

Instruieren im Dialog

Agnes Speck

Bericht Nr. 60

Oktober 1993

Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245

"Sprechen und Situation"

Heidelberg/Mannheim

Kontaktadresse: Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie
Universität Heidelberg
Plöck 55
69117 Heidelberg

Diese Arbeit ist im Sonderforschungsbereich 245 entstanden und wurde auf seine Veranlassung und unter Verwendung der ihm von der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Verfügung gestellten Mittel gedruckt.

ISSN 0941 - 990x

Zusammenfassung

Untersuchungsgegenstand sind Instruktionstexte, die in verschiedener Redekonstellation und mit unterschiedlichem Sachverhaltswissen der Instruierenden zustande gekommen sind. Die Fragestellung bezieht sich auf zwei Bereiche:

- (a) Grundmuster dialogischer Instruktionen und
- (b) Hörerinterventionen und ihre Wirkung.

Wir gehen von der These aus, daß die Quaestio für Informationsselektion und -sequenzierung globale Vorgaben fixiert, die einen kontinuierlichen Textaufbau bewirken. Zu beobachten ist für in dialogischer Redekonstellation produzierte Instruktionstexte ein stabiler und homogener Textaufbau. Die instruierenden Sprecher orientieren sich bei der Darstellung durchgängig an ihrer Sachverhaltskonzeptualisierung und halten an einer einmal gewählten Darstellungsstrategie fest. Die instruierten Hörer greifen dann, wenn sie Verstehensprobleme haben, in die Instruktion ein; ihre Interventionen bewirken jedoch keinen Wechsel im Auflösungsgrad der Information oder der Darstellungsperspektive für die weitere Instruktion. Dieses Ergebnis spricht dafür, die Steuerungswirkung der kommunikativen Aufgabe als dominant anzusehen; Wissensvoraussetzungen und Redekonstellation werden nicht in demselben Maße wirksam.

Abstract

The present analysis focuses on a specific text type - instructions, and investigates two central aspects of the underlying communicative process: (a) the way speakers organise instructions in dialogue, and (b) the way the addressee intervenes and the effects of such interventions.

We assume that the quaestio sets constraints on the way information is selected for mention and organised in the text. The systematic analysis of this factor under varying conditions shows that speakers follow global principles of organisation, maintaining the initial conceptualisation and organisation of the subject matter to be expressed throughout the text. Addressees intervene when problems of understanding arise, shifting to a different level of detail or to another perspective on the situation. These shifts do not lead the instructor to change the perspective or level of detail shown hitherto in the text, however.

The results underline the predominant role of the communicative task in text organisation; other situational factors play a secondary role in the planning process.

Inhaltsverzeichnis

1. Fragestellung
2. Theoretischer Rahmen
3. Empirie
 - 3.1 Untersuchungsgegenstand
 - 3.2 Untersuchungsaufbau
 - 3.2.1 Kommunikative Aufgabe
 - 3.2.1 Kognitionsphase
 - 3.2.2 Redekonstellation
 - 3.3 Durchführung der Untersuchung
 - 3.4 Erwartungen
4. Voruntersuchung
5. Ergebnisse
 - 5.1 Textaufbau
 - 5.1.1 Haupt- und Nebenstruktur
 - 5.1.2 Topik-/Fokusgliederung
 - 5.1.3 Linearisierung
 - 5.2 Interventionen
 - 5.2.1 Hörerinterventionen
 - 5.2.1.1 Plazierung und inhaltlicher Bezug
 - 5.2.1.2 Format
 - 5.2.1.3 Einbettung in den Text
 - 5.3 Wirkung von Interventionen im Text
 - 5.3.1 Lokale Wirkung: Redegestaltung in der direkten Folgeäußerung
 - 5.3.1.1 Strukturelle Einbindung
 - 5.3.1.2 Auflösungsgrad
 - 5.3.1.3 Darstellungsperspektive
 - 5.3.2 Globale Wirkung: Redegestaltung an der/den nächsten vergleichbaren Position(en)
 - 5.3.2.1 Auflösungsgrad
 - 5.3.2.2 Darstellungsperspektive
 - 5.4 Interaktionsmuster
 - 5.4.1 Eröffnungsphase
 - 5.4.2 Beendigungsphase
 - 5.4.3 Interaktive Kohärenzherstellung
6. Zusammenfassung der Ergebnisse
7. Diskussion
8. Literaturverzeichnis

1. Fragestellung

Produziert ein Sprecher einen Text, so setzt er eine komplexe Information in eine Abfolge von sprachlichen Äußerungen um. Dabei muß der Sprecher eine Reihe von Aufgaben bewältigen; er muß entscheiden, wieviele und welche Teile der gesamten Information er mitteilen will, und er muß diese zu einer geordneten Menge von Teilinformationen aufbereiten. Das Ergebnis ist eine konzeptuelle Repräsentation, die in die sprachliche umzusetzen ist. Der Textproduktionsprozeß besteht also, grob gesagt, aus einer Planungs- und einer Umsetzungsphase.

In diesen Phasen werden jeweils verschiedene Wissensbestände genutzt: Sachverhaltswissen (etwa über die logische Verknüpfung der Teilinformationen oder die Vergleichbarkeit des in Rede stehenden Sachverhalts mit anderen), Situationswissen (mehr oder

weniger spezifische Informationen über den oder die Gesprächspartner und über die sozialen Aspekte der Situation) sowie Sprach- und Kommunikationswissen. Nach der gegenwärtigen Lage der Forschung scheint es klar, daß diese Faktoren je für sich Einfluß auf die Textproduktion nehmen.¹ Darüber allerdings, wie sich diese Faktoren im Zusammenspiel bei der Textproduktion verhalten, besteht wenig Einigkeit: Je nachdem, welche Gewichtung der Faktoren vorgenommen ist, wird die vorrangige Wirkung eines der Faktoren betont.

In diesem Artikel werden wir einen Fall der Textproduktion darstellen, von dem wir meinen, daß sich daran die aufgeworfene Frage nach dem Zusammenwirken der Einflußgrößen der Textproduktion gut studieren läßt: die dialogische Textproduktion. Hier können wir einerseits auf eine Reihe von Ergebnissen über die allgemeine Wirkungsweise der einzelnen Einflußfaktoren auf den Textproduktionsprozeß zurückgreifen; andererseits ist darin eine Komponente, die Situationskomponente hinsichtlich der Redekonstellation², spezifisch ausgeprägt, und dies hat spezifische Annahmen über ihre Wirkung zur Folge.

In der linguistischen Literatur etwa findet sich eine große Gruppe von Autoren, für die der situative Kontext die entscheidende Rolle zur Steuerung der Produktion (von der Auswahl der Information bis in die Formulierung der Einzeläußerung) übernimmt. Das Primat des Dialogischen ist zumeist unter dem Namen Interaktion behandelt. Als Interaktion werden entweder - vereinfacht gesagt - Techniken zur Interaktionsdurchführung, wie beispielsweise der Organisation eines Gesprächs oder interaktive Strategien, beschrieben. Oder Interaktion wird als Ergebnis des Zusammenspiels der Elemente eines Bedingungsgefüges betrachtet, indem ihr Zustandekommen aus der Wechselwirkung von verbalem Austausch und Eigenschaften der Gesprächsteilnehmer oder der sozialen Situation erklärt wird. Die Ergebnisse von Untersuchungen dieser Ausrichtung können zwar interaktive Verfahren verschiedener 'Korngröße' erklären. Wenn darüber hinaus allerdings der Anspruch erhoben wird, daß sich Gesprächspartner nicht nur mit ihren kommunikativen Handlungen aufeinander beziehen, sondern daß die interaktiven Verfahren bis in die Äußerungskonstruktion als "gemeinsame Hervorbringung der Gesprächspartner" (zuletzt spricht davon Schwitalla 1992, S. 68) wirken, so ist dem entgegenzuhalten, daß sprachliche Äußerungen eben nicht allein aufgrund interaktiv motivierter Interpretationsleistungen von Gesprächsteilnehmern konstruiert sind, sondern daß der als dominant angenommenen interaktiven Kontextualisierung andere pragmatische Prinzipien der Bedeutungsorganisation gegenüberstehen.

Dies wollen wir im folgenden zeigen, indem wir einen Aspekt des Textaufbaus in Relation zu verschiedenen kontextuellen Gegebenheiten (Redekonstellation und Sachverhaltswissen) untersuchen. Auf diesem Hintergrund werden wir den Einfluß der Situationskomponente in der dialogischen Textproduktion erörtern:

¹ Vgl. hier Herrmann/Hoppe-Graff 1988 und Mannes/Kintsch 1987.

² Diesen Terminus haben Steger et al. 1974 eingeführt; sie fassen damit eine Reihe sozialer und kognitiver Merkmale zusammen, die die Eigenschaften der Redebeteiligten und ihr Verhältnis zueinander abbilden und insgesamt als eine Komponente in die Textproduktion eingehen.

- Ist durch eine Redekonstellation, die einen Dialogtext zum Ergebnis hat, ein interaktiv regulierter Text zu beobachten? Um das Ergebnis der im folgenden dargestellten Auswertungen vorwegzunehmen: Nein.
- Wie sieht der Einfluß der Redekonstellation in der Textproduktion aus? Die Redekonstellation bewirkt, daß der Sprecher sich ein Partnermodell entwirft, das in der Planungsphase in die Konstruktion eingeht. Ein interagierender Partner bewirkt im Verlauf der Rede keine Adaption der Darstellung an seine Person oder seine Bedürfnisse.

Dies sind die Fragen, die wir in diesem Artikel diskutieren und die Antworten dazu, die wir begründen werden.

2. Theoretischer Rahmen

Die Organisation der Information im Text folgt bestimmten Prinzipien: Das in der Quaestio³ formulierte kommunikative Ziel zerlegt der Sprecher in eine Reihe von Teilzielen, für die er aus der darzustellenden Gesamtinformation die jeweils relevanten Teilinformationen auswählt. Das Kriterium, nach dem die Information in einem Text in Teilinformationen zerlegt und sukzessive dargestellt wird, das Linearisierungskriterium, ergibt sich, unterschiedlich gewichtig, aus der Sachverhaltskonzeptualisierung des Sprechers und dem in der kommunikativen Aufgabe gegebenen Darstellungsmuster.

Die strukturellen Vorgaben beziehen sich des weiteren auf Texteigenschaften wie Haupt- und Nebenstrukturgliederung und Topik-/Fokusstruktur. Mit der Gliederung in die Textebenen Haupt- und Nebenstruktur ist eine substantielle Kategorisierung der Äußerungsinformation gewährleistet. In den einzelnen Referenzbereichen haben auch die Äußerungsbestandteile einen spezifischen Status; ist die Information mit der Quaestio vorgegeben, so gilt sie als Topikinformation. Fokusinformation ist demgegenüber in den einzelnen Äußerungseinheiten zu spezifizieren.

Die Quaestio-Vorgaben für den Text betreffen drei Bereiche

1. die Relation von Äußerungseinheiten in bezug auf die Textfrage (Haupt- und Nebenstruktur)
2. die Relation der Elemente von Äußerungseinheiten in bezug auf die Textfrage (Topik und Fokus)
3. die Relation der Äußerungseinheiten zueinander (Linearisierung).

"Dialogisch" sind Texte, wenn sie in einer spezifischen Redesituation produziert werden. Ob ein Text als Dialog oder als Monolog realisiert ist, geht zurück auf einen situativen Faktor, nämlich die Redekonstellation. Abhängig von der je spezifischen Redekonstellation ergeben sich die Ausprägungen des 'dialogischen settings'. Dialogische Texte sind zum einen solche Texte, in denen ein Hörer in den Aufbau des Textes eingreift und damit den Sprecher zu Modifikationen bewegen will. Zum anderen kann Dialog auch heißen, daß zwei Sprecher gemeinsam eine Quaestio beantworten.

³ Entwickelt und im einzelnen dargelegt findet sich der Quaestio-Ansatz in Klein/v.Stutterheim 1987, 1992 und v.Stutterheim/Klein 1989; für eine aktuelle Darstellung und Diskussion des Quaestio-Modells sei auf v. Stutterheim 1993 verwiesen.

In diesem Artikel werden wir dialogisch produzierte Instruktionstexte untersuchen. Auf das Zusammenspiel von dialogischer Redekonstellation und der spezifischen kommunikativen Aufgabe wollen wir im folgenden eingehen.

'Jemanden anweisen, wie man etwas tut' ist eine alltägliche Tätigkeit; es ist aber auch eine komplexe sprachliche Handlung, die eine Reihe spezifischer Anforderungen beinhaltet.

- Der Instruierende muß sein Wissen über den Sachverhalt in eine Sequenz sprachlicher Äußerungen umsetzen. Er muß dabei die Eigenschaften des Sachverhalts (dessen Komplexität, Implikationen und Perspektivenbindung) sowie das Hintergrundwissen des Hörers mitberücksichtigen.
- Der Instruierte muß die sprachliche Repräsentation in Sachverhaltenswissen umsetzen.

Aus der kommunikativen Aufgabe Instruieren und einer dialogischen Redekonstellation ergeben sich also eine Reihe von Dispositionen, die auf die Redekonstellation zurückzuführen sind. Ein anderer Aspekt kommt hinzu. Bei der Bewältigung einer komplexen kommunikativen Aufgabe, bei Konstruktion und Verstehen von Äußerungen, machen Sprecher und Hörer Gebrauch von routinisierten Darstellungsmustern; mit dem Aufruf eines Darstellungsmusters werden Bearbeitungsregeln zur Strukturierung und Verknüpfung der Äußerungen wirksam.

Bei der Lösung der kommunikativen Aufgabe wirkt die Redekonstellation zunächst in dem Sinne, daß eine dialogische oder eine monologische Lösung der kommunikativen Aufgabe durchzuführen ist. Dies betrifft zum einen die Notwendigkeit, den interaktiven Austausch also beispielsweise das Abwechseln beim Sprechen zu organisieren oder den Austausch spezifischer sprachlicher Handlungen.

Halten wir fest: "Dialog" bildet im Rahmen des Quaestio-Ansatzes eine Komponente des Textproduktionsprozesses ab, die Redekonstellation nämlich; diese ist mit anderen Einflußgrößen wie Sachverhalt oder kommunikativer Aufgabe vergleichbar in ihrer Funktion; ihre Wirkung im einzelnen zu prüfen, ist Aufgabe dieser Untersuchung.

3. Empirie

3.1 Untersuchungsgegenstand

Als Gegenstand für unserer Untersuchung haben wir einen Texttyp, die Instruktion, ausgewählt. In Instruktionen, wo die erfolgreiche Vermittlung von Wissen das vorrangige Ziel von Sprecher und Hörer darstellt, ist zu erwarten, daß für den Informationstransfer eine in hohem Maße hörererorientierte Darstellung zu beobachten sein wird und, von der Hörerseite aus gesehen, dem Signalisieren von Verstehen bzw. Nichtverstehen ein besonderer Stellenwert zukommt. Wir können also annehmen, daß Sprecher und Hörer sich in besonderer Weise kooperativ verhalten werden, und daß dies seinen Niederschlag in der Instruktion findet.⁴

⁴ Wir beziehen uns hier in der Hauptsache auf die Ergebnisse zweier Studien zur verbalen Interaktion in aufgabenorientierten Diskursen: Klann-Delius et al. 1985 und Wright 1990.

Um unerwünschte Komplikationen möglichst auszuschließen haben wir einen Instruktionsgegenstand gewählt, der aus durch Form und Farbe eindeutig unterschiedenen und benennbaren Teilen besteht.

Die Teile (im folgenden: Objekte) sind im einzelnen:

ein länglicher roter Quader

drei dicke gelbe Quader

ein länglicher blauer Quader

drei gelbe "Brücken" (Quader mit einer ausgehöhlten Mitte, einer der Quader hat am Rand einen eingelassenen Magneten)

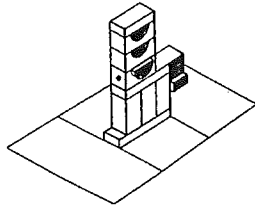
ein schmaler gelber Quader

drei jeweils rot-, gelb-, grünmarkierte Halbzyylinder

zwei kleine blaue, jeweils gelb- und grünmarkierte Quader (mit eingelassenen Magneten)

ein rotes (das auf dem Rücken einen eingelassenen Magneten hat) und ein grünes Männchen.

Aus diesen Objekten wurde eine Holzkonstruktion gebaut, die einer Spielzeugampel nachempfunden ist.



Zum Aufbau dieser Spielzeugkonstruktion ist eine Reihe von unterschiedlichen Handlungsschritten auszuführen. Diese Handlungsschritte lassen sich entsprechend dem mit ihnen aufgerufenen Handlungswissen klassifizieren.

Handlungswissen umfaßt so verschiedene Wissensbereiche wie

- Wissen über die Ausführung einer Handlung, was mit der Bekanntheit bzw. der Übertragbarkeit von Bekanntem aus einer Situation in eine vergleichbare andere zu tun hat.⁵
- Wissen über den Typ der Handlung. Der Typ einer Handlung wird bestimmt über den Platz, den sie in der Hierarchie der Gesamthandlung einnimmt. So kann es sich bei einer Handlung um eine komplexe Handlung ("zusammenbauen") oder eine einfache ("stecken") handeln. Komplexe Handlungen stehen zu einfachen Handlungen in einer "um-zu-Relation" (vgl. Wintermantel/Laux 1988). Auch die Position einer Handlung innerhalb der Handlungssequenz, wie sie sich notwendigerweise aus der Logik des Sachverhaltes ergibt, bestimmt ihren Status in der Handlungshierarchie.

⁵ Eine weitere Subkategorie ergibt sich aus der Unterscheidung hinsichtlich Standard/Nicht-Standard bei der Handlungsausführung. Eine Handlung ist standardisiert ausgeführt, wenn die Ausführung nach allem, was im Alltag darüber an Wissen verfügbar ist, erwartbar ist und erwartbare Folgen hat. Die nicht-standardisierte Ausführung von Handlungen weicht von der Standardausführung ab. Die Klassifizierung eines Handlungsschrittes als standardisiert bzw. nicht-standardisiert ausgeführt kann sich auch an den Eigenschaften des Objektes, an dem oder mit dem die Handlung ausgeführt wird, orientieren (ein Beispiel sind hier die Handlungsschritte 4 und 5 unseres Spielzeugobjektes, "eine Brücke umgekehrt darüberlegen" versus "eine Halbschale drauflegen").

des Sachverhaltes ergibt, bestimmt ihren Status in der Handlungshierarchie.

3.2 Untersuchungsaufbau

Wir haben die folgenden Bedingungskonstellationen untersucht und damit a) Redekonstellation und b) Wissensgegebenheiten (Kognitionsphase) variiert. Konstant gehalten haben wir die Einflußgrößen Redegegenstand und kommunikative Aufgabe.

Tabelle 1: Untersuchungsaufbau

	Aufbau	Kognitionsvorgabe	
		Produkt	Aufbau+Produkt
Sprecher und Hörer	S1 (n=20)	S2 (n=20)	
Sprecher und Sprecher und Hörer	S3 (n=30)		S4 (n=30)

Wir haben unsere Untersuchung in zwei Teilen durchgeführt; sie besteht aus vier aufeinander aufbauenden Teiluntersuchungen und ist auf eine Voruntersuchung⁶ gestützt. Für die Untersuchung werden die Bedingungen Redekonstellation und Kognitionsphase variiert. Die Auswirkungen dieser Variationen zeigen sich in den jeweils produzierten Instruktionstexten.

Teiluntersuchung 1

Redekonstellation	Kognitionsvorgabe
Sprecher+Hörer	Aufbau

Teiluntersuchung 2

Redekonstellation	Kognitionsvorgabe
Sprecher+Hörer	Produkt

Teiluntersuchung 3

Redekonstellation	Kognitionsvorgabe
Sprecher+Sprecher +Hörer	Aufbau

Teiluntersuchung 4

Redekonstellation	Kognitionsvorgabe
Sprecher+Sprecher +Hörer	Sprecher1: Aufbau Sprecher2: Produkt

⁶ Vgl. dazu Abschnitt 4.

Im folgenden werden wir auf die im Experiment variierten Bedingungen eingehen.

3.2.1 Kommunikative Aufgabe

Mit einer kommunikativen Aufgabe, beispielsweise Erzählen, Argumentieren oder Instruieren, sind verschiedene Bedingungen für ihre Bewältigung gesetzt. Zum einen ist mit der kommunikativen Aufgabe eine Faktenmenge als Redegegenstand aufgerufen. Zum anderen sind damit Vorgaben für Kohärenz und Perspektive der Darstellung gesetzt, sowie Optionen, die von Eigenschaften des Sachverhaltes oder der Situation oder von sprachlichen Konventionen ausgehen, gegeben; diese inhaltlichen und strukturellen Vorgaben führen zur Fixierung eines Darstellungsmusters.

3.2.1 Kognitionsphase

Um unsere Untersuchungsziele zu erreichen, induzieren wir bei den Sprecherinnen⁷ in der Kognitionsphase verschiedene Sachverhaltsrepräsentationen desselben Instruktionsgegenstandes. In psychologischen Untersuchungen wurde gezeigt, daß die Bedingungen für den Informationsinput, wie sie in der Lern- oder Kognitionsphase gegeben sind, eine Voraussetzung für die Sprachproduktion darstellen.

"In der Kognitionsphase kognizieren und speichern Beobachter die einlaufenden Informationen unterschiedlich. Der Unterschied kann auf verschiedenem Vorwissen, unterschiedlichen Einstellungen, Attitüden, Interessen und dergleichen beruhen. Im Sinne der Theorie kognitiver Schemata kann man formulieren: Der Informationsinput wird unterschiedlich kogniziert, weil während der Kognitionsphase unterschiedliche kognitive Schemata aktiviert waren" (Herrmann et al. 1989).

Wir haben also durch die in der Kognitionsphase verschieden vorgegebene Informationsordnung diskrete Sachverhaltsrepräsentationen bei den verschiedenen Sprecherinnen induziert.

In unserer Untersuchung lernt eine Gruppe von Sprecherinnen den Instruktionsgegenstand im Aufbau (das heißt Schritt für Schritt seinen Zusammenbau) kennen, eine andere Gruppe als Produkt (vor den Versuchspersonen steht der fertig aufgebaute Gegenstand). Die Repräsentation des Instruktionsgegenstandes als Folge von Ereignissen steht einer Repräsentation als Gesamtobjekt, bestehend aus Einzelteilen, die in spezifischer Relation zueinander positioniert sind, gegenüber.

Kongruenz von Kognitionsvorgabe und Anforderung der kommunikativen Aufgabe bewirkt die Aufbaukognition; hier haben die Probanden sowohl in der Kognitionsphase als auch in der Produkti-

⁷ Die Hälfte der an unseren Experimenten beteiligten Versuchspersonen waren weiblich, so daß wir, wenn wir auf Anlage oder Ergebnisse unserer Untersuchung Bezug nehmen, von Sprecherinnen und Hörern schreiben. Ist generell von Sprechern und Hörern die Rede, so haben wir uns an die dudenübliche Rechtschreibung gehalten, die als generalisierenden Plural den Plural der männlichen Form zu verwenden vorsieht - obwohl diese Regelung mit immer besseren Argumenten anzufechten ist (vgl. dazu Scheele/Gauler 1993).

onphase den sukzessiven Zusammenbau des Instruktionsgegenstandes zu bewältigen.

Inkongruenz von Kognitionsvorgabe und kommunikativer Aufgabe liegt bei Produktkognition vor. Bei den Sprecherinnen mit Produktkognition ist nach der Wahrnehmungsphase eine Repräsentation des Instruktionsgegenstandes als Gesamtobjekt, dessen Teile sich in Relation zueinander befinden, anzunehmen. Die kommunikative Aufgabe hingegen verlangt, den schrittweisen Vollzug einzelner Handlungsschritte an den jeweils affizierten Objekten darzustellen⁸.

Damit induzieren wir bei den Sprecherinnen mit Produktkognition zwei möglicherweise konkurrierende Repräsentationen des Sachverhaltes: die Repräsentation in der Wahrnehmungsphase und die von der kommunikativen Aufgabe gesteuerte Diskursrepräsentation (hier sind diejenigen Informationen, die zur sprachlichen Darstellung kommen sollen, ausgewählt und linearisiert) - wobei der statischen Repräsentation der Wahrnehmungsphase eine 'statische' Bearbeitung im Diskurs entspräche (vgl. dazu 3.2)⁹. Zu untersuchen ist auf diesem Hintergrund die Frage, ob die Kognitionsrepräsentation stärker als die von der kommunikativen Aufgabe gesteuerte Repräsentation die Umsetzung in die Darstellung prägt (vgl. dazu Carroll/v.Stutterheim 1992).

3.2.2 Redekonstellation¹⁰

Zwei Grundsituationen des dialogischen Sprechens wollen wir hier getrennt behandeln:

(a) Simultanes Lösen einer kommunikativen Aufgabe durch zwei Sprecherinnen

(b) Das Lösen einer kommunikativen Aufgabe durch eine Sprecherin mit einem Gegenüber. Diese Unterscheidung richtet sich zum einen nach den Beteiligungsrollen (vgl. 4.2) und führt in dieser Hinsicht zu folgender Variation

- a) instruierende Sprecherin - instruierter Hörer
- b) instruierende Sprecherin - instruierende Sprecherin - instruierter Hörer.

Zum anderen ist mit der kommunikativen Aufgabe Instruieren auch etwas über die Wissensverteilung bei den Gesprächsteilnehmern gesagt: Eine Expertin instruiert einen Novizen.

Hinsichtlich der Wissensverteilung zwischen den Gesprächsteilnehmern untersuchen wir drei Varianten:

1. Expertin - Novize
2. zwei Expertinnen mit gleichen Kenntnissen - Novize

⁸ Herrmann et al. 1989 und Kilian et al. 1990 haben gezeigt, daß Sprecher einen Sachverhalt unterschiedlich darstellen, wenn sie ihn unter spezifischen Vorgaben (antizipierte kommunikative Aufgabe, z.B. beschreiben) kogniziert, für die Darstellung dann aber eine andere kommunikative Aufgabe (z.B. Einzelteile identifizieren) bekommen haben.

⁹ Vgl. hier vor allem Kohlmann 1992, S. 102 ff. und v.Stutterheim et al. 1990.

¹⁰ Wenn wir von Redekonstellation sprechen, geschieht dies zwar in Anlehnung an den Terminus, wie ihn Steger et al. 1974 geprägt haben. Wir werden aber nicht alle Bedingungen, die bei Steger et al. zur Charakterisierung einer spezifischen Redekonstellation führen, berücksichtigen, sondern wir beschränken uns auf die Variation der Beteiligungsrollen Sprecher/Hörer und die damit verbundenen Wissensvoraussetzungen.

3. zwei Expertinnen mit unterschiedlichen Kenntnissen¹¹ - Novize
Die Beteiligten haben folgende Aufgaben:

- die Instruierende (hier die Expertin) muß ihr Wissen in eine für den Instruierten (hier den Novizen) verständliche Darstellung umsetzen

-> sie muß eine Auswahl aus den relevanten Wissensbereichen treffen (Konzepte und Relationen), d.h. eine Sachverhaltsrepräsentation aufbauen (Informationsselektion und Sequenzierung)

-> sie muß diese Repräsentation umsetzen in sprachliche Äußerungen (angemessene sprachliche Darstellung)

-> der Instruierte muß die Darstellung verstehen und eigenes Wissen über den Sachverhalt aufbauen, so daß er die Handlung ausführen kann.

