

Eva und Wolfgang Schoenke

# Textlinguistik in der Sekundarstufe II?

## Argumente für und gegen Textlinguistik in der Sekundarstufe II

Für eine Integration der Textlinguistik in den Deutschunterricht der Sekundarstufe II gibt es mehrere Gründe: Die Textlinguistik liefert ein geeignetes Instrumentarium für Textanalysen und für die Textrezeption und die Textproduktion. Besondere Fähigkeiten beim Analysieren, Verstehen und Verfassen von Texten erleichtern den Zugang zu vielen Fachrichtungen. Kein Fach ist für einen propädeutischen Unterricht hinsichtlich vieler Studienfächer in dem Maße geeignet wie der Deutschunterricht. Und: Eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis textlinguistischer Zusammenhänge ist bei der Alters- und Leistungsgruppe in der Sekundarstufe II gegeben: die wachsende Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit. Die Einbeziehung der Textlinguistik in den Deutschunterricht wird allerdings oft wegen deren Komplexität abgelehnt. Die Anwendungsbereiche seien nicht überschaubar und die Terminologie verwirrend. Diese Einwände müssen ernst genommen werden.

Wir dürfen die Komplexität der Textlinguistik, die durch ihre späte und schnelle Entwicklung bedingt ist, nicht ignorieren. Die Textlinguistik entstand als Teildisziplin der Linguistik erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und hat sich inzwischen ständig weiterentwickelt. Man untersuchte zunächst die Verknüpfung benachbarter Sätze durch *Konnektoren* und durch die *Wiederaufnahme* von Ausdrücken; später analysierte man globale *Textstrukturen*. In dieser Anfangsphase der textlinguistischen Entwicklung wurden wichtige neue Begriffe wie *Kohäsion* und *Kohärenz* eingeführt.

In der Gegenwart wird nicht nur der TEXT selbst untersucht, sondern es werden auch die Prozesse der *Textproduktion* und der *Textrezeption* reflektiert. Möglich geworden war diese Ausweitung der Textlinguistik durch die Integration von Theorien *sprachlichen Handelns* und der Kognitionswissenschaften. Deren Forschungsergebnisse liefern durch die Einführung „neuer“ Begriffe Erklärungen für die Prozesse des Verstehens und Verfassens von Texten. Die oft etwas unübersichtlich erscheinende Komplexität der Textlinguistik ist also vor allem durch die begriffliche Vielfalt bedingt. Wie können wir die vorhandenen Schwierigkeiten bei der Vermittlung textlinguistischer Erkenntnisse überwinden?

- Die Komplexität übersichtlich strukturieren!
- Die Anzahl der neu zu vermittelnden Termini begrenzen
- und diese durch grafische Darstellungen anschaulich vermitteln!

Die Komplexität sollte man von Anfang an durch eine deutliche Strukturierung überschaubar gestalten und die wirklich notwendigen „neuen“ Termini allmählich einführen, indem man sie von den entsprechenden Textphänomenen in authentischen Texten ableitet und durch grafische Darstellungen didaktisch vermittelt.

Die wichtigsten textlinguistischen Begriffe stehen (im Anhang) in einem Kurzglossar. Besonders Interessierte, die ihre textlinguistischen Kenntnisse vertiefen möchten, finden im Internet ein ausführliches Glossar (mit Querverweisen):

<http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/tlgl/tlgl.html>

(Dieses Glossar ist auch zur Vorbereitung auf Kurzreferate zu einzelnen Begriffen geeignet.)

## Textdefinition und Strukturierung der Komplexität

Es gibt unterschiedliche Textdefinitionen, die den verschiedenen Forschungsschwerpunkten entsprechen. Hier wird eine Textdefinition vorgeschlagen, die dem neuen Entwicklungsstand der Textlinguistik entspricht.

Vorschlag für eine Textdefinition:

Ein TEXT ist das Ergebnis von Handlungsprozessen, in denen Wissen verarbeitet wird. Die sprachliche Realisierung erfolgt in der Regel durch linear angeordnete, miteinander verknüpfte Sätze. (Ausnahmen: Mündlich übermittelte Texte und Hypertexte sind nicht immer strikt linear angeordnet.)

Der TEXT steht im Zentrum und ist ein fertiges Produkt mit *Textstruktur*; diese Struktur kann in *Textanalysen* untersucht werden. Aber auch über die Prozesse der Textproduktion und der Textrezeption können sich Schüler/innen der Sekundarstufe II Wissen erarbeiten, wenn sie lernen, die dafür geeigneten Methoden anzuwenden.

## Textstruktur und Textfunktion: Textfunktion dominiert Textstruktur

Menschen verständigen sich durch Texte, nur in ganz seltenen Ausnahmefällen durch einzelne Sätze oder einzelne Wörter. Auf einen solchen Ausnahmefall (in einem mündlich übermittelten Text) möchte ich jetzt eingehen. (Dieses Beispiel ist auch für den Unterricht in der Sekundarstufe II geeignet.)

Stellen Sie sich bitte folgende *Situation* vor:

Wir befinden uns in einem Raum der 4. Etage. In diesem Raum entsteht ein Feuer, Tür und Türrahmen stehen schon in Flammen, wir wissen nicht, wie wir uns schnell retten könnten. Was tun? Planen wir einen Text, bei dem unser Thema sorgfältig entfaltet wird? Das tun wir sicher nicht. Jetzt muss sofort gehandelt werden. Vorrang hat: Wie ändern wir möglichst schnell diese gefährliche *Situation*?

Jetzt gibt es eigentlich nur zwei Text-Alternativen:

„Feuer! Hilfe!“ oder „Hilfe! Feuer!“

Jeweils zwei isolierte Wörter (ohne strukturelle Verknüpfung) bilden in dieser Situation einen vollständigen Gebrauchstext, sogar mit zwei *Funktionen*:

„Hilfe!“ drückt einen Appell aus, „Feuer!“ die Information, weshalb Hilfe benötigt wird. Hier wird also ein Text mit einer doppelten *Funktion* ohne strukturelle Verknüpfung, ohne allmähliche Themenentfaltung gebildet. Es gibt hier keine erkennbare Themenentfaltung!

Warum ist bei diesem Beispiel für jeden einsichtig, dass die *Textfunktion* die *Textstruktur* dominiert? Diese Situation macht es notwendig, dass sofort gehandelt wird, um die Situation zu verändern. Die *Textfunktion* bestimmt in dieser Situation bei diesem Gebrauchstext dessen knappe Ausnahmestruktur.

Priorität hat: handeln, dabei *Wissen* verarbeiten, und zwar *Handlungswissen* und *Sachwissen* über die Gefahr durch Feuer.

## Textverstehenskompetenz

Zu Beginn der textlinguistischen Entwicklung hatte man zunächst untersucht, wie in Texten die benachbarten Sätze miteinander verknüpft sind. Man stellte fest, dass dies besonders häufig durch die *Wiederaufnahme* von Ausdrücken geschah, z. B. *ein Auto – das Fahrzeug, der Lehrer – er, die Tür – sie*.

Die Verknüpftheit benachbarter Sätze in einem Text bezeichnet man als *Kohäsion*.

Klaus Brinker erklärte, dass sich in globalen Textstrukturen das *Thema* eines Textes an *Wiederaufnahmestrukturen* nachweisen lässt. Er bezeichnete die dominanten Wiederaufnahmestrukturen eines Textes als *grammatische Trägerstrukturen* für die Themenentfaltung (Brinker, 2010, S 40 f.).

Textanalysen, die von Wiederaufnahmestrukturen ganzer Texte ausgehen, führen direkt zur Entfaltung der Textthemen und sind relativ leicht durchzuführen. Grafische Markierungen können dieses Vorgehen noch wesentlich erleichtern, was für den Unterricht nützlich ist.

Ein weiterer Vorteil für die Anwendung dieser Methode im Unterricht ist, dass sowohl die Vorgehensweise als auch deren Ergebnisse schnell überprüfbar sind.

Ich zeige dies nun an einem kurzen Beispieltext<sup>1</sup>, an dem ich später auch andere textlinguistische Phänomene nachweisen möchte:

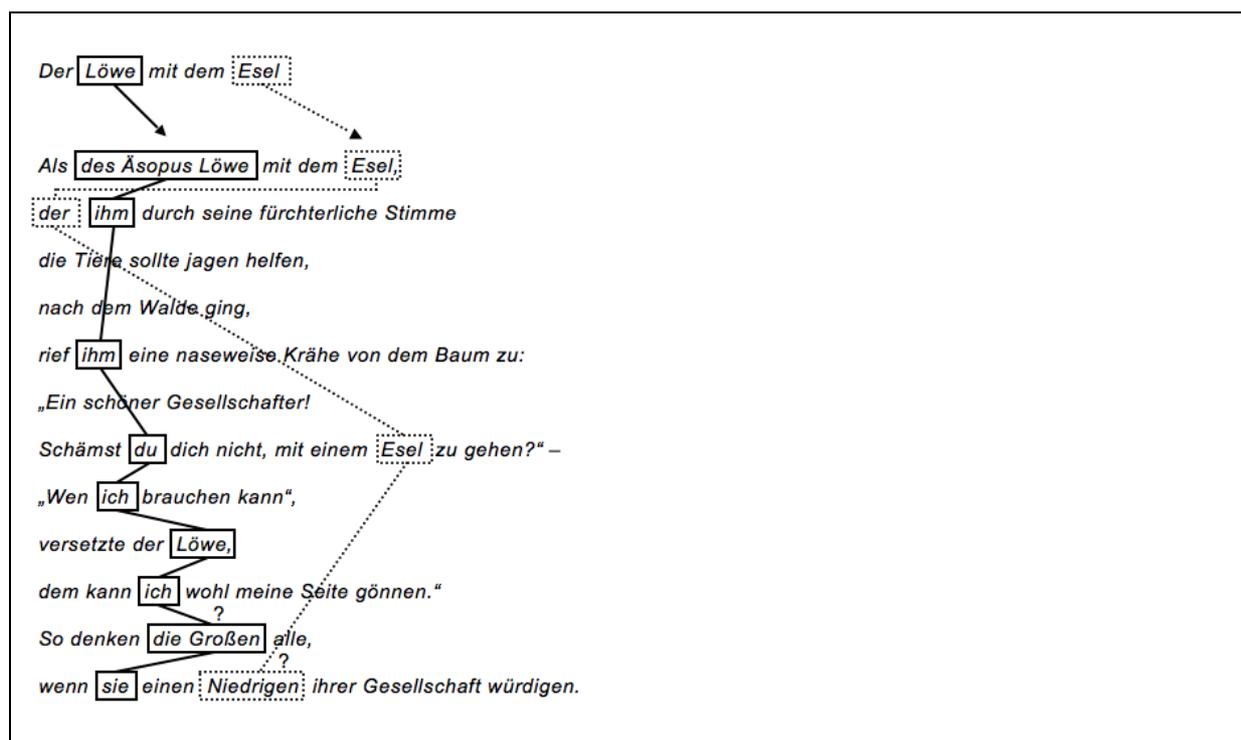


Abb. 1: Löwe mit Wiederaufnahmestruktur

Die in diesem Text dominierenden Wiederaufnahmestrukturen werden schon im Texttitel angekündigt: *Löwe, Esel*. Im Text wird *Löwe* 1-mal durch *Repetition* (Wortwiederholung) aufgenommen, 5-mal durch Personalpronomen (2-mal durch *ihm* und in der direkten Rede 1-mal durch *du*, 2-mal durch *ich*). *Löwe*

<sup>1</sup> Lessing, G. E. (1759/1952). Der Löwe mit dem Esel. In Lessing, G. E. Auswahl in drei Bänden. 1. Band. Leipzig: Bibliographisches Institut. S. 429.

dominiert die Themenentfaltung stärker als *Esel* mit einer nur zweimaligen Wiederaufnahme: 1-mal durch Repetition, 1-mal durch das Relativpronomen *der*.

Zumindest die beiden Wiederaufnahmestrukturen *Löwe* und *Esel* bilden in diesem Text die grammatische Trägerstruktur für die Entfaltung des Textthemas. Über sie kann man die Themenentfaltung erschließen. Diese Wiederaufnahmestrukturen sind als grammatische Trägerstrukturen für die Themenentfaltung in Abbildung 1 grafisch gekennzeichnet.

In der folgenden Abbildung 2 des gleichen Textes kann man einen doppelten *Textrahmen* erkennen.

