

„Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren^{*}

Abstract:

Der Beitrag stellt vorläufige Überlegungen zu literalen Prozeduren vor. Prozeduren sind das Dritte zwischen Prozess und Produkt: Sie sind stabile und wiederkehrende Elemente in Schreibprozessen, und sie sind kompositionelle und flexible Elemente in Texten als Produkten. Zum Beispiel: ein Thema in Aspekte gliedern, Spannung erzeugen, mögliche Einwände in die eigene Argumentation integrieren, fremde Äußerungen in den eigenen Text einbeziehen u.a.m. Literale Prozeduren werden sie dann, wenn sie in ihrer Ausprägung in besonderer Weise auf Probleme der Produktion und Rezeption von Schrifttexten bezogen sind. In einer kompetenzbezogenen Sicht sind Prozeduren sprachliche Verfahren zur Textkonstitution. Sie sind in der Regel domänen- und funktions- bzw. sortentypisch in besonderer Weise sprachlich ausgeprägt. Das Stabile von Prozeduren erkennt man an der wiederkehrenden Konstellation von Elementen. Sie können als Ausdrucksmuster schwach oder auch stärker grammatikalisiert sein und verbinden sich mit einem Gebrauchsschema. Literale Prozeduren sind eine didaktisch relevante Kategorie: Es können empirisch Grade der Beherrschung von Prozeduren unterschieden werden. Sie sind lern- und lehrbar. Der Erwerb ist kaum erforscht.

1. Schwarze Löcher in der Wissenschaft

Bevor sie gefunden oder erfunden werden, sind die meisten Begriffe so etwas wie schwarze Löcher in den kognitiven Landkarten unseres Wissens, d.h. unerkannte, aber dichte Materie. Schwarze Löcher sind – zumindest kognitiv – das Ergebnis unbeantworteter Fragen: Sie entfalten eine eigentümliche Anziehungskraft. An irgendeiner noch undefinierten Stelle des wissenschaftlichen Haushalts geraten etablierte Begriffe plötzlich auf die schiefe Ebene. Konzepte, die an verschiedenen Orten und von verschiedenen Forschern mit Fragezeichen ausgestattet wurden, kommen ins Rutschen und machen sich auf den Weg in die gleiche Richtung. Es gibt durchaus so etwas wie eine wissenschaftlich produktive Konvergenz des Nichtwissens. Was dabei herauskommt, muss zunächst einmal offenbleiben. Das ist m.E. auch der Fall bei dem, was ich literale Prozeduren nennen möchte. „Literale Prozeduren“ sind im Sinn dieses Bildes zunächst nicht mehr als eine Chiffre, die für den Fluchtpunkt einer Reihe schon länger aktueller Fragen in der Linguistik wie in der Sprachdidaktik steht.

Rein wissenschaftlich gesehen ist es oft besser, man lässt die schwarzen Löcher schwarze Löcher sein, denn sie schlucken bekanntlich das Licht. Es ist fast vermessen, aus der Beschäf-

^{*} Empfohlene Zitierweise: Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen 17.05.2010.
URL: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literalen-prozeduren-und-textroutinen.pdf.

tigung mit einem schwarzen Loch Erhellendes zutage fördern zu wollen. Solche Versuche darf man nur zu besonderen Anlässen unternehmen, zum Beispiel zu einem Feiertag mit einer Festplatte. Da sind alle guten Mutes.

2. Was sind literale Prozeduren? – Ein Beispiel

Ein gutes Beispiel für das, was ich literale Prozeduren nenne, sind Überschriften. Unstreitig und schon am Namen zu erkennen ist, dass sie etwas mit Literalität, mit den besonderen Aufgaben und Strukturen der Kommunikation mittels Schrift und schriftlicher Texte zu tun haben. Überschriften gibt es eben nur schriftlich. Das gilt nicht nur für ihre mediale, es gilt besonders für ihre konzeptionelle Seite. Überschriften sind textkonzeptuelle Gestalten: Das betrifft schon die grafische Absetzung im Text und die oft hinzutretende typographische Auszeichnung; diese sind aber ihrerseits wiederum begründet in der sprachlichen Markiertheit. Überschriften haben eine besondere Syntax und Semantik, die sie vom übrigen Text abhebt (Hoffmann 2006). Syntax und Semantik sind zudem unter einer grammatischen Perspektive oft irregulär, was aber ihre Verstehbarkeit nicht beeinträchtigt. Das ist ein Kennzeichen von Konstruktionen im Sinn der Konstruktionsgrammatik. Konstruktionen sind prozedurale Formulierungsformate. Sie binden das syntaktische Muster an Handlungsaufgaben und erklären es darüber. Eben erst hat die ZGL den Konstruktionen ein ganzes Themenheft gewidmet. Konstruktionen fügen sich der Dichotomie von Grammatik und Lexikon nicht und betonen den pragmatisch-kontextuellen Mehrwert syntaktischer Muster (Feilke 2007). Die Mehrzahl der Arbeiten geht dabei allerdings über die Satzgrenze nicht hinaus (vgl. zur Kritik Günthner 2009, 405).

Hier zeigen Überschriften einen zusätzlichen Aspekt: Sie besetzen eine textfunktionale Position und ihr Aufbau erklärt sich auch von dorthier. Überschriften haben im Blick auf den Text eine ausgewiesene Funktion. Obwohl intern grammatisch irregulär, werden sie regelhaft verstanden, weil sie als Ausdrucksgestalten direkt einem Gebrauchsschema zugeordnet sind, so etwa verblose Konstruktionen z.B. „Koalition am Ende“. Die grammatische Irregularität von Konstruktionen ergibt sich als sogenannter Strukturverlust erst als mögliche Folge eines pragmatisch stabilisierten Gebrauchsschemas. Das heißt auch: die konzeptuelle Gestaltbarkeit von Überschriften als literalen Prozeduren besteht vor allem in einem der grammatischen Struktur vorgeordneten *textuellen* Verwendungs- und Interpretationsschema. Die Überschrift ist wie gesagt typographisch und sprachlich salient und wir wissen, dass ihre Interpretation auf den nachfolgenden Text, genauer auf sein Thema, zu beziehen ist. Dies gehört zum allgemeinen Gebrauchsschema für Überschriften, das aber sehr viel spezieller ausdifferenziert sein kann. Das gilt auch für den Titel dieses Aufsatzes. Obwohl individuell formuliert, folgt er einem Schema: Er ist zunächst zweiteilig und beide Teile spielen nach einem schon bekannten Ausdrucksmuster zusammen. Der erste Teil zitiert eine Formel, die rein metaphorisch auf den Textinhalt zu beziehen ist und daher vor allem Erwartungen weckt. Hierauf antwortet der zweite Teil, der sich aus einem überschriftentypischen lexikalischen Konstruktionselement „Überlegungen zu [...]“ und einem Ausdrucks-Slot „X“ zusammensetzt, von dem man – dem Usus entsprechend – erwartet, dass er auf den Inhalt des Beitrags referiert. Dies ist ein bekanntes Modell für Überschriften, gerade auch in der Wissenschaft. Das Grundschema des Ausdrucksmodells „Metaphorischer Rahmenausdruck + Themahinweis“ ist in diesem Fall

abstrakt. Auch der Untertitel für sich genommen wäre aber durchaus schon titelfähig. In dem Fall enthielte das Modell lediglich den konkreten lexikalischen Rahmenausdruck „Überlegungen zu X“. Das geistige Handwerk der Titelei greift auf beide Typen zurück.

Hier wird die Fragestellung auch sprachdidaktisch relevant: Überschriften verstehen sich nicht „von selbst“. Das gilt insbesondere für den eigenen aktiven Gebrauch, der ja voraussetzt, dass man die Anwendungsbedingungen genau kennt. Überschriften zu verstehen und insbesondere, selbst welche formulieren zu können, ist ein Teil der Textkompetenz und – bei literalen Prozeduren – der Schreibfähigkeit. Dabei zeigt sich auch, dass manche Fragen, die in der Schreibdidaktik als gegensätzliche Orientierungen tradiert werden, z.B. Musterorientierung vs. Kreativität, gar keine sind. Wer eine gute Überschrift formulieren will, der muss kreativ sein. Und er kann nur kreativ sein, wenn er die möglichen konventionell ausgebildeten Muster kennt.

Das dafür zu erwerbende und gegebenenfalls auch erst durch Unterricht aufzubauende Wissen ist eine Kompetenz „dritter Art“. Sie steht als ein prozedurales Wissen zwischen dem Produkt- und dem Prozessaspekt der Sprache. Dieses Wissen kann nicht durch pattern-drill, das heißt durch ein Memorieren fertiger *Produkte* gelernt werden, denn es setzt vor allem und in erster Linie voraus, dass der Gebrauchszusammenhang selbst verstanden worden ist. Die möglichen Ausdrucksmuster für Überschriften sind jeweils nur die ‚Spitze eines Eisbergs‘, d.h. eines komplexen, sozial stabilen Gebrauchszusammenhangs. Die Muster sind in hohem Maß von Gebrauchskonfigurationen (z.B. der jeweiligen Domäne und der Textsorten) abhängig, die erst einmal verstanden sein müssen. Es ist Ergebnis einiger Schrift- und Texterfahrung, wenn wir in der Lage sind, aus einem Überschriftentyp zuverlässig auf die Domäne, Gattungsmerkmale und sogar erwartbare Inhalte zu schließen. Nicht das Muster an sich, sondern der Gebrauchszusammenhang ist kompetenzrelevant, und der ist über ein Memorieren von Ausdrucksmustern gerade nicht zu vermitteln.

Auch eine prozessorientierte Schreibdidaktik, die etwa Planungs- und Überarbeitungs-kompetenzen vermittelt, ist hier nicht zielführend. Es geht beim Erwerb literaler Prozeduren nicht um den Erwerb eines Schreibprozesswissens, sondern um ein textkonstituierendes sprachliches Wissen. Dessen Formate gehen nicht auf in der kompetenten Beherrschung von Lexikon und Grammatik einer Sprache. Vielmehr sind sie routineförmig und prozedural. So schreiben Baurmann/Weingarten (1995, 8): „Schreibprozesse beziehen sich [...] auf den singulären Vorgang des Schreibens, wohingegen Prozeduren stabilere Schreibroutinen oder „Programme“ meinen, die in der gesamten Schreibpraxis eine bedeutsame Rolle spielen.“ Wenige Seiten später heißt es bei ihnen dann: „Prozeduren sind die mehr oder weniger stabilen kognitiven Gegebenheiten (das Schreibwissen), die einzelne Schreibprozesse hervorbringen. Diese Schreibprozesse wiederum münden in Schreibprodukte ein.“ (Baurmann/Weingarten 1995, 14). Dieses Zitat charakterisiert Prozeduren als die eigentlich organisierende Größe zwischen Prozessen und Produkten. Sie haben als „Programme“ eine steuernde Funktion.

Allerdings trifft das Zitat m.E. einen entscheidenden Aspekt gerade nicht, der am Beispiel der Überschrift exemplarisch deutlich geworden sein sollte: Es geht bei literalen Prozeduren keineswegs bloß um „mehr oder weniger stabile kognitive Gegebenheiten“, wie es im Zitat heißt. Es geht vielmehr um ein zeichenhaft organisiertes Wissen, um eine sprachlich basierte Textkompetenz. Zwischen Prozessen und Produkten stehen als dritte Größe die Prozeduren

als auf komplexe Zeichenausdrücke gestützte Verfahren der Textkonstitution. Der Erwerb des komplexen Geflechts konventioneller Implikaturen, das dem kompetenten Gebrauch literaler Prozeduren – und dafür sind Überschriften nur ein Beispiel – zugrundeliegt, kann unterrichtlich über entsprechend spracherfahrungsorientierte Material- und Lernumgebungen und darauf bezogene Aufgaben gestützt und gefördert werden.

Ich möchte kurz resümieren, was mir an dem Überschriften-Beispiel für das Thema insgesamt wichtig ist. Literale Prozeduren sind Textroutinen. Sie sind funktional bezogen auf rekurrente kommunikative Aufgaben; literal sind diese Routinen, soweit sie typisch oder – wie im Fall der Überschrift – sogar spezifisch für eine Kommunikation mittels schriftlicher Texte sind. Sie haben eine ausdrucksseitig saliente Gestalt, die mehr oder weniger lexikalisiert sein kann. Ausdrucksseitig können sie strukturell idiomatische Komponenten enthalten, können aber auch syntaktisch und semantisch völlig regulär sein. Die Salienz setzt gleichwohl eine ausdrucksseitige Typisierung und Musterhaftigkeit voraus, die stets semiotisch *pars pro toto* auf ein Gebrauchschema mitverweist, das die Inhaltsseite der Prozedur ausmacht. Dadurch haben literale Prozeduren ein Kontextualisierungspotential. So kann man z.B. schon an der Überschrift oft die Textsorte erkennen. Die Beherrschung literaler Prozeduren ist so etwas wie der sprachliche Bodensatz der Lese- und Schreibfähigkeit. Ihre Aneignung im Erwerb setzt eine entsprechende literale Erfahrung voraus.

3. Zur Sprachlichkeit literaler Prozeduren

Prozeduralität und Routinencharakter der sprachlichen Kompetenz sind traditionell in der Linguistik theoretisch fragwürdige Größen. Nicht, ob eine Form routinisiert ist, ist danach interessant, sondern ob sie grammatisch möglich ist. Was grammatisch möglich ist, mag dann auch routinisiert werden, aber das galt lange Zeit als ein rein lerntheoretisch-psychologisches, nicht als ein linguistisches Problem. Hier ist mit der Empirisierung der Linguistik und dem Versuch, die für das Sprachhandeln tatsächlich relevanten Wissensbestände zu erfassen und zu modellieren, ein grundlegender Wandel eingetreten. Dass natürliche Texte, wie vor allem die Korpuslinguistik zeigt, größtenteils aus grammatisch nicht prädiktablen Äußerungen bestehen und auch umgekehrt, dass offenbar grammatische Konstruktionsmöglichkeiten grundsätzlich pragmatisch gewichtet sind und das Spektrum der strukturell genutzten Möglichkeiten begrenzen, verweist auf einen grundlegend prozeduralen Charakter sprachlicher Fähigkeiten (Feilke 2003b).

Prozeduren stehen jeweils als dritte Größe im Schnittfeld unterschiedlicher theoretischer Gegensätze oder Dichotomien. Dazu gehört zuerst die bekannte Opposition von Prozess und Produkt, wie sie schon in Saussures *parole* und *langue* und in ganz anderer Weise in Karl Bühlers Unterscheidung von Sprechhandlung und Sprachwerk aufscheint.

Prozeduren stehen zudem zwischen regelorientierter Konstruktion und dem Lexikon. Sie sind vielfach regulär gebildet, aber gleichermaßen als Ganze schematisch verfügbar, mit slots, die immer wieder auf andere Weise gefüllt werden können. Fritz (2002) hat gezeigt, wie eine handlungstheoretische Beschreibung der Semantik lexikalischer Einheiten theoretisch und methodisch zu konzipieren ist. Sein abschließender Vorschlag (ebd. 198), für die Beschreibung jeden Ausdrucks a) den kommunikativen Aufgabenbezug, b) den regelhaften Text- und Dialogkontext, c) die Kollokationen des Ausdrucks [hier würde ich auch den konstruk-

tionellen Zusammenhang mit einbeziehen], d) den Diskurszusammenhang und e) das geteilte Weltwissen zu rekonstruieren, kann man auch als Systematisierung der prozeduralen Ausdrucksaspekte lesen. Die Lexik ist ja in vieler Hinsicht der ausdrucksseitige Anker aller „darunterliegenden“ Ordnungsleistungen des Sprechens und Schreibens. Die in diesem Sinne stets lexikalisch ausgewiesenen literalen Prozeduren stehen schließlich auch – da ihr Ordnungspotential transphrastisch ist und die funktionale Prägung auf der textuellen Ebene liegt – zwischen der lokalen Ebene des einzelnen Satzes und der globalen des Gesamttextes.

Mit der historischen Entwicklung schrift- und textbasierter Kommunikation entstehen auch schrifttypische und schriftspezifische Gebrauchszusammenhänge, die relativ autonome sprachliche Formen für Schrift- und Textroutinen hervorbringen. Im Folgenden stelle ich zwei Arbeiten aus unterschiedlichen Forschungskontexten vor, die der Prozeduralität literaler Kompetenz mit gegensätzlichen Theorieansätzen und Methoden nachgehen.

3.1 Formulierungstraditionen

Ulrike Haß-Zumkehr (1998) hat unter dem Titel „Wie glaubwürdige Nachrichten versichert haben“ Formulierungstraditionen in Zeitungsnachrichten des 17. bis 20. Jahrhunderts untersucht. Haß-Zumkehr rekonstruiert für ihr Vorhaben zunächst im Anschluss an die Tübinger Arbeiten von Fritz, Gloning, Straßner u.a. (vgl. Fritz/Straßner 1996) und in direktem Bezug auf die Dissertation von Schröder (1995) journalistische Sprachhandlungstypen wie INFORMIEREN zu einem Ereignis, erzählendes BERICHTEN, EINORDNEN des berichteten Ereignisses, REFLEKTIEREN der Berichterstattung selbst, KOHÄRENZSTIFTEN zwischen verschiedenen Nummern derselben Zeitung etc. Die Handlungstypen und ihre Reaktionen werden dann im zweiten Schritt als syntaktisch-lexikalische Prädikationstypen bestimmt, z.B. der Prädikationstyp „die VERBÜRGTHEIT einer Information BESTÄTIGEN“ (ebd. 47). In diesem Fall liegt der Fokus, wie das Zitat im Buchtitel schon beispielhaft illustriert, auf einer für die journalistischen Texte des untersuchten Zeitraums elementaren Texthandlung. Es geht um die Beglaubigung des Inhalts der Meldung, die, potentiellen Lesersweifeln entgegenkommend, in der Regel mit einer Bekräftigung der Zuverlässigkeit der Quelle verbunden wird. Dies ist – angesichts verbreiteter unsicherer Quellenlagen – ein für die journalistischen Texte elementares textkonstituierendes Verfahren. Im dritten Schritt der Untersuchung werden korpusbasiert und bezogen auf drei sprach- und zeitungsgeschichtlich begründete Zeitschnitte (1700-1770, 1770-1850, 1850-1914) Listen der Syntagmen zusammengestellt, über die der jeweilige Prädikationstyp realisiert wird. Im diachronen Vergleich kann Haß-Zumkehr überzeugend zeigen, wie sich für jeden Prädikationstyp aus einem größeren Spektrum von Formulierungsoptionen bestimmte Formulierungsvarianten historisch musterhaft herausbilden und jeweils als weitgehend lexikalisierte syntagmatische Muster stabilisieren. Ein Beispiel: Von den folgenden vier Varianten der Rahmenformulierungen zur Redewiedergabe mit Angabe der Herkunft der Information (vgl. ebd. 31) wurde von den 300 Studierenden in meiner Pragmatikvorlesung des WS 2008 alleine die letzte als einschlägig anerkannt:

1. *Aus [Ort] wurde der [Ztngsname] gemeldet, dass*
2. *Dem/der [Ztngsname] ging eine Meldung zu, nach welcher ...*
3. *Wie man aus [Ort] hört,*
4. *Moskauer Blätter melden, dass ...*

In der ausdrucksseitigen Etablierung des Usus findet die Formierung des komplexen literalen Handlungsgefüges sprachlich gesehen ihren Abschluss. Die Textkompetenz des Journalisten zeigt sich in seiner Fähigkeit, die domänentypische komplexe Handlung dem Usus entsprechend – oder mit Bourdieu dem professionellen Habitus entsprechend – zu formulieren. In der Regel hat man es mit einer abgestuften Typik des Ausdrucks zu tun. Je weniger klar die Typik ist, desto weniger salient ist der entsprechende Handlungskomplex auch für die Rezeption und umgekehrt: Gerd Fritz betont (1993), dass sich mit den Zeitungstexten ein eigener Bestandteil schriftsprachlicher Tradition „*sui generis*“ ausbildet, der auch für „viele Leser ein mögliches Muster für die eigene Schreibpraxis“ wird (ebd. 50 f.). In der Herausbildung solcher genuin literaler Prozeduren wird zugleich die relative Autonomie einer literalen Kompetenz deutlich, die nicht in Spracherfahrung schlechthin, sondern im Lesen und spezifisch literalen Handlungskontexten ihre Grundlage findet. Ein schönes historisches Beispiel dafür ist auch die von Gloning (2003) untersuchte Herausbildung einer Lexik des Querverweizens in der Verwaltungssprache ab 1600, die im 19. Jahrhundert einerseits als eigener lexematisch verfasster Bereich zwar verfällt, aber durch konventionalisierte pragmatisch-syntaktische Verfahren abgelöst und weiter ausgebaut wird. Für das wissenschaftliche Schreiben etwa wird auch heute der Erwerb der domänentypischen Verfahren intra- und intertextuellen Verweizens vorausgesetzt (Jakobs 1999, Steinhoff 2007, Pohl 2007). Auch diese sind als kollokationell und syntaktisch geprägte Textroutinen zu bestimmen.

3.2 Metadiskursive Strukturierung

Während Haß-Zumkehr im Gefolge der Tübinger Konzepte bei der Handlungsstruktur ansetzt und von hier aus zur Oberflächentypik kommt, gehen die korpuslinguistisch verfahrenen Forschungsarbeiten von Ken Hyland (2005) zum wissenschaftlichen „Metadiscourse“ in vieler Hinsicht den umgekehrten Weg. Gleichwohl steht auch hier am Anfang der Analyse das Interesse an domänentypischen komplexen Texthandlungen und der Frage, wie diese von den Mitgliedern der scientific community erkannt werden können. Der Terminus „Metadiscourse“ verweist auf Hylands Kernthese zum wissenschaftlichen Sprachgebrauch: Sehr viel ausgeprägter als im nichtwissenschaftlichen Sprachgebrauch ist nach Hylands Auffassung in der Wissenschaft die metadiskursive Ebene. Wissenschaftliches Darstellen funktioniert nicht rein objektsprachlich, da die Gegenstände der Wissenschaft als solche nicht evident und ‚einfach da‘ sind, sondern selbst erst methodisch bzw. durch bestimmte Verfahren der Sachverhaltskonstitution erzeugt werden. Wie Wissenschaft im Ganzen, so muss auch wissenschaftliches Darstellen daher ständig bedenken und auch textlich explizieren, was es tut: gliedern, definieren, vergleichen etc.

Für Hyland geht es beim „metadiscourse“ insbesondere um die Nachvollziehbarkeit der Darstellung für den Leser und die darauf bezogene Lesersteuerung. „Metadiscourse“ expliziert nach Hyland, der hier einem bekannten Schema Hallidays folgt, die „interpersonal dimension“ des Textes (ebd. 27), das heißt: „attitudes and stance to text, self and reader“ (ebd. 44). Hierfür bildet sich eine eigene sprachliche Schicht von *Signalen* aus, z.B. Frame markers (Gliederungssignale: z.B. *erstens, zweitens, drittens; im Folgenden, zusammenfassend*), Code glosses (Paraphrasen und Spezifizierungssignale: z.B. *in anderen Worten, insbesondere, z.B.*), Evidentials (Intertextualitätssignale: z.B. *in Übereinstimmung mit X; Z behauptet ...*) (vgl.

dazu ebd. 49 f.). Methodisch wird so vorgegangen, dass eine begrenzte Zahl solcher metadiskursiver Kategorien gebildet wird, denen Signal-Ausdrücke zugeordnet werden, nach denen dann wiederum in wissenschaftssprachlichen Korpora mittels korpuslinguistischer Methoden gesucht werden kann. Auf diese Weise kommt der Ansatz, insbesondere im Korpusvergleich z.B. eines Zeitungskorpus und eines Wissenschaftskorpus zu durchaus interessanten Befunden. So weisen im gleichen Forschungsparadigma etwa Hempel/Degand (2008) nach, dass in wissenschaftlichen Texten deutlich mehr formale expositorische Schemata (= frame marker wie *einerseits vs. andererseits* oder *erstens, zweitens, drittens*) verwendet werden als in journalistischen und fiktionalen Texten. Es gibt theoretische und dann auch wichtige methodische Unterschiede zum Ansatz bei Haß-Zumkehr. Während Haß-Zumkehr den Text als komplexes Handlungsgefüge rekonstruiert und die Prozeduren syntaktisch wie semantisch satzbezogen als Symbolkonfigurationen rekonstruiert, geht Hyland davon aus, dass gewissermaßen ‚über‘ dem Text als grammatisch-symbolisch organisiertem Propositionsgefüge, das sich auf die Welt der Sachverhalte bezieht (ideational function nach Halliday), sich der Metadiskurs als ein relativ autonomes Netz verstehensorganisierender „Signale“ ausbildet. Die Signalebene steht pragmatisch in der semiotischen Hierarchie höher: sie steuert die Verarbeitung der propositionalen Struktur und das Textverstehen. Während Haß-Zumkehr eine produktionsnahe Theorie liefert, ist Hylands Modellierung dichter an der Rezeption, die als stark signalgesteuerter Schemabildungsprozess verstanden wird. Eine deutliche Schwäche des Hyland-Ansatzes ist dabei, dass er Schemata nur dort finden kann, wo genau diejenigen Oberflächenmarker auftauchen, die er in seine Korpusrecherche eingegeben hat. Der Ansatz bleibt empirisch im Wortsinn „an der Oberfläche“.

Bei aller Gegensätzlichkeit der referierten Zugänge zeigen die Arbeiten in der Sache eine große Übereinstimmung. Abgesehen vom je spezifischen Forschungsinteresse geht es theoretisch und methodisch im Sinn der Ausführungen im ersten Kapitel um literale Prozeduren und Textroutinen. Diese zeigen sich als historisch emergente, auf je spezifische Textaufgaben bezogene Größen. Dabei sind sie als Formulierungen einerseits strukturell jeweils motiviert durch Aufgaben des Handlungsbereichs. Andererseits sind sie als pragmatisch saliente musterhafte Ausdruckskomponenten *signalhaft entkoppelt* vom jeweiligen syntaktischen und textuellen Formulierungszusammenhang. Sie indizieren pars-pro-totum komplexe Handlungsschemata. Darüber hinaus können sie Textsorte und Domäne kontextualisieren und gegebenenfalls auch für das Verstehen relevantes enzyklopädisches Wissen aktivieren. Betroffen sind alle Ebenen der Sprachstruktur: Textroutinen können in grammatischen Konstruktionen ebenso verankert sein wie im usuellen Kollokationsskopos von Lexemen. Sie können aber auch transphrastisch und wie Hylands frame-markers auf einer genuin textstrukturellen Ebene verankert sein.

Prozeduren in diesem Sinn sind sprachstrukturell betrachtet potentiell immer Mehrebenenphänomene. Ihr Zusammenhang in der Kompetenz der Schreiber stellt sich nicht auf der Ebene einer grammatischen Beschreibung her, sondern erst durch die Textfunktionen, auf die sie bezogen sind. So haben wir etwa im Bereich der Redewiedergabe rein lexikalische Marker, z.B. die *verba dicendi*, aber auch in Redewiedergabe-Adverbien, z.B. *laut X, X zufolge, nach X, so X* etc.; es gibt auf der morphosyntaktischen und syntaktischen Ebene unterschiedliche Redewiedergabemuster der direkten und indirekten Rede, verbunden mit modalen Markierungen, und schließlich spielen Prozeduren wie die so genannte „erlebte Rede“ auf der rein tex-

tuellen Ebene. Sie sind zwar syntaktisch und lexikalisch charakterisierbar, aber nur textuell zu bestimmen. Gerade im Blick auf solche genuin textuellen Ordnungsbildungen greifen auch Ansätze einer funktionalen Grammatik (z.B. Dik 1989, Hoffmann 2003) zu kurz, die stets auf den Satzrahmen bezogen bleiben.

4. Sprachdidaktik und literale Prozeduren

4.1 Schreibdidaktik zwischen Prozess und Produktorientierung

Sprachdidaktisch steht das Schreiben oder die Didaktik der Textproduktion in einer unaufgelösten Spannung zwischen dem Schreibprozess auf der einen Seite und dem Produkt auf der anderen Seite. Die Tradition der Aufsatzdidaktik, die von festen didaktischen Textsorten ausging (Erzählung, Schilderung, Beschreibung, Inhaltsangabe, Erörterung usw.) ist zumindest in didaktischen Konzepten und auch auf der Ebene der aktuellen Bildungsdiskussion abgelöst worden von einer an Schreibfunktionen und dem Schreibprozess orientierten Didaktik. Wem helfen starre Muster und globale Produktvorgaben, wenn die Qualität des Produkts empirisch nachweislich von Prozesseigenschaften abhängt, etwa vom Planungs- und Überarbeitungswissen, das den Experten auszeichnet? Deshalb spielen in der Schreibdidaktik heute Funktionsbewusstheit, Planen und Überarbeiten und ein darauf bezogener Unterricht eine zentrale Rolle. Der prozessorientierte Schreibunterricht hat allerdings seinerseits Paradoxien zu gewärtigen, was besonders die Forschung zum schulischen Überarbeiten, hier die Untersuchung von Martin Fix (2000) zu „Textrevisionen in der Schule“ zeigt: Wo die Schreibmotivation hoch ist und der Prozessaspekt das höchste Gewicht hat, im sogenannten freien Schreiben, da ist die Überarbeitungsbereitschaft der Schüler ausgesprochen gering. Sie weigern sich direkt, die von ihnen mit hohem Engagement verfassten Texte hinsichtlich möglicher Schwächen und Stärken zu thematisieren, geschweige denn, sie sprachlich weiter zu bearbeiten. Wo dagegen das Schreiben extrem unbeliebt ist, weil es sich an vorgegebenen Textmustern zu orientieren hat, wie bei der stark normierten und rein schulischen Textsorte Inhaltsangabe, ist die Überarbeitungsbereitschaft deutlich höher und die Überarbeitungen selbst sind erfolgreicher. Fix' Untersuchung belegt in den Daten die Gründe für die Paradoxie: Während die Schüler bezogen auf die Inhaltsangabