

## Rezension

**Consten, Manfred/Kirmse, Christiane (2022): Der Text. Tübingen: Narr Francke Attempto (Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis, 14). 130 Seiten. € 14,99  
ISBN 978-3-8233-8275-1**

*Friedrich Markewitz*

Die Textlinguistik befindet sich in einer scheinbar paradoxen Situation: Auf der einen Seite wird seit mindestens 15 Jahren auf ihre prekäre intradisziplinäre Situation hingewiesen und damit die Sorge um ihre fachliche Zukunft kommuniziert (vgl. z. B. Adamzik 2007) und in der Tat scheint eine ungefähre Entwicklung erkennbar, Textlinguistik als eine Art Teil von Diskurs-, Kultur- sowie z. T. Medienlinguistik zu verstehen und so innerfachliche Grenzen aufzulösen. Auf der anderen Seite indizieren die kontinuierlich erschienenen ‚Einführungen‘ der letzten ca. 25 Jahre u. a. von Heinemann/Heinemann (2002), Adamzik (2004), Gansel/Jürgens (2007), Hausendorf/Kesselheim (2008), Brinker (u. a. 2010), Gansel (2011), Schwarz-Friesel/Consten (2014), Adamzik (2016) sowie Hausendorf et al. (2017) nicht nur eine gewisse fachliche Festigung, sondern ebenso intra- wie interdisziplinäre Relevanzsetzung. Also: *Quo vadis Textlinguistik?* Diese Frage ist nicht nur Titel eines textlinguistischen Verortungsaufsatzes (vgl. Antos/Tietz 1997), sondern kann auch für ihre momentane Stellung innerhalb der Linguistik gelten.

In die schon angesprochene Reihe von Einführungen fügt sich das Buch von Manfred Consten und Christiane Kirmse (ersterer ja auch schon Co-Autor einer Textlinguistikeinführung von 2014) bis zu einem gewissen Grad ein, bestimmt aber den Wert der Textlinguistik gerade nicht (bzw. nur bedingt) innerfachlich, sondern mit einer praxisorientierten Ausrichtung im Rahmen der Implementierung textlinguistischer Methoden, Modelle und Theorien für den schulischen Kontext. Aus einer solchen Verortung heraus loten die Autor\*innen

### Kontaktperson:

Friedrich Markewitz  
Universität Paderborn  
Warburger Straße 100  
33098 Paderborn  
Friedrich.markewitz@upb.de

das Verhältnis von Textlinguistik zur Sprach- sowie Literaturdidaktik aus und können in der Tat produktive Anschlussmöglichkeiten aufzeigen. Hinter jüngeren Neu- bzw. Weiterentwicklungen der Textlinguistik, insbesondere im Kontext von textkommunikationswissenschaftlichen Überlegungen (im Sinne von Haufendorf/Kesselheim/Kato/Breitholz 2017), bleiben die Ausführungen aber bis zu einem gewissen Grad zurück bzw. bewegen sich, trotz z. T. anderweitiger Äußerungen und Bezugnahmen, auf eher konservativem textlinguistischen Boden. Damit einhergehend ist auch eine Festlegung auf bestimmte Forscher\*innen bei gleichzeitiger Geringbeachtung anderer feststellbar: Dass auf die textlinguistischen Arbeiten zentraler Forscher\*innen wie Kirsten Adamzik und Ulla Fix weitestgehend verzichtet wird, und sich diese auch nicht im Literaturverzeichnis aufgenommen finden, ist aber zumindest ungewöhnlich und mag irritieren; insbesondere da sich z. B. Fix umfassend zum Verhältnis von Textlinguistik und Literaturwissenschaft bzw. literarischen Texten geäußert hat (vgl. dazu ihren Sammelband von 2013) – eine Verbindung, die für die Autor\*innen von hoher Relevanz für ihre eigenen Ausführungen ist (siehe dazu weiter unten).

Auf knapp bemessenem Rahmen (ca. 110 Seiten exklusive Lösungs- sowie Literaturhinweisen am Ende) stellen die Autor\*innen in fünf größeren Kapiteln (das sechste Kapitel, ein einseitiges Fazit, schließt ihre Ausführungen produktiv ab) ihre Reflexionen zum Verhältnis von Textlinguistik und Schule konstruktiv sowie nachvollziehbar vor. Alle Kapitel sind ähnlich aufgebaut, mit einer ausdifferenzierten Unterkapitelstruktur, Aufgaben, die schon im Fließtext andiskutiert werden, Merkkästchen zu zentralen Begriffen bzw. Konzepten und am Ende Hinweisen auf weiterführende Literatur (die zumindest in den ersten drei Kapiteln auffällig oft die Textlinguistikeinführung von Schwarz-Friesel/Consten (2014) anführen (vgl. 16, 36, 65)). Auf ein Glossar oder Stichwortverzeichnis wurde leider verzichtet. Insbesondere letzteres wäre durchaus sinnvoll gewesen, gerade wenn Leser\*innen nach bestimmten Konzepten, Begriffen, Modellen etc. suchen möchten.

Nach einer kurzen Einleitung (7–8), in der Verbindungen zwischen Textlinguistik und Deutschunterricht sowohl über dessen zentrale Gegenstände – „Im Deutschunterricht geht es meist um Texte“ (7) – als auch über die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards (*Schreiben, Lesen, Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen*; vgl. 7) motiviert werden, kommt es im ersten größeren Kapitel (9–16) zur vertieften Reflexion der Frage des Einsatzes der „**Textlinguistik für die Schule**“ (9, Herv. i. O.). Dabei wird zunächst konstatiert, dass die Textlinguistik nicht als selbstverständlicher Bestandteil in den Deutschunterricht implementiert wird (vgl. 10), was u. U. auch mit ihrer empirisch-deskriptiven Ausrichtung

(vgl. 12) zu tun haben mag, die einem eher normativ ausgerichteten Deutsch- als Orthographie- und Grammatikunterricht entgegensteht (vgl. 9–12). Über ihr Verständnis der Textlinguistik, als „Brückenkopf zur Literaturwissenschaft“ (11) leiten die Autor\*innen die Relevanz der Textlinguistik für den Deutschunterricht ab – um zugleich darauf zu verweisen, dass der literarische Text eigentlich nicht (Kern-)Gegenstand der Textlinguistik ist (vgl. 12–13); zu dieser Herausforderung wird an späterer Stelle noch umfassender zurückgekehrt (siehe Kapitel 2 und 4). Neben dieser Brückenkopffunktion verweisen die Autor\*innen noch einmal auf die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, und zeigen auf, dass diese, wenn auch eher implizit, auf textlinguistische Kategorien, Begriffe, Modelle etc. Bezug nehmen bzw. sich diese zu jenen in Beziehung setzen lassen (vgl. 15–16).

Im nachfolgenden, umfassenderen zweiten Kapitel (17–36) wird der Argumentationsgang weiter fortgesetzt, mit Fokus auf das Konzept der „**Textsorten**“ (17, Herv. i. O.). Es sei zumindest als Überraschung vermerkt, dass in einem Band mit dem Titel „Der Text“ keine umfassendere Reflexion zum Textbegriff an sich stattfindet, sondern mit dem Textsortenkonzept eingestiegen wird. So wird auch die Trennung zwischen textbezogener Textlinguistik und textsortenbezogener Textsortenlinguistik (so etwa bei Gansel 2011) nicht berücksichtigt oder theoretisch miteinbezogen. Beide Konzepte bedingen sich aber selbstverständlich und auch die Autor\*innen verweisen auf den Zusammenhang, dass „[j]eder Text [...] die **konkrete Realisierung einer Textsorte** [ist]“ (23, Herv. i.O.). Die zentrale Differenzierung zwischen Sach- und literarischen Texten wird zum Ausgangspunkt des Kapitels gemacht (vgl. 19), wobei es den Autor\*innen vor allem darum geht, beide Aspekte nicht als binäres Oppositionspaar, sondern Pole eines Kontinuums zu verstehen (vgl. 17). Darüber hinaus verweisen sie auf eine Entwicklung der Textlinguistik, weg von textklassifikatorischen Untersuchungen hin zu einer kommunikationsorientierten Textlinguistik (vgl. 21–22). Textsorten definieren sie „als **Abstraktion über Texte** [...], die **prototypische Merkmale** gemeinsam haben“ (25, Herv. i.O.).

