Wort rein. 033107: Die stopfen die Wörter zusammen.
Wörter_zählen_223106+_M	223106: Ähm, weil man das anders schreibt. 223106: Mit anderen Buchstaben.

Wörter_zählen_223101+_M	223101: Auf Englisch sind es ja auch andere Wörter, die man dort ausspricht und dort sehen die zwar kleiner aus, sind aber mehr. (...) ist einfach nur so kurz, glaub ich.
Wörter_zählen_213321+_M	213321: Die sind jetzt, also im Englischen werden die halt auch anderes formuliert und da gibt es auch weniger Buchstaben.
Wörter_zählen_213210+_M	213210: Also, dass da vielleicht wurden da paar Wörter zusammengetan und beim Englischen ... also in jeder Sprache ist ja anders, wie es geschrieben ist und da kommt es auch drauf an, ob es diese Wörter im Englisch oder in einer Sprache gibt oder nicht. 213210: Deswegen braucht man dann auch andere Wörter, die vielleicht kürzer sind.
Wörter_zählen_163217+_M	163217: Weil, ähm ... die Wörter kürzer sind? Und weil man anders schreibt, also mit unseren Buchstaben nur anders geschrieben. Zum Beispiel Haus ist Haus nur mit OU und mit einem E.
Wörter_zählen_133320+_M	133320: Sie schreiben es ja anders! Die haben entweder längere Wörter oder kürzere Wörter.
Wörter_zählen_123439+_M	123439 Ja, weil, das ist genauso. Das schreibt man anders und äh ... das ist dann auch, mh ... hat dann auch eine andere Bedeutung, wenn man glaub ich mehr hat. oder? ... mehr Wörter schreibt.
Wörter_zählen_123330+_M	123330: Weil in Spanien halt ähm schreiben die vielleicht auch kürzer und ähm die Buchstaben sind viel anders halt.
Wörter_zählen_123226+_M	123226: Weil im Englischen spricht man anders und die Sätze sind auch anders. Zum Beispiel, bitte helft mir, dann heißt das „help me“. Das ist dann so „please help me“. Da sind zwei Wörter weg „bitte helft“ oder...
Wörter_zählen_093202+_M	093202: Ja, als ähm, die englische Sprache macht man halt anders schreiben und ist ein bisschen auch, also da sind halt auch weniger Wörter. 093202: Weil man die auf Englisch das halt so schreibt, aber das ... 093202: Ja, das, halt im Englischen wird es anders geschrieben und deswegen ... sind es mehr...
Wörter_zählen_083109+_M	083109: Ich weiß, glaube ich ein bisschen, weil bei Türkisch tun die ja ... gibt es ja nicht alle ... also alle Buchstaben in Deutsch wegen das da, glaube ich, ist so abgekürzt. Und bei Türkisch kann man es auch besser abkürzen.
Wörter_zählen_083103+_M	083103: Der Satz wird, glaub ich, geändert. 083103: Aber hat dieselbe Bedeutung.
Wörter_zählen_073109+_M	073109: Das wird ein bisschen länger und... 073109: Und die machen kein die, das und der.
Wörter_zählen_073104+_M	073104: Im Russischen ist das noch leichter, da gibt es keine Titel, da gibt es, hm, nicht so viele Nomen. Die schreiben einfach die ... fast alles groß klein so.
Wörter_zählen_063108+_M	063108: Weil, weil die Wörter, die haben das anders erklärt und das. Ja, das... die haben das anders erklärt. Die sagen dann immer andere Wörter und die Wörter sind dann immer kürzer. Zum Beispiel „ich“
Wörter_zählen_053218+_M	053218: Da, weil ein Wort beschreibt im Englischen mehr. Es gibt auch in irgendwelchen Sprachen, da schreibt man eine Rune und das ist ein ganzes Wort. Ist ja nur ein Buchstabe dann so zu sagen.
Wörter_zählen_053213+_M	053213: Weil man da ja anders schreibt, deswegen. Bei Englisch schreibt man ja auch anders und es gibt dann immer viele verschiedene Buchstaben. Also eigentlich sind die Buchstaben gleich, aber man schreibt die anders.
Wörter_zählen_053232+_M	053232: Vielleicht verkürzern die das immer. Vielleicht bei Türkisch ist das zum Beispiel das Sch also das S C H ist da bei Türkisch einfach nur ein S und ein Strich unten. Das ist dann ein Sch.
Wörter_zählen_043138+_M	043138: Ich weiß es ja auch warum, weil ähm da wird es halt auch anders geschrieben und die Buchstaben sind ja auch anders. 043138: Wie bei uns in Albanien, da werden die auch anders geschrieben und beim e wird dann immer so ein Strich irgendwie so gemacht.
Wörter_zählen_043226+_M	043226: und in diesem Wort wird halt genauso aus... damit wird das gleiche gemeint... 043226: ... nur ist es in englischer Sprache und in Englisch wird es halt anders geschrieben.