-> bei Verstehen: Bestätigung anzeigen

-> bei Nicht-Verstehen: Intervention

- Zwei gemeinsam Instruierende müssen (neben den für jede Sprecherin einzeln geltenden Aufgaben) die Informationen in den Äußerungen der jeweils anderen verfolgen und die, die sie selbst geben, darauf beziehen.

Die Frage, inwieweit die analytische Trennung zwischen Sprecherin - Sprecherin und Sprecherin - Hörer, die ja eigentlich 'sukzessive' und sozusagen "Jede mit Jedem" im Dialog miteinander sind, problematisch wird, muß zunächst offen bleiben. Festzuhalten ist, daß das analog zu den Beteiligungsrollen asymmetrisch verteilte Wissen über den Instruktionsgegenstand spezifische Redeanteile der Beteiligten im Instruktionsdialog zur Folge haben kann. Außerdem erscheint uns die Trennung darum gerechtfertigt, weil wir auf Form und Wirkung der Äußerungen von "Sprecherinnen" und "Hörern" in zwei Teiluntersuchungen gesondert eingehen; zudem haben wir in der Voruntersuchung an monologischen Texten (mit imaginärem Hörer) herausgearbeitet, wie ein Sprecher seinen Instruktionstext aufbaut, welchen Prinzipien er dabei folgt und welche Darstellungsmittel er benutzt.

In einem weiteren Untersuchungsschritt haben wir die Redekonstellation weiter variiert. Durch die Aufgabe, gemeinsam mit einer anderen Sprecherin einen Hörer zu instruieren, haben wir für die beiden Sprecherinnen neben den oben genannten Aufgaben Information auszuwählen, zu sequenzieren und in sprachlicher Form darzustellen, die Anforderung gesetzt, die eigene Rede mit der der anderen Sprecherin zu koordinieren. Die Tatsache, daß das Wissen über den Sachverhalt beiden Sprecherinnen in gleichem Umfang gegeben ist, bringt einen anderen Rahmen für den Bezug auf die Äußerungen der jeweils anderen Sprecherin mit sich, als dies in der wissenschaftlich asymmetrischen Sprecherin-Hörer-Konstellation der Fall ist.

Wir haben also von zwei Seiten her der Lösung der kommunikativen Aufgabe in Form eines kanonisierten Instruktionstextes 'Hindernisse' gesetzt, indem wir den Sprecherinnen unterschiedliche Kognitionsvorgaben gegeben haben und die Aufgabe in unterschiedlicher Redekonstellation haben lösen lassen.

¹¹ vgl. dazu 5.2.1

3.3 Durchführung der Untersuchung

Die Beschreibung der Durchführung gilt gleichermaßen für alle Teiluntersuchungen.

Die Untersuchungen wurden mit insgesamt 100 Versuchspersonen durchgeführt. Für jede Bedingungskonstellation wurden 10 Texte erhoben, d.h. bei den Bedingungen 1 und 2 waren je 20, bei den Bedingungen 3 und 4 je 30 Versuchspersonen beteiligt.

Die Versuchspersonen sind Studierende und wissenschaftliche Angestellte der Universität Heidelberg im Alter von 20 bis 40 Jahren. Alle Versuchspersonen sind "native speakers" des Deutschen, und mit der Tatsache, daß es sich bei den Versuchspersonen um Mitglieder der neuphilologischen Fakultät handelt, ist darüberhinaus eine vergleichbare Sprachkompetenz gegeben. Weitere Sozialdaten wurden nicht erhoben.

Auf ein ausgeglichenes Verhältnis von weiblichen und männlichen Versuchspersonen wurde bei der Auswahl der Versuchspersonen geachtet. Die Zuteilung zu den einzelnen Untersuchungen erfolgte jedoch zufällig.

Die Versuchspersonen wurden gebeten, sich an einem "linguistischen Experiment" zu beteiligen. Wenn sie sich bereit erklärt hatten, wurden derjenige oder die beiden, die dem Versuchspartner die Instruktion geben würden, von der Versuchsleiterin einzeln zunächst mit dem Objekt und anschließend mit der Aufgabe bekannt gemacht ("(mit einer anderen Person gemeinsam) die Versuchspartnerin instruieren, wie man dieses Objekt zusammenbaut, so daß er/sie das anschließend tun kann"). Die Information, daß die zu lösende kommunikative Aufgabe aus einer Instruktion besteht, wurde nach der Lernphase gegeben, damit ein der Kognitionsvorgabe entsprechender Lernprozeß stattfinden konnte. Die Reihenfolge der Präsentation als Aufbau oder Produkt war nicht festgelegt.

Nach der Lernphase wurde(n) (die andere Instruierende und) der zu instruierende Hörer in den Raum geholt. Die Versuchspersonen saßen alle beide bzw. alle drei nebeneinander der Versuchsleiterin gegenüber an einem Tisch. Die Instruierenden wurden nun gebeten, der anderen Versuchsperson eine Anweisung zum Aufbau des Objektes zu geben. Diese wurde aufgefordert, sich die Anweisung genau anzuhören und wann immer ihr etwas unklar wäre, nachzufragen, denn wenn sie sich die Instruktion vollständig angehört habe, solle sie das Objekt zusammenbauen. (Der Zusammenbau gelang 38 der 40 Instruierten.)

Die Bauteile lagen während der Instruktion für alle Beteiligten gleichermaßen sichtbar vor ihnen auf dem Tisch; sie waren also allen Teilnehmern in gleicher Weise visuell zugänglich und müssen damit als situativ gegeben gelten.¹² Die Durchführung einer Experimentsitzung dauerte im Durchschnitt 20 Minuten.

3.4 Erwartungen

Zu untersuchen waren die folgenden Annahmen:

1. Allgemeine Annahme

¹² Zu möglichen Komplikationen wegen der Präsenz des Objekts bezüglich Deixis und Perspektive vgl. Kohlmann et al. 1989, S. 146.

Ein Sprecher löst die kommunikative Aufgabe Instruieren, indem er einen Instruktionstext produziert. Ein Hörer zeigt rationale, d.h. angemessene und abschätzbare Reaktionen auf die in der Instruktion gegebenen Informationen.

Die Quaestio stellt im Prozeß der Textproduktion die zentrale Steuerungsgröße dar, indem durch die Quaestio-Vorgaben Darstellungsmuster und inhaltliche Bereiche fixiert sind. Im Bereich der Makrostruktur weisen die Texte einen homogenen Aufbau auf. An der Makrostruktur des Textes läßt sich die globale Planung eines Sprechers ablesen. Die globale Planung bezieht sich auf den Auflösungsgrad und die Linearisierung der Information. Kontextfaktoren wie die Redekonstellation oder die Kognitionsvorgabe zeigen hier keine Wirkung.

2. Spezielle Erwartungen

Teiluntersuchung 1

Ein in dialogischer Redekonstellation produzierter Instruktionstext weist eine stabile Grundstruktur auf. Hörerinterventionen beeinflussen die weitere Darstellung nicht.

Teiluntersuchung 2

Auch bei Inkongruenz von Kognitionsvorgabe und kommunikativer Aufgabe folgen die Instruktionen einem einheitlichen Muster. Hörereingriffe bewirken keine Veränderungen der Darstellung, auch wenn sie mit der durch die Kognitionsvorgabe induzierten Perspektive konvergieren.

Teiluntersuchung 3

Zwei Sprecher, die gemeinsam einen Hörer instruieren, folgen dem Muster "Instruieren" (Unterschiede zu den Texten der Teiluntersuchung 1 erwarten wir lediglich im Ausmaß der beschreibenden Nebenstrukturen). Der Hörer veranlaßt mit seinen Interventionen nicht, daß einer der beiden Sprecher das globale Muster aufgibt.

Teiluntersuchung 4

Zwei Sprecher mit unterschiedlichen Kognitionsvorgaben, die gemeinsam einen Hörer instruieren, folgen dem Muster "Instruieren"; die differierenden Kognitionsvorgaben schlagen sich (wenn überhaupt) nicht im makrostrukturellen Textaufbau (Linearisierung, Topik-/Fokusgliederung), sondern in der Darstellungsperspektive nieder. Einen nennenswerten Hörereinfluß erwarten wir nicht.

4. Voruntersuchung

Drei Bedingungsvarianten wurden in der Voruntersuchung getestet:

1. ein Sprecher instruiert einen anwesenden Hörer (der nicht spricht)

2. ein Sprecher instruiert einen imaginären Hörer

3. ein Sprecher instruiert einen anwesenden Hörer, der während der Instruktion mitbaut, aber nicht spricht

Für jede Bedingung wurden 10 Instruktionen erhoben.

Untersuchungsgegenstand waren also unter unterschiedlichen situativen Bedingungen zustandgekommene monologische Instruktionstexte.

Ergebnisse:

Der Textaufbau ist trotz unterschiedlicher situativer Bedingungen konstant. Gemäß der in der Textfrage gesetzten Vorgaben wer-

den die Informationen verbalisiert. Die Sprecher folgen dabei den im Darstellungsmuster Instruieren angelegten globalen Bedingungen. Der makrostrukturelle Aufbau (Linearisierung, Haupt- und Nebenstruktur, Topik-/Fokusgliederung) folgt einem einheitlichen Muster. Der etablierte Detaillierungsgrad - abzulesen an der Segmentstruktur des Textes, beispielsweise "nehmen - legen - so daß" ((Zielzustand)) - wird beibehalten. Variationen sind eindeutig durch Sachverhaltsgegebenheiten bedingt; so wird zum einen die spezifische Durchführung eines Handlungsschrittes, durch die Voraussetzungen für einen folgenden Handlungsschritt geschaffen werden, in der Darstellung hervorgehoben und sprachlich markiert (vgl. dazu auch v. Stutterheim et al. 1993a). Zum anderen sind es Objekteigenschaften, wie etwa das Wissen über die Eigenschaft von Brücken, oben eine glatte Fläche und unten eine Öffnung zu haben, die die Sprecher lexikalisch nutzen. Auch führt das sich im Verlauf der Instruktion etablierende gemeinsame Wissen von Sprecher und Hörer dazu, daß Informationen vom Sprecher implizit gelassen werden können, weil der Hörer sie erschließen kann.

Variation im Text hat sich allerdings allein als Veränderung im Umfang der Nebenstrukturen gezeigt; die Hauptstruktur des Textes wurde in keinem Fall angetastet.

Die Ergebnisse der Voruntersuchung zeigen (a) wie die Textstruktur für Instruktionstexte bei gegebenem Sachverhalt aussieht, und (b) daß Variationen sachverhalts- und/oder wissensabhängig sind.

5. Ergebnisse

Die Zielsetzung unserer Untersuchung besteht darin, für spezifische Redekonstellationen - in Analogie zur monologischen Grundstruktur - Dialogmuster des Textes herauszuarbeiten, und aufgrund der dabei gewonnenen Ergebnisse über den Einfluß der Redekonstellation auf die Textproduktion zu entscheiden, in welchem Ausmaß die Partnerkonzeption eines Sprechers bei der Textproduktion ins Gewicht fällt: Wird der Gesprächspartner ein für allemal im Planungsstadium berücksichtigt oder wird er fortlaufend als Meßinstanz dafür genommen, wie angemessen das vom Sprecher in seiner Rede Dargestellte dem kommunikativen Ziel ist?

Zur Bearbeitung unserer Fragestellung haben wir eine deskriptive Analyse von Interventionen und ihrer Wirkung im Text durchgeführt. Darüberhinaus haben wir eine Reihe quantitativer Auswertungen zu den erhobenen Texten vorgenommen. Wir haben unsere Erwartungen auf dem Niveau deskriptiver Statistik untersucht - die Ergebnisse werden nicht im Sinne der Inferenzstatistik zufallskritisch geprüft.

5.1 Textaufbau

In diesem Kapitel wollen wir die makrostrukturellen Eigenschaften der Texte herausarbeiten um prüfen zu können, wie die Stabilität der Makrostruktur des Textes die Einwirkungen der Redekonstellation besteht. Zuvor sei jedoch kurz noch einmal die Stellung dieser Konzepte im Rahmen des Quaestio-Ansatzes dargestellt.

Die Quaestio "Den Aufbau dieser Spielzeugkonstruktion Instruieren" beinhaltet für die Sprecherin die Aufgabe, für den Hörer

dasjenige aus der gegebenen Menge der Objekte identifizierbar zu machen, mit dem der Handlungsschritt, der gerade an der Reihe ist, durchgeführt werden soll. Sie muß überdies den Handlungstyp spezifizieren, der jeweils gefordert ist und Zielposition und Zielort des Objektes nennen (vgl. dazu ausführlich 4.3).

In der Kognitionsphase hat eine Gruppe von Sprecherinnen das aufgebaute Spielzeugobjekt, eine andere Gruppe den Aufbau des Objektes kennengelernt.

Für die Sprecherinnen mit der "Aufbauvorgabe" ist eine mögliche Handlungsabfolge in der Versuchsleiterinstruktion vorgegeben. Zudem beinhaltet die Orientierung an einer wie auch immer geordneten Handlungsschrittfolgenfolge, daß auf die den Handlungsschritten immanenten Abhängigkeitsrelationen, wie z.B., daß bestimmte Handlungen erst dann ausgeführt werden können, wenn andere abgeschlossen sind, zu achten ist.

Der kognitive Input der Sprecherinnen mit der "Produktvorgabe" ist der Endzustand des Aufbauvorganges; für sie bedeutet die Instruktionsaufgabe, den Hörer anweisen, diesen Zustand herzustellen, was sowohl für das Gesamtobjekt als auch für dessen Einzelteile gilt. Dies führt dazu, daß die Aufgabenstellung von den Sprecherinnen unterschiedlich konzeptualisiert werden kann: Der Endzustand kann als Ende eines Prozesses erfaßt werden, der in einzelne Vorgänge zerlegt werden kann, oder er kann in seiner Gesamtheit betrachtet werden. Richtet sich die Aufmerksamkeit der Sprecherinnen auf den Vorgang des Bauens, so werden sie den Prozeßcharakter der Aufgabenstellung hervorheben und dem Hörer den Handlungsablauf darstellen, nach dessen Ausführung der Endzustand wiederhergestellt ist. Gehen die Sprecherinnen vom Endzustand aus, so ist es bei der gegebenen Aufgabenstellung funktional, wenn sie dem Hörer diesen Endzustand beschreiben und ihn dadurch implizit anweisen, diesen herzustellen.

Zur Lösung der kommunikativen Aufgabe muß die Sprecherin die zu vermittelnde Information auswählen, sie muß sie sequenzieren und sie muß sie angemessen sprachlich darstellen. Der Aufbau eines Textes ist demnach auf drei Ebenen zu beschreiben. Um die Informationsauswahl zu erfassen, betrachten wir die Äußerungseinheiten als zusammengesetzt aus Angaben zu Zeit, Raum, Person und Objekt, Prädikat (eine Handlung oder eine Eigenschaftszuweisung) sowie Modalität. Die konkrete Ausprägung der Angaben in den einzelnen Bereichen halten wir als referentielle Besetzung fest. Die Entfaltung der Information von Äußerung zu Äußerung, die referentielle Bewegung, erfassen wir durch die Kategorisierung der Angaben in den einzelnen Referenzbereichen als neu oder erhalten usf..

Zentral ist die Grundannahme des Quaestio-Ansatzes, daß die Quaestio Vorgaben für den Textaufbau festlegt, daß es also einen Zusammenhang zwischen Quaestio und Textaufbau gibt.

Die Vorgaben der Quaestio betreffen die verschiedenen Informationsbestandteile in den einzelnen Äußerungseinheiten ebenso wie die Entwicklung der Information im Text. Durch die Quaestio-Vorgaben wird eine Basisgliederung des Textes erreicht. Dies ist zum einen die fundamentale Strukturierung in Haupt- und Nebenstruktur. Danach bilden alle Äußerungen, die den Vorgaben der Quaestio entsprechen, das Gerüst, die Hauptstruktur des Textes; alle anderen Äußerungen, in denen Informationen ergänzt oder bewertet werden, zählen als Nebenstruktur.

Eine weitere Aufteilung, die sich ebenfalls aus den Quaestio-Vorgaben ergibt, betrifft den Status der einzelnen Informationsbereiche. Sie sind differenziert in die für den gesamten Text konstant gehaltenen Bereiche, die Topikkomponenten des Textes und diejenigen Bereiche, in denen Information zu spezifizieren ist, die Fokuskomponenten.

Einen 'qualitativen' Beitrag zur Strukturierung des Textes leistet das Linearisierungskriterium, das globale Prinzip, nach dem die Informationseinheiten sequentiell geordnet sind.

Eine Reihe von Untersuchungen (vgl. für einen Überblick v. Stutterheim/Dietrich 1989, 1991) haben ergeben, daß Texte im Bereich der Makrostrukturierung, also von Haupt- und Nebenstruktur (sowie der Segmentbildung), der Topik-/Fokusgliederung und der Linearisierung charakteristische Merkmale aufweisen. Gerade dies sind auch die Bereiche (wenn man von der Terminologie einmal absieht), für die die meisten Arbeiten über die Wirkung der Redekonstellation auf die Konstruktion der Rede vorliegen (vgl. dazu Kapitel 2.2).

5.1.1 Haupt- und Nebenstruktur

Rufen wir uns ins Gedächtnis: Die Hauptstruktur von Instruktionstexten bilden Äußerungseinheiten, in denen die Teilschritte der Gesamthandlung in ihrer spezifischen Abfolge dargestellt sind - im Fall der vorliegenden Instruktionsaufgabe heißt dies konkret: die Montage von Objekten aus einer gegebenen Menge, wobei die Objekte im einzelnen, die Bewegung zu bestimmten Raumpunkten und die Position, die die Objekte einnehmen, zu spezifizieren sind. Das heißt auch, daß wir es in Instruktionen mit zwei verschiedenen Informationskomplexen zu tun haben: Objektwissen und Handlungswissen, wobei wir bei letzterem noch einmal differenzieren nach Handlungsausführung und Ziel der Handlung. Für die Hauptstruktur (HS) können wir demnach folgendes Schema festhalten:

Person bewegt Objekt 1 zu Ziel a in Position x
dann bewegt Person Objekt 2 zu Ziel b in Position y

Entsprechend den Vorgaben aus der Quaestio stehen Angaben über die Handlungsausführung im Zentrum der Instruktion (vgl. auch den Abschnitt zu Topik und Fokus 6.4.2) - Handlungsschritte werden in Hauptstrukturäußerungen dargestellt. Die jeweiligen Handlungsobjekte wie auch das Handlungsziel sind zugeordnete Größen; werden mit einem Handlungsschritt affizierte Objekte oder der Zielzustand¹³ einer Handlung spezifiziert, so geschieht dies in Nebenstrukturäußerungen (NS). Nebenstrukturen sind referentiell an die vorausgehende Hauptstrukturäußerung angeschlossen¹⁴, nehmen jedoch auf deren strukturellen Aufbau keinen Einfluß.

Bei den Nebenstrukturen beobachten wir zwei Typen. Bei den Nebenstrukturen des ersten Typs handelt es sich um Beschreibungsäußerungen (vgl. zu Beschreibungen Kohlmann et al. 1989 so-

¹³ Zielzustände können sich auf zwei verschiedene Informationskategorien beziehen; (a) auf die Handlung (daß x so und so ist), dann bewirkt die Handlung die Veränderung eines Zustandes in einen anderen; (b) auf Zielort oder -position des Objektes, das mittels der Handlung bewegt wird.

¹⁴ Wenn sie nicht deiktisch verankerte Information enthalten.

wie Carroll 1992), wir finden sie überwiegend in solchen Sequenzen, in denen Faktenwissen dargestellt wird.

Beispiel

VP1 046 und als schlußstein bildet der einzelne *
äh der gelbe längliche rechteckige klotz
047 der kommt obendrauf
048 der hat ungefähr die hälfte des volumens
der äh drei *1* länglichen klötze
(TU1/T1)

Nebenstrukturen des zweiten Typs verlassen den in der Quaestio gesetzten referentiellen Rahmen; sie spezifizieren singuläres Geschehen oder es wird ein Bezug zur aktuellen Gesprächssituation hergestellt.

Beispiel

VP1 066 und dann kommt das grüne darunter
067 das sieht man dann im grunde schon
(TU1/T7)
VP1 049 so *1* auf * den * auf die blaue *
leiste
050 nennen wir s mal leiste
(TU1/T6)

In einer Übersicht stellen wir die Nebenstrukturtypen und ihre Ausprägungen noch einmal zusammen.

Nebenstruktur 1

Objektspezifizierung

Beispiel

VP1 112 hier ist der gelbe mit dem magnet
113 das ist
114 glaub ich
115 der einzige mit magnet

Handlungsausführung

Beispiel

VP1 081 die stellst du ** mit der FLACHEN
seite ** AUF das bauwerk *1* so
(...)
090 schichtest sie auf
(TU2/T5)

Zielortspezifikation

Beispiel

VP2 018 und auf den roten klotz stellst du die
drei gelben
(...)
023 und zwar ganz am rechten rand
024 so daß links auf dem roten klotz eine
kleine fläche freibleibt
(TU4/T4)

Zielpositionsspezifikation

Beispiel

VP1 033 un:d ** dann legst du * den BLAUEN
länglichen *1*
034 wieder obendrauf
035 *2*
036 und zwar so
037 daß das da
038 das ist ein magnet
039 *2*
040 übersteht *1* in das schwarze feld
(TU4/T1)

Nebenstruktur 2

- die Sprecherin bezieht sich auf sich selbst (*ich weiß nicht mehr genau*)
- die Sprecherin bezieht sich auf den Hörer bzw. auf die andere Sprecherin (*haste das verstanden*)
- bezogen auf die Situation (*du definierst einfach ne blickrichtung*)

Im folgenden werden wir die Frage untersuchen, ob die Verteilung der Information auf Haupt- und Nebenstruktur für die Interventionen der Hörer oder der Sprecherinnen untereinander, bzw. ihre Wirkung, eine Rolle spielt. Zu diesem Zweck werden wir auf die von den Sprecherinnen gewählte Informationsverteilung auf Hauptstruktur und Nebenstruktur (die Segmentierung) eingehen. (Im Zusammenhang der Interventionsauswertung werden wir auf die Haupt- und Nebenstrukturthematik zurückkommen.)

Wie schon gesagt: Die in der Instruktionenaufgabe erfragten Informationen sind im Text in eine kohärente Darstellung umzusetzen. Betrachten wir die Texte, so stellen wir fest, daß Informationseinheiten¹⁵ in einer Äußerungseinheit oder auf mehrere Äußerungseinheiten verteilt dargestellt werden. Sind sie auf mehrere Äußerungseinheiten verteilt, bilden diese Äußerungseinheiten eine referentiell verbundene Sequenz, bestehend aus Haupt- und Nebenstrukturäußerungen. Eine solche Sequenz sieht wie folgt aus:

NS Objekt 1-Spezifikation
HS Person bewegt Objekt 1
NS Ziel der Bewegung (Ort und/oder Position)

Um den Gesamtsachverhalt (Aufbau des Spielzeugobjektes) darzustellen, hat die Sprecherin eine Reihe von relevanten Teilsachverhalten zusammengestellt. Im Text ist jeder Teilsachverhalt als Informationseinheit abgebildet. Minimal darin enthalten sein müssen die Informationsbestandteile Objekt - Handlungsschritt - Ziel der Handlung, also die Fokusinformationen (vgl. dazu 6.3.2). Ist dies der Fall, sprechen wir von einer vollständigen Informationseinheit.

Für die Darstellung der Informationseinheit hat die Sprecherin - wie bereits gesagt - die Möglichkeit, sie entweder (a) kompri-

¹⁵ "Informationseinheit" definieren wir wie folgt: Die Bestandteile einer Informationseinheit sind die aus den Quaestio-Vorgaben ableitbaren Teilsachverhalte 'Person tut Objekt an Zielort in Zielposition'. Eine Informationseinheit ist dann vollständig, wenn alle diese Informationen gegeben sind.

miert in einer Äußerungseinheit oder (b) verteilt auf eine Kette von Äußerungseinheiten, die zu einem Textsegment zusammengeslossen sind, zu präsentieren.

zu (a) komprimierte Information in Hauptstrukturäußerungen

1. das rote länglich legst du da rein mit
der längsseite parallel zu dieser
längsseite ja
(TU4, T1, 007)
2. und dann kommt die ampel ins brückchen rein
(TU3/T3)

Sind Objekt-identifizierende, Handlungs- und lokalisierende Informationen in eine Äußerungseinheit verpackt, bedeutet dies eine Komprimierung von Information. Je mehr Information in einer Äußerung komprimiert wird, desto notwendiger ist es, eine Konstruktion zu wählen, die auf syntaktischer und semantischer Ebene die Komplexität der zu vermittelnden Informationen reduziert.

Wir beobachten in den angeführten Beispielen zwei vollkommen unterschiedliche Formen der Informationsverteilungen auf die Äußerung.

In Äußerungen des Typs 1 ist eine Herausstellung der Objektreferenz nach links zu beobachten. Wir sehen dafür zwei Gründe. Zum einen ist damit die Hervorhebung eines neu eingeführten Objektes, analog zur Identifikation des Handlungsobjektes in zwei- oder mehrteiligen Segmenten (*du nimmst den gelben Quader, und legst ihn auf auf die rote Platte*) erreicht.

Zum anderen wählen die Sprecherinnen dieses Mittel, wenn aus einer Gruppe von gleichen Objekten eines ausgewählt werden muß um die Handlung durchzuführen. (Wenn es hingegen nur ein Bauteil gibt, das zu einem Handlungsschritt gehört, dann ist dieses bereits dadurch ausgezeichnet und kann direkt/definit eingeführt werden.)

Die Form der komprimierten Äußerung wie in Äußerungen des Typs 2 beobachten wir bei weitem weniger häufig als die erste Variante. Im Rahmen der Vorgaben für Instruktionen stellen sie zwar die unmarkierte Form dar: die Temporalangabe steht als ausgezeichnetes Topikelement an erster Stelle der Äußerungseinheit, wo sie den Anfang eines neuen Handlungsschrittes kennzeichnet. Das Agens steht postverbal, ihm kommt als salientem Informationsbestandteil weniger Informationswert zu und die Objektreferenz wird ihrem Status als neue Information entsprechend postverbal, vor der Referenz auf den Zielort kodiert. Dennoch wird die erste Form weitaus häufiger gewählt: sie bietet den Vorteil der bereits gewichteten Informationsverteilung.

Für den zweiten Typ gibt es eine weitere Variante der sprachlichen Verpackung.

Beispiel

VP1 004 dann die drei ohne bogen dann da drauf
 setzen
(TU2, T2)

Beispiel

VP2 002 also den roten balken zuerst hinlegen
(TU4/T8)

Infinitivkonstruktionen bieten die Möglichkeit, alle für die Durchführung eines Handlungsschrittes notwendige Information in einer Äußerungseinheit zu enkodieren. Nach der für die Instruktion zu erwartenden Zeitreferenz in Erstposition (chronologisches Linearisierungskriterium) wird eine Charakterisierung der Bauteile gegeben, auf die eine reduzierte Raumangabe mit dem Infinitiv folgt. Auf diese Weise wird eine Verdichtung der Darstellung erreicht, die allerdings nur möglich ist, wenn alle Informationsbestandteile ohne Aufwand identifiziert werden können. Außerdem verlangt sie vom Hörer ein hohes Maß an Inferenzleistungen. Wir finden insgesamt viermal diese Konstruktion gewählt.

Festzuhalten ist, daß in diesen Äußerungseinheiten zwei Aussagen gemacht werden, die über das Objekt vermittelt sind; sie betreffen die Identifikation des Objektes und das, was damit zu tun ist.

zu (b) Verteilung der Information auf Haupt- und Nebenstruktur
Bei der Darstellung in Segmenten beobachten wir die folgenden Segmentvarianten.

1. du nimmst x
 (das ist so und so)
 und stellst es auf y
2. und dann kommt x
 (das ist so und so)
 und das stellst du auf y
3. x hat die Eigenschaft y
 und damit machst du z
4. es sind übrig/du hast noch x
 und die werden/kommen/tust du
5. ja und dann auf der anderen seite
 wo dieses/da hast du ja auf dieser *
 genau untendran ist ein magnet
 (TU/T8)
6. H-Schrittankündigung
 (Objectidentifikation)
 H-Schritt
 (Objectidentifikation)
 B4, T10, 086ff
7. Resultat
 Objectidentifikation
 Handlungsschritt
 (TU4/T9)

Segmente bestehen aus referentiell eng verbundenen Teilinformationen, und sie sind abgeschlossen, wenn eine neue Informations-

einheit aufgerufen wird. Die Referenzbereiche, über die der referentielle Zusammenschluß erfolgt, sind die Bereiche Objekt (ro/p) und Zeit (rt); die sprachlichen Mittel, die hier eingesetzt werden, sind Proformen im Objektbereich und temporale Anaphern.

Segmentanfänge zeichnen sich auf der Informationsebene durch einen erhöhten Explizitheitsgrad aus; in der sprachlichen Darstellung wird der Segmentbeginn durch die Wortstellung hervorgehoben; hier finden wir die Zeitreferenz (rt) an 1. Stelle in der Äußerungseinheit, das Fokuselement in Endstellung.

Die segmentinterne Darstellung temporaler Relationen erfolgt entweder über inhärente Eigenschaften der Handlung (die zeitliche Differenzierung durch Aktionsarten), oder die Markierung der temporalen Einordnung des jeweiligen Handlungsschrittes auf der Zeitachse.

Segmentgrenzen sind in der Regel mehrfach markiert durch die Lokalreferenz und die temporale Einordnung des Handlungsschrittes im Handlungsverlauf (*und darauf legst du dann den kleinen gelben Quader*).

Zusammenfassen lassen sich die Äußerungsvarianten in drei Grundmustern:

1. Objekteinführung + Handlungsschritt + Zielzustand
2. Objekteinführung
Handlungsschritt (+ Zielzustand)
3. Objektidentifizierung
(Objektspezifikation)¹⁶
Handlungsschritt
(Handlungsspezifikation)
Zielzustand

(vgl. dazu die oben aufgeführten Beispiele)

Im folgenden wollen wir auf die Konstruktionen der meistgewählten Segmentvariante, das Grundmuster 2 eingehen.

Diejenigen Äußerungseinheiten, in denen Objekte identifiziert werden, sind mit dem Verb *nehmen* aktivisch oder passivisch strukturiert. Oder es wird *kommen* verwendet; dann ist das zu identifizierende Objekt Subjekt der Äußerung. Das Verb *kommen* in Verbindung mit einem temporalen Element am Anfang der Äußerung hebt die Reihenfolgebeziehung, die zwischen den einzelnen Objekten besteht, hervor. An der Verwendung der Verben zeigt sich die agentivische oder objektorientierte Perspektive der Sprecherin (vgl. dazu 6.3.3).

Einen Sonderfall bildet die Version *und jetzt nimmst du x*; hier liegt der Schwerpunkt der Information allein auf der neuen Objektangabe. Bei *und dann kommt x auf y* ist hingegen der Handlungsaspekt deutlich, die Sprecherin lenkt die Aufmerksamkeit jedoch nicht auf den Handlungstyp, sondern auf die Lokalisierung des Objektes.

¹⁶ In Klammer aufgeführt sind die fakultativen Elemente; sie tragen zur Segmentstruktur nichts bei und können infolgedessen unberücksichtigt bleiben.

In Äußerungseinheiten, die eine Darstellung des Handlungstyps enthalten, wird der im Verb enkodierte Handlungstyp mehr oder weniger spezifiziert (*legen*), Zielort und -position werden entweder durch das Verb (*draufstellen*) oder eine explizite Zielangabe (*auf das x*) genannt. Diese Äußerungen sind aktivisch oder passivisch konstruiert; der Wechsel von einer Konstruktion zur anderen ist durch die Zugehörigkeit des Handlungsschrittes zu einem bestimmten Bauabschnitt (vgl. 6.2) motiviert. Beobachten wir passivische oder *kommen*-Konstruktionen in Handlungsexplikationen, so hat dies textfunktionale¹⁷ Gründe: Beschreibende Passagen waren zwischen die Objektidentifikation und die Handlungsexplikation eingeschoben (*und dann nimmst du x mit dem y/aber das mit der grünen das den grünen aufkleber hat/das wird in die unterste brücke reingeschoben//das kommt in die unterste brücke*).

Bei Segmenten mit eingeschobenen beschreibenden Nebenstrukturen beobachten wir den Einsatz von Anaphora; dort dient dieses Mittel dazu, die Äußerungsfolge als zusammengeschlossene Einheit zu kennzeichnen.

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels soll der Frage nachgegangen werden, ob sich für die einzelnen Teiluntersuchungen eine jeweils typische Segmentierung der Texte beobachten läßt.

Diese Frage läßt sich eindeutig mit "nein" beantworten. Dennoch können wir beobachten, daß je nach Bauplan (und dessen Bezug zur Bedingungskonstellation haben wir gesehen) die Bauteile und das Ziel der Handlung mehr oder weniger aufwendig zu spezifizieren sind. Beide Teilantworten führen jedoch zu dem selben Schluß: Motiviert ist die Wahl einer komprimierten oder detaillierten Informationsdarstellung aus der Sachverhaltskonzeptualisierung der Sprecherin. Außerdem können wir hier sehen, daß Sprecherinnen bei der Informationsdarstellung Schritt für Schritt vorgehen und entsprechend der gegebenen die kommenden Informationen organisieren.

Festzuhalten für den Bereich der Haupt- und Nebenstrukturgliederung ist das folgende:

Die Mehrzahl der Sprecherinnen hat lediglich eines gemeinsam: sie enkodieren die Identifikation der Bauteile in einer Äußerungseinheit, und den Handlungsschritt in einer weiteren Äußerungseinheit. Wie die Sprecherinnen die Angaben zu Handlung und Zielzustand sprachlich verpacken, variiert, und zwar abhängig von der jeweiligen Sachverhaltskonzeptualisierung.

Nur eine geringe Zahl der Sprecherinnen geht so vor, daß sie für alle Segmente die gleichen Schritte explizieren, d.h. ihre Instruktion nach einem gleichförmigen Muster aufbauen.

Die Mehrzahl der Sprecherinnen strukturiert die Instruktion heterogen, sie wählen unterschiedliche Segmentierungsformen, je nachdem wie es ihre Sachverhaltskonzeptualisierung erforderlich macht (vgl. dazu auch 6.2), oder wie es dem Stand der Darstellung im Text entspricht.

Man könnte natürlich argumentieren, daß diese Varianz auf einen Einfluß des Hörers zurückgeht. Zunächst sei gesagt, daß sich die Ergebnisse der Monologuntersuchung¹⁸ mit den vorliegenden Befun-

¹⁷ In den vorliegenden Fällen solche der spezifischen referentiellen Verknüpfung im Text.

¹⁸ Vgl. dazu Abschnitt 4.

den decken, d.h. monologisch produzierte Instruktionstexte weisen eine vergleichbar große Varianz hinsichtlich der Informationsdetaillierung auf. Daraus schließen wir, daß die Gründe für die Sprecherin, die Darstellungsform zu wechseln, in ihrer Sachverhaltskonzeptualisierung zu finden sind.

Zu prüfen bleibt allerdings, um die oben gestellte Frage nach der Einwirkung der Redekonstellation zu präzisieren, ob sich infolge von Interventionen die Detaillierung der Information (von der komprimierten zur segmentierten Darstellung) verändert.

5.1.2 Topik-/Fokusgliederung

Die Quaestio enthält eine weitere strukturelle Vorgabe für den Text: Die Differenzierung von Topik- und Fokuskomponente (T/F) des Textes. Mit der Aufgabe "Bitte geben Sie X eine Instruktion zum Aufbau dieser Spielzeugkonstruktion" die sich als Quaestio formulieren läßt:

Was muß eine handelnde Person tun, um die Einzelteile dieser Spielzeugkonstruktion zu montieren, d.h. zu ihrem jeweiligen Zielort zu bewegen und in eine Zielposition zu bringen, ist der Status der Information in den einzelnen Referenzbereichen bestimmt.

Für die Referenzbereiche Zeit, (handelnde) Person und Modalität sind in Instruktionen auf globaler Ebene konstante Werte festgelegt. Sie stellen während des gesamten Diskurses den Anteil an kontinuierlicher, erwartbarer Information dar. Sie bilden die Topikkomponente des Textes. Betrachten wir diese Referenzbereiche im einzelnen.

(a) Zeitreferenz¹⁹

Mit der Quaestio ist ein klar begrenzter Zeitrahmen eingeführt (*Zusammenbauen* besteht aus einem ersten und einem letzten Handlungsschritt), innerhalb dessen die einzelnen Handlungsschritte in einem als Nacheinander geordneten Verhältnis zueinander darzustellen sind. Die chronologische Abfolge der einzelnen Handlungsschritte ist das Kriterium, nach dem die Information im Text sukzessive dargestellt wird. Damit liefert die Zeitreferenz die strukturierende Achse für den Text.

Die Sprecherin muß für den einzelnen Handlungsschritt lediglich eine Verschiebung auf der Zeitachse markieren. Ist die Zeitreferenz für eine Handlungssequenz etabliert, kann sie elliptisch behandelt werden.

(b) Personenreferenz

Im Bereich der Personenreferenz ist ein Handelnder, ein Agens vorgegeben ("anweisen, wie man diese Bausteinkonstruktion zusammenbaut"). Die Sprecherin kann sich für ein kooperatives wir, ein instruktives du oder aber ein generisches man entscheiden, das für den gesamten Text beibehalten wird. Die Personenreferenz kann zudem genutzt werden, die 'agentivische Qualität' der Instruktion zu verdeutlichen; dies geschieht dadurch, wie die

¹⁹ "Referenz" meint hier das Einbetten eines Zeitintervalls oder -punktes in einen absoluten Zeitrahmen; die relative Anordnung der Referenzen folgt der Chronologie; vgl. hier v.Stutterheim 1986.

Sprecherin (explizit, elliptisch oder überhaupt nicht) auf ein Agens Bezug nimmt.
Betrachten wir, wie die Personenreferenzen in den Texten der einzelnen Teiluntersuchung realisiert sind.

Tabelle 9: Personenreferenzen in den Teiluntersuchungen

Agens	explizit	elliptisch	kein ²⁰
TU1	9	1	-
TU2	5	3	2
TU3	9	1	-
TU4	8	-	2

In 36 Texten gehen die Sprecherinnen direkt auf die Person des Hörers bezogen agentivisch vor, lediglich ein Text enthält einen generischen Handelnden mit der Personenreferenz *man*. Einen Wechsel in der Personenreferenz beobachten wir zur Hervorhebung von rahmenexternen Nebenstrukturäußerungen (*wie nennt man das*), dieses Mittel wird allerdings selten (insgesamt 8 Äußerungseinheiten) eingesetzt. Lediglich einmal wird der Wechsel zur Markierung des Segmentbeginns in einer objektidentifizierenden Äußerung gebraucht.

Beispiel

108 VP1 ja und dann haben wir noch zwei männchen da
1
109 und die wollen auch noch befestigt werden
110 das eine männchen * stellst du einfach
UNTEN auf
diese rote basis * auf diesen übersprung
(TU1, T10)

Hier liegt eine spezifische Art der Objektidentifizierung vor, die den Wechsel mitbedingt; die beiden zuletzt zu montierenden Bauteile werden als Teil der Gesamtmenge der Bauteile hervorgehoben, zudem sind sie im gemeinsamen Wahrnehmungsraum von Sprecherin und Hörer verortet (*da*).

(c) Modalität

"Was muß X tun, um diese Spielzeugkonstruktion zusammenzubauen" legt als Modalwert eine (bezogen auf den Sachverhalt) dispositionelle Einordnung zugrunde. In der Regel bleibt sie jedoch implizit, die Handlungsschritte werden faktisch dargestellt (vgl. zur Semantik der Modalität Dietrich 1992); in Infinitiv- und Passivkonstruktionen findet sie eine Abbildung.

Fokusinformation, also erfragte Information in Instruktionen, ist im Prädikatsbereich (ra/e), als Objektreferenz und im Be-

²⁰ Hier beobachten wir mit Passiv- und Infinitivkonstruktionen besondere Formen der sprachlichen Verpackung von Handlungsinformation; oder die Handlungen sind objektorientiert mit "kommen" dargestellt.

reich der Raumreferenz zu geben. Erfragt ist, vereinfacht gesagt, welches Objekt (ro/p) wohin (rl) in welcher Weise bewegt (ra/e) werden soll.

(a) Im Prädikatsbereich (ra/e) sind in jeder Hauptstrukturäußerung Angaben zu spezifizieren, die als Teilhandlungen (Handlungsschritte) zur Durchführung einer im Resultat (*Zusammenbau*) gegebenen Gesamthandlung beitragen. In welchem Detaillierungsgrad die Sprecherin die Aufschlüsselung vornimmt, entscheidet sie selbst. Wir beobachten im wesentlichen zwei Vorgehensweisen, die wir durch Beispiele darstellen wollen.

(1) du nimmst x
und legst es auf y

(2) du legst x auf y.

(Unter der Fragestellung "Haupt- und Nebenstrukturen" haben wir dieses Phänomen bereits behandelt.)
In jedem Fall sind Zustands- und Eigenschaftsangaben für Hauptstrukturäußerungen ausgeschlossen.

(b) Objektreferenz

Die Objekte (ro/p), mit denen die Handlungsschritte durchzuführen sind, sind in unseren Experimenten zwar situativ gegeben als Menge, im einzelnen sind sie jedoch den Handlungsschritten zuzuordnen und bilden in dem Sinne ebenfalls zu spezifizierende Information. (Die Tatsache, daß die Objekte gegeben sind, sich also im gemeinsamen Wahrnehmungsraum von Sprecherin und Hörer befinden, schlägt sich darin nieder, daß die Objektidentifizierung weniger aufwendig ist.) Hier wollen wir auf zwei Fälle eingehen.

Beschreibt die Sprecherin zu Beginn der Instruktion die Objekte im einzelnen, dann kann sie in der Handlungsdarstellung auf gegebene Objekte zurückgreifen, in diesem Fall betreffen die Objektreferenzen partiell Topikinformation (Indiz ist hier der Identifikationsaufwand). Dies ist ebenfalls dann der Fall, wenn die Sprecherin zu Beginn des Textes die Gesamthandlung und die damit aufgerufene Gesamtmenge der Objekte anführt (vgl. dazu 6.6.1). In diesen beiden Fällen heißt Spezifikation neuer Information, herauszustellen, welches aus der Menge der Bauteile zu dem jeweiligen Handlungsschritt gehört - dies ist der Fokusaspekt der Objektreferenzen.

(c) Raumreferenz (rl)

Zunächst einmal sind alle Raumangaben neue Informationen, denn wohin die Objekte zu bewegen sind, ist das Resultat dieser Bewegung und kann als solches nicht gegeben sein. Der Zielort und bei einzelnen Handlungsschritten auch die Zielposition des Objektes (*hochkant*, *rechtsbündig*) um zwei Zielzustände unterschiedlicher Qualität zu nennen, *hochkant* ist eine standardisierte Zielposition der Handlung *Stellen* - *rechtsbündig* ist ein nicht-standardisierter Zielort der Handlung *Legen*) sind durch die Raumangaben zu spezifizieren. Im Bereich der Raumreferenzen ist zu unterscheiden zwischen der Referenz auf den Zielort und der Referenz auf raumbezogene Angaben (wie etwa *hochkant*), die sich streng genommen auf Eigenschaften des Objekts beziehen.

Auch im Bereich der Raumreferenz müssen wir diese etwas schematische Darstellung für die vorliegenden Instruktionstexte differenzieren.

Je nachdem, wie die Sprecherin den Sachverhalt konzeptualisiert, was sich in ihrem Bauplan niederschlägt, ergeben sich Folgen für die Topik-/Fokusgliederung im Text, insbesondere betrifft dies den Bereich der Raumreferenz.

Ist der schrittweise Aufbau des Objektes die Vorstellung des Sachverhaltes (wir haben oben von einer dynamischen Konzeptualisierung gesprochen), nach der die Sprecherin ihre Darstellung organisiert, so zählen Zeit-, Personen und Modalreferenz zur Topik des Textes, Handlungs-, Objekt- und Raumreferenz zum Fokus.

Ist das Objekt als Gesamt, dessen Teile in ihrer Relation zueinander zu spezifizieren sind, (statisch) konzeptualisiert, ist der Ort, an dem sich das einzelne Bauteil befindet eine Eigenschaft des Gesamtobjektes - nämlich die Eigenschaft zu dessen Oben oder Unten bzw. rechter oder linker Seite zu gehören; die einzelnen Bauteile werden hier als in räumlicher Relation zueinander stehende dargestellt. Ein Beispiel zur Verdeutlichung.

Beispiel

VP1 020 also unten lag das/dieses
 (...)
 und dann kamen diese drei * VIEReckigen
 diese drei da
 drüber

(TU4/T2)

Hier müssen wir die Raumreferenzen ebenfalls als Topik zählen. *Unten* impliziert ein gegebenes Oben, ein Objekt mit einer rechten und einer linken Seite; die Gesamtvorstellung der Sprecherin, die diesem Vorgehen zugrundeliegt, ist die eines Gesamtobjektes oder -Abschnittes, global anhand der vertikalen und der horizontalen Achsen zerlegt (vgl. Carroll 1993a), und die Frage, die mit solchen Äußerungen beantwortet wird, könnte heißen 'was kommt am Gesamtobjekt an die Stelle oben bzw. unten. Wir finden jedoch keinen Text, in dem diese, für Beschreibungen typische, Darstellung durchgängig ist. Daher gilt auch für die Raumreferenz, daß sie als Fokuskomponente mit Topikaspekten zu werten ist.

Reine Fokusinformation bilden folglich lediglich die Angaben im Prädikatsbereich.

Zwei Beobachtungen darüber, wie sich die Topik-/Fokusgliederung im Text auswirkt, sind für unsere Fragestellung von Interesse, denn ein Einfluß der Interventionen darauf ist erwartbar.

1. Äußerungsaufbau

Die Topikelemente mit dem höheren Informationswert stehen an erster Stelle in der Äußerung (Linearisierung bzw. Handlungsperspektive, in den Referenzbereichen Zeit und Person). Fokusinformation wird am Ende der Äußerung enkodiert - auch diese Informationseinheiten werden nach ihrem Informationswert skalar geordnet (vgl. dazu auch Gutfleisch-Rieck 1989).²¹

²¹ Die Vorstellung, daß die Verteilung von Informationen in Äußerungseinheiten funktional (z.B. von der kommunikativen Dynamik) determiniert ist, geht zurück auf die Arbeiten der "Prager Schule" und wird

Den Beginn einer neuen Informationseinheit markieren die Sprecherinnen durch eine explizite Verschiebung in der Zeitreferenz (*und dann, als nächstes*). Temporaladverbien in dieser Funktion stehen in erster Position, während die neu eingeführten fokussierten Objekte an das Ende der Äußerungseinheit gerückt werden (*und dann nimmst du die drei gelben Quader*). Dies läßt auf eine prinzipiell unterschiedliche Gewichtung der Elemente 'Zeit' und 'Objekt' schließen.

2. explizit/implizit gegebene Information

Betrachtet man die Verteilung explizit bzw. implizit gegebener Informationen in den Hauptstrukturäußerungen, so läßt sich ein hoher Grad an Explizitheit feststellen. Implizite Referenzen betreffen ausschließlich die Topikelemente Zeit und Person, für deren Besetzung und Bewegung durch die Textfrage absolute Bedingungen gesetzt sind. Die Angaben zu dem Zeitpunkt, zu dem die jeweilige Teilhandlung durchzuführen ist, ebenso wie die Angabe zum Ausführen der Handlung, gehören zur Topikkomponente einer Äußerung. Beide Informationen sind für den Gesamttext besetzt - sie können als vorhersagbare Informationen implizit gelassen oder explizit gemacht werden. Werden sie explizit gemacht, so können sie dazu eingesetzt werden, den Diskurs auf globaler Ebene zu strukturieren.

Je stärker die situative Einbindung, und je größer die als mit dem Hörer gemeinsam angenommene Wissensmenge ist, desto mehr Topikelemente können implizit gelassen werden.

Wir haben oben gesagt, daß die Objektinformationen entsprechend der Sachverhaltskonzeptualisierung der Sprecherin entweder zur Topik- oder zur Fokuskomponente des Textes gehören. Dies nimmt Einfluß darauf, wie sie in den Text eingeführt werden. Neue Objektreferenzen werden, unabhängig davon, ob sie in Haupt- oder Nebenstrukturäußerungen auftreten, bis auf wenige Ausnahmen definit eingeführt. Die Abweichung von der vielfach beschriebenen Strategie²², indefinite NP-Einführungen für neue Information und definite NP-Einführungen für erhaltene oder wiederaufgenommene Angaben zu verwenden, ist mit den in der Textfrage gesetzten Bedingungen zu erklären (vgl. hier Kohlmann 1992).

5.1.3 Linearisierung

Nach²³ der Auswahl derjenigen Teilinformationen - die propositionales Format haben -, die den Sachverhaltsausschnitt bilden, der entsprechend der kommunikativen Aufgabe zur Darstellung kommen soll, hat die Sprecherin die Propositionen so zu ordnen, daß sie sie als Nacheinander von Äußerungen abbilden kann. Die Sprecherinnen folgen im wesentlichen den Gegebenheiten des Sachverhaltes und sie wählen eine Darstellungsstrategie, die sich an den Erfordernissen der kommunikativen Aufgabe orientiert. Die Entscheidung der Sprecherin für das Prinzip, auf das die Konnektivität der Darstellung sich gründet, hängt aber nicht vom Sach-

unter dem Begriff "funktionale Satzperspektive" zur Untersuchung der Wortstellung oder der Intonation herangezogen; eine aktuelle, überblickartige Darstellung gibt Firbas 1992.

²² Vgl. hier beispielsweise Heim 1983.

²³ Ob die Vorstellung von einem Nacheinander in der Verarbeitung der Komponenten des Sprachproduktionsprozesses in diesem Stadium gilt, ist nach Lage der Forschung unklar, vgl. Levelt 1991.

verhält oder der kommunikativen Aufgabe, sondern von ihrer Sachverhaltskonzeptualisierung ab; die Sachverhaltskonzeptualisierung ist die "Zurichtung" des Sachverhaltes, die aus der Wechselbeziehung von kommunikativer Aufgabe und Sachverhalt entsteht.

In Instruktionen ist die darzustellende Gesamthandlung in Handlungsschritte aufzulösen und die Relationen dieser Handlungsschritte zueinander sind zu explizieren. Das heißt, daß die globale Strukturierung des Textes die Reihenfolge der Handlungsschritte abbilden muß; im einzelnen meint dies die zeitliche Einordnung jedes Handlungsschrittes sowie die temporale Beziehung der Handlungsschritte zueinander. Die Darstellung hat sich also primär an einer (wie auch immer informationell aufgelösten) Handlungschronologie zu orientieren; in der Terminologie von Levelt ist dies das "Prinzip der natürlichen Ordnung". Abgebildet werden können diese Verhältnisse explizit durch die Markierung des temporalen Verhältnisses als einem nacheinander (*und dann - danach*) oder implizit durch die Handlungsqualität (*öffnen - schließen*), die Thema - Relatum - Beziehung der mit der Handlung affizierten Objekte (Beispiel) oder die Anordnung der in den Äußerungen enthaltenen Informationen im Diskurs.

Trotz der fixierten Vorgaben verfahren die Sprecherinnen bei der Herstellung der globalen Ordnung in den Instruktionstexten unterschiedlich. Dem Instruktionsgegenstand fällt, wie oben gesagt, bei der Wahl eines Linearisierungsprinzips eine wesentliche Rolle zu. Im Fall unseres Instruktionsgegenstandes existieren mutatis mutandis zwei Möglichkeiten, das Objekt zu konzeptualisieren (ausführlich sind wir auf diesen Punkt in 6.2 eingegangen). Die erste besteht darin, es als ein Gesamt von zueinander in Relation stehender Teile, die zweite, es als ein schrittweise entstehendes Gebilde zu begreifen.

Diese beiden Konzeptualisierungen bewirken unterschiedliche Folgen für die Linearisierung der Informationen.

Wird das Gesamtobjekt (oder ein Ausschnitt, der seinerseits als Objektgesamt behandelt wird; dies geschieht, wenn die Sprecherin den Bau abschnittsweise instruiert) der Darstellung zugrundegelegt, dann handelt es sich um ein Ganzes, das eine rechte, eine linke, eine Ober- und eine Unterseite hat, sprich, eine räumliche Strukturierung aufweist²⁴, und dessen Teile in ihrer räumlichen Anordnung behandelt werden. Das Gesamtobjekt (oder der Ausschnitt), mit seinem Oben und Unten, seiner rechten und seiner linken Seite bildet den Grundriß für die Ordnung der Informationen. Der Globalblick auf das Objekt bewirkt eine raumbezogene Linearisierung (vgl. dazu Carroll 1993a).

Ist hingegen der sukzessive Zusammenbau des Objektes der Leitfaden für die Darstellung, dann bilden die dafür notwendigen Schritte in ihrer Chronologie die Grundlage für die Darstellung. Hier haben wir es mit einem handlungsbezogenen Linearisierungsprinzip zu tun (vgl. oben).

Eine dritte Möglichkeit für die Organisation der Darstellung besteht darin, diese beiden Prinzipien zu verbinden, indem die Handlungsschritte zum Aufbau des Objektes anhand der jeweils affizierten Bauteile miteinander verknüpft werden (*darauf legst du*

²⁴ Betrachtet man die sprachlichen Mittel, so fällt auf, daß "oben"/"unten" für das Oben bzw. Unten des Gesamtobjektes reserviert sind, vgl. Carroll 1993a.

den blauen stein und darauf werden die drei gelben brücken aufgebaut); in diesem Fall werden die bereits zusammengebauten Teile als Gesamt behandelt, das seinerseits ein Oben/Unten, Rechts/Links aufweist, was zur Anbindung des nächsten Handlungsschrittes herangezogen werden kann. (Vgl. zur Wahl der sprachlichen Mittel bei der Umsetzung von Raumkonzepten zur Linearisierung Carroll 1992; sie zeigt, daß Pronominaladverbien beim Globalblick auf das Gesamtobjekt (*darunter, darauf*) eingesetzt werden, Präpositionalphrasen (*untendrunter, obendrauf*) hingegen, wenn die Ober- oder Unterseite einzelner Bauteile zur Verankerung der neuen Raumangabe genutzt wird.)

Im folgenden werden wir die Kriterien, nach denen wir das für die Darstellung gewählte Linearisierungsprinzip identifizieren, weiter erörtern. Anschließend sollen die beobachteten Varianten an Textbeispielen vorgestellt werden. Am Ende des Kapitels werden wir in einer Art Bestandsaufnahme die in den Texten der einzelnen Bedingungen vorzufindenden Linearisierungen in einer Übersicht zusammenfassen.