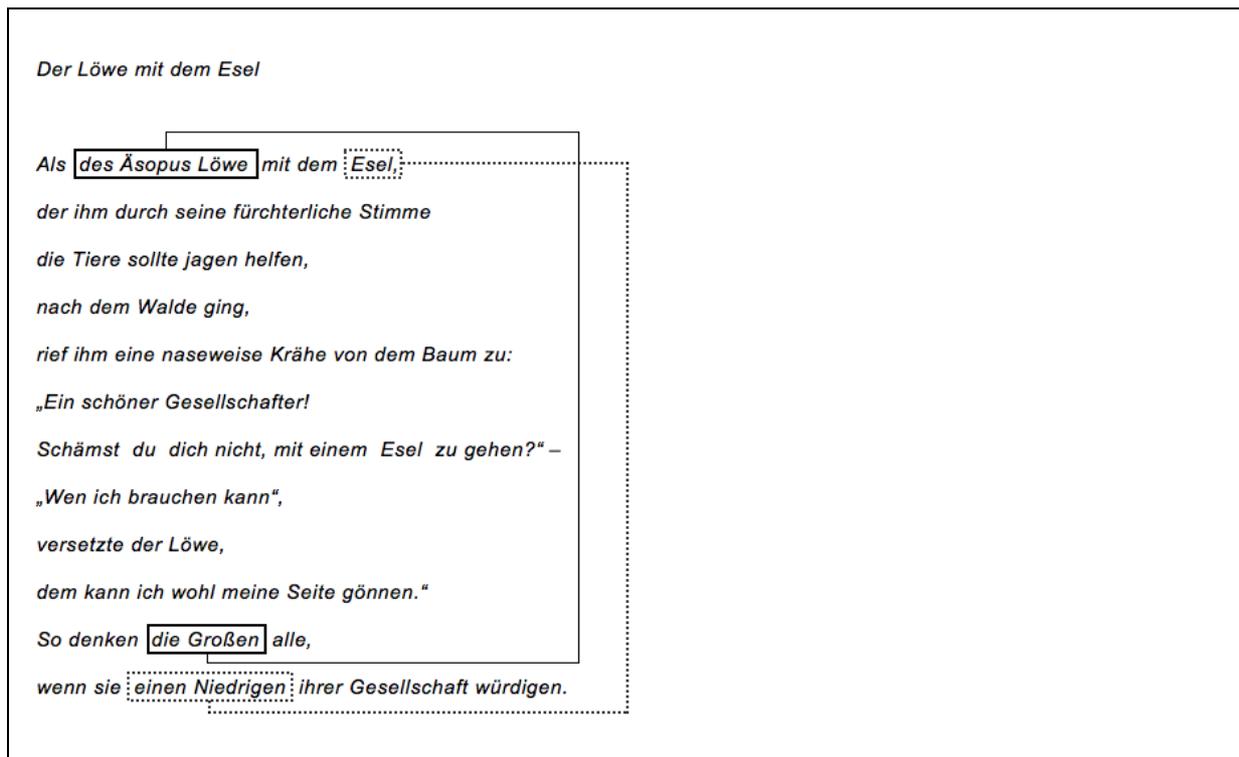


Abb. 2: Löwe mit Textrahmen

Gehören die beiden Ausdrücke *die Großen* und *einen Niedrigen* im textabschließenden Satz zu den beiden Wiederaufnahmestrukturen (und damit auch zur Themenentfaltung)? Durch *die Großen* und *einen Niedrigen* werden die Ausdrücke *des Äsopus Löwe* und *Esel* (aus dem texteröffnenden Satz) am Schluss wieder aufgenommen und bilden gemeinsam mit diesen in der *Textkomposition* den *Textrahmen*.

Ein *Textrahmen* besteht aus miteinander korrespondierenden sprachlichen Ausdrücken am Anfang und am Schluss eines Textes, zwischen denen das Thema entfaltet wird. Die Elemente des *Textrahmens* in **diesem** Text korrespondieren in besonderer, in übertragener Weise miteinander:

*des Äsopus Löwe* mit *die Großen alle*  
 und *Esel* mit *die Niedrigen*.

Mit der Erwähnung von *Äsop* im einleitenden Satz und der Wiederaufnahme von *Löwe* und *Esel* durch die Ausdrücke *die Großen* und *einen Niedrigen* im letzten Satz, also durch den besonderen inhaltlichen Zusammenhang des *Textrahmens*, wird der Fabelcharakter des Textes deutlich.

Welches Wissen ist zu verarbeiten, um dies zu erkennen und den Text wirklich zu **verstehen**?

- *Sachwissen* darüber, wer *Äsop* war,
- *Sach-* und *Sprachwissen* über die Merkmale von Fabeln,
- aber vielleicht auch Sprachwissen über die Besonderheit des Texttitels *Der Löwe mit dem Esel* im Vergleich zu einem Texttitel *Der Löwe und der Esel*.

Sie haben Wissen *inferiert*, um *Kohärenz* (den Sinnzusammenhang) im Text herzustellen.

Welche Textfunktion hat eine Fabel?

- Wird erzählt oder argumentierend belehrt? Beides!  
Hier wird auf narrativ unterhaltsame Weise in einer Textmetapher belehrend argumentiert wie in anderen Fabeln, Parabeln, Gleichnissen auch. (Dies geht über die Merkmale von Sachtexten hinaus.)
- Da wir schon andere Fabeln, Parabeln, Gleichnisse kennen, werden durch die Textinformationen in dieser Fabel *Der Löwe mit dem Esel* bestimmte im Langzeitgedächtnis gespeicherte Kenntnisse aktiviert und zu den Textinformationen in Beziehung gesetzt, sodass neu organisierte (integrierte) kognitive Strukturen entstehen: Wir inferieren.

Durch dieses Inferieren wird deutlich, welche Textart hier vorliegt und welche Funktion(en) diese Textart in der Kommunikation hat: durch eine Geschichte belehren.

## Textunterscheidungskompetenz

Für die Unterscheidung verschiedener „Textarten“ wähle ich zunächst absichtlich diesen Ausdruck „Textarten“, der wissenschaftlich nicht besetzt ist. Dadurch möchte ich vermeiden, dass Schüler/innen sich sofort mit Termini wie *Textklasse*, *Textsorte*, *Textsortenklasse*, *Texttyp* u. a. auseinandersetzen müssen, die bei der Klassifizierung unterschiedlicher Textarten immer wieder genannt werden.

Im Unterricht sollte deutlich gemacht werden, dass man zur Klassifizierung unterschiedlicher Textarten Unterscheidungskriterien benötigt und dass die Beachtung dieser Kriterien für das Verfassen schriftlicher Texte grundsätzlich wichtig ist, z. T. auch für das Verstehen von Texten.

Unter welchen Kriterien lassen sich Texte unterscheiden?