Wörter_zählen_033319+_M	033319: Die haben ein Wort mit...die haben ein Wort mit zwei Wörtern verbunden auf dem Englischen. 033319: Goes ... 033319: Haus 033319: Bloß haben die ein e dran gemacht.
Wörter_zählen_013212+_M	013212: Vielleicht sind es weniger oder mehrere, weil da sind, ähm, zum Beispiel andere Wörter ... also zwar das bedeutet das gleiche, aber, äh, es schreibt man vielleicht kürzer oder länger.
Wörter_zählen_013210+_M	013210: Also halt, dass jedes Land hat eine andere Sprache, die man spricht und entweder kann das Wort lang sein oder kann klein sein, wie man das Wort schreibt. Und deswegen äh sind welche Wörter lang auf Deutsch und welche äh sind also kleiner halt auf anderen Sprachen.

Mischtypen (Impuls Zaubern)

Zaubern_163214+_E	163214: Nein ähm, das ist ja ... Im Deutschen hat man ja jetzt gesehen, dass es am Ende ist, das Wort und in den anderen Sprachen ist es anders formuliert ... der Text und ja das ist halt ein bisschen...
Zaubern_133103+_E	133103: Magic. Das hört sich an so an, wenn Zauberer so ... „Magic“. Manchmal sagen die ja auch „Magie“.
Zaubern_093209+_E	093209: Ähm, im Deutschen ist es ja auch ganz hinten, aber das ist ja zusammengeschrieben, dann ist das klar, dass das ganz hinten ist.
Zaubern_053103+_E	053103: Und zaubern ist ein Verb. Deswegen wird es auch kleingeschrieben.
Zaubern_213213+_M	213213: Aber ich glaube dann auch etwas mehr das, weil ähm ... das hört sich halt genauso an wie zaubern und wird halt auch so geschrieben, also der Anfang.
Zaubern_153106+_M	153106: Ich glaube, der Satz ist ein bisschen umgedreht, wie im Deutschen. Im Deutschen ist es ganz normal, aber im Spanischen, da drehen sie den Satz um. Also damit es nicht als letztes, sondern in der Mitte ist. Damit wir also ... die wollen, glaube ich, denken ... ob wir das denken können, ob es als letztes ist.
Zaubern_123206+_M	123206: Also ich hätte auch dieses Wort genommen dann... weil ich, glaub, auf Spanisch tun die das anders aussprechen und dann wird das irgendwo in der Mitte sein und nicht am Ende.
Zaubern_063105+_M	063105: Das hört sich irgendwie an, ich weiß es nicht, aber das hört sich irgendwie an wie zaubern.
Zaubern_063103+_M	063103: Weil da zaubern steht. 063103: Weil das auf Türkisch steht. 063103: Die vertauschen es. 063103: Die Wörter.
Zaubern_063102+_M	063102: Das ist auch das letzte, glaube ich, weil also die Reihenfolge, die Wörter selbst verändern sich, aber halt die Reihenfolge also jedes Wort ist da wo es war, nur auf einer ganz anderen Sprache.
Zaubern_053232+_M	053232: Weil es kann ja ... Es kann ja auf einer anderen Stelle sein. Vielleicht ordnen die das ja ganz anders. Wie im Präteritum und Perfekt, da äh ... da sortiert man es auch ganz anders.

Eidesstattliche Erklärung:

Ich erkläre hiermit, dass ich die als Dissertation vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe. Außerdem erkläre ich hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Kaiserslautern, 31.05.2023

Ort, Datum



Unterschrift