Zunächst seien die drei Konzeptualisierungsformen, die wir in den Daten beobachten, aufgelistet.

a) Globalblick auf Objekt

Beispiel

als basis des modells dient dieser rote quader
der liegt auf dem boden
auf ihm steht die grüne figur
ganz am rand links steht die
die gelben länglichen quader stehen senkrecht nebeneinander
und bilden wiederum die auflage für dieses/diesen blauen
länglichen quader
(TU2/T4, 001-013)

b) Handlungsschritte in Chronologie

Beispiel

also du nimmst zuerst den roten balken
und legst ihn quer in die mitte dieser/von diesem
schachtelboden
dann nimmst du die drei gelben blöcke
und stellst sie senkrecht rechteckig auf diesen roten
roten block
(...)
dann nimmst du den blauen balken
(TU1/T9, 001-013)

c) Handlungsschritte resultativ/räumlich verknüpft

Beispiel

also du fängst an mit diesem roten langen dings
der kommt genau in die mitte der schachtel
(...)
darauf drauf
du siehst diese drei rechteckigen gelben steine
gleichgroß

die kommen senkrecht nebeneinander darauf
rechtsbündig
darauf kommt der blaue stein
(TU4/T3, 004-017)

Für Instruktionen ist als Linearisierungskriterium die Handlungschronologie global wirksam, ob sie explizit temporal markiert ist (*zuerst x tun/und dann y/danach z*) oder ob die Entwicklung in der Zeit implizit dargestellt ist, etwa dadurch daß das Resultat der vorhergehenden Handlung (*x wird daneben getan/darauf y/dahinter z*) als Zielpunkt für die aktuelle Handlung genommen wird. Beides sind Spielarten der Linearisierung entlang der Chronologie. Sie unterscheiden sich jedoch in der Perspektive, die der Sprecher für seine Darstellung gewählt hat.

Perspektivität wird in den verschiedensten Disziplinen untersucht: als Wahrnehmungsperspektive, Erzählperspektive, soziale Perspektive, um nur einige zu nennen. Generell läßt sich sagen, daß Perspektive die Position, die ein Subjekt einem Sachverhalt gegenüber einnimmt, meint; für die Malerei der Renaissance formuliert Panofsky 1951/1989 (S. 15/16) den Grundgedanken der Perspektivität wie folgt: "Indem sie den materiellen Mal- oder Zeichengrund zur immateriellen Projektionsfläche umdefiniert, beschreibt die Perspektive (...) nicht nur was man sieht, sondern auch, wie man etwas unter bestimmten Bedingungen sieht." Diese Bestimmung kann im Grunde als eine allgemeine Definition für "Perspektive" gelten, denn darin ist die Polarität von Vorder- und Hintergrund bzw. *figure and ground* (Koffka 1935) oder Blickpunkt und Horizont (Graumann 1960), das Ergebnis eines jeden Perspektivierungsprozesses, festgehalten.

In der Linguistik wird der Terminus Perspektive zur Benennung akzentuierter Verhältnisse, allerdings bezogen auf sehr unterschiedliche Analysegegenstände, verwendet. Am prominentesten sind wohl die temporale Perspektive - hier wird die Perspektive mittels der Kategorien Aspekt und Aktionsart als Teil der Verbbedeutung erfaßt - und die deiktische bzw. intrinsische Perspektive - sie bilden die Bezugsgröße für die Lokalisierung.²⁵ Aber nicht nur diese Aspekte sind als Perspektiventräger untersucht worden. Sprachliche Mittel wie Aktiv und Passiv (vgl. Keenan 1985) oder Subordination (vgl. Tomlin 1985) sind hinsichtlich ihrer Funktionalität für eine Vorder- und Hintergrundgewichtung behandelt worden. Ein weiterer funktionaler Gesichtspunkt ist die Topikalisation; hier wird der Einsatz von Wortstellung oder definiten bzw. indefiniten Referenzen zur Perspektivierung untersucht (Talmy 1978, Lambrecht 1989).

Ein zweiter Gesichtspunkt wird wichtig, wenn man die Frage nach der Funktionalität von Linearisierung und Perspektive stellt: der Gang der Sachverhaltsabarbeitung im Text, anders gesagt, die Sachverhaltskonzeptualisierung des Sprechers.

²⁵ Untersuchungen zur inhaltlichen Struktur einer Äußerung sehen zum einen die temporalen Merkmale als Perspektivitätsträger; die Kategorie Aspekt nimmt im wesentlichen Bezug auf die Unterscheidung zwischen statischen (besitzen) und dynamischen (schlagen) Vorgängen/Ereignissen, Aktionsart bezieht sich auf andere inhaltliche Gesichtspunkte wie kausativen (durch ein Agens bewirkt) oder inchoativen (thematisch ist der Beginn einer Zustandsveränderung). Zum anderen wird die Bedeutung der deiktischen oder intrinsischen Perspektive für die Einordnung von Lokalisierungen in einer Äußerung (vgl. Graf/Herrmann 1989, Levelt 1986) hervorgehoben.

Daß die Sachverhaltskonzeptualisierung eines Sprechers sich nicht anders als perspektivengeprägt auffassen läßt, gehört mittlerweile zum Standard psycholinguistischer Arbeiten. Wir werden im folgenden einen Sonderfall der Perspektivierung betrachten, nämlich die Darstellungsperspektive in einer Äußerungseinheit, die auf einen den Informationsausschnitt zielt. Damit knüpfen wir an Beobachtungen (wie die obengenannten) zur sprachlichen Verpackung²⁶ an und greifen ihre Funktion zur Abbildung der Perspektivierung, die der Sprechers für einzelne Informationsbereiche vornimmt, auf. ('Perspektivierungsanfälligkeit' ist ausschließlich Fokusinformation.) Die Akzentuierung einzelner Angaben (wie etwa einer Komponente einer Handlung, wie etwa Intention, Agens, Handlungsobjekt oder -Ziel) zielt auf eine Perspektivierung der Äußerungsinformation. Die Perspektive ist also eine von lokalen Anforderungen geprägte Informationsabbildung, sie bewirkt eine Art 'zoom' auf Objekt oder Handlungsschritt.²⁷

Textstrukturell gesehen ist diese Form der Perspektivierung, die Darstellung der Informationseinheit mit einer spezifischen Aufmerksamkeitsausrichtung, ein lokales Phänomen. Funktional wird die Darstellungsperspektive als Mittel zur Markierung des Verhältnisses von Sachverhaltskonzeptualisierung und Textaufbau: die von Äußerung zu Äußerung über das Linearisierungsprinzip gesteuerte globale Konnektivität kann durch die Darstellungsperspektive sozusagen lokal konterkariert werden. Damit ist gewährleistet, daß die dynamische Linearisierungsvorgabe des Darstellungsmusters Instruieren nicht verletzt werden muß, einer (partiell) statischen Sachverhaltskonzeptualisierung jedoch Rechnung getragen werden kann.

Betrachten wir die Darstellungsperspektive, wie wir sie in den vorliegenden Instruktionstexten realisiert finden, so sind die folgenden Varianten zu verzeichnen.

a) Eine agentivische Handlungsperspektive wird eingenommen

Beispiel

und dann stellst du die drei gleich großen
gelben Rechtecke senkrecht auf das Rote
(TU4, T1, 011)

a') Die agentivische Handlungsperspektive ist um Bedingungen (in diesem Beispiel deontische) für die Handlung ergänzt

Beispiel

die mußt du praktisch verkehrtrum draufstellen
(TU2, T9, 035)

b) Die Handlung ist agenslos und damit Prozeß-fokussiert, zur sprachlichen Verpackung sind subjektlose Inifinitvsätze, in denen das Agens elliptisch bleibt, gewählt.

Beispiel

also den roten Balken zuerst hinlegen

²⁶ Vgl. hier vor allem Foley/van Falin 1985.

²⁷ Sachverhaltsabhängigkeit ist im Perspektivenwechsel lokal wirksam, setzt aber die globale Linearisierung nicht außer Kraft, vgl. Carroll 1993b.

und dann die Gelben (...) aufeinander
stellen
(TU4, T8, 010;022)

c) Die Perspektive eines Aspektes des Handlungsprozesses, nämlich seines Resultates, wird eingenommen (vgl. v.Stutterheim 1992) - allerdings ohne Agens als Präpositionalobjekt.

Beispiel

und die werden auch wieder ausgefüllt
mit den entsprechenden blauen Steinen
(...)
und das wird auch in Ampelanordnung
(TU2/T7, 041-045)

d) Die Perspektive ist bei *kommen* objektorientiert (vgl. unten)

und dann kommen obendrauf jeweils die drei Bögen
(TU4/T2, 096)

e) Das Resultat der Handlung ist hier die Eigenschaft des Objektes

und dann gibt s noch diese Männchen
die kleben so an dieser Seite
(TU4/T2, 219-222)

Bei einer Anordnung auf einer nach dem Kriterium der Agentivität angelegten Perspektivitätsskala finden die einzelnen Darstellungsvarianten wie folgt Platz:

Tabelle 2: Perspektivitätsskala der Handlungsdarstellung

Handlung	Objekt
agentivisch -- infinitivisch -- passivisch -- "kommen" -- resultativ	

Die am meisten dynamische Handlungsperspektive ist die agentivische; am anderen Ende auf der Skala steht die objektbezogene Perspektive, hier ist eine resultative Darstellung die prototypische Verpackung.

Zur Veranschaulichung ein Beispiel.

Beispiel TU2/T1²⁸

001	also als UNTERSTES * liegt das * längliche rote plättchen
002	und darauf aufgebaut sind die * drei gelben *
003	äh größeren * klötze und zwar SENKRECHT
007	da drüber ** kommt eine ** brücke
008	aber ** umgekehrt *1*
016	und zwar als erstes/also an die linke seite werden die brücken gestellt
018	und zwar als erstes/unterstes kommt dann die brücke mit dem kleinen magneten drauf am rand
020	und darüber die beiden anderen

²⁸ Wir haben hier (aus Gründen der Übersichtlichkeit) Äußerungen, in denen Wiederholungen und Objekt- bzw. Zielzustandspezifikationen expliziert sind, ausgelassen.

- 022 und auf die dritte brücke kommt das ** gelbe
längliche klötzchen
- 032 und dan dem magneten wir die * rote puppe *
drangeheftet
- 036 und unter sie wird * der grüne * dies grüne
püppchen gestellt *1*
- 061 aber ich hab vergessen
- 062 daß zwischen die drei ** größeren klötzchen
** äh das lange blaue ** kommt
- 071 und dann kommen erst die drei brücken
- 076 und dadrunter also an diesen magneten
drangehängt wird äh rot gelb grün
- 096 und oben in die brücken reingesteckt werden
die ** äh oh halb/halbmonde da
- 097 und zwar auch wieder rot gelb grün

Tabelle 3: Linearisierung und Perspektive, TU2/T1

H-Schritt	Perspektive	Verknüpfung
1	liegt	rp
2	unmarkiert	rp, ro
3	kommen	rp
4	passivisch	rp
4a	objektorient	rt-rt
4b	unmarkiert	rp, ro
5	objektorient	rp
6	passivisch	rp
7	passivisch	rp, ro
8	objektorient	rp
9	passivisch	rp-rp
10	passivisch	rp

An diesem Beispiel läßt sich sehen, wie ein Wechsel in der Darstellungsperspektive aus den Gegebenheiten des Sachverhaltes (wie etwa Objekteigenschaften) oder dem Kontext der Darstellung (werden Objekte als Menge eingeführt und dann einzeln abgearbeitet oder jedes für sich einem Handlungsschritt zugeordnet) erklärt werden kann.²⁹ Zu prüfen sein wird, welches Gewicht Eingriffen des Hörers neben diesen beiden Einflußgrößen (Sachverhaltskonzeptualisierung und Kontext) zukommt.

Fassen wir die Ergebnisse der Auswertung in diesem Kapitel zusammen:

1. Die Linearisierung auf oberster Ebene folgt insgesamt dem Prinzip der chronologischen Ordnung. Bilden die Sprecherinnen Abschnitte, so verknüpfen sie die Handlungen, mit denen der Beginn und der Abschluß des Abschnittaufbaus durchgeführt werden sollen, temporal; intern werden diese Abschnitte jedoch räumlich

²⁹ Eine Beobachtung aus dem Bereich der sprachlichen Darstellung wollen wir anführen. Ist die globale Strukturierung "objektorientiert", steht die Raumreferenz vorne in der Äußerungseinheit - als Linearisierungskriterium steht sie an ausgezeichneter Position. Ist hingegen die Darstellungsperspektive objektorientiert, beispielsweise mit einer "kommen"-Konstruktion realisiert, ist die Positionierung der Raumreferenz 'frei'. Bei chronologischer Linearisierung beispielsweise steht die Zeitreferenz an erster Stelle in der Äußerungseinheit, denn die durch die Globalstrukturierung gegebene Reihenfolge ist durch einen Wechsel in der Perspektive auf die Handlungsdarstellung nicht aufgehoben.

strukturiert. Wir können keinen Niederschlag der Kognitionsphase auf die globale Ordnung der Darstellung feststellen.

2. Neben der globalen Perspektive, wie sie durch die Linearisierung einem Sachverhalt gegenüber eingenommen wird, können auch einzelne Informationsbereiche perspektivisch gesehen werden. In Instruktionen betrifft dies den Bereich der Handlungsdarstellung. Die einzelnen Handlungsschritte werden aus unterschiedlicher Perspektive dargestellt; wird in einem Text die Handlungsperspektive gewechselt, etwa von der agentivischen zur objektorientierten Perspektive, ist dies zum einen durch Sachverhaltseigenschaften, zum andern durch die Platzierung der Information im Kontext der Gesamtdarstellung motiviert.

3. Unsere Auswertungsergebnisse weisen darauf hin, daß es eine bedingungsspezifische Präferenz für bestimmte Handlungsperspektiven gibt; auf dieser, der globalen Perspektive gewissermaßen nachgeordneten Stufe der Informationsdarbietung schlägt sich die Kognitionsvorgabe nieder.

4. Nimmt man für Linearisierung und Handlungsperspektive eine Hierarchie der Perspektiven an, so lassen sich die Texte nach den von den Sprecherinnen gewählten Strukturierungsmustern quer zu den Bedingungskonstellationen in Gruppen aufteilen:

- agentivische Perspektive mit chronologischer Linearisierung
- objektorientierte Perspektive mit generell chronologischer, abschnittintern räumlicher Linearisierung

Wir können folglich keine bedingungsspezifische Abarbeitung der Instruktionsaufgabe feststellen, etwa in dem Sinne, daß die Sprecherinnen mit Produktkognition sich für eine andere Linearisierung entscheiden als die Sprecherinnen mit Aufbaukognition, oder daß die Linearisierung zweier Instruierender mit unterschiedlicher Kognitionsvorgabe kollidiert. Lokal allerdings, nämlich auf die Darstellungsperspektive, wirken die Kognitionsvorgaben sehr wohl.

Wir wollen an dieser Stelle noch auf eine andere Frage, die Frage nach dem Verhältnis von Sachverhaltskonzeptualisierung und Linearisierung eingehen. Als Sachverhaltskonzeptualisierung bezeichnen wir die konzeptuelle Repräsentation der Sprecherin vom Sachverhalt (für unsere Aufbauinstruktionsaufgabe formuliert, ihren Bauplan). Die Linearisierung hingegen ist das Konzept, nach dem die Sprecherin die Folge von Propositionen für die sprachliche Darstellung organisiert (ablesbar ist das vom Sprecherin verfolgte Linearisierungsprinzip an der referentiellen Entwicklung im Text). Bauplan und Linearisierung betreffen folglich zwei verschiedene Planungsschritte. Die Frage, ob sich diese beiden Schritte beeinflussen und ob dieser Einfluß als ein wechselseitiger anzusehen ist, ist beim gegenwärtigen Stand der Forschung nicht zu beantworten. Mit der kommunikativen Aufgabe Instruieren ist zwar ein dynamisches Darstellungsmuster und damit auch eine dynamische Linearisierung aufgerufen; inwieweit sich dies jedoch auf die Sachverhaltskonzeptualisierung anders auswirkt, als dahingehend, daß die Sprecherin einen Aufbauprozess und kein Gesamtgebilde konzeptualisiert, ist, wie gesagt, nicht zu klären.

5.2 Interventionen

Im Dialog beziehen sich Sprecherin und Hörer auf die Rede ihres jeweiligen Gesprächspartners, und zwar sowohl inhaltlich als auch strukturell³⁰. Für die dialogischen Redekonstellationen "Sprecher und Hörer" und "Sprecher, Sprecher und Hörer" sollen in den folgenden Abschnitten diese beiden Gesichtspunkte, also sowohl die strukturelle Einbindung von Rede und Gegenrede in den Text als auch der inhaltliche Aspekt untersucht werden.

In der psycholinguistischen wie auch in der Textverarbeitungs-forschung besteht folgende Vorstellung darüber, was geschieht, wenn ein Sprecher einen Hörer instruiert: ein Wissenstransfer wird vorgenommen, d.h. der Sprecher setzt seine mentale Repräsentation des zu instruierenden Sachverhaltes in eine Reihe von sprachlichen Äußerungen um; dadurch wird der Hörer angeleitet, seinerseits eine mentale Repräsentation des Sachverhaltes auszubilden.

Daraus ergibt sich, daß in einem Dialog, jedenfalls wenn er so konstelliert ist, wie die vorliegenden es sind, die entscheidende Aktivität des Hörers darin besteht, entsprechend seinem Informationsbedarf in die Darstellung des Sprechers einzugreifen, zu intervenieren, sofern der Informationsbedarf durch die Instruktion nicht befriedigt wird.

Unter einer Intervention (INT) verstehen wir eine Äußerung, in der ein Bestandteil der Äußerung einer anderen Sprecherin, die im Kontext der Intervention steht, als fraglich oder unvollständig aufgegriffen wird. Damit sind Interventionen eingebettet in die referentielle Struktur des Textes, und zwar als Nebenstrukturen, indem ein oder mehrere Elemente referentiell in der Intervention aufgenommen oder modifiziert werden; auf der Ebene der referentiellen Bewegung verknüpfen sich die Äußerungen von Sprecherin und intervenierendem Hörer über den 'Erhalt' oder die 'Wiederaufnahme' einzelner Angaben. So sind Interventionen zwar in die referentielle Struktur des Textes integriert, sie zielen aber auf eine Zäsur im Text insofern, als ein Wechsel in Auflösungsgrad oder Perspektive für die Information provoziert wird.

Beispiel

VP1: siehst du da den das klötzchen
das hat da unten so n so n
2
wie nennt man das * hier das ...
den magneten genau
der muß überstehn

VP3: liegt der nach oben
oder nach unten

(TU4/T5)

Wir unterscheiden grundsätzlich zwischen Hörerinterventionen und Interventionen einer Ko-Sprecherin; der Unterschied besteht in

³⁰ Mit 'strukturell' ist gemeinhin in Dialoganalysen die illokutive Seite der Rede angesprochen, der die zentrale Funktion bei der Kohärenzherstellung im Dialog zugeschrieben wird; und zwar in dem Sinne, daß Sprecher mit einer strukturell an die erste Handlung des anderen Sprechers gebundenen (Folge-)Handlung Verstehen und Interpretation der Rede des Gegenübers zu erkennen geben. Wenn wir hier von struktureller Beziehung sprechen, dann betrifft dies die Textstruktur.

den unterschiedlichen Wissensvoraussetzungen der Intervenierenden. Einer Ko-Sprecherin ist der darzustellende Sachverhalt aus der Perspektive der kommunikativen Aufgabe bekannt, ein Hörer baut aus den einzelnen Informationen eine Repräsentation des Sachverhaltes auf. Betrachtet man den Textaufbau, greifen Interventionen einer anderen Sprecherin ebenso wie Interventionen eines Hörers in den referentiellen Fluß ein.

Um die Intervention als solche zu bestimmen müssen Interventionen von anderen Äußerungen einer zweiten Sprecherin abgegrenzt werden. Funktional unterscheiden sich Interventionen von solchen Äußerungen der zweiten Sprecherin, in denen zusätzliche Informationen (unter Umständen aus der Perspektive der zweiten Sprecherin) zu einer vollständigen Informationseinheit addiert wird. Auch die Einbettung dieser Äußerungen in den Text unterscheidet sich von derjenigen der Intervention, denn diese Äußerungen können Teil der Hauptstruktur des Textes sein.

Beispiele:

VP1	144	und dann gibt s ein einzelnes gelbes *1*
		klötzchen
	145	was aussieht
	146	als ob man eines von den großen ausgefüllten
		durchschnitten hat
	147	so n/auch ein quader
	148	aber er hat keine keine quadratische seite **
VP3	149	mhm * mhm mhm mhm mhm ja
VP1	150	DER kommt oben drauf
	151	so daß die
VP2	152	und schließt das ab
		(TU3, T5)

Um es noch einmal deutlich zu sagen: Eine Sprecherin, die die Informationen, die ihr Redepartner gerade gegeben hat, um den zur Vervollständigung der Informationseinheit fehlenden Teil ergänzt, realisiert keine Intervention.

Auch solche Äußerungen des Hörers oder der Ko-Sprecherin, in denen Information (meist unmittelbar nachdem sie gegeben wurde) lexikalisch identisch oder paraphrasierend wiederholt wird, betrachten wir nicht als Intervention.

Beispiel

VP1	084	und die und die öffnung nach oben
VP2	085	und die halbmonde die halbmonde die müssen nach
VP1	086	die öffnung muß nach oben schau
		(TU4, T1)

Für die Verständigung spielen derartige Äußerungen eine Rolle; in der Literatur sind sie in ihrer Funktionalität als Kooperativitätssignale oder als persönlicher Sprechstil beschrieben (vgl. Bremer 1993). Sie liefern jedoch für eine Untersuchung der Auswirkung von Eingriffen in die Referenzstruktur eines Textes keinen wesentlichen Aufschluß, da sie keinen Eingriff darstellen.

5.2.1 Hörerinterventionen

In den folgenden Abschnitten werden wir die Plazierung (hier sind textuelle Merkmale erfaßt, im einzelnen, ob sich die Intervention auf in Haupt- oder Nebenstrukturäußerungen gegebene, oder ob sie sich auf neue, erhaltene oder wiederaufgenommene Information bezieht) und den inhaltlichen Bezug der Interventionen

hinsichtlich ihres Auftretens unter bestimmten Bedingungskonstellationen (diese sind in den vier Teiluntersuchungen variiert) prüfen.

Ein weiterer Untersuchungsschritt gilt der Frage nach dem Format, in dem die Interventionen realisiert sind.

Hinsichtlich der Einbindung einer Intervention in den Text interessiert zunächst nur die Frage, ob sich die Intervention auf Haupt- oder Nebenstrukturäußerungen bezieht. Weiter behandeln werden wir diesen Punkt in den Abschnitten 6.5.1 und 6.5.2, wenn es um die Wirkung von Interventionen gehen wird.

5.2.1.1 Platzierung und inhaltlicher Bezug

1. Im Zusammenhang mit der Untersuchung der Interaktionsmuster (vgl. 3.4) werden wir die Frage behandeln, wie die Kooperativität der Hörer bzw. zweiter Sprecherin nach der Platzierung ihrer Äußerungen zu beurteilen ist.

Hier verfolgen wir bei der Auswertung einen anderen Schwerpunkt; wir prüfen, wie eine spezifisch im Text platzierte Äußerung, in dieser Untersuchung handelt es sich dabei durchweg um Interventionen, referentiell in den Text eingebunden ist.

Wir haben drei Untersuchungskategorien unterschieden:

Kategorie 1: direkt an die fragliche Information anknüpfende Intervention und Erhalt der Referenz der fraglichen Information, sprachlich realisiert als pronominale Aufnahme, regelmäßig steht die fragliche Information in der ersten Position der Äußerungseinheit.

Kategorie 2: Die Intervention ist innerhalb der Informationseinheit platziert, deren Bestandteil die fragliche Information ist - hier beobachten wir erhaltene oder wiederaufgenommene Referenzen in den Informationsbereichen, auf die sich die Intervention bezieht.

Kategorie 3: Nach Abschluß der Informationseinheit, zu der die fragliche Information gehört, erfolgt die Intervention. Referentiell verbunden sind Interventionen, die auf diese Weise platziert sind, nicht spezifisch; hier beobachten wir sowohl neue, wie auch erhaltene oder wiederaufgenommene Referenzen.

2. Inhaltlicher Bezug

Neben der Platzierung haben wir festgehalten, auf welchen Informationsbestandteil sich die Intervention bezieht; typischerweise sind dies Angaben zu:

- Reihenfolge (rt)
- Objektidentifizierung bzw.-spezifikation (ro)
- Handlungsschritt (ra/e)
- Handlungsziel, wir differenzieren hier zwischen Zielort und
- Zielposition (ra/e, rl)

Außerdem ist der Umstand zu erwähnen, daß sich eine Intervention sowohl auf eine(n) Information(sbestandteil) als auch auf die Situation beziehen kann.³¹

Beispiel

³¹ Wir tragen dieser Tatsache Rechnung, wenn wir das Format der Interventionen untersuchen.

VP3 117 moment moment moment moment
 118 die kommen gestellt *
 119 oder
(TU3/T5)

Für die Auswertung der Teiluntersuchung 1 heißt dies beispielsweise, daß bei der Gesamtzahl von 49 Interventionen 75 Inhaltsbezüge ausgewertet werden. Die quantitativen Aussagen beziehen sich jedoch immer auf die Gesamtanzahl der Interventionen. Weil wir nur diejenigen Interventionen, die dreimal und häufiger vorkommen weiter auswerten, beziehen wir zudem weniger Interventionen als die Gesamtanzahl benennt, in die Auswertung ein - auch hier ist die Gesamtzahl der im Text auftretenden Interventionen unsere Bezugsgröße.

Auswertung Teiluntersuchung 1

Grundlage der Auswertung bilden 32 Interventionen bei einer Gesamtzahl von 49 Interventionen, die sich in den Texten der Teiluntersuchung 1 feststellen lassen. Der Tabellenauswertung entnehmen wir die folgenden Ergebnisse.

Plazierung

Hier ist festzuhalten, daß die Interventionen nach Abschluß einer Informationseinheit plazierte sind. Die Ausnahme bilden 3 auf die Situation bezogene Interventionen, die innerhalb einer Informationseinheit realisiert sind.

Inhaltlicher Bezug

Betrachten wir die Verteilung auf die Informationskategorien, so fällt auf, daß auf Handlungsinformation kein Bezug genommen wird. Für die anderen Informationskategorien sieht die Verteilung wie folgt aus:

Tabelle 4: Inhaltlicher Bezug der Interventionen, TU1

Zielzustände (pos + ort)	insgesamt 15 = 30.61%
	pos 5 = 10.20%
	ort 10 = 20.40%
Objekt	insgesamt 10 = 20.40%
	ident 4 = 8.16%
	spez 6 = 12.24%
Situation	7 = 14.28%
(nicht ausgewertete Interventionen)	17 = 34.71%

Diese Befunde fassen wir in einer Tabelle zum Überblick zusammen.

Tabelle 5: Interventionen Teiluntersuchung 1

Gesamt	inhaltlicher Bezug	pos	ort	spez	ident	rae/rt
15 30.61%	Zielzustand	5 10.20%	10 20.40%			
10 20.40%	Objekt			6 12.24%	4 8.16%	
	Handlungsschritt					
7 19.44%	Situation			7 14.28%		

Auswertung Teiluntersuchung 2

Ausgewertet wurden 56 Interventionen, die Gesamtanzahl der Interventionen beträgt in dieser Teiluntersuchung 73.

Plazierung

Hier ist keine eindeutige Überzahl bei einer der Plazierungsvarianten zu beobachten.

Inhaltlicher Bezug

Hinsichtlich der Verteilung auf die Informationskategorien ist für diese Teiluntersuchung folgendes festzuhalten.

Tabelle 6: Inhaltlicher Bezug der Interventionen, TU2

Zielzustände (pos + ort) insgesamt	28 = 38.35%
pos	18 = 24.65%
ort	10 = 13.69%
Objekt insgesamt/spez	20 = 27.39%
Handlungsschritt	3 = 4.10%
Situation	5 = 6.83%
(nicht ausgewertete Interventionen)	17 = 27.43%

Die Überblickstabelle zeigt folgendes Bild:

Tabelle 7: Interventionen Teiluntersuchung 2

Gesamt	inhaltlicher Bezug	pos	ort	spez	ident	rt
28 38.35%	Zielzustand	18 24.65%	10 13.69%			
20 27.39%	Objekt			20 29.39%		
3 4.10%	Handlungsschritt				3 4.10%	
5 6.84%	Situation			5 6.84%		

Hier ist ein klares Übergewicht bei den zielzustandsbezogenen Interventionen, und zwar insbesondere bei denjenigen, die die Zielposition betreffen, zu verzeichnen.

Auswertung Teiluntersuchung 3

Grundlage der Auswertung bilden 48 Interventionen, bei denen 3 und mehr Vorkommen zu verzeichnen sind. Bezogen ist die Auswertung auch hier auf die Gesamtsumme von 58 Hörerinterventionen.

Plazierung

Hier sehen wir eine eindeutige Überzahl der Interventionen, die während einer laufenden Informationseinheit realisiert werden.

Inhaltlicher Bezug

Zu beobachten ist ein deutliches Übergewicht derjenigen Interventionen, die sich auf Zielzustände beziehen.

Tabelle 8: Inhaltlicher Bezug der Interventionen (Hörer), TU3

Zielzustände (pos + ort)	insgesamt 25 = 43.10%
	pos 15 = 25.86%
	ort 10 = 17.24%
Objekt	insgesamt 10 = 17.24%
	ident 6 = 10.34%
	spez 4 = 6.8%
Handlungsschritt + -ziel	insgesamt 9 = 15.51%
	H-Schritt 6 = 10.34%
	H - Ziel 3 = 5.17%
Situation	4 = 6.8%
(nicht ausgewertete Interventionen)	10 = 17.35%

Diese Befunde stellen wir in der Übersichtstabelle dar.

Tabelle 9: Hörerinterventionen Teiluntersuchung 3

Gesamt	inhaltlicher Bezug	pos	ort	spez	ident	rt
25 43.10%	Zielzustand	15 25.86%	10 17.24%			
10 17.24%	Objekt			4 6.8%	6 10.34%	
9 15.51%	Handlung				6 10.34%	3 5.17%
4 6.8%	Situation			4 6.8%		

Auswertung Teiluntersuchung 4

Ausgewertet wurden 76 von 84 Interventionen. Hinsichtlich der Platzierung ist festzuhalten, daß keine Variante eindeutig präferiert ist. Betrachten wir die Kategorie inhaltlicher Bezug, so sehen wir die folgende Verteilung auf die Informationskategorien:

Tabelle 10: Inhaltlicher Bezug der Interventionen (Hörer), TU4

Zielzustände (pos + ort)	insgesamt 41 = 48.80%
	pos 23 = 27.38%
	ort 18 = 21.42%
Objekt	insgesamt 14 = 16.6%
	ident 5 = 5.95%
	spez 9 = 10.71%
Handlungsschritt	14 = 16.6%
Situation	3 = 3.57%
falsch	4 = 4.76%
(nicht ausgewertete Interventionen	8 = 10.07%)

Betrachten wir den inhaltlichen Bezug und die Platzierung kombiniert, so zeigt sich, daß 18 (= 21.42%) der Interventionen, die sich auf die Zielposition beziehen, während einer laufenden Informationseinheit realisiert sind. Die Anzahl der Interventionen während einer Informationseinheit, in denen es um den Zielort geht, beträgt 15 (= 17.85%).

Die Übersichtstabelle faßt die Befunde zusammen.

Tabelle 11: Hörerinterventionen Teiluntersuchung 4

Gesamt	inhaltlicher Bezug	pos	ort	spez	ident	rt
41 48.80%	Zielzustand	23 27.38%	18 21.42%			
14 16.6%	Objekt			9 10.71%	5 5.95%	
14 16.6%	Handlungsschritt				4 4.76%	10 11.90%
3 3.57%	Situation			3 3.57		

Halten wir fest.

Der am weitaus häufigsten nachgefragte Informationsbestandteil ist die Zielposition, gefolgt vom Zielort der Handlung. Besonders kritisch scheint der Zielzustand in den Teiluntersuchungen 2 und 4 zu sein; dies sind die Untersuchungen, in denen die Sprecherin (bzw. in Teiluntersuchung 4 eine Sprecherin) den Instruktionsgegenstand als Produkt kennengelernt hatte. Hinsichtlich der Plazierung und textuellen Einbettung der Interventionen beobachten wir, daß die Mehrzahl der Sprecherinnen den Abschluß einer Informationseinheit abwartet, um zu intervenieren. Dennoch gibt es eine nicht geringe Anzahl von Interventionen, mit denen Sprecherinnen in eine laufende Informationseinheit eingreifen; in der Teiluntersuchung 3 überwiegen diese Sprecherinnen sogar. Betrachtet man für diese Fälle die Plazierung der Interventionen mitsamt der textuellen Einbindung, läßt sich dieses 'Ergebnis' schnell relativieren; denn innerhalb einer Äußerungssequenz treten Interventionen im Anschluß an die Hauptstrukturäußerung auf.³²

5.2.1.2 Format

Nachdem wir Plazierung und inhaltlichen Bezug der Interventionen untersucht haben, bleibt die Frage zu klären, wie die Interventionen aussehen.

Hörerinterventionen treten in drei unterschiedlichen Erscheinungsformen auf, als sachverhaltsbezogene Fragen oder Ergänzungen zum (bisher) Gesagten, als Wiederholungen des Gesagten, auf die eine Frage oder Ergänzung folgt, oder als situations- bzw. sprecherbezogene Äußerung, an die eine sachverhaltsbezogene Frage oder Ergänzung angeschlossen ist. Für unsere Auswertung werden wir einteilige und zweiteilige Interventionen unterscheiden. Zunächst wenden wir uns den zweiteiligen Interventionen zu. Sie werden danach eingeteilt, worauf sich ihre Teile beziehen und in welcher Anordnung sie realisiert sind.

a) Situation - Information (Handlungsschritt, Objekt, Zielzustand)

³² Außerdem beobachten wir sie dann, wenn Sprecher bei ihrer Informationsdarstellung 'den Faden zu verlieren' scheinen, also zu viele hierarchisch verschachtelte Nebenstrukturäußerungen produzieren.

Beispiel

053 VP2 oh je jetzt hab ich s (--)
054 stell ich stell ich die dann auch hochkant drauf
(TU2/T9)

b) Information - Situation

Beispiel

041 VP2 wieso kann die grüne denn unter die rote puppe *
042 versteh ich nicht
(TU2/T1)

c) Wiederholung - Information

Beispiel

120 VP3 und
121 *3*
122 sie liegen übereinander okay
123 und wie war das
124 dann geht s weiter mit dem gelben
(TU4/T6)

Können wir eine spezifische Kombination als meistgewählte mehrteilige Intervention festhalten? Diese Frage ist klar mit 'ja' zu beantworten: Das Interventionsformat "Situation - Information (erfragt ist Zielzustandsinformation)" ist mit 15 von insgesamt 40 zweiteiligen Interventionen mit 37,5% weitaus am häufigsten realisiert. Eine Teiluntersuchungsspezifik, d.h. daß in einer Teiluntersuchung ein spezifisches Format präferiert wird, läßt sich nicht feststellen.

Tabelle 12: Häufigkeit zweiteiliger Interventionen

	INT gesamt	zweiteilige INT
TU1	49	7 = 14,2%
TU2	73	13 = 17,8%
TU3	66	9 = 13,6%
TU4	84	11 = 13,0%

Für die weitere Auswertung ist es von Bedeutung, ob die unterschiedlich formierten Interventionen unterschiedlich 'erfolgreich' sind. Die Frage nach beobachtbaren Unterschieden in der Wirkung wollen wir vorläufig lediglich mit "nein" beantworten. Ausführlich wird hierauf im Zusammenhang mit der Untersuchung der Wirkung von Interventionen (vgl. dazu 3.3) Bezug genommen.

5.2.1.3 Einbettung in den Text

In diesem Abschnitt wird die Frage behandelt, wie die Interventionen in den Text eingebettet sind. Es geht hier nicht darum, zu untersuchen, nach welcher Methode Interventionen in die referentielle Struktur des Textes integriert sind; dies geschieht nach den Prinzipien, wie wir sie allgemein für den Textaufbau

beobachten.³³ Wir fragen hier vielmehr, welchen Status die Information hat, auf die sich eine Intervention bezieht; wir werten also die Interventionen nach ihrem Bezug auf Topik- oder Fokuginformation, die in Haupt- oder Nebenstruktur gegeben sind, aus.

Festzuhalten sind die folgenden Befunde:

In den Texten der Teiluntersuchungen 1, 2 und 4 zeigt sich hinsichtlich des Status' der Information, auf die sich die Intervention bezieht, ein klares Ergebnis: Es ist immer Fokuginformation. Bezüglich der Frage nach der strukturellen Einbettung der fraglichen Information ist eine Tendenz zur Intervention, die sich auf die Hauptstruktur bezieht, zu beobachten.

Eine Ausnahme bildet in beiden Punkten die Teiluntersuchung 3. Hier finden wir zwei Interventionen, die sich auf Topikinformation beziehen.

Beispiel

VP2 121	an die brücke wird die rote holzfigur gehängt
VP3 122 (TU3/T9)	an die brücke mit dem magneten

Hier greift der Instruierte auf eine Information, die er im Zusammenhang mit einem vorhergehenden Handlungsschritt bekommen hat.

Auch das Verhältnis von Haupt- bzw. Nebenstrukturbezug ist mit 40:60 umgekehrt zu dem, das wir in den Texten der anderen Teiluntersuchungen feststellen. Zu erklären ist dies damit, daß in diesen Instruktionen die zweiten Sprecherinnen ergänzende Informationen geben, und auf diese - die von der Sprecherin, die den entsprechenden Handlungsschritt instruiert hat, oft wiederholenden - Äußerungen hin erfolgt in diesen Texten eine Reihe von Interventionen, die sich dann auf Nebenstrukturen beziehen.

Beispiel

VP2 150	und der grüne steht raus zu dir
VP1 151	während der grüne nach vorne zur hälfte raussteht
VP3 152	äh ja wenn er jetzt rund drinliegt
153	oder wenn ich ihn so quer reinlege
154	oder wie
VP2 155	nee nee
VP1 156	der paßt nur rund rein
(TU3/T2)	

Anders sieht dies für die Texte der Teiluntersuchung 4 aus. Hier fügen zweite Sprecherinnen zwar auch den in der instruierenden Äußerung gegebenen Angaben Informationen hinzu, diese Informationen spiegeln aber ihre in der Kognitionsphase gewonnene Perspektive auf den Sachverhalt wider; so geben beispielsweise Sprecherinnen mit Produktkognition zusätzlich zum Zielort Informationen über die Zielposition der zu montierenden Objekte (auch wenn diese nicht unbedingt zum Verständnis der Handlungsausführung erforderlich sind).

³³ Dies werten wir als Hinweis darauf, daß Sprecher und Hörer gemeinsam eine kommunikative Aufgabe bearbeiten.

5.3 Wirkung von Interventionen im Text

Bei der Darlegung unserer Erwartungen haben wir gesagt, daß wir in dialogischen ebenso wie in monologischen Texten einen stabilen Textaufbau nach Maßgaben der Quaestio erwarten. Nachdem wir in der bisherigen Auswertung gezeigt haben, wie die Interventionen in den laufenden Text strukturell eingegliedert sind, wollen wir nun nachweisen, daß auch in ihrer Folge kein Wechsel in der Globalstruktur des Textes auftritt.

Wir werden dies in zweierlei Hinsicht zeigen, indem wir (1) die lokale Wirkung der Intervention wie auch (2) die globale Wirkung untersuchen.

5.3.1 Lokale Wirkung: Redegestaltung in der direkten Folgeäußerung

Wenn wir die lokale Wirkung einer Intervention untersuchen, beschäftigen wir uns mit der direkt auf die Intervention folgenden Äußerung der Sprecherin. Vergleichsgröße für die Untersuchung der Wirkung ist diejenige Äußerung, die die Information enthält, auf die sich die Intervention bezieht. Wir werden für diese Bezugsäußerung die folgenden Aspekte aufführen (vgl. oben):

- ihre Kategorisierung als der Haupt- bzw. Nebenstruktur des Textes zugehörig,
- den Status der Information, auf die sich die Intervention bezieht, d.h. gehört diese Information zum Topik- oder zum Fokusbereich des Textes.

Der Vergleich mit der nächsten auf die Intervention folgenden Äußerung wird ebenfalls zwei Größen betreffen:

- den Auflösungsgrad der Information

Von einem hohen oder niedrigen Auflösungsgrad der Handlung sprechen wir je nachdem, welche Hierarchieebene der Gesamthandlung aufgerufen ist. Wintermantel/Laux 1988 beschreiben die hierarchische Beziehung von Handlungsschritten als "um-zu-Relation", die Teilziele und Ziele einer Handlung in Beziehung setzt, in dem Sinne, daß untergeordnete Handlungsschritte zum Erreichen eines übergeordneten Zieles führen. Wir wollen hier von Auflösungsgrad in einem weiteren Verständnis sprechen, nämlich bezogen auf alle Informationsbereiche; neben der Handlung wird auch die Objektinformation und die Zielzustandsangabe in einem spezifischen Auflösungsgrad dargestellt.

Ein Wechsel im Auflösungsgrad ist dann gegeben, wenn eine Angabe in einem Informationsbereich um eine weitere Angabe aus diesem Bereich detailliert wird, die nicht auf derselben Merkmalsebene liegt (wenn beispielsweise bei Objekten perzeptuelle - Farbe und Form - zu funktionalen Merkmalen oder die Angabe des Zielzustandes von der deiktischen zur intrinsischen Verankerung wechseln). Beobachten wir also eine Veränderung in der Qualität der aufgeführten Angaben, so sprechen wir von einem Wechsel des Auflösungsgrades.

- die Darstellungsperspektive

Wir haben oben ausgeführt, daß wir hier unter Darstellungsperspektive die Fokussierung eines Bestandteiles der Informations-

einheit, das sind entweder die Handlung oder das mit der Handlung affizierte Objekt, meinen. Wir sehen die möglichen Perspektiven hier auf einer von der agentivischen über die handlungsorientierte zur objektorientierten Darstellung reichenden Skala. Zwei Beispiele sollen Erhalt und Wechsel in der Perspektive verdeutlichen.

003 VP1 als grundstein der * äh * rote längliche bauklotz
in die mitte des kartons
004 VP2 so daß es zwischen schwarz und grau liegt
005 VP1 ja daß die enden des roten * äh bausteins an
schwarz und grau anstößt
(TU1, T1)

Hier bleibt die auf das Resultat der Handlung zielende Perspektive erhalten.

024 VP1 den legst du: *1* so auf die:/* auf das BLAUE
stück ***
025 daß der * magnet auf die linke seite zeigt
026 und der bogen nach OBEN geöffnet ist **
027 VP2 und der kommt ganz links/ ganz rechts *
028 so kommt der jetzt hin oder *
029 VP1 der magnet kommt *** nach LINKS
(TU1, T2)

In diesem Beispiel sehen wir einen Wechsel von der agentivischen zur objektorientierten Perspektive (vgl. für eine ausführliche Darstellung das Kapitel 3.1.1).

Wenn wir die lokale Wirkung einer Intervention untersuchen, prüfen wir also, ob die in der Intervention angelegte informationelle und/oder perspektivische Modifikation sich in der Reaktion auf die Intervention durchgesetzt hat.

Wie zu Beginn dieses Kapitels gesagt, werden wir zur Erörterung der Frage nach der Wirkung von Interventionen im wesentlichen drei Punkte behandeln:

- Wie verhält sich die der Intervention folgende Äußerung zur Bezugsäußerung (das ist diejenige Äußerung, auf die sich die Intervention bezieht) hinsichtlich ihrer Einordnung in Haupt- bzw. Nebenstruktur des Textes (strukturelle Einbindung)?
- Zeigt sich infolge der Intervention ein Wechsel im Auflösungsgrad/Detaillierungsgrad der fraglichen Information (Wechsel im Auflösungsgrad)?
- Können wir eine von der Intervention verursachte Änderung der Perspektive beobachten (Wechsel in der Perspektive)?

5.3.1.1 Strukturelle Einbindung

Bei der Auswertung geht es darum, festzustellen, wie (1) die direkten Folgeäußerungen an die Interventionen und (2) die Folgeäußerungen an die Bezugsäußerungen angeschlossen sind.

Wir beobachten die folgenden Varianten:

(a) eine Intervention bezieht sich auf eine Hauptstrukturäußerung und hat eine Hauptstrukturäußerung zur Folge (HS/INT -> HS)

Beispiel

VP2 096 ehm und dann kommen obendrauf * kommen jeweils
diese * drei bögen
097 und zwar mit dem * bogen so nach nach oben
VP3 098 mhm
VP2 099 also die glatte fläche unten
100 und dann
VP3 101 die so aneinander
VP2 102 nee o/übereinander
TU4/T2, INT-Typ 1, +pos/Persp.erh

(b) eine Intervention bezieht sich auf ein Hauptstrukturäußerung und hat eine Nebenstrukturäußerung zur Folge (HS/INT -> NS) (Einen Sonderfall, vgl. unten, bildet hier die Nebenstruktursequenz, die referentiell über die fragliche Angabe angebunden ist.)

Beispiel

VP1 014 und dann die drei klötzchen die gelben ** nehmen
015 und senkrecht draufstellen
VP3 016 die drei
VP1 017 die gelben klötzchen
VP3 018 die rechteckigen
VP1 019 das waren so klötzchen **

TU3/T8, INT-Typ 11, -Attr/Persp.erh

(c) eine Intervention bezieht sich auf eine Nebenstrukturäußerung und hat eine Nebenstrukturäußerung zur Folge (NS/INT -> NS)

Beispiel

VP1 043 und als abschluss * dient * diese gelbe ** gerade
VP2 044 mhm
045 *4*
VP2 046 die elemente müssen alle hier oben drauf platz
finden
VP1 047 jawohl mhm * das finden sie
048 *2*
049 die stehen also genau * senkrecht übereinander
TU2/T4, INT-Typ 18, -Attr/Persp.erh

(d) eine Intervention bezieht sich auf eine Nebenstrukturäußerung und hat eine Hauptstrukturäußerung zur Folge (NS/INT -> HS)

Beispiel

VP1 022 und zwar werden die werden äh auf den kopf
gestellt so::
023 und daß der daß der magent hier auf der linken
seite ist ja ** so
024 und so kommen auch drei übereinander
VP2 025 da is kein magnet dran=
VP1 026 =ja da machst du das dann einfach obendrauf
TU1/T5, INT-Typ 18, -Attr/Persp.wechsel

Tabelle 13: Quantitative Auswertung der strukturellen Einbindung von Reaktionsäußerungen auf Interventionen

	TU1	TU2	TU3 (H)	TU3 (S)	TU4 (H)	TU4 (S)
HS/INT -> HS	14 30,4%	17 23,9%	6 12,2%	1 14,2%	11 15,4%	1 8,3%
HS/INT -> NS	17 36,9%	15 21,1%	16 32,6%	2 28,5%	30 42,3%	6 50%
NS/INT -> NS	13 28,2%	36 50,7%	26 53%	2 28,5%	25 35,2%	3 25%
NS/INT -> HS	2 4,3%	3 4,2%	1 2%	2 28,5%	5 7%	2 16,6%
Summe ³⁴	46	71	49	7	71	12

Eine Vorbemerkung: Die Fälle (ihre Zahl beläuft sich auf 8), in denen der Intervention eine Äußerung folgt, in der ein neuer Handlungsschritt dargestellt wird, sind aus der Betrachtung ausgeschlossen, denn es läßt sich nicht klar von einer Reaktion auf die Intervention sprechen, bzw. die Wirkung läßt sich schlecht kontrollieren; im Gegenteil, man kann diese Fälle ohne weitere Prüfung als Beleg dafür nehmen, daß diese Interventionen keine lokale Wirkung zeigen.

Betrachten wir die Übersicht in Tabelle 49, so können wir festhalten, daß die Variante NS/INT->NS am häufigsten zu beobachten ist, die nächsthäufige Variante ist HS/INT->NS; daß sich eine Hauptstrukturreaktion auf eine Intervention mit Nebenstrukturbezug zeigt, ist hingegen selten. Wir erklären uns dies damit, daß die Information, die durch die Intervention verlangt wird, von den Sprecherinnen nahezu grundsätzlich als zusätzliche, also in Nebenstrukturäußerungen darzustellende Information kategorisiert wird. Dies ist nicht notwendigerweise so, d.h. es ergibt sich nicht aus den globalen Vorgaben für den Textaufbau; ein Beleg dafür bietet das folgende Beispiel.

NS/INT -> NS/HS:

INT VP2 081 auf welchem roten
 NS VP1 082 paß auf
 NS 083 ganz unten * äh die basis von dem ganzen
 ist das ROTE t/ist d/ein rotes teil
 HS 084 und auf dieses rote tei::l * kommt ein
 grünes männchen

(TU1, T4)

Halten wir fest: Die Sprecherinnen klassifizieren in einem überdurchschnittlich hohen Maß die in der Reaktion auf eine Intervention gegebene Information als ergänzende Information.

³⁴ Die Summe ist hier nicht die Gesamtanzahl der Interventionen einer Teiluntersuchung, sondern hier nennt die Summe die Zahl der für diese Auswertung herangezogenen Interventionen. Daß beide Summen nicht gleich sind, ergibt sich z.B. daraus, daß wir bei manchen Interventionen keine Bezugs- oder keine Folgeäußerungen ausmachen können.

5.3.1.2 Auflösungsgrad

Wir haben in der Einleitung zu diesem Kapitel dargestellt, daß der Wechsel im Auflösungsgrad bei der Informationsdarbietung mit einer Ergänzung der gegebenen Angabe in einem Informationsbereich einhergeht, wir sprechen hier von Attribuierung.³⁵ Um einem Mißverständnis vorzubeugen, sei gesagt, daß wir uns hier im strengen Sinne weder an die linguistische oder die psychologische Terminologie halten, sondern ganz gleich ob die Attribuierung in Form einer Erweiterung der Nominalphrase oder als eine Ergänzung des Handlungsschrittes um einen zusätzlichen Abschnitt der Handlung (etwa den Beginn oder den Abschluß) erfolgt, verzeichnen wir zunächst jede Zunahme an Information als Attribuierung. Anschließend werden wir prüfen, ob die Attribuierungen, die wir infolge von Interventionen beobachten als Indikatoren für einen Wechsel im Auflösungsgrad anzusehen sind. Betrachtet man die Zahlen der in der Reaktionsäußerung (im Vergleich mit der Bezugsäußerung) der fraglichen Angabe hinzugefügten Attribute in den einzelnen Teiluntersuchungen, ergibt sich folgendes Bild.

Tabelle 14: Attribution in Reaktionsäußerungen auf Interventionen

Teiluntersuchung 1	26 +Attr (49 Interventionen)	53%
Teiluntersuchung 2	41 +Attr (74 Interventionen)	55%
Teiluntersuchung 3/H-S	31 +Attr (58 Interventionen)	53%
Teiluntersuchung 3/S-S	2 +Attr (8 Interventionen)	25%
Teiluntersuchung 4/H-S	50 +Attr (84 Interventionen)	60%
Teiluntersuchung 4/S-S	8 +Attr (16 Interventionen)	50%

Belegen diese Zahlen nicht, daß Interventionen einen Wechsel im Auflösungsgrad bewirken?

Um diese Frage zu beantworten werden wir prüfen, welche Informationsbestandteile die Attribuierung spezifiziert.

Wir beobachten drei Modi der Attribuierung:

1. Die Attribuierung bezieht sich auf die fragliche Angabe: Die Zielposition, die in der Semantik des Verbs enthalten ist (*stellen*) wird expliziert (*hochkant*) als Zielzustand.
2. Die Attribuierung ergänzt die fragliche Angabe um schon in den Text eingeführte Information (*der kleine gelbe*).

³⁵ Attribuierung, wie wir es hier verwenden, fällt nicht zusammen mit dem Attribuierungsbegriff der kognitiven Psychologie, (vgl. dazu Mangold 1986), denn dort ist damit die Zuschreibung bzw. das Aufrufen von Merkmalen zur Identifikation von Gegenständen gemeint.

3. Die Attribuierung bezieht sich auf affizierte Informationen, z.B. Prädikatsangaben für Zielposition oder Objekteigenschaften für Zielposition³⁶.

Wir beobachten drei Informationsbereiche (die Fokusbereiche des Textes), in denen Attribuierungen wesentlich werden. Am Beispiel der Objektspezifikation wollen wir die Ergebnisse detailliert aufführen.

Hinsichtlich der Objektspezifikationen führt die Attribuierung in keinem Beispiel zu einem Wechsel im Auflösungsgrad. Dies ist auch dann nicht der Fall, wenn ein anderer Zusammenhang der Information eingeführt wird; wird ein Objekt beispielsweise als ein Exemplar aus der Menge der situativ gegebenen Objekte kenntlich gemacht, heißt dies nicht, daß es qualitativ anders eingeordnet ist, z.B. auf seine prototypischen oder Klasseneigenschaften hin - womit sich der Auflösungsgrad geändert hätte.

Was sich verändert, ist das Ausmaß, in dem die Eigenschaften eines Objektes oder einer Handlung als Information genutzt werden; so kann dasselbe zu montierende Objekt von der Sprecherin als *der gelbe Quader, das kleine Gelbe* oder als *der kleinste gelbe Quader* spezifiziert werden. Zur Objektidentifizierung ist je nach situativem und diskursivem Kontext ein bestimmtes Maß an Informativität nötig; wird es überschritten, spricht man von einer Überspezifikation oder Redundanz (vgl. dazu Pechmann 1984). Herrmann/Deutsch 1976 stellen fest, daß Sprecherinnen dazu tendieren, diejenigen Merkmale zu nennen, die den Unterschied zwischen einem Referenzobjekt und den alternativ vorhandenen Objekten am deutlichsten machen; sie folgern aus dieser Beobachtung, daß die Wahl von der Wahrnehmung gesteuert wird (vgl. auch Deutsch 1986).

Beispiel

039 VP1 also zwischen die gelben * BLÖCKE und die
BRÜCKEN kommt das blaue
040 VP2 welches blaue
041 VP1 das hier
das blaue zwischenteil
(TU1, T5)³⁷

Die Sprecherin verändert im Anschluß an die Hörerintervention die Elaboriertheit der Objektreferenz insofern, als der Nennung des (perzeptuell auffälligsten bzw. funktional sinnvollsten) Merkmals zur weiteren Spezifikation formbezogene oder mengenbe-

³⁶ Zur Veranschaulichung zwei Beispiele:

1. Prädikatsangabe für Zielposition:

VP1 darauf draufgestellt die drei gleich aussehenden ehm
rechteckigen * gelben * klötze

(TU1/T1)

2. Objekteigenschaft für Zielposition:

VP1 dann kommen ehm die drei * ehm wieder auf s blaue drauf

VP2 hochkant * oder

VP1 nee also ehm * wie *1*

also daß da die wölbung * sozusagen die * die offene
seite oben ist

(TU1/T3)

³⁷ Hier ist anzumerken, daß es nur ein blaues Bauteil überhaupt gibt.

zogene (*die eine der drei brücken*) Eigenschaften des Objektes hinzugefügt werden. Die Intervention führt also zur zusätzlichen Nennung auch nichtdiskriminierender Objektmerkmale und damit zur Überspezifizierung.