Für Schüler/innen besonders wichtige Unterscheidungskriterien sind:

1. **Art der Übermittlung:**  
mündlich, schriftlich, elektronisch übermittelte Texte
2. **Art des Bezugs zur realen Welt:**  
poetische Texte – Sachtexte/Gebrauchstexte, (fiktionale – nichtfiktionale Texte)
3. **Funktion der Texte in der Kommunikation:**  
argumentative, explikative, informierende, narrative Texte

### zu 1. Art der Übermittlung

An Gesprächstexten sind mehrere Personen beteiligt. Im Gegensatz zu Gesprächstexten besteht bei schriftlich übermittelten Texten eine größere räumliche und zeitliche Distanz zwischen der Situation der Textproduktion und der Situation der Rezeption. Daher können beim Verfassen schriftlicher Texte Handeln und Wissensverarbeitung intensiviert, kann die selbstkritische Reflexion vertieft, kann die Entscheidung zwischen Alternativen mehrfach geprüft und auch verändert werden.

### zu 2. Bezug zur realen Welt

Roman Jakobson wies darauf hin, dass in der Poesie das poetische Zeichen nicht eindeutig sei, sondern mehrdeutig, aber nicht beliebig interpretierbar (Jakobson, 1972, S. 127). Eine Textanalyse allein genügt also bei poetischen Texten nicht, ihr Ergebnis muss durch eine Interpretation ergänzt werden. Umgekehrt gilt aber auch, dass das Interpretationsergebnis eines poetischen Textes durch sprachanalytische Belege abgesichert wird.

### zu 3. Dominante Funktion der Texte in der Kommunikation

Für textlinguistische Klassifizierungen ist die Differenzierung unter dem Kriterium der dominanten Textfunktion besonders wichtig (zur Klassifizierung von Texttypen vgl. die Übersicht weiter unten).

Was für ein Texttyp entsteht, ist von der Situation abhängig, in der er entsteht, und von der Funktion, die er in der Kommunikation übernehmen soll. Bei einer texttypologischen Klassifizierung ist zu fragen:

- Unter welchen situativen Voraussetzungen entsteht der Text?
- Welche Funktion soll der Text in dieser Situation übernehmen?
- Was soll er bewirken?
  - Sollen andere von der eigenen Auffassung überzeugt werden? Um andere von der eigenen Auffassung zu überzeugen, wird ein **argumentativer** Text entwickelt.
  - Besteht Erklärungsbedarf bei einem bestimmten Sachverhalt? Ein **explikativer** Text kann diese Lücke füllen.
  - Soll über ein Ereignis oder ein Objekt informiert werden? In diesem Fall ist ein **deskriptiver** Text zu formulieren (bei einem Ereignis berichten – bei einem Objekt beschreiben).
  - Ein **narrativer** Text hat vor allem unterhaltende Funktion.

Viele Texte sind hinsichtlich ihrer Funktion Mischtexte, allerdings fast immer mit einer dominierenden Funktion. (Ein Mischtext ist z. B. die *Rezension*, in der argumentative Bewertung die deskriptiven Informationen dominiert.)

Von der dominierenden Funktion ist die Art der Themenentfaltung und daher auch die Gesamtstruktur des entstehenden Textes abhängig. In der Übersicht ist für den Aufbau jeden Texttyps das entsprechende prototypische Textmuster angegeben (Gesamtstrukturierung einschließlich des Textrahmens).

Auch hier gilt wieder: Textfunktion dominiert Textstruktur.

TEXTTYPOLOGIE

TEXTTYP	argumentativ	explikativ	deskriptiv	narrativ
dominante Textfunktion	überzeugen/ überreden	erklären	informieren (a: beschreiben, b: berichten)	erzählen/ unterhalten
Voraussetzung	strittiges Problem	erklärungsbedürftiger Sachverhalt	(verm.) Wissenslücke, (verm.) Informationsbedürfnis	abgeschlossenes singuläres Ereignis
Themenentfaltung, Strukturmerkmale	Ausgangsthese; Behauptung → Begründung (mit Belegen/Inf.) → Schlussfolgerung, Ergebnis; verkürzt: Behauptung – Begründung oder Information – Schlussfolg.	das zu Erklärende („explanandum“) wird auf erklärenden Sachverhalt („explanans“) zurückgeführt; log. Ableitung durch Anfangsbeding. u. Verknüpfung allg. Gesetzmäßigkeiten	a: Objekte beschreiben, b: von Vorgängen, Ereignissen berichten; bei Teilthematizierung Aufgliederung, Spezifizierung, Einordnung	Exposition – Komplikation – (schrittweise) Auflösung der Komplikation – Evaluation (Aufbau, Erhöhung und Auflösung von Spannung)
Textrahmen	Ausgangsthese – Argumentationsergebnis	Explanandum formulieren – Erklärungen zusammenfassen	a: Beschreib.-objekt nennen – Beschreibung zusammenfassen	Einf. in die fiktive Welt – Entlassung aus der fikt. Welt
Elemente (domin.) Wiederaufnahmestrukturen	viele Abstrakta, daher viele (z. T. lexikalisierte) Metaphern		viele Konkreta: Bezeichnungen für Dinge, Personen, Tiere, Pflanzen	viele Konkreta, oft Bezeichnungen für Handlungsträger/innen
Besonderheiten allg. (Tempusgebrauch, Häufigkeit best. Wortarten u. a.)	i. d. R. Präsens; Einordnung in kausale Zusammenhänge; viele die logischen Beziehungen verdeutlichende Funktionswörter: – Konjunktionen ( <i>weil, denn, falls</i> ), – Präpositionen ( <i>wegen, aufgrund</i> ), – Satzadverbien ( <i>also, deshalb</i> )		a: Beschreibung Präsens; b: Bericht i. d. R. Präteritum (Vorzeitigkeit: Plusquamperfekt)	i. d. R. Präteritum (Vorzeitigkeit: Plusquamperfekt); semantisch differenzierende Verben; Konjunkt. u. Adv. zeitl. Einordn. ( <i>bevor, danach</i> ); oft direkte Rede
Beispiele für (zugehörige) Textsorten	Kommentar, Erörterung, Gerichtsurteil, Gutachten, wissenschaftliche Abhandlung	Lehrbuchtext, wissenschaftlicher, populärwissenschaftlicher Text	Unfallbericht, Nachricht, Lexikonartikel, Rezept, Bedienungsanleitung	Alltagserzählung, Märchen, Sage, Kriminalroman, liter. Erzählung