Aus medienlinguistischer Hinsicht interessant ist vor allem Kapitel 2.2, in dem es um Fragen des Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Texten geht und das Konzept der konzeptionellen Mündlichkeit dazu verwendet wird, um auf Gemeinsamkeiten medial unterschiedlich realisierter Kommunikate wie dem Chatverlauf und dem Briefwechsel genauer einzugehen (vgl. 26–29). Diese medien- sowie textlinguistischen Ausrichtungen kontrastieren die Autor\*innen am Schluss des Kapitels mit schulischen Herangehensweisen: Sie verweisen zentral auf Probleme einer schulischen Vermischung deskriptiver und normativer Perspektivierungen (vgl. 33):

„Schulische Textsorten als Bündel formaler Normen stehen [...] nicht nur im Widerspruch zu einem linguistischen Textsortenbegriff, die in Lehrwerken vorgefundenen Normen sind oftmals auch gar nicht umsetzbar“ (35). Ihr Vorschlag geht in die Richtung einer induktiven, an empirischem Textmaterial ausgerichteten „Vermittlung einer **kommunikativ orientierten Textsortenlehre**“ (36, Herv. i. O.). Wie dies methodisch umgesetzt werden soll, wird in den weiterführenden Kapiteln vertieft.

Die deduktive Anlage des Buches fortsetzend werden im dritten Kapitel (37–65) die konkret textlinguistischen Phänomene bzw. Ebenen „**Kohäsion, Kohärenz, Textsinn**“ (28, Herv. i. O.) hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Relevanz sowie Implementierung vorgestellt und diskutiert. Dabei kommt der Kohärenz als sinnvollem Zusammenhang von Textteilen (vgl. 28) besondere Bedeutung zu. Ihre Komplexität, die sowohl als Anforderung an Textproduzent\*innen, als Texteigenschaft sowie als Ergebnis von Rezeptionsprozessen verstanden werden kann (vgl. 51), führt die Autor\*innen zur Diskussion unterschiedlicher Kommunikationsmodelle (vgl. 52–54). Sie gewinnen daraus konstitutiv das Kriterium des Verstehens bzw. Verständnisses als unterrichtlich zu implementierende, textlinguistische Kategorie. Die Autor\*innen schließen damit zumindest indirekt an die textkommunikativen Ausführungen von Hausendorf et al. (vgl. 2017: 1) zur Lesbarkeit an: In beiden Konzepten wird die Komplexität von Rezeptionsprozessen dominant gesetzt, die sich im Rahmen der Lektüre vollziehen und durch die ein Text erst zu einem solchen wird (letzterer Aspekt ist bei Consten/Kirmse aber eher indirekt angelegt). Diese Bezüge werden allerdings nicht wirklich explizit gesetzt. Stattdessen zeigen sich eher konservative Anschlüsse an vor allem de Beaugrande/Dressler (1981) (vgl. 57). Durch diese ‚Traditionsanbindungen‘ bleiben die Autor\*innen etwas hinter den Weiterentwicklungen der Textlinguistik sowie ihren eigenen Ansprüchen an eine kommunikationsorientierte Textlinguistik (vgl. 21–22) zurück.

Nachdem Kohärenz als inhaltlicher Zusammenhang (vgl. 57) umfassend besprochen wurde, kommt es zur Darstellung der Kohäsion als „Verknüpfung zwischen Textteilen auf der **Textoberfläche** durch grammatische oder lexikalische Mittel“ (57, Herv. i. O.); insbesondere anhand der Besprechung entsprechender Konnektoren (vgl. 57–58). Wichtig ist die eingenommene integrative Perspektive, aus der heraus Kohäsionsmittel nicht als „unverbundene Ansammlung grammatischer und stilistischer Phänomene“ (61) verstanden werden sollen, sondern als Teil „des Themas Textkohärenz, Textsorte und Adressatenwissen“ (61).

Zuletzt gehen die Autor\*innen auf das Phänomen des Textsinns als einer „Vorstellung über kommunikative Absichten und die Relevanz eines Textes, die man beim Lesen [...] entwickelt“ (62) ein und grenzen dieses vor allem von dem der Kohärenz ab, um eine distinktive Trennung zwischen automatischen und bewussten (Produktions- wie Rezeptions-)Prozessen zu erreichen (vgl. 64).

Nachdem die letzten beiden Kapitel eher allgemeine Textsorten- bzw. Textualitätsphänomene vorgestellt sowie diskutiert haben, kommt es im vierten Kapitel (67–106), anhand des in Kapitel 3 eingeführten, zentral gesetzten Kriteriums des Verstehens/Verständnisses, zu einer so interessanten wie u. U. kontroversen Engführung: reflektieren die Autor\*innen doch nun umfassend, wie man textlinguistisch „**Literarische Texte verstehen**“ (67, Herv. i. O.) kann. Dabei rekurren sie noch einmal auf den Tatbestand, dass sich die Textlinguistik eigentlich nicht mit literarischen Texten befasst (vgl. 67), wollen aber dennoch fragen, „inwiefern die Textlinguistik mit ihren bisher vorgestellten Konzepten dazu beitragen kann, literarische Texte zu verstehen“ (67). Geschickt motivieren sie dies, indem nicht literarische Kompetenzen, sondern ein literarisches Verstehen bzw. Verständnis von Literatur fokussiert werden soll (vgl. 69). Dieses wird als spezifisches Verstehen insofern bestimmt, „als ästhetische Komponenten eines Textes (z. B. Metaphern) beim Elaborieren des Textes, also beim Aufbau eines Textweltmodells, berücksichtigt werden“ (70). Die Metapher wird im Laufe des Kapitels gesondert noch einmal behandelt, als Phänomen sowohl von Sach- als auch literarischen Texten (vgl. 74–75). Anhand der Besprechung verschiedener Mehrebenenprozesse u. a. des Textverstehens (vgl. 95) sowie seiner Bedingungen (vgl. 97) werden die komplexen Umstände literarischen Textverstehens aufgezeigt, wobei, und dies vollkommen zurecht, auch die Relevanz von ‚negativen‘ Phänomenen wie dem Nichtverstehen (vgl. 98) oder der Irritation(-sbereitschaft) (vgl. 106) hervorgehoben wird. Ebenso wird darauf Bezug genommen, dass es sich beim Textverstehen stets um einen kreativen Prozess handelt, der von weiteren, kontextuellen Faktoren, wie dem (Vor-)Wissen der Rezipierenden abhängt. Das von den Autor\*innen beschriebene Kontinuum zwischen Sach- und literarischem Text führt zudem zur Annahme unterschiedlicher Lesemodi (vgl. 105). Sowohl das Bewusstsein um dieses Kontinuum sowie die Implementierung unterschiedlicher Lesemodi wird als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts verstanden.

Das letzte große fünfte Kapitel (107–117) führt schließlich die Entwicklung eines am Verstehen von (literarischen) Texten orientierten und somit textlinguistisch fundierten Deutschunterrichts folgerichtig weiter fort, wenn es darum geht, inwiefern man „**Textverstehen überprüfen**“ (107, Herv. i. O.) kann. Wichtig erscheint auch hier der

Abgleich zwischen wissenschaftlicher Theorie und schulischer Wirklichkeit und so kommen die Autor\*innen auch zur Feststellung, dass Textverstehen zumeist auf zwei unterschiedlichen Ebenen, nämlich der Rezeptions- und der Produktionsleistung, gemessen wird (vgl. 110), die sich aber auch nur schwer voneinander trennen lassen (vgl. 117). Dahingehend plädieren sie für eine alternative Differenzierung zwischen exekutiven und geistigen Tätigkeiten (vgl. 117). Weiterhin befürworten sie mehr Mut hinsichtlich alternativer Aufgabenkonzepte abseits umfangreicher, offener Schüler\*innentexte (vgl. 112) und geben verschiedene interessante Beispiele, darunter z. B. als Aufgabe zur Kohärenzbildung einen Zeitstrahl zu produzieren, um dadurch, dass man alle zentralen Textstellen eines literarischen Textes inhaltlich zueinander in Beziehung setzt, globale Kohärenz nachvollziehen kann (vgl. 115–116).

Im abschließenden „**Fazit**“ (119, Herv. i. O.) bringen die Autor\*innen ihre Perspektiven noch einmal konzise zusammen, bestimmen die Textlinguistik als einen „integrale[n] Bestandteil der Deutschdidaktik“ (119) und betonen, dass man mit ihr auch bei literarischen Texten als ungeliebtem Spezialfall der Textlinguistik (vgl. 119) „weiterkommt: Der Verzicht auf den Anspruch einer vollständigen ‚Ver-eindeutigung‘ eines Textes öffnet den Blick für Verstehensprozesse, die auf den linguistischen Beschreibungsebenen Kohäsion, [...] Kohärenz und schließlich Textsinn anzusiedeln sind“ (119). Lösungshinweise zu den Aufgaben, die aber eher als Anregungen, denn „vollständige Erwartungsbilder“ (121) zu verstehen sind sowie ein in Auszügen abgedrucktes Literaturverzeichnis (das vollständige Verzeichnis ist sowohl auf Verlags- als auch Autorenhomepage abrufbar) schließen das Buch konstruktiv ab.

Insgesamt nimmt die Einführung in den „Text“ (aber eher in ein textsortenbasiertes, literarisches Textverstehen für schulische Kontexte (was allerdings ein mehr als sperriger Titel wäre)) von Manfred Consten und Christiane Kirmse eine interessante und diskussionswürdige Zwischenstellung ein: Der Impetus des umfassenden Einlassens der Textlinguistik auf literarische Texte im Kontext schulischer Textproduktions- und Textrezeptionsvermittlung eröffnet auf der einen Seite interessante Perspektiven und zeigt deutlich auf, wie produktiv das textlinguistische Theorie- wie Methodeninstrumentarium hinsichtlich auf einen ersten Blick eher literaturwissenschaftliche Zusammenhänge angewandt werden kann. Statt also bei der Trennung zwischen Sachtexten als Mittel zum Zweck und literarischen Texten als Zweck an sich zu bleiben, wird eine kommunikationspragmatische Haltung eingenommen, die im Kontext der Vermittlungsfunktion von Schule so nachvollziehbar wie sinnvoll erscheint. Auf der anderen Seite wirft eine solche Einlassung unwillkürlich ein bekanntes Problem der Textlinguistik auf: nämlich das

ihrer fachlichen Relevanz bzw. Notwendigkeit. So liest sich die Einführung in weiten Teilen wie eine genuin sprach- sowie literaturdidaktische Einführung. Textlinguistische Kategorien werden funktionalisiert, um an den schulischen Gebrauchs- sowie Praxiskontext angepasst zu werden. Dies führt aber auch zu fehlender Trennschärfe. Dem hätte man u. U. durch eine stärkere Einbindung neuerer textlinguistischer als textkommunikativer Forschungsbewegungen bis zu einem gewissen Grad begegnen können; z. B. durch eine stärker konstruktivistische Perspektive auf Textproduktion und -rezeption als textkommunikative Prozesse (im Sinne von Hausendorf et al. 2017). In dieser Hinsicht findet eher eine Anbindung an lange Zeit typische textlinguistische Kategorien und Konzepte (wie die noch von de Beaugrande/Dressler (1981) stammenden Textualitätskriterien der Kohärenz und Kohäsion) statt. Aus einer dezidiert medienlinguistischen Perspektive ist zudem schade, dass die in Kapitel 2 eingezogene mediensensiblen bzw. -ausdifferenzierenden Perspektiven nicht weiter fortgeführt wurden; auch literarische Texte haben ja umfassende mediale Veränderungen hinter sich. Man denke an dieser Stelle an nur für den Deutschunterricht relevante Phänomene wie die reinen Internetromane Anfang der 2000er Jahre (z. B. Elfride Jelineks „Neid“ von 2007/07) oder damit verbundene literaturdidaktische Reflexionsprozesse hinsichtlich neuer Möglichkeiten literarischer Darstellungen durch Hypertexte.

Nichtsdestotrotz, und abseits innerfachlicher Abgrenzungs- sowie interdisziplinärer Verbindungsdebatten, die man auch ausblenden kann, liegt eine konzise, in sich schlüssige und in ihrer interdisziplinären Offenheit anregende Darstellung in schulisch-textlinguistisches Arbeiten vor, die plausibel macht, dass und inwiefern die Textlinguistik mit ihrem Theorie- und Methodenangebot produktiv für unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse eingesetzt werden kann und sollte.

## Literatur

- Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Adamzik, Kirsten (2007): Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (Hg.): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Stauffenburg, 15–30.
- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.

- Antos, Gerd/Tietz, Heike (1997): Quo vadis Textlinguistik? In: Antos, Gerd/Tietz, Heike (Hg.): Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer, VII–X.
- Beaugrande, Robert de/Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Fix, Ulla (2013): Sprache in der Literatur und im Alltag. Ausgewählte Aufsätze. Berlin: Frank und Timme.
- Gansel, Christina (2011): Textsortenlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2007): Textlinguistik und Textgrammatik. Zweite, aktualisierte Ausgabe. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang (2008): Textlinguistik fürs Examen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang/Kato, Hiloko/Breitholz, Martina (2017): Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz-Friesel, Monika/Consten, Manfred (2014): Einführung in die Textlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.