Reaktionen auf Interventionen, die sich auf Zielzustände und Handlungsschritte beziehen, zeigen im Bereich der durch die Intervention bewirkten Attribuierung von Eigenschaften einen deutlichen Effekt des Bauplans der Sprecherin, d.h. ihrer Sachverhaltskonzeptualisierung. So nutzen etwa Sprecherinnen, die den Aufbau in Abschnitten instruieren, den Globalblick auf einen abgeschlossenen Bauabschnitt und referieren auf dessen Eigenschaft ein "Oben" zu haben zur Lokalisierung des zu montierenden Objekts.

5.3.1.3 Darstellungsperspektive

Betrachtet man die Interventionen insgesamt, so ist festzuhalten, daß bei der lokalen Wirkung ein Wechsel in der Perspektive in nur geringem Maße zu beobachten ist.

In der Diskussion um den Hörereinfluß wird die Perspektive, bzw. der Perspektivenwechsel als wesentliches Indiz für den Partner- bzw. Hörereinfluß auf das Sprechen angesehen. Aus diesem Grund wollen wir, insbesondere, weil unsere Ergebnisse dem nicht entsprechen, auf diesen Punkt ausführlich eingehen.

Wir haben oben (3.1.1) gezeigt, wie die Verknüpfung der Teilschritte der Instruktion und die Perspektive, aus der diese Teilschritte im einzelnen dargestellt werden, Aufschluß darüber geben, welchen Globalblick die Sprecherin auf den zu instruierenden Sachverhalt (als Aufbau mit einer Reihenfolge von Handlungsschritten oder als Gesamtobjekt, dessen Teile in Relation zueinander präsentiert werden) hat. Hier konnten wir eine Korrespondenz mit dem Bauplan der Sprecherin feststellen.

In diesem Abschnitt der Auswertung werden wir prüfen, ob einer Intervention ein Perspektivenwechsel folgt³⁸. In der Auswertung werden wir die Darstellung eines Handlungsschrittes aus agentivischer, handlungs- oder objektorientierter Perspektive festhalten. Für die Interventionen, die gleichfalls auf den Handlungsschritt zielen, werden wir ebenfalls ihre perspektivische Verankerung notieren. Das gleiche geschieht für die Äußerung, die direkt der Intervention folgt. Sieht man diese drei Darstellungsperspektiven nebeneinander, lassen sich Wechsel oder Erhalt bestimmen.

Ein zweiter Schritt in dieser Auswertung wird sein, die lokale (d.h. hier, auf den Handlungsschritt bezogene) Perspektive mit der globalen Perspektive, die sich in der Linearisierungsstrategie niederschlägt, zusammenzubringen.

Ein Beispiel mag hier genügen.

³⁸ Vgl. hier zum einen die Ergebnisse der Voruntersuchung (Abschnitt 4.): Ein Wechsel der Darstellungsperspektiven ist in monologischen Instruktionstexten durch Sachverhaltsgegebenheiten motiviert; zum anderen Carroll 1993a.

VP1 024 den legst du: *1* so auf die:/ * auf das BLAUE
stück| ***
VP2 027 und der kommt ganz links/ ganz rechts *
(s. AE 030)
028 so kommt der jetzt hin oder: *
VP1 029 der magnet| kommt: ** nach LINKS hin| *
(TU1/T2, 024-029/Int.Typ 16)

	Sprecher	Intervention	Sprecher
Perspektive	agentivisch	objektorient.	objektorient.

Insgesamt werden 5 von 45³⁹, also relativ wenige, Perspektivenwechsel aus der Intervention lokal wirksam, d.h. die Folgeäußerung ist der Perspektive der Intervention angepaßt, obwohl die Sprecherin in ihrer Darstellung eine andere Perspektive auf den Handlungsschritt hatte.

Für die einzelnen Teiluntersuchungen sieht die Verteilung wie folgt aus:

Tabelle 14: Perspektivenwechsel in der Reaktion auf eine Intervention verteilt auf die einzelnen Teiluntersuchungen

agent. -> obj.or.	result. -> obj.or.
TU1, T2, 024-029	TU3, T7, 006-011
TU1, T6, 044-054	
TU3, T8, 080-085	
TU4, T1, 060-066	

Wir wollen diese Fälle unter zwei Gesichtspunkten untersuchen:

(a) Wie sind die Perspektivenwechsel referentiell angebunden?

(b) Wie sind sie zu erklären

- durch den Sachverhalt (beispielsweise spezifische Objekteigenschaften)
- durch einen Wechsel im Auflösungsgrad (etwa in der Handlungshierarchie)
- durch die Intervention?

Als Ergebnis ist hier folgendes festzuhalten.

1. In 5 von 45 Fällen (das sind 11%) wird der in der Intervention vorgenommene Perspektivenwechsel in der Reaktion übernommen. Daraus läßt sich folgern, daß instruierende Sprecherinnen, trotz eines unverkennbaren Umsteuerungsversuches durch den Hörer, bei der einmal für einen Handlungsschritt gewählten Darstellungsperspektive bleiben.

³⁹ Diese Zahl bezieht sich auf alle Fälle (in allen Teiluntersuchungen zusammengenommen), in denen in der Intervention ein Perspektivenwechsel angelegt ist.

2. In denjenigen Fällen, in denen die Sprecherin in der Reaktionsäußerung ihre Darstellungsperspektive ändert, heißt dies nicht unbedingt, daß sie den Perspektivenwechsel aus der Intervention übernimmt; in 3 der 5 Fälle (vgl. oben) ist nicht zu entscheiden, ob der Perspektivenwechsel durch die Intervention des Hörers, durch Sachverhaltsgegebenheiten oder den Kontext (etwa die Reihenfolge, in der die Handlungsschritte instruiert werden) motiviert ist.

3. Wir können infolgedessen nicht von einem Wirkungszusammenhang zwischen Intervention und Reaktion auf die Intervention sprechen.

5.3.2 Globale Wirkung: Redegestaltung an der/den nächsten vergleichbaren Position(en)

Als globale Wirkung einer Intervention verzeichnen wir Veränderungen in der Darstellung der Sprecherin an einer Position im Text, die mit der durch die Intervention fokussierten vergleichbar ist. Nach zwei Anhaltspunkten bestimmen wir die Vergleichbarkeit der Position im Text: (a) nach der Qualität der Information und (b) textfunktional. Eine vergleichbare Position ist z.B., wenn (a) ein nicht-standardisiert⁴⁰ auszuführender Handlungsschritt instruiert wird und (b) wenn es sich um die Neueinführung eines Objektes, mit dem der Handlungsschritt auszuführen ist, handelt. Ein Beispiel soll das Gesagte verdeutlichen.

VP1 028	und dann auf dieses blaue *1* kommen dann quasi wieder * DREI klötze
	...
032	und die kommen mit den ausbuchtungen nach oben nach oben
033	drei aufeinander
	...
VP2 038	und wie genau * soll ich die dann * drauf tun so =
<hr/>	
VP1 057	und dann zum abschluß ehm
058	so n/ so n äh flaches gelbes klötzchen drauf
059	und GANZ zum schluß kommen dann noch auf die
060	*2*
061	linke seite ganz unten ähm n rotes männchen und
062	weiter oben ein rech/n grünes männchen
(TU2/T10)	

Hier sehen wir als globale Reaktion auf eine Intervention (AE 057) eine mit der für die Bezugsäußerung (AE 028) der Intervention gewählten Form übereinstimmende Darstellung des nächstfolgenden Handlungsschrittes. Die Reaktion besteht ebenfalls aus temporaler Einordnung, objektorientierter Darstellungsperspek-

⁴⁰ Wenn wir sagen, ein Handlungsschritt ist standardisiert ausgeführt, dann meinen wir, daß seine Ausführung dem, was nach dem Wissen eines Sprechers erwartbar ist, folgt und erwartbare Folgen hat. ('Wissen' meint in diesem Zusammenhang die Bekanntheit bzw. die Übertragbarkeit von Bekanntem aus einer Situation in eine andere, ähnliche.) Unter einem nicht-standardisiert ausgeführten Handlungsschritt verstehen wir Abweichungen von der Standardausführung, die sich z.B. im Zielzustand manifestieren.

tive und der Verteilung der Handlungs- und Zielinformation auf eine Sequenz).

In diesem Kapitel wollen wir die Auswertung auf die beiden zentralen Kriterien, nach denen wir die Wirkung einer Intervention bemessen, nämlich den Perspektiven- bzw. Linearisierungswechsel und den Wechsel im Auflösungsgrad der Information konzentrieren.

Prüft man die referentielle Einbindung der Reaktion auf die Intervention, so zeigt sich, daß die Sprecherinnen im Fall derjenigen Äußerungen, die wir als globale Reaktionen werten, nicht anders vorgehen als bei per definitionem 'normal' in den Textablauf eingebetteten Äußerungseinheiten. Zu prüfen ist hier auch ein zweites textstrukturelles Phänomen, die Detaillierung von Information⁴¹, also die (in der Hauptstruktur) komprimierte oder die auf eine Sequenz von Äußerungseinheiten (als Haupt- und Nebenstrukturen) verteilte Darstellung einer Informationseinheit.

Wir beobachten auch hier keine Wirkung der Intervention dahingehend, daß die Sprecherin nach einer Intervention die Darstellung der Information in diesem Sinne detailliert. Dies wäre etwa dann der Fall, wenn einer komplexen Darstellung einer Informationseinheit, auf die der Hörer mit einer Intervention reagiert hat, eine detaillierte, also auf eine Sequenz verteilte Darstellung folgen würde. Eine solche Wirkung beobachten wir, wie gesagt, nicht.

5.3.2.1 Auflösungsgrad

Wir führen in diesem Abschnitt diejenigen Interventionen auf, in deren Folge ein Wechsel des Detaillierungsgrades zu beobachten ist. Wir haben diesen Wechsel im Kapitel über die lokale Wirkung als "+/-Attribut" erfaßt. Unter dem Gesichtspunkt der globalen Wirkung heißt dies, daß wir eine über den bisher für die Darstellung gewählten Auflösungsgrad hinausgehende Spezifizierung derjenigen Information, auf die sich die Intervention bezogen hat, registrieren.

Ein Beispiel:

Intervention:	VP3	123	drei dinger da
globale Wirkung:	VP1	132	und was bleibt dann noch übrig ach ja dann sind diese drei steinchen da noch übrig (TU4, T1)

Die Intervention bezieht sich auf die Handlungsobjekte, bei der Nennung der nächsten Handlungsobjekte werden diese als diejenigen, die noch nicht montiert sind aus der Menge der Objekte hervorgehoben, d.h. die eine Eigenschaft, die sie von allen anderen Objekten unterscheidet, wird aufgeführt. Hier notieren wir für die globale Wirkung "+ro":

⁴¹ Vgl. dazu den Abschnitt zu Haupt- und Nebenstrukturen.

5.3.2.2 Darstellungsperspektive

Wir werden hier ebenso verfahren wie bei der Untersuchung der lokalen Wirkung der Interventionen; die Bezugsäußerung für die Intervention, die Intervention selbst und die nächste, der Bezugsäußerung adäquate Äußerung des Instruierenden werden analysiert.

Auch hier zur Veranschaulichung ein Beispiel.

VP1 024 den legst du: *1* so auf die:/ * auf das BLAUE
stück| ***
 025 daß: der * magnet auf die linke seite zeigt|
 026 und der bogen nach OBEN geöffnet ist| **
VP2 027 und der kommt ganz links/ ganz rechts *
 (s. AE 030)

VP1 037 und tu auf/ die drei aufn:ander| *
(TU1/T2, 024-027/Int.Typ 16)

	Sprecher	Intervention	Sprecher
Perspektive	agentivisch	objektorient.	agentivisch

In 2 von 44 Fällen wechselt der Sprecherin an der nächsten, mit der 'intervenierten' vergleichbaren Stelle im Text die Perspektive.

Wir wollen diese beiden Fälle genauer betrachten.

Beispiel

VP2 006 dann baust du die drei ** äh/ dann baust du diese
drei klötze|
 008 ähm ** stehend da drauf auf * nebeneinander|
 ...
VP3 010 was heißt stehend

VP1 019 auf der linken seite kommt dann die grüne figur
hin|
(TU3/T7)

	Sprecher	Intervention	Sprecher
Perspektive	agentivisch	resultativ	objektorient.

Die Sprecherin paßt die 'neue' Perspektive nicht der in der Intervention gegebenen an; im Zentrum der Information des nächsten Handlungsschrittes steht der Zielort und nicht die Zielposition des zu montierenden Objektes; die Position ergibt sich aus dem Objekt und seiner Dimensionalität: wenn eine Figur in nicht-kanonischer Ausrichtung montiert werden soll, so ist diese Zielposition als nicht-standardisierte aufzuführen (vgl. dazu v.Stutterheim et al. 1993b)). Die Zielposition markiert die Sprecherin, indem sie nicht in agentivischer, sondern das Objekt fokussierender Perspektive die Handlung darstellt, explizit wird der Hörer über den Zielort des Objektes informiert.

Beispiel

VP2 146 =und dann die männchen
 147 *2*
 VP3 148 die werden an der seite
 VP2 149 die: sind dann auf der linken seite
 VP3 150 mhm * kommen die da jetzt

VP1 152 das rote kommt/ das heftet mit der/ mit diesem
 brückenteil
 153 das heftet da dran
 (TU4/T8)

	Sprecher	Intervention	Sprecher
Perspektive	handl./result	handl./obj.or	objektorient.

Hier ist der Wechsel teilweise von der Intervention bewirkt, Sprecherin und Hörer vollziehen schrittweise den Übergang von der handlungs- zur objektorientierten Perspektive gemeinsam.

Halten wir zusammenfassend fest: Eine globale Wirkung von Interventionen ist deshalb erwartbar, weil der Hörer mit seiner Intervention anzeigt, daß er in einem Informationsbereich mehr oder andere Information braucht, um die Instruktion zu verstehen. Es ist also zu erwarten, daß die Sprecherin an der nächsten vergleichbaren Stelle diesem Informationsbedürfnis des Hörers Rechnung tragen wird, und ihre Darstellung so detailliert und perspektiviert, wie es die Intervention als Verstehensbedingung des Hörers fordert.

1. Die globale Wirkung von Interventionen ist (auch im Vergleich mit der lokalen Wirkung) äußerst gering.

2. Wir können in nur sehr geringer Zahl einen Wechsel im Auflösungsgrad und keinen Wechsel in der Perspektive als globale Wirkung der Intervention verzeichnen.

Abschließend wollen wir zwei Ergebnisse herausstellen.

Wir beobachten zum einen, daß Hörer durch die Intervention ein gleichermaßen hohes Auflösungs-niveau für alle Informationsbereiche anstreben. Dies sehen wir daran, daß in Interventionen die Explikation inferierbarer Informationen verlangt wird.

Zum zweiten ist festzuhalten, daß die Sprecherinnen auf den vom Hörer als notwendig kenntlich gemachten Wechsel in der Informationsauflösung und -perspektive nicht eingehen. Im Gegenteil, die Sprecherinnen richten sich bei der Informationsdarstellung nach dem durch die Quaestio-Vorgaben geordneten Sachverhalt.

So hängt die Notwendigkeit, mehr als die gegebene Information zu geben bzw. zu bekommen, von der Art des Handlungsschrittes, um den es gerade geht, ab; d.h. der Hörer wird beispielsweise bei einer nicht-standardisiert auszuführenden Handlung mehr Information über das Handlungsziel haben müssen als bei einer Handlung, deren Ziel als standardisiert, und damit als Wissen beim Hörer zu unterstellen ist (vgl. dazu Fußnote 34). Wenn wir prüfen, ob diese sachverhaltsgegebenen und als Wissen beim Hörer angenommenen Voraussetzungen oder die durch die Interventionen geforderte Informationspräsentation in die Darstellung eingehen, zeigt

sich, daß die Sprecherinnen sachverhaltsorientiert bei der Auswahl der Informationen (bzw. von Auflösungsgrad und Perspektive) vorgehen und die in der Intervention geforderte Veränderung der Informationsdarbietung nicht mitmachen.

5.4 Interaktionsmuster

Wir haben bereits wiederholt darauf hingewiesen, daß es nicht Ziel dieser Arbeit ist, das interaktive Geschehen bei der Produktion von Instruktionen zu rekonstruieren. Im Mittelpunkt unseres Interesses steht ein anderer Ausschnitt des Produktionsprozesses, die Frage nämlich, ob Sprecherinnen, die die Aufgabe haben, Informationen über einen gegebenen Sachverhalt in einer Instruktion darzustellen, einem vor der Umsetzung in die sprachliche Darstellung entwickelten globalen Plan bei der Lösung der Aufgabe auch dann folgen, wenn diese Aufgabe in einer dialogischen Redekonstellation zu lösen ist.

Unsere Auswertungen bisher zeigen, daß Äußerungen auch in einem Dialog nicht allein aufgrund interaktiv motivierter Interpretationsleistungen der Gesprächsteilnehmer konstruiert sind, sondern daß der als dominant angenommenen interaktiven Kontextualisierung (vgl. Gumperz 1992) andere pragmatische Prinzipien der Bedeutungsorganisation gegenüberstehen.

Um die dialogische Redesituation dennoch auch als interaktive in ihr Recht zu setzen, wollen wir die Frage behandeln, ob sich Variationen in der Struktur der Durchführung der Instruktion im Text niederschlagen.

Wir haben für die folgende Analyse drei strukturelle Phänomene ausgewählt, die in Untersuchungen zur verbalen Interaktion als konstitutiv für die Interaktionskonstitution herausgestellt wurden. Die drei Bereiche sind: Eröffnungs- und Beendigungsphase und die interaktive Kohärenzherstellung.

Hinsichtlich der Eröffnungs- bzw. der Beendigungsphase werden wir prüfen, ob eine spezifische Gestaltung der Eröffnung oder die Strategie mancher Instruierter, ihre Fragen erst am Ende der Instruktion zu stellen (ist dies der Fall, sprechen wir von einer Beendigungsphase), sich auf die Abwicklung der Instruktion niederschlägt.

Die Herstellung interaktiver Kohärenz ist ein Bestandteil der kommunikativen Aufgabe "Instruieren im Dialog". Zur Untersuchung kohärenzstiftender Strategien, die Sprecher und Hörer im Diskurs einsetzen, haben hier zwei Phänomene ausgewählt. Wir betrachten Plazierung und Wirkung von Hörersignalen sowie ein Phänomen, das im Zusammenhang mit der Organisation des Sprecherwechsels auftritt, und zwar Unterbrechungen.

5.4.1 Eröffnungsphase

Wir beobachten drei qualitativ unterschiedliche Phasen in den Instruktionstexten: die Einleitung, die Instruktion, fakultativ eine Nachfragephase und eine Beendigung. (Textfunktional gesehen haben wir es bei Einleitungs- und Beendigungsphasen mit reinen Nebenstruktursequenzen zu tun, vgl. dazu ausführlich 6.3.1.)

Zu Beginn (18 Texte) und am Ende (15 Texte) der Instruktionstexte finden wir Ankündigungs- bzw. Austauschphasen (Eröffnungs- und Beendigungsphase weisen 5 Texte auf <TU1/T6; TU2/T6; TU4/T4; TU4/T10>).

In 22 von 40 Texten beginnen die Sprecherinnen den Text mit der Instruktion des ersten Handlungsschrittes. Die anderen 18 Texte beginnen mit einer Art Vorlauf. Durch die Quaestio ist für die Teilnehmer in zweierlei Hinsicht eine Setzung verbunden; zum einen enthält die Quaestio inhaltliche und strukturelle Vorgaben für den Textaufbau, zum anderen ist durch sie die Verteilung kommunikativer Aufgaben gegeben: A instruiert B, und B rezipiert die von A Instruktion gegebene Instruktion. Diese beiden Vorgabenkomplexe sind es, die in der der Instruktion vorgeschalteten Eröffnungsphase thematisch werden.

Auf eine zweite Beobachtung gehen wir in der folgenden Übersichtstabelle ein, indem wir die Darstellungsperspektive des Texts in Beziehung zu der in der Eröffnungsphase eingenommenen Perspektive auf den Sachverhalt setzen. Dies tun wir um zu prüfen, ob durch die Vororientierung in der Eröffnungsphase der Instruktion die Durchführung der Instruktion beeinflusst ist. Was 'Einfluß' in diesem Zusammenhang heißt, wollen wir kurz erläutern. Nennt eine Sprecherin beispielsweise zu Beginn als Ziel der Instruktion die Gesamthandlung (*zusammenbauen*) und fokussiert im Verlauf der Instruktion die Objekte, mit denen die Teilhandlungen durchgeführt werden (wir sprechen dann von einer objektorientierten Perspektive, so ist in der Eröffnung ein Handlungsrahmen gegeben, innerhalb dessen Informationen hervorgehoben werden können. Wird hingegen in der Eröffnung die Holzkonstruktion, die als Gesamtobjekt das Resultat der Instruktion darstellt, genannt bzw. mit einem Namen belegt⁴², kann die Sprecherin den Schwerpunkt der Darstellungsperspektive auf die Handlungsschritte, die zu diesem Resultat führen, legen. Zu prüfen ist hier, ob sich eine Wechselbeziehung von Vororientierung und Schwerpunkt in der Darstellungsperspektive festhalten läßt.

Tabelle 15: Eröffnungsperspektive und Linearisierung

	Perspektive		Summe
	Handlung	Objekt	
Gesamthandlung	TU1;TU1;TU3	TU1	4
Gesamtobjekt	TU1	TU2	2
Bauteile (Aufzählung)	-	TU2;TU2	2
kommunik.Aufgabe	TU1	TU3	2
Rederecht/Selbstwahl	TU3;TU4	TU4	3
Rederecht/Fremdwahl	TU4;TU4;TU4 TU4; TU4	-	5

⁴² Vgl. dazu Untersuchungen zur Skriptverfügbarkeit in Galambos et al. 1986

Zusammenfassend ist folgendes festzuhalten.

Die Eröffnungsphase leistet eine Vororientierung darüber, was im Text thematisch (im Ganzen oder detailliert) werden wird, wie die kommunikative Aufgabe beschaffen ist, oder es geht um die Frage "wer übernimmt welche Rolle bei dieser Instruktion".

Über die Wechselbeziehung Vororientierung - Perspektive können wir hier lediglich Tendenzen feststellen - die geringe Datenmenge erlaubt keine fundierten Aussagen. Der Zusammenhang zwischen der fremdgewählten ersten Sprecherin und der Handlungsperspektive ergibt sich aus der Präferenz der Sprecherin in Teiluntersuchung 4 dafür, diejenige, die die Versuchsleiterinstruktion zuletzt bekam, als diejenige auszuwählen, die den Aufbau noch am besten in Erinnerung hat

du hast es als letzter gesehen
(TU 4, T)

Interessant, obwohl wegen der geringen Zahl kaum bemerkenswert, ist es, daß allein die Sprecherinnen der Teiluntersuchung 2 mit einer Aufzählung der Bauteile zu Beginn der Instruktion diese als Gesamtmenge einführen, was ihnen dann einen spezifischen Zugriff erlaubt (vgl. hier 6.3.2). Die Sprecherinnen der Teiluntersuchung 1 eröffnen den Text mit der Angabe der Gesamthandlung bzw. im Text herrscht die Handlungsperspektive vor, wenn sie mit einer anderen Vororientierung beginnen.

5.4.2 Beendigungsphase

Neben dem Anfangen ist auch das Beenden einer Instruktion ein spezifischer Vorgang, d.h. die Sprecherinnen hören nicht einfach auf zu reden, sondern sie führen eine 'Beendigung' durch. Dies kann auf die verschiedenste Weise geschehen.

In den 40 vorliegenden Instruktionstexten beobachten wir zwei Modi der Beendigung.

Zum einen ist dies der direkt an die Instruktion des letzten Handlungsschrittes anschließende Abschluß mit der Bestätigung entweder der Sprecherin oder des Hörers, am Ende der Instruktion angekommen zu sein. (Übernimmt die Sprecherin die Bestätigung, geht dieser eine Pause, die der Hörer zur Nachfrage nutzen könnte voraus.)

S: das war s dann
((Ende))
(TU1/T2)

H: ich glaube
ich hab s kapiert
((Ende))
(TU1/T3)

Einen anderen Abschluß finden Instruktionstexte, bei denen wir eine Art "Informationsschleife" beobachten. Auf diese Texte wollen wir im folgenden eingehen.

Äußerungen des Hörers, die nachdem der Sprecher seine Instruktion beendet hat, auftreten, stellen keine Interventionen dar;

sie beziehen sich zwar auf die in der Instruktion gegebenen Informationen und decken u.U. auf, daß der Instruierende falsche oder unvollständige Informationen gegeben hat, oder sie signalisieren, daß beim Hörer Mißverständnisse vorliegen, sie greifen aber nicht in die Instruktion ein und berühren daher den Textaufbau nicht.

Wenn man sich allerdings zum Ziel setzt, die Interaktion der Instruierenden zu untersuchen, ist es unumgänglich, diese Äußerungen in die Auswertung einzubeziehen. Denn in der Beendigungsphase beobachten wir gehäuft Korrekturen, die sich, durch eine Nachfrage initiiert, als eine Art "Fernkorrekturen" auf zurückliegende Information beziehen (diese Form der Korrektur ist nach unserer Kenntnis bisher nicht untersucht).

Wir hatten uns für diese Arbeit jedoch zum Ziel gesetzt, zu prüfen wie sich Interventionen im Instruktionstext auswirken. Deshalb wollen wir hier anhand der folgenden Fragen nur kurz auf das Phänomen Beendigungsphase eingehen.

1. Wieviele Texte gibt es, bei denen zum Abschluß der Instruktion eine Beendigungsphase auftritt? Wie sind die Texte mit Beendigungsphase auf die Teiluntersuchungen verteilt?
2. Weisen diese Texte im Vergleich mit den Texten ohne Beendigungsphase Charakteristika auf?
3. Wie reagieren die Sprecherinnen auf die in der Beendigungsphase angemahnten Informationsdefizite? Hier werden wir die Reaktionsäußerungen der Sprecherinnen auf Fragen in der Beendigungsphase mit Reaktionsäußerungen auf Interventionen im Text vergleichen.

zu 1. Es gibt drei Muster, nach denen die Beendigung der Instruktionen organisiert ist.

- (a) Frage nach einzeltem Handlungsschritt (sprecherinitiiert)
- (b) Frage nach einzeltem Handlungsschritt (hörerinitiiert)
- (c) andere Sprecherin ergänzt Information

Wir unterscheiden folglich zwischen einer vom Instruierenden (der Sprecherin) initiierten Beendigungsphase und derjenigen, die der Instruierte (der Hörer) herbeiführt; weiter unterscheiden wir zwischen Nachfragephase (der Hörer stellt gezielt Fragen nach Informationen, die ihm während der Instruktion unverständlich geblieben sind) und Ergänzungsphase (die Sprecherin - in allen beobachteten Fällen ist dies diejenige Sprecherin, die während der Instruktion ergänzende Informationen gegeben hat - fragt oder trägt weitere Informationen nach).

Die Texte verteilen sich auf die Teiluntersuchungen wie folgt:

Tabelle 16: Beendigungsphasen verteilt auf Texte der Teiluntersuchungen

TU1: Text 4 und Text 6
TU2: Text 1, Text 5, Text 6 und Text 9
TU3: Text 2(N), Text 3, Text 5, Text 7(N)
TU4: Text 4, Text 6, Text 7, Text 9 und Text 10

Die beiden Texte der Teiluntersuchung 3, in denen wir eine Nachfragephase beobachten, sind mit (N) gekennzeichnet. Zur Ergänzungsphase, initiiert durch die andere Sprecherin ist anzumerken, daß in vier Fällen die gesamte Instruktion wiederholt wird.

Halten wir fest: Wir können eine klare Verteilung von Nachfrage- bzw. Ergänzungsphase auf die Teiluntersuchungen und damit auf spezifische Bedingungskonstellationen sehen. Wenn zwei Sprecherinnen instruieren und die Kognitionsvorgabe für die beiden Sprecherinnen verschieden ist, so folgt eine sprecherininitiierte Ergänzungsphase.

zu 2. Weisen die Texte mit Beendigungsphase besondere Charakteristika auf?

Zunächst stellt sich hier die Frage, ob nicht eine Nachfrage- oder Ergänzungsphase nur bei Instruktionen, die ein Defizit erkennen lassen, überhaupt notwendig ist. Das Defizit könnte beispielsweise darin liegen, daß die Instruktion fehlerhaft, unvollständig oder inkohärent ist. Diese Kennzeichnungen beziehen sich auf zwei Dimensionen von Informativität: die Informationsqualität (fehlerhafte bzw unvollständige Information und Korrekturen) und die Informationsdarstellung.

Wir beobachten keinen Zusammenhang zwischen der Informationsqualität und dem Auftreten einer Beendigungsphase. Auf Fragen der Informationsdarstellung sind wir in Kapitel 6.3 ausführlich eingegangen. An dieser Stelle sei lediglich festgehalten, daß keine Wechselwirkung zwischen Informationsdarstellung und Hörer -initiiertes Beendigungsphase zu registrieren ist.

Eine weitere Erklärung für das Auftreten einer Beendigungsphase könnte sein, daß wir in Texten, deren Abschluß eine ausgedehnte Beendigungsphase aufweist, keine oder nur wenige Interventionen während der Instruktion finden⁴³, d.h. der Instruierte verlegt sein Informationsanliegen ans Ende der Instruktion und läßt die Sprecherin ihren Text zu Ende bringen.

Betrachten wir dazu die folgende Aufstellung.

Tabelle 17: Nachfrage- bzw. Ergänzungsphase und Häufigkeit der Interventionen im Text

	INT(Mittel)	NFR	ERG
TU1/T4	2 (5)	+	-
TU1/T6	11 (5)	+	-
TU2/T1	12 (7)	+	-
TU2/T5	10 (7)	+	-
TU2/T6	14 (7)	+	-
TU2/T9	2 (7)	+	-
TU3/T2	14 (7)	+	-
TU3/T3	10 (7)	-	+
TU3/T5	4 (7)	-	+
TU3/T7	5 (7)	-	+
TU4/T4	14 (10)	-	+

⁴³ Wie sehen Nachfragen bzw. Ergänzungen im Vergleich mit den Interventionen während der Instruktion aus? Bei den Interventionen haben wir einen Typ beschrieben, der sich auf zurückliegende Informationen bezieht (vgl. dazu Abschnitt 5.4.3).

TU4/T6	9	(10)	-	+
TU4/T7	8	(10)	-	+
TU4/T9	7	(10)	-	+
TU4/T10	12	(10)	-	+

INT = Intervention Mittel = Durchschnittliche Anzahl von Interventionen pro Text/Bedingung

NFR = Nachfragephase ERG = Ergänzungsphase

Betrachten wir die Tabelle 61, so sehen wir, daß sich in allen Texten mit Beendigungsphase Interventionen finden - die Hälfte (8) dieser Texte enthalten mehr, die Hälfte (7) weniger Interventionen als die Texte dieser Teiluntersuchung durchschnittlich an Interventionen aufweisen.

Daraus ergibt sich, daß es sich letztendlich um eine Wirkung des individuellen Interaktionsstils der oder eines der Beteiligten handelt, wenn eine Instruktion eine Nachfrage- oder Ergänzungsphase aufweist. Festzuhalten ist jedoch, daß neben den direkten Eingriffen in die laufende Instruktion ein zweites Vorgehen zur Verständnissicherung bei den Instruierten zu beobachten ist.

zu 3. Wie sehen die Reaktionen der Sprecherinnen auf während der Beendigung gestellte Fragen der Hörer im Vergleich zu ihren Reaktionen auf Interventionen aus?

Hier ist, analog zur Auswertung der Wirkung von Interventionen nach einem Wechsel in Auflösungsgrad und Darstellungsperspektive, von Interesse.

Beispiel

	116	und * dann das blaue teil
	117	das lappt ja obendrüber
	118	und da ist ein magnet untendran
	119	und an dem magnet wird jetzt in
	120	derselben reihenfolge wie die anderen farben
	121	die zwei restlichen klötzchen befestigt
	122	also das grüne klötzchen wird zuunterst (...)
VP2	164	ja und das grüne kästchen
	165	*3*
	166	mit dem magnet
VP1	167	mit/das grüne kästchen mit dem magneten das wird ähm ** auf der RECHTEN seite
	168	also hier gegenüber (...)
	170	das wird an dem magneten des blauen teils mit dem roten tupfen drauf befestigt

(TU1/T4)

Die Sprecherin hatte für ihre Instruktion eine agenslose, resultatsorientierte Perspektive für die Handlungsdarstellung gewählt; auch in ihrer Reaktion auf die Nachfrage, in der eine objektfokussierende Perspektive angelegt ist, verläßt sie diese Perspektive nicht. Vergleichen wir die Reaktion auf die Nachfrage hinsichtlich des gewählten Auflösungsgrades, so ist kein

Wechsel festzustellen - die Informationen waren alle in dieser Qualität bereits im Text gegeben, und auch ihre Zusammenstellung (also die Verteilung auf Haupt- und Nebenstruktur) hat sich nicht verändert.

Wir beobachten generell in der Reaktion der Sprecherinnen auf die Nachfrage keinen Wechsel in Auflösungsgrad und Darstellungsperspektive. Auch in dieser Phase stellen die Sprecherinnen die erfragten Informationen ihrem Globalplan gemäß dar.

Fassen wir zusammen. Interaktionsmuster vor Beginn oder am Ende beobachten wir in 18 Diskursen. Sie sind in Form von Eröffnungs- bzw. Nachfrage- oder Ergänzungsphase realisiert, wobei die (sprechergesteuerte) Eröffnungsphase mit dem Text korrespondiert, für das Auftreten einer Beendigungsphase hingegen läßt sich, gleichgültig, ob sie von Sprecherin oder Hörer initiiert ist, keine systematische Erklärung aus dem Text ableiten.

5.4.3 Interaktive Kohärenzherstellung

Oben (vgl. 3.1.1, 3.3.1.3 und 3.3.2.2) sind wir auf den textuellstrukturellen Aspekt von Kohärenz eingegangen; wir haben dargelegt, wie für die Abfolge von Äußerungen im Text die im Zusammenspiel des in Rede stehenden Sachverhaltes mit der kommunikativen Aufgabe entwickelte Linearisierungsstrategie der Sprecherin ausschlaggebend ist.

Aus einer anderen Blickrichtung wird Kohärenz als Rezeptionsprämisse (vgl. dazu Gülich/Kotschi 1987, Kallmeyer 1992) begriffen, "Kohärenz wird einer Äußerung von einem Adressaten zugeordnet" (Gülich/Kotschi 1987, S. 202). Der zentrale Untersuchungsbereich ist hier die Organisation des Ablaufs der sprachlichen Interaktion, der eine wesentlich bedeutungstiftende Funktion zugeschrieben wird. "Die Gesprächsstrukturen, die sich in und mit den Äußerungen der Gesprächsteilnehmer etablieren, (bestimmen) in einem reflexiven Prozeß nun ihrerseits die Rolle und Funktion dieser Äußerungen." (Bergmann 1981, S. 25). In einzelnen Untersuchungen wird herausgestellt, daß zur Regelung der Abfolge von Äußerungen sowohl elementare Methoden der Gesprächsorganisation (wie etwa das System des Sprecherwechsels, vgl.

Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), ganz grundsätzlich das Prinzip der interaktiven Konstruktion eines Redebeitrages wirksam sind. Mit dieser Frage wollen wir uns in diesem Abschnitt beschäftigen. Wir wollen dabei auf ein in der Literatur besonders ausgewiesenes Interaktionsphänomen, dem fundamental kohärenzstiftende Funktion zugeschrieben wird, eingehen: die Platzierung und Wirkung von Hörersignalen.

Äußerungen weisen grundsätzlich zweierlei Format auf: Entweder enthalten sie Informationen oder sie bestehen aus einem "mhm" oder "ja", einem sogenannten Hörersignal. ("Hörer" bezieht sich hier auf die Position, die der entsprechende Teilnehmer gerade in der Interaktion einnimmt - auch Instruierende können in diesem Sinne "Hörer" sein.)

Die Hörersignale in den vorliegenden Instruktionstexten dienen als "continuer"; das heißt, sie zeigen an, daß der Hörer die Sprecherin bei ihrer komplexen Darstellung nicht unterbrechen wird, bis diese beendet ist: beobachten wir Hörersignale während

laufender Informationseinheiten, so finden wir Interventionen erst nach Beendigung der Informationseinheit. Hörersignale werden während laufender Informationseinheiten produziert, und zwar dann, wenn diese auf Segmente verteilt sind, nachdem einzelne Informationsbereiche abgearbeitet sind (etwa die Neueinführung eines Objektes). Wir beobachten sie nicht als Begleitung komprimierter Informationsdarstellung. Einen anderen Fall stellen Hörersignale oder auch komplexere Unterbrechungen dar, mittels derer der "Hörer" in eine Äußerung an dem Punkt, wo er die Informationseinheit (per Inferenz) vervollständigen kann, am sogenannten "recognition point" (Jefferson 1973, S. 53) eingreift.

Diese Spielart stellt in Instruktionen wie den vorliegenden einen Sonderfall dar, d.h. wir beobachten sie selten. Treten sie auf, dann sind sie auf den individuellen Interaktionsstil einzelner Sprecherinnen zurückzuführen. Eine Verbindung zu Häufigkeit oder Qualität der Interventionen im Text läßt sich nicht feststellen.

Betrachtet man diese "Unterbrechungen" daraufhin, an welchem Punkt innerhalb einer Informationseinheit sie lokalisiert sind, so zeigt sich, daß die Hörer abwarten, ob die Information, die ihnen zum Verständnis fehlt, von der Sprecherin noch angeboten wird und nicht sofort, nachdem sie eine Angabe nicht vollständig einordnen können, unterbrechen (vgl. dazu ausführlich 6.4.2.1 zur Plazierung von Interventionen). Die Untersuchung des Sprecherwechsels zeigt zudem ein recht triviales Ergebnis, nämlich, daß Hörer nur nach abgeschlossener Informationseinheit selbst die Rede übernehmen.

Bewerten wir diese Beobachtungen zusammenfassend, so legen sie den Schluß nahe, daß die Sprecherinnen ihren Text produzieren und die Hörer sich kooperativ verhalten, was sich daran zeigt, wann und wie sie 'mitreden', bzw. aktiv werden, die Rede übernehmen oder durch Verstehenssignale begleiten.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Zwei Bereiche der Textproduktion sind es, wie oben (Kapitel 3.7) ausgeführt, zu denen wir von dieser Untersuchung Aufschlüsse erwarten:

1. Grundmuster dialogischer Instruktionstexte und
2. Hörerinterventionen und ihre Wirkung im Text.

Im folgenden sollen zunächst für jeden dieser Fragenbereiche getrennt die Ergebnisse aus den Einzeluntersuchungen festgehalten werden. Anschließend wollen wir fragen, was diese Ergebnisse für die Prüfung der in Kapitel 4 und 5.2 dargelegten Erwartungen bedeuten. Abschließend werden wir Schlußfolgerungen erörtern.

zu 1. Grundmuster dialogischer Instruktionen

a) Betrachten wir den makrostrukturellen Textaufbau, ergibt sich für die einzelnen Bereiche folgendes Bild:

- Hauptstruktur/Nebenstruktur

Die Informationsbestandteile einer Informationseinheit sind entweder komprimiert in einer Äußerungseinheit dargestellt, oder

sie sind auf referentiell zu Textsegmenten zusammengeslossene Äußerungseinheiten verteilt. Damit bewirkt die Sprecherin eine je spezifische Informationsdetaillierung.

Wir beobachten eine recht breit gestreute Varianz in der Segmentstruktur der Texte (wobei sich keine teiluntersuchungsspezifischen Häufigkeiten feststellen lassen). Diese Varianz können wir uns als Folge der Sachverhaltskonzeptualisierung der Sprecherinnen erklären.

- Topik-/Fokusgliederung

Topikbereiche des Instruktionstextes sind die Referenzbereiche Zeit, Person/Objekt und Modalität. Fokusinformationen enthalten die Referenzen auf Objekte, Handlung und Raum. Je nach Sachverhaltskonzeptualisierung ist allerdings in den Bereichen Objekt und Raum eine Einschränkung zu machen; diejenigen Sprecherinnen, die in der Kognitionsphase den Instruktionsgegenstand als Produkt kennenlernen, stellen Abschnitte des Zusammenbaus aus der Perspektive des Globalblicks auf den Abschnitt dar. Dadurch werden Angaben zum Zielort zu montierender Bauteile ebenfalls zu Topikinformatoren.

Festzuhalten ist, daß Topikinformatoren je stärker sie kontextuell eingebunden ist, desto eher implizit gelassen wird.

- Linearisierung

Hier betrachten wir zwei Bereiche: Erstens (global) die Verknüpfung der einzelnen Informationseinheiten und zweitens (lokal) die Darstellungsperspektive.

a) Informationsrelation

Für die Darstellung im Text sind die Informationen in eine lineare Abfolge von Äußerungen zu bringen. Zwei Möglichkeiten des In-Relation-Setzens von Informationen beobachten wir: die Relation eines zeitlichen Nacheinander oder die Relation eines räumlichen Zueinander. Zu erklären ist dies wie folgt:

Die Linearisierung ist geprägt von der Sachverhaltskonzeptualisierung der Sprecherin, die den Instruktionsgegenstand entweder mit Globalblick auf das Gesamtobjekt (bzw. Objektausschnitte) als räumlich verknüpfte Handlungsschritte oder in eine Chronologie der Handlungsschritte umsetzt. Summa summarum folgen die Sprecherinnen der chronologischen Ordnung; wir beobachten in keinem Text, daß die Instruktion insgesamt mit dem statischen Globalblick auf das Objekt gegeben wird. Dieser Globalblick tritt dann auf, wenn der Bau in Abschnitte zerlegt ist.

Wir können keine bedingungsspezifische Abarbeitung der Instruktionsschritte festhalten, etwa in dem Sinne, daß die Sprecherinnen mit der Kognitionsvorgabe "Produkt" sich für eine andere Linearisierung als die Sprecherinnen mit der Kognitionsvorgabe "Aufbau" entscheiden, oder daß die Linearisierung zweier Instruktionen mit unterschiedlicher Kognitionsvorgabe kollidiert. Die Linearisierung ist das Produkt der von der kommunikativen Aufgabe gelenkten Sachverhaltskonzeptualisierung.

b) Informationsperspektive

Die einzelnen Handlungsschritte werden aus unterschiedlicher Perspektive dargestellt. Wir haben eine am Kriterium der Dynamik

des Handlungskonzeptes (also sind eine handelnde Person, ein Handlungsgegenstand, ein Handlungstyp und ein Handlungsziel aufgeführt) orientierte Perspektivitätsskala (von der agentivischen zur resultativen Ausprägung) zur Einordnung aufgestellt.

Wird in einem Text die Handlungsperspektive gewechselt, etwa von einer agentivischen zu einer objektorientierten Darstellung eines Handlungsschrittes, ist dies durch die Sachverhaltskonzeptualisierung der Sprecherin bedingt; unsere Auswertungsergebnisse weisen darauf hin, daß es eine bedingungsspezifische Präferenz für bestimmte Perspektiven gibt (so finden wir beispielsweise die objektorientierte Perspektive gehäuft bei Sprecherinnen mit Produktkognition). Auf dieser, der globalen Perspektive gewissermaßen nachgeordneten Stufe der Informationsdarbietung, schlägt sich die Kognitionsvorgabe nieder.

- Segmente

Die Sprecherinnen gehen entweder so vor, daß sie für alle Segmente die jeweils gleichen Schritte explizieren, und damit ihre Instruktion nach einem einheitlichen Muster aufbauen; oder sie strukturieren die Segmente jeweils unterschiedlich nach spezifischen Mustern.

Um es noch einmal herauszustellen: Wie auch die Voruntersuchung (vgl. Abschnitt 4) gezeigt hatte, läßt sich ein Wechsel in der Segmentstruktur erklären mit

- der Komplexität des Handlungsschrittes
- den Bauteilen (Gruppenbildung, Vergleichbarkeit, Textdeixis)
- dem Bauplan der Sprecherinnen.

zu 2. Interventionen im Text

Interventionen sind Äußerungen, in denen eine Sprecherin oder ein Hörer einen (oder mehrere) Bestandteil(e) der Äußerung einer anderen Sprecherin, die im Kontext der Intervention steht, als fraglich oder unvollständig aufgreift. Interventionen sind eingebettet in die referentielle Struktur des Textes. Sie zielen jedoch auf eine Zäsur im Text, weil sie einen Wechsel in Auflösungsgrad der Information oder der Perspektive der Darstellung ansteuern.

Wir haben nach vier Gesichtspunkten Typen von Interventionen klassifiziert:

a) Inhaltlicher Bezug der Intervention

Der am häufigsten nachgefragte Informationsbereich ist der der Zielzustände, der Zielposition und des Zielortes des Objektes nach Ausführung eines Handlungsschrittes. Besonders kritisch sind diese beiden Informationsbereiche in den Teiluntersuchungen, in denen die Sprecherinnen das Instruktionsobjekt als zusammengebautes Produkt kennengelernt hatten.

b) Plazierung der Intervention

Bezugsgröße ist hier die Zerlegung der Gesamtinformation in Informationseinheiten durch die Sprecherin. Grundsätzlich sind Interventionen nach Abschluß einer Informationseinheit plazierte. Dies deckt sich mit den Auswertungen der Plazierung des Spre-

cherwechsels. Es zeigt sich, daß der Hörer sich der Informationsstrukturierung der Sprecherin anpaßt.

c) Format der Intervention

Hörerinterventionen treten in verschiedener Erscheinungsform auf: als sachverhaltsbezogene Fragen, als Ergänzung zum Gesagten, als Wiederholung des Gesagten oder als situationsbezogene Äußerungen.

Wir haben zwei Formate der Hörerinterventionen unterschieden: einteilige und zweiteilige Interventionen. Wir beobachten keinen Unterschied in der Wirkung.

d) Einbettung der Intervention in die referentielle Struktur des Textes

Hier wurde ausgewertet, wie sich die Intervention zu den globalen Vorgaben der Quaestio verhält.

Ist sie als Haupt- oder Nebenstruktur realisiert, bezieht sie sich auf Haupt- oder Nebenstruktur des Textes? Interventionen sind immer Nebenstrukturen. Wir beobachten eine Tendenz zur Intervention nach Hauptstrukturäußerungen.

Welche Informationskategorie betrifft die Intervention, d.h. bezieht sie sich auf Topik- oder Fokuginformation? Grundsätzlich wird Fokuginformation erfragt. Der Hörer behandelt also durchaus der Sprecherin vergleichbar die Informationsbereiche entsprechend dem in der Quaestio gesetzten Status als gegebene bzw. erfragte Information.

Die Interventionen der zweiten Sprecherinnen (wir beobachten hier deutlich weniger Interventionen) sind in keiner Weise von denen der Hörer unterschieden. Das ist verwunderlich, weil die zweiten Sprecherinnen andere Wissensvoraussetzungen mitbringen; dies schlägt sich offenbar nicht nieder auf die Intervention. Bemerkenswert ist weiter, daß in Teiluntersuchung 4 (dort haben wir unterschiedliche Kognitionsvorgaben induziert) die andere Sprecherin entsprechend ihrem Blick auf den Sachverhalt interveniert.

Bei der Wirkung von Interventionen unterscheiden wir die lokale von der globalen Wirkung.

Lokal wirksam ist eine Intervention dann, wenn die Sprecherin ihre Darstellung verändert. Einen Wechsel der Darstellung haben wir für die Bereiche Auflösungsgrad der Information und Perspektive untersucht. Wir haben für die Informationsbereiche Handlung, Objekt und Zielzustand die Reaktionen der Sprecherinnen auf Interventionen ausgewertet und konnten keinen Wechsel im Auflösungsgrad feststellen (hier sind offenbar die Quaestiovorgaben deutlich stärker als die Forderungen der Intervention). Bei Objekten beispielsweise war die Detaillierung der Information durch Nennung weiterer, jedoch nicht diskriminierender Objekteigenschaften zu beobachten.

Reaktionen auf Interventionen, die sich auf Zielzustände und Handlungsschritte beziehen, zeigen im Bereich der durch die Intervention bewirkten Attribuierung einen deutlichen Effekt des Bauplanes der Sprecherin, also seiner Sachverhaltkonzeptualisierung: Diejenigen Sprecherinnen, die Abschnitte des Sachverhaltes im Globalblick konzeptualisieren, spezifizieren deutlich häufi-

ger Objekteigenschaften, die aus dem mit dem Objekt auszuführenden Handlungsschritt inferierbar wären, wenn sie auf eine Intervention (die nach dem Handlungsschritt fragt) reagieren.

Hinsichtlich der Darstellungsperspektive sind nur wenige (fünf von fünfundvierzig) von einer Intervention initiierte Wechsel zu verzeichnen.

Die globale Wirkung, das ist die Informationspräsentation einer Sprecherin an der nächsten, der durch eine Intervention fraglich gewordenen, vergleichbaren Stelle im Text, ist ebenfalls als gering zu bezeichnen. Wechsel im Auflösungsgrad beobachten wir nicht. Wechsel in der Darstellungsperspektive (zwei von vierundvierzig) sind mit Sachverhaltsgegebenheiten zu erklären. Wir beobachten auch keine globale Wirkung der Intervention durch Wechsel der Darstellungsperspektive, wenn eine der Sprecherinnen mit der Kognitionsvorgabe "Produkt" den Bauabschnitt im Globalblick, also die Beziehungen der Bauteile zueinander und nicht das Nacheinander der Bauschritte, instruiert hatte, und dies vom Hörer als Defizit der Instruktion angemahnt wurde.

Auch wenn nicht die Sprecherin, deren Informationsdarstellung durch die Intervention betroffen ist, auf sie reagiert, erfolgt keine Anpassung an das in der Intervention initiierte Informationsformat. In der Regel reagiert aber diejenige Sprecherin, auf deren Äußerung die Intervention folgt.

Was können wir festhalten?

1. Der Textaufbau ist stabil nach dem Darstellungsmuster Instruieren abgewickelt. Die Interventionen sind in die referentielle Struktur des Textes integriert.

2. Sprecherinnen mit Produktkognition repräsentieren den Sachverhalt teilweise als ein Gesamt von Objektteilen (vgl. 6.2) und beschreiben entsprechend die Relationen, in denen die Teilobjekte zueinander stehen (*die Grundlage ist dieser rote Stein/dann sind darauf senkrecht diese drei gelben*) (vgl. dazu auch die Ergebnisse aus der Voruntersuchung). Dies zeigt, daß sich der Wahrnehmungsprozeß in der Globalplanung der Sprecherinnen niederschlägt. Das heißt jedoch nicht, daß diese Sprecherinnen das Darstellungsmuster Instruieren verletzen; die Reihenfolge der Handlungsschritte bildet auch in diesen Instruktionen das Gerüst des Textes.

3. In Interventionen wird die Explikation inferierbarer Information verlangt; die Hörer verlangen für alle Informationen ein gleichermaßen hohes Auflösungs-niveau, gleichgültig, wie diese durch den Kontext gegeben sind.

Interventionen erzielen eine geringe Wirkung; sie beeinflussen die einmal nach einem Globalplan ausgerichtete Darstellung nicht.

Wir können zwar geringfügig durch Interventionen hervorgerufene Wechsel in der Darstellungsperspektive beobachten; diese Wirkung berührt jedoch nicht den Bereich der globalen Perspektive, wie wie sich in der Linearisierung niederschlägt, sondern lediglich einzelne Informationsbereiche.

4. Es zeigt sich auch hier, daß sich die Sprecherinnen bei der Darstellung durchgängig an ihrer Sachverhaltskonzeptualisierung

orientieren. Sie gehen auf von einer Intervention initiierte Wechsel in Darstellungsperspektive und Auflösungsgrad nicht ein. Auch wenn bestimmte Informationen für die Hörer schwer zu erschließen sind (etwa Informationen zur Zielposition eines Objektes, die sich aus der Semantik des Handlungsverbes ergeben, z.B. *stellen, senkrecht sein*), und sie dies durch Interventionen deutlich gemacht haben, halten die Sprecherinnen an der einmal gewählten Darstellungsstrategie fest.

Wir haben in der Teiluntersuchung 4 eine kontrollierte Wissensverteilung bei den beiden instruierenden Sprecherinnen vorgegeben. Zu beobachten war hier, daß sich ein unterschiedlicher Informationsinput zwar in verschiedenen Sachverhaltsrepräsentationen niederschlagen kann, durch die kommunikative Aufgabe Instruieren jedoch ein derart starkes Organisationsprinzip für den Text vorgegeben ist, daß diese Sachverhaltsrepräsentation nicht auf globaler Ebene wirksam wird. Interventionen haben sich ebenfalls nicht als global wirksame Steuerungsfaktoren in Instrukti-
onsdialogen erwiesen.

Wir erklären dieses Ergebnis damit, daß die Quaestio den Textaufbau maßgeblich beeinflusst: Die konzeptuelle Repräsentation des Sachverhaltes, die der Sprecher in eine verbale Darstellung umsetzt, wird von der kommunikativen Zielsetzung entscheidend gesteuert. Die anderen Faktoren wie Redekonstellation oder Wahrnehmungsgegebenheiten üben keinen vergleichbaren Einfluß aus.

Unsere Erwartungen formulieren wir im folgenden noch einmal aus den beiden konkurrierenden Perspektiven Quaestio (als ErwQ) und Redekonstellation (als ErwR), weil wir dadurch noch einmal die beiden Positionen, die wir anschließend diskutieren wollen, verdeutlichen können.

Untersuchung Textaufbau

Tabelle 18: Erwartungen Textaufbau

	bestätigt	nicht bestätigt
Erw Q	Die Quaestio fixiert für die Bereiche der Informationsselektion -+ Sequenzierung globale Vorgaben, die im Dialog konstant bleiben.	
Erw R		Nicht nur auf die lokale, sondern auch auf die globale Strukturierung des Textes nimmt die Redekonstellation wesentlichen Einfluß

Untersuchung Intervention

Tabelle 19: Erwartungen Intervention

	bestätigt	nicht bestätigt
Erw Q	Interventionen sind in den von der Quaestio gesetzten Rahmen für die Textstruktur eingepaßt	
Erw R		Interventionen "sprengen" den Quaestio-gegebenen Rahmen und damit den Text - und zwar je nach Format und Plazierung

Untersuchung Interventionswirkung

Tabelle 20: Erwartungen Interventionswirkung

	bestätigt	nicht bestätigt
Erw Q	Interventionen bewirken kein Verlassen des einmal entschiedenen globalen Vorgehens im Text	
Erw R		Interventionen veranlassen Wechsel in Auflösungsgrad und Perspektive der Informationsdarstellung

7. Diskussion

In diesem Abschnitt wird es, wie eingangs angekündigt, darum gehen, darüber zu entscheiden, welcher Einfluß dem situativen Faktor Redekonstellation in der Textproduktion zukommt.

In der Auswertung von Instruktionstexten, die unter kontrollierten situativen Bedingungen (hier: Wissensverteilung und Redekonstellation) entstanden sind, sind wir zu dem Ergebnis gekommen, daß in Instruktionen die Sachverhaltskonzeptualisierung des Sprechers die Umsetzung des Sachverhaltes in eine Handlungsanweisung prägt; die Sachverhaltskonzeptualisierung ist das Produkt eines Prozesses, in dem die kommunikative Aufgabe die Zurichtung des Sachverhaltes für die Umsetzung in eine sprachliche Darstellung steuert. Textexterne Faktoren, wie Wahrnehmungs- oder Wissensvoraussetzungen oder auch die Redekonstellation werden nicht in demselben Maß wirksam wie die in der kommunikativen Aufgabe gesetzten Vorgaben.

Das Dialogische wird vielfach als wesentlicher Einflußfaktor in der Sprachproduktion gesehen. Diese Auffassung besagt, daß das Dialogische auf einen spezifischen Bereich des kommunikativen Prozesses, nämlich die Konstitution der Rede zielt, und damit

auch die anderen Bereiche determiniert. Diese These soll abschließend im Licht unsere Befunde diskutiert werden.

Wir haben für Instruktionen gezeigt, daß die Grundstruktur des Textes (vgl. dazu die Abschnitte 2 und 5.1) in monologischer wie in dialogischer Redekonstellation konstant bleibt. Weder die Konstellation 'Zwei Sprecher (mit unterschiedlichen Wahrnehmungsvoraussetzungen) instruieren gemeinsam', noch die Konstellation 'Ein Hörer unterbricht die Instruktion mit Interventionen' haben eine Modifikation in der Grundstruktur bewirkt. Der Sprecher bleibt folglich bei seinem Globalplan (der sich in der Grundstruktur widerspiegelt), und für Interventionen eines Redepartners (wir haben hier vom Hörer gesprochen) ist lediglich ein bemessener Spielraum (sie werden im Text lokal wirksam) gegeben.

Auf dem Hintergrund unserer Ergebnisse entscheiden wir uns dafür, das Dialogische nicht als dominante, sondern als zugeordnete Größe im Prozeß der Textproduktion zu betrachten.

Diese Einordnung macht es möglich zu erörtern, welcher Stellenwert dem Dialogischen in der Textproduktion zukommt:

- Wird ein Gesprächspartner ein für allemal im Planungsstadium berücksichtigt und dann 'nimmt die Rede ihren Lauf'?
- Wird der Gesprächspartner fortlaufend als Meßinstanz dafür genommen, wie angemessen das vom Sprecher in seiner Rede Dargestellte dem kommunikativen Ziel ist?

Es steht vollkommen außer Frage, daß die Wissensvoraussetzungen des Instruierten für die Instruktion berücksichtigt werden müssen: Wenn beispielsweise zwischen Instruierendem und Instruiertem ein wesentlicher Alters-, Wissens- oder Kulturunterschied besteht, geht dies in die Rede des Sprechers ein. Zu fragen ist allerdings, in welcher Weise dieser Umstand Eingang findet in die Rede. Die Annahmen des Instruierenden über das Wissen seines Gegenübers nehmen global Einfluß, als Partnermodell, das der Instruierende in der Planungsphase einsetzt, um die Informationsauswahl und den Detaillierungsgrad für seine Darstellung zu bestimmen. Es werden jedoch nicht im Verlauf der Rede Hörerwissen und Informationsdarstellung ständig adaptiert, mit anderen Worten, eine Verständigung im 'hic at nunc' findet nicht statt.

Es ist allerdings nicht der Fall, daß wir Verständigung als einen 'monologischen Prozeß' betrachten - obwohl es danach aussieht, als liefen unsere Resultate und deren Interpretation auf diese Einordnung hinaus. Sie zeigen nach unserer Meinung vielmehr, daß es nicht der Sprecher, sondern der Hörer ist, der die eigentlich interaktive Leistung erbringt, indem er nämlich durch seine Bereitschaft zur Adaption seiner Sachverhaltsvorstellung an die Sachverhaltsrepräsentation des Sprechers das kooperative Moment, das den Dialog bekanntlich auszeichnet, darstellt.

Ob dieser Befund auch für andere kommunikative Aufgaben und für anders in den Kontext eingebettete Sachverhalte gilt, können wir nicht sagen - und das heißt natürlich, daß eine Bestätigung unserer Ergebnisse aussteht. Auf jeden Fall zeigen sie jedoch eines: Die Vorstellung, daß die interaktive Beeinflussung in allen Bereichen der Sprachproduktion globale und lokale (also von der Handlungs- bis zur Äußerungskonstitution) Wirkung entfaltet, muß revidiert werden.

8. Literaturverzeichnis

- Bergmann, J. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder, H. Steger (Hgg.), Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache (S. 9-51). Düsseldorf: Schwann.
- Bremer, K. (1993). Verständigungsprobleme zwischen SprecherInnen verschiedener Muttersprachen. Dissertation Universität Heidelberg
- Carroll, M. (1992). Deictic and intrinsic orientation in spatial descriptions. A comparison between English and German. In J. Altarriba (Hg.), Cogniton and Culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology. Amsterdam: Elsevier.
- Carroll, M. (1993a). Keeping spacial concepts on track: A comparative analysis of the use of the concept of path in descriptions and instructions in German (Ms. Universität Heidelberg).
- Carroll, M. (1993b). Information organisation and direction of attention when structuring space in English and German (Ms. Universität Heidelberg).
- Carroll, M. & Stutterheim, C. v. (1992). Conceptualisation and linguistic representation of spatial configurations in discourse (Ms. Universität Heidelberg).
- Clark, H. H. & Carlson, T. B. (1981). Context for comprehension. In J. Long, A.D. Buddeley (Hgg.), Attention and Performance IX. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Clark, H. H. & Wilkes-Gibbs, D. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, 22, 1-39.
- Deutsch, W. (1986). Sprechen und Verstehen: Zwei Seiten einer Medaille? In H.-G. Bosshardt (Hg.), Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann (S. 232-263). Berlin, New York: de Gruyter.
- Dietrich, R. (1992). Modalität im Deutschen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Firbas, J. (1992). Functional sentence perspective in written and spoken communication. Cambridge: University Press.
- Foley, W. A., van Falin, R. D. (1985). Information packaging in the clause. In T. Shopen (Hg.), Language Typology and Syntactic Description (S. 282-365). Cambridge: University Press
- Galambos, J.A., Abelson, R., Black, J.B. (Hgg.) (1986). Knowledge Structures. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- Graf, R., Herrmann, T. (1989). Zur sekundären Raumreferenz: Gegenüberobjekte bei nicht-kanonischer Betrachterposition (Arbeiten aus dem SFB 245 "Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext". Mannheim: Universität, Lehrstuhl Psychologie III.
- Graumann, C. F. (1960). Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin: de Gruyter.
- Graumann, C. F. (1989). Perspective setting and taking in verbal interaction. In R. Dietrich, C.F. Graumann (Hgg.), Language Processing in Social Context (S. 95-122). Amsterdam: North-Holland.
- Gülich, E., Kotschi, T. (1987). Reformierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In W. Motsch (Hg.), Satz, Text und sprachliche Handlung (S. 199-259). Berlin: Akademie der Wissenschaften.
- Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding. In A. Duranti, S. Goodwin (Hgg.) Rethinking context. Language as an Interactive Phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press
- Gutfleisch-Rieck, I. (1989). Äußerungsaufbau in Instruktionen (Arbeitspapier des SFB 245, Universität Heidelberg, Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie).
- Heim, I. (1983). File change semantics and the familiarity theory of definiteness. In R. Bäuerle, C. Schwarze, A. v. Stechow (Hgg.), Meaning, Use and Interpretation (S. 164-189). Berlin: de Gruyter.
- Herrmann, T. (1985). Allgemeine Sprachpsychologie. Grundlagen und Probleme. München: Urban und Schwarzenberg.
- Herrmann, T., Deutsch, W. (1976). Psychologie der Objektbenennung. Bern: Huber.
- Herrmann, T., Dittrich, S., Hornung-Linkenheil, A., Graf, R., Egel, H. (1989). Sprecherziele und Lokalisationssequenzen: Über die antizipatorische Aktivierung von Wie-Schemata (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 "Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext" (Nr.3)). Heidelberg/Mannheim: Universität.
- Herrmann, T., Hoppe-Graff, S. (1988). Textproduktion. In H. Mandl, H. Spada (Hgg.), Wissenspsychologie (S. 283-298). München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positions and address terms in closing sequences. Semiotica, 9, 47-96.
- Keenan, E. L. (1985). Passive in the world's languages. In T. Shopen (Hg.), Language Typologie and Syntactic Description (S. 243-281). Cambridge etc.: Cambridge University Press.

- Kilian, E., Herrmann, T., Dittrich, S., Dreyer, P. (1990). Was- und Wie-Schema beim Erzählen. (Arbeiten aus dem SFB 245 "Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext", Heidelberg/Mannheim, Bericht Nr. 17) Mannheim: Universität Mannheim
- Klann-Delius, G., Blaschko, K., Hausendorf, H., Kock, H., Richter-Johanningmeier, J., Salzmann, G. (1985). Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen (Abschlußbericht des DFG-Projekts). Berlin: FU Berlin.
- Klein, W., Stutterheim, C. v. (1987). Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. *Linguistische Berichte*, 109, 163-183.
- Klein, W., Stutterheim, C. v. (1992). Textstruktur und referentielle Bewegung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 86, 67-92.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Perception*. London: Routledge and Kegan Paul
- Kohlmann, U. (1992). Objektreferenzen in Instruktionen und Beschreibungen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 86, 93-115.
- Kohlmann, U. (1993). Objektreferenzen im Kontext. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von kommunikativer Aufgabe, Textstruktur und Objektreferenzen. Dissertation. Universität Heidelberg
- Kohlmann, U., Speck, A., Scharnhorst, U., Stutterheim, C. v. (1989). Textstruktur und sprachliche Form in Objektbeschreibungen. *Deutsche Sprache*, 2, 137-169.
- Lambrecht, K. P. (1989). *Topic, Focus, and the Grammar of Spoken French*. Ann Arbor: University Microfilms International, Dissertation Information Service.
- Levelt, W. J. M. (1986). Zur sprachlichen Abbildung des Raumes: Deiktische und intrinsische Perspektive. In H.-G. Bosshardt (Hg.), *Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann* (S. 187-211). Berlin: de Gruyter.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1991). Die konnektionistische Mode. In *Sprache und Kognition*, 10(2), 61-72
- Mangold, R. (1986). *Sensorische Faktoren beim Verstehen überspezifizierter Objektbenennungen*. Frankfurt/M., Bern, New York: Peter Lang.

- Mannes, S. M., Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*, 4, 91-115
- Panofsky, E. (1951/1989). *Gotische Architektur und Scholastik. Zur Analogie von Kunst, Philosophie und Theologie im Mittelalter*. Köln: DuMont.
- Pechmann, T. (1984). *Überspezifizierung und Betonung in referentieller Kommunikation*. Dissertation Universität Mannheim.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-755.
- Schwitalla, J. (1992). Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. In *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* Band 11, Heft 1, 68-97
- Steger, H., Dentrach, H., Schank, G., Schütz, E. (1974). Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. Begründung einer Forschungshypothese (Gesprochene Sprache 26. Jahrbuch 1972 des Instituts für Deutsche Sprache). Düsseldorf: Schwann.
- Stutterheim, C. v. (1986). *Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Stutterheim, C. v. (1993). *Prinzipien des Textaufbaus*. Habilitationsschrift. Universität Heidelberg (in Vorbereitung)
- Stutterheim, C. v., Dietrich, R. (1989). *Abschlußbericht des Projektes A2 der Forschergruppe "Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext"*. Heidelberg, Mannheim: Universität
- Stutterheim, C. v., Dietrich, R. (1991). *Bedeutungsorganisation im Diskurs*. (SFB 245: Sprache und Situation, Arbeits- und Ergebnisbericht 1989-1991) (S. 39-66). Heidelberg, Mannheim: Universität
- Stutterheim, C. v. & Klein, W. (1989). Text structure and referential movement. In R. Dietrich, C.F. Graumann (Hgg.), *Language processing in social context* (S. 39-76). Amsterdam: North Holland.
- Stutterheim, C. v., Mangold-Allwin, R., Kohlmann, U., Pobel, R. (1990). Objektreferenz in Texten. In D. Frey (Hg.), *Bericht über den 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1990* (S. 453-454). Göttingen: Hogrefe.
- Stutterheim, C. v., Mangold-Allwin, R., Baratelli, S., Koelbing, H.-G., Kohlmann, U. (1993b). *Determinanten des Determinationsgrades*. (Ms. Universität Heidelberg/Mannheim).

- Stutterheim, C. v., Wintermantel, M., Speck, A. (1993a).
Wissensstruktur und Sprachstruktur. Eine Untersuchung zur
Umsetzung von standardisiertem Wissen in sprachliche Form.
(Ms. Universität Heidelberg)
- Talmy, L. (1978). Figure and ground in complex sentences. In
J.H. Greenberg (Hg.) Universals of Human Languages (4). (S.
487-513). Stanford: Stanford University Press
- Tomlin, R. S. (1985). Foreground-background information and the
syntax of subordination. Text, 5(1-2), 85-122.
- Wintermantel, M., Laux, H. (1988). Gewichtung von Teilhandlungen
in Instruktionen (Arbeiten der Forschergruppe "Sprechen und
Sprachverstehen im sozialen Kontext" (Bericht Nr. 21)).
Heidelberg/Mannheim: Universität.
- Wright, P. (1990). Using constraints and making reference in
task-oriented dialogue. Journal of Semantics, 7, 65-80.

1. Fragestellung	1
2. Theoretischer Rahmen	2
3. Empirie	4
3.1 Untersuchungsgegenstand	4
3.2 Untersuchungsaufbau	5
3.2.1 Kommunikative Aufgabe	6
3.2.1 Kognitionsphase	6
3.2.2 Redekonstellationl	8
3.3 Durchführung der Untersuchung	9
3.4 Erwartungen	10
4. Voruntersuchung	11
5. Ergebnisse	11
5.1 Textaufbau	12
5.1.1 Haupt- und Nebenstruktur	13
5.1.2 Topik-/Fokusgliederung	20
5.1.3 Linearisierung	25
5.2 Interventionen	32
5.2.1 Hörerinterventionen	34
5.2.1.1 Plazierung und inhaltlicher Bezug	34
5.2.1.2 Format	40
5.2.1.3 Einbettung in den Text	41
5.3 Wirkung von Interventionen im Text	42
5.3.1 Lokale Wirkung: Redegestaltung in der direkten Folgeäußerung	42
5.3.1.1 Strukturelle Einbindung	44
5.3.1.2 Auflösungsgrad	46
5.3.1.3 Darstellungsperspektive	48
5.3.2 Globale Wirkung: Redegestaltung an der/den nächsten vergleichbaren Position(en)	50
5.3.2.1 Auflösungsgrad	51
5.3.2.2 Darstellungsperspektive	52
5.4 Interaktionsmuster	54
5.4.1 Eröffnungsphase	55
5.4.2 Beendigungsphase	56
5.4.3 Interaktive Kohärenzherstellung	60
6. Zusammenfassung der Ergebnisse	62
7. Diskussion	68
8. Literaturverzeichnis	70



Verzeichnis der Arbeiten
aus dem Sonderforschungsbereich 245
Heidelberg/Mannheim

- Nr. 1 Schwarz, S., Wagner, F. & Kruse, L.: Soziale Repräsentation und Sprache: Gruppenspezifische Wissensbestände und ihre Wirkung bei der sprachlichen Konstruktion und Rekonstruktion geschlechtstypischer Episoden. Februar 1989.
- Nr. 2 Wintermantel, M., Laux, H. & Fehr, U.: Anweisung zum Handeln: Bilder oder Wörter. März 1989.
- Nr. 3 Herrmann, Th., Dittrich, S., Hornung-Linkenheil, A., Graf, R. & Egel, H.: Sprecherziele und Lokalisationssequenzen: Über die antizipatorische Aktivierung von Wie-Schemata. April 1989.
- Nr. 4 Schwarz, S., Weniger, G. & Kruse, L. (unter Mitarbeit von R. Kohl): Soziale Repräsentation und Sprache: Männertypen: Überindividuelle Wissensbestände und individuelle Kognitionen. Juni 1989.
- Nr. 5 Wagner, F., Theobald, H., Heß, K., Schwarz, S. & Kruse, L.: Soziale Repräsentation zum Mann: Gruppenspezifische Salienz und Strukturierung von Männertypen. Juni 1989.
- Nr. 6 Schwarz, S. & Kruse, L.: Soziale Repräsentation und Sprache: Gruppenspezifische Unterschiede bei der sprachlichen Realisierung geschlechtstypischer Episoden. Juni 1989.
- Nr. 7 Dorn-Mahler, H., Grabowski-Gellert, J., Funk-Müldner, K. & Winterhoff-Spurk, P.: Intonation bei Aufforderungen. Teil I: Theoretische Grundlagen. Juni 1989.
- Nr. 8 Dorn-Mahler, H., Grabowski-Gellert, J., Funk-Müldner, K. & Winterhoff-Spurk, P.: Intonation bei Aufforderungen. Teil II: Eine experimentelle Untersuchung. Dezember 1989.
- Nr. 9 Sommer, C.M. & Graumann, C.F.: Perspektivität und Sprache: Zur Rolle von habituellen Perspektiven. August 1989.

- Nr. 10 Grabowski-Gellert, J. & Winterhoff-Spurk, P.: Schreiben ist Silber, Reden ist Gold. August 1989.
- Nr. 11 Graf, R. & Herrmann, Th.: Zur sekundären Raumreferenz: Gegenüberobjekte bei nicht-kanonischer Betrachterposition. Dezember 1989.
- Nr. 12 Grosser, Ch. & Mangold-Allwinn, R.: Objektbenennung in Serie: Zur partnerorientierten Ausführlichkeit von Erst- und Folgebennungen. Dezember 1989.
- Nr. 13 Grosser, Ch. & Mangold-Allwinn, R.: Zur Variabilität von Objektbenennungen in Abhängigkeit von Sprecherzielen und kognitiver Kompetenz des Partners. Dezember 1989.
- Nr. 14 Gutfleisch-Rieck, I., Klein, W., Speck, A. & Spranz-Fogasy, Th.: Transkriptionsvereinbarungen für den Sonderforschungsbereich 245 „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“. Dezember 1989.
- Nr. 15 Herrmann, Th.: Vor, hinter, rechts und links: das 6H-Modell. Psychologische Studien zum sprachlichen Lokalisieren. Dezember 1989.
- Nr. 16 Dittrich, S. & Herrmann, Th.: „Der Dom steht hinter dem Fahrrad.“ – Intendiertes Objekt oder Relatum? März 1990.
- Nr. 17 Kilian, E., Herrmann, Th., Dittrich, S. & Dreyer, P.: Was- und Wie-Schemata beim Erzählen. Mai 1990.
- Nr. 18 Herrmann, Th. & Graf, R.: Ein dualer Rechts-links-Effekt. Kognitiver Aufwand und Rotationswinkel bei intrinsischer Rechts-links-Lokalisation. August 1990.
- Nr. 19 Wintermantel, M.: Dialogue between expert and novice: On differences in knowledge and means to reduce them. August 1990.
- Nr. 20 Graumann, C.F.: Perspectivity in Language and Language Use. September 1990.
- Nr. 21 Graumann, C.F.: Perspectival Structure and Dynamics in Dialogues. September 1990.

- Nr. 22 Hofer, M., Pikowsky, B., Spranz-Fogasy, Th. & Fleischmann, Th.: Mannheimer Argumentations-Kategoriensystem (MAKS). Mannheimer Kategoriensystem für die Auswertung von Argumentationen in Gesprächen zwischen Müttern und jugendlichen Töchtern. Oktober 1990.
- Nr. 23 Wagner, F., Huerkamp, M., Jockisch, H. & Graumann, C.F.: Sprachlich realisierte soziale Diskriminierungen: empirische Überprüfung eines Modells expliziter Diskriminierung. Oktober 1990.
- Nr. 24 Rettig, H., Kiefer, L., Sommer, C. M. & Graumann, C. F.: Perspektivität und soziales Urteil: Wenn Versuchspersonen ihre Bezugsskalen selbst konstruieren. November 1990.
- Nr. 25 Kiefer, L., Sommer, C. M. & Graumann, C. F.: Perspektivität und soziales Urteil: Klassische Urteileffekte bei individueller Skalenkonstruktion. November 1990.
- Nr. 26 Hofer, M., Pikowsky, B., Fleischmann, Th. & Spranz-Fogasy, Th.: Argumentationssequenzen in Konfliktgesprächen zwischen Müttern und Töchtern. November 1990.
- Nr. 27 Funk-Müldner, K., Dorn-Mahler, H. & Winterhoff-Spurk, P.: Kategoriensystem zur Situationsabhängigkeit von Aufforderungen im betrieblichen Kontext. Dezember 1990.
- Nr. 28 Groeben, N., Schreier, M. & Christmann, U.: Argumentationsintegrität (I): Herleitung, Explikation und Binnenstrukturierung des Konstrukts. Dezember 1990.
- Nr. 29 Blickle, G. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (II): Zur psychologischen Realität des subjektiven Wertkonzepts – ein experimenteller Überprüfungsansatz am Beispiel ausgewählter Standards. Dezember 1990.
- Nr. 30 Schreier, M. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (III): Rhetorische Strategien und Integritätsstandards. Dezember 1990.
- Nr. 31 Sachtleber, S. & Schreier, M.: Argumentationsintegrität (IV): Sprachliche Manifestationen argumentativer Unintegrität – ein pragmalinguistisches Beschreibungsmodell und seine Anwendung. Dezember 1990.

- Nr. 32 Dietrich, R., Egel, H., Maier-Schicht, B. & Neubauer, M.: ORACLE und die Analyse des Äußerungsaufbaus. Februar 1991.
- Nr. 33 Nüse, R., Groeben, N. & Gauler, E.: Argumentationsintegrität (V): Diagnose argumentativer Unintegrität – (Wechsel-)wirkungen von Komponenten subjektiver Werturteile über argumentative Sprechhandlungen. März 1991.
- Nr. 34 Christmann, U. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (VI): Subjektive Theorien über Argumentieren und Argumentationsintegrität – Erhebungsverfahren, inhaltsanalytische und heuristische Ergebnisse. März 1991.
- Nr. 35 Graf, R., Dittrich, S., Kilian, E. & Herrmann, Th.: Lokalisationssequenzen: Sprecherziele, Partnermerkmale und Objektkonstellationen (Teil II). Drei Erkundungsexperimente. März 1991.
- Nr. 36 Hofer, M., Pikowsky, B., & Fleischmann, Th.: Jugendliche unterschiedlichen Alters im argumentativen Konfliktgespräch mit ihrer Mutter. März 1991.
- Nr. 37 Herrmann, Th., Graf, R. & Helmecke, E.: „Rechts“ und „Links“ unter variablen Betrachtungswinkeln: Nicht-Shepardsche Rotationen. April 1991.
- Nr. 38 Herrmann, Th. & Grabowski, J.: Mündlichkeit, Schriftlichkeit und die nicht-terminalen Prozeßstufen der Sprachproduktion. Februar 1992.
- Nr. 39 Thimm, C. & Kruse, L.: Dominanz, Macht und Status als Elemente sprachlicher Interaktion. Mai 1991.
- Nr. 40 Thimm, C. & Kruse, L.: Sprachliche Effekte von Partnerhypothesen in dyadischen Situationen. September 1993.
- Nr. 41 Thimm, C., Könnecke, R., Schwarz, S. & Kruse, L.: Status und sprachliches Handeln. In Druck.
- Nr. 42 Funk-Müldner, K., Dorn-Mahler, H. & Winterhoff-Spurk, P.: Nonverbales Verhalten beim Auffordern – ein Rollenspielexperiment. Dezember 1991.

- Nr. 43 Dorn-Mahler, H., Funk-Müldner, K. & Winterhoff-Spurk, P.: AUFF_{KO} – Ein inhaltsanalytisches Kodiersystem zur Analyse von komplexen Aufforderungen. Oktober 1991.
- Nr. 44 Herrmann, Th.: Sprachproduktion und erschwerte Wortfindung. Mai 1992.
- Nr. 45 Grabowski, J., Herrmann, Th. & Weiß, P.: Wenn „vor“ gleich „hinter“ ist – zur multiplen Determination des Verstehens von Richtungspräpositionen. Juni 1992.
- Nr. 46 Barattelli, St., Koelbing, H.G. & Kohlmann, U.: Ein Klassifikationssystem für komplexe Objektreferenzen. September 1992.
- Nr. 47 Haury, Ch., Engelbert, H. M., Graf, R. & Herrmann, Th.: Lokalisationssequenzen auf der Basis von Karten- und Straßenwissen: Erste Erprobung einer Experimentalanordnung. August 1992.
- Nr. 48 Schreier, M. & Czermel, J.: Argumentationsintegrität (VII): Wie stabil sind die Standards der Argumentationsintegrität ? August 1992.
- Nr. 49 Engelbert, H. M., Herrmann, Th. & Haury, Ch.: Ankereffekte bei der sprachlichen Linearisierung. Oktober 1992.
- Nr. 50 Spranz-Fogasy, Th.: Bezugspunkte der Kontextualisierung sprachlicher Ausdrücke in Interaktionen. Ein Konzept zur analytischen Konstitution von Schlüsselwörtern. November 1992.
- Nr. 51 Kiefer, M., Barattelli, St. & Mangold-Allwinn, R.: Kognition und Kommunikation: Ein integrativer Ansatz zur multiplen Determination der lexikalischen Spezifität der Objektklassenbezeichnung. Februar 1993.
- Nr. 52 Spranz-Fogasy, Th.: Beteiligungsrollen und interaktive Bedeutungskonstitution. Februar 1993.
- Nr. 53 Schreier, M. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (VIII): Zur psychologischen Realität des subjektiven Wertkonzepts. Eine experimentelle Überprüfung für die 11 Standards integrieren Argumentierens. Dezember 1992.

- Nr. 54 Sommer, C. M., Freitag, B. & Graumann, C. F.: Aggressive Interaction in Perspectival Discourse. März 1993.
- Nr. 55 Huerkamp, M., Jockisch, H., Wagner, F. & Graumann, C. F.: Facetten expliziter sprachlicher Diskriminierung: Untersuchungen von Ausländer-Diskriminierungen anhand einer deutschen und einer ausländischen Stichprobe. Februar 1993.
- Nr. 56 Rummer, R., Grabowski, J., Hauschildt, A. & Vorweg, C.: Reden über Ereignisse: Der Einfluß von Sprecherzielen, sozialer Nähe und Institutionalisiertheitsgrad auf Sprachproduktionsprozesse. April 1993.
- Nr. 57 Blickle, G.: Argumentationsintegrität (IX): Personale Antezedensbedingungen der Diagnose argumentativer Unintegrität. Juli 1993.
- Nr. 58 Herrmann, Th., Buhl, H.M., Schweizer, K. & Janzen, G.: Zur repräsentationalen Basis des Ankereffekts. Kognitionspsychologische Untersuchungen zur sprachlichen Linearisierung. September 1993.
- Nr. 59 Carroll, M.: Keeping spatial concepts on track in text production. A comparative analysis of the use of the concept path in descriptions and instructions in German. Oktober 1993.
- Nr. 60 Speck, A.: Instruieren im Dialog. Oktober 1993.