© Schoenke

(Vgl. auch Brinker, 2010, S. 59 ff.; zur Mehrebenenklassifizierung vgl. Heinemann & Viehweger, 1991, S. 145 ff.)

## Textproduktionskompetenz: Text texttypspezifisch verfassen, zwischen Alternativen entscheiden

Die vorher formulierte Textdefinition wird beibehalten, für die schriftliche Textproduktion aber noch ausgeweitet. Beim Verfassen von Aufsätzen beziehen sich diese Aussagen auf das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten der Texte. Wenn der Titel des Aufsatzes (ohne weitere genauere Anweisungen) vorgegeben ist, werden durch die Rezeption dieses Texttitels bestimmte Bereiche des Vorwissens aktiviert. Falls das Vorwissen auch Kenntnisse über Texttypen einschließt, kann dies die Planung des Aufsatzes, seinen Aufbau, die Textstrukturierung erleichtern.

Bei der Linearisierung der einzelnen Formulierungen entstehen durch das Aufschreiben Verzögerungen in der Wissensverarbeitung, die die Wahl von Alternativen erleichtern. Im schriftsprachlichen Handeln lässt sich der Freiraum für solche Alternativen immer wieder öffnen. Die Veränderungen während des Schreibens kann man als begleitende Überarbeitung auffassen. Durch das Aufschreiben können neu geordnete kognitive Strukturen als Ausgangsbasis für die weitere Wissensverarbeitung „festgehalten“ werden. Wissensverarbeitung ist Voraussetzung für die Textproduktion, und neues Wissen kann auch Ergebnis des Schreibens sein.

In der Sekundarstufe II wird das Verfassen einer größeren Anzahl von Aufsatzarten verlangt:

1. unterschiedliche Arten von Erörterungen,  
freie und literarische Erörterungen, Erörterungen pragmatischer Texte u. a.
2. Textinterpretationen
3. Textanalysen
4. längerfristig angelegte Facharbeiten u. a.

Wegen ihrer Sonderstellung im Deutschunterricht und ihrer Bedeutung im Sinne eines propädeutischen Unterrichts gehe ich genauer auf die häusliche Facharbeit ein. Da die Punkte 1–4 z. T. von Lehrplänen abgeleitet und nicht nur textlinguistisch zu begründen sind, möchte ich hier nur die systematische Schlussüberarbeitung behandeln.

### Vorschläge für eine systematische Schlussüberarbeitung

1. Was gehört nicht zum Thema?  
Was ist überflüssig?  
Bei der Entfernung der überflüssigen Teile sollte geprüft werden, ob diese Teile durch andere „passendere“ Teile ersetzt werden müssen.
2. Muss die Gliederung überarbeitet werden?  
Reihenfolge der Abschnitte ändern? Textteile umgruppieren? Gliederungspunkte umformulieren?
3. Sind inhaltliche Zusammenhänge zwischen Textanfang und Textende erkennbar, zwischen den Teiltextrn und innerhalb der Teiltextrn zwischen Anfang und Ende?

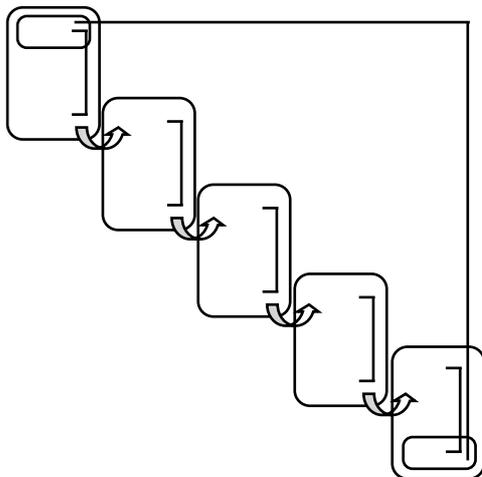


Abb. 3: Prototyp

- Ist im Text ein Textrahmen vorhanden?  
 Gibt es in den Teiltex-  
 ten Textrahmen?  
 Sind inhaltliche Beziehungen zwischen den Teiltex-  
 ten an den „Übergängen“ erkennbar?  
 Werden die „Übergänge“ explizit formuliert?

## Resümee

### 1. Unter welchen Bedingungen ist es sinnvoll, die Textlinguistik in den Deutschunterricht zu integrieren?

Das ist nur dann sinnvoll, wenn der Deutschunterricht dadurch effizienter wird. Textlinguistische Überlegungen im Deutschunterricht dürfen nicht Mehrbelastungen bedeuten. Im Gegenteil: Die Textlinguistik soll ein Instrumentarium zur Verfügung stellen für Erleichterungen beim Analysieren und Verstehen von Texten, beim Planen, Formulieren und Überarbeiten schriftlicher Texte.

### 2. Unter welchen Voraussetzungen kann diese Effizienzsteigerung gelingen?

- Die komplexe Textlinguistik muss übersichtlich untergliedert werden. Dabei sollen nicht voneinander isolierte Module entstehen, sondern interagierende Untersuchungsbereiche, die in einem systematischen Zusammenhang stehen.
- Die „neue“ Terminologie ist zunächst auf die wichtigsten zentralen Begriffe zu beschränken, die von authentischen Texten abgeleitet, häufig wiederholt und vorläufig nur in Kurzform erklärt werden. (Wenn das Bedürfnis nach weitergehenden textlinguistischen Kenntnissen entsteht, sollten allerdings die Quellen dafür zugänglich gemacht werden.)

### 3. Didaktisches Prinzip:

Implizites Textwissen bewusst machen,  
 explizites Textwissen anwenden.

## Anhang

### Kurzglossar

#### *handeln*

absichtsvolles, zielgerichtetes Vorgehen

*Handeln* impliziert (im Gegensatz zu stimuliertem Verhalten) Ziel- und Situationsorientierung und Bewusstheit (unterschiedlichen Grades). Handeln zielt auf Folgen, auf eine Veränderung der Situation und setzt die Möglichkeit voraus, zwischen mehreren Alternativen entscheiden zu können.

#### *sprachlich handeln*

soziales, symbolisch (über Sprache) vermitteltes Handeln, nicht immer voll bewusst, jedoch der Reflexion zugänglich; situationsangemessene, gezielte, auf einen Zweck gerichtete Sprachverwendung  
Voraussetzung für *sprachliches Handeln* ist die auf einer Situationsanalyse (und häufig auch auf vorsituativen Interessen) beruhende Intention, die auf Situationslenkung zielt.

#### *inferieren*

Textinformationen durch aktiviertes Vorwissen ergänzen, Schlussfolgerungen ziehen und einen kohärenten Sinnzusammenhang herstellen

#### *Kohärenz*

der einem Text zugrunde liegende Sinn; zentraler Begriff der Textlinguistik, der sich auf den Textzusammenhang bezieht

#### *Kohäsion*

die Grenzen benachbarter Sätze überschreitende semantisch-syntaktische Verknüpftheit von Sätzen in einem Text

*Kohäsion* wird vor allem durch *Wiederaufnahme* sprachlicher Ausdrücke und durch *Konnektoren* erreicht.

#### *Textfunktion*

dominierende Aufgabe eines Textes im sprachlichen Handeln

#### *Textkompetenz*

die Fähigkeit, durch Textrezeption und Textproduktion gezielt Wissen zu verarbeiten, zu erweitern, zu vertiefen und zu verändern

#### *Textsorte*

Menge authentischer Texte mit übereinstimmenden Merkmalen, die nicht für alle Texte gelten (vgl. Isenberg, 1983)

#### *thematische Progression*

durch Beziehungen zwischen Satzthemen bedingter Textaufbau (Thema-Rhema)

- einfache lineare Progression
- Progression mit durchlaufendem Thema
- thematischer Sprung
- Progression eines gespaltenen Themas
- Progression mit (von einem Hyperthema) abgeleiteten Thema

(vgl. Daneš, 1970)

## Einblick in das ausführliche Glossar im Internet

unter <http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/tlgl/tlgl.html>, am Beispiel von *Wissen*

### *Wissen*

im Langzeitgedächtnis gespeicherte, auf körperlich/sinnlichen und kognitiv/sprachlichen Erfahrungen beruhende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

*Wissen* hat als theoretischer Terminus der Linguistik eine andere Bedeutung als der Alltagssprachliche Begriff *Wissen*, der Bewusstheit von Kenntnissen, ihre Explizier- und Begründbarkeit einschließt. *Wissen* (besonders als *Sprachwissen* und *Handlungswissen*) wird in der Linguistik primär als implizites Wissen verstanden, das (im Sinne von Kompetenz) spontan verfügbar, nicht voll bewusst, aber der Reflexion zugänglich ist.

Das Wort *Wissen* ist eine lexikalisierte Metapher (ahd. *wizzan* eigentlich: gesehen haben (Präteritopräsens); vgl. lat. *videre*). Auch der Ursprung des Wortes *Wissen* deutet also darauf hin, dass Wissen auf Erfahrungen beruht, vor allem auf sinnlichen (besonders visuellen) Wahrnehmungen, die durch kognitiv-sprachliche Erfahrungen ergänzt werden.

Klix unterscheidet in seinen Untersuchungen zur Gedächtnisforschung „ereignisbestimmtes Wissen“, das durch direkte Wahrnehmungen entsteht, individuell, erfahrungsabhängig und emotional ist, vom „merkmalsbestimmten“ Wissen, das aus „Vergleichen zwischen begrifflichen Merkmalen“ (mit dem Feststellen von Gemeinsamkeiten, Unterschieden, Ähnlichkeiten) entsteht und vollständig durch Sprache vermittelt werden kann (Klix 1984: 7 f).

„Menschliches Wissen besteht aus Begriffen und Beziehungen zwischen ihnen. Dieses Wissen ist austauschbar vermittels der Sprache.“ (7)

Begriffe/Konzepte sind nach Klix „Festpunkte des Wissensbesitzes“ (Klix 1984: 10).

Die Vernetzung der Konzepte wird durch die zwischen ihnen bestehenden Relationen bewirkt, z. B. durch Ober-, Unter- oder Nebenbegriffsrelationen, durch Komparativ- oder Kontrastrelationen (18 ff). Komplexe (im Langzeitgedächtnis gespeicherte) Wissensstrukturen werden als Schemata bzw. Rahmen bezeichnet.

→ Konzept, Schema, Rahmen, Skript, Wissenssysteme, Wissensverarbeitung, Kontiguität

## Literatur

- Agricola, E. (1979). *Textstruktur – Textanalyse – Informationskern*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Hrsg.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. S. 73–93.
- Brinker, K. (2000). Textfunktionale Analyse. In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. et al. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. S. 175–186.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Daneš, F. (1970). Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. In *Folia Linguistica* IV/70. S. 72–78.
- Dijk, T. A. van (1980). *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Reihe Germanistische Linguistik 115. Tübingen: Niemeyer.
- Isenberg, H. (1983). Grundfragen der Texttypologie. In Daneš, F. & Viehweger, D. (Hrsg.). *Ebenen der Textstruktur*. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR. S. 303–343.
- Jakobson, R. (1972). Linguistik und Poetik. In Ihwe, J. (Hrsg.). *Literaturwissenschaft und Linguistik. Band 1*. Frankfurt/M.: Athenäum. S. 99–135.
- Kalverkämper, H. (2000). Vorläufer der Textlinguistik: die Rhetorik. In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. et al. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. S. 1–17.
- Kaplan, R. B., Cantor, S., Hagstrom, C. et al. (1994). On abstract writing. In *Text* 14 (3). S. 401–426.
- Klix, F. (1984). *Gedächtnis – Wissen – Wissensnutzung*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Ludwig, O. (2003). Entwicklungen schulischer Schreibdidaktik in Deutschland und ihr Bezug zum akademischen Schreiben. In Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter. S. 235–250.
- Molitor-Lübbert, S. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Band 2*. Berlin: de Gruyter. S. 1005–1027.
- Molitor-Lübbert, S. (2002). Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In Perrin, D., Böttcher, I., Kruse, O. et al. (Hrsg.). *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 33–46.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. In Rosenberg, S. (Hrsg.). *Advances in Applied Psycholinguistics. Vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 142–174.
- Scherner, M. (2000). Kognitionswissenschaftliche Methoden in der Textanalyse. In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. et al. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. S. 186–195.
- Schnotz, W. (1988). Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In Mandl, H. & Spada, H. (Hrsg.). *Wissenspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 299–330.

Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schoenke, E. (2000). Textlinguistik im deutschsprachigen Raum. In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. et al. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband*. Berlin. S. 123–131.

Schoenke, E. (2005). Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis. In Scherner, M. & Ziegler, A. (Hrsg.). *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. S. 77–93.

Schwarz, M. (1992). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.

Schwarz, M. (2001). Kohärenz: Materielle Spuren eines mentalen Phänomens. In Bräunlich, M., Neuber, B. & Rues, B. (Hrsg.). *Gesprochene Sprache – transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold*. Frankfurt/M.: Peter Lang. S. 151–159.

Strohner, H. (2000). Kognitive Voraussetzungen: Wissenssysteme – Wissensstrukturen – Gedächtnis. In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. et al. (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. S. 261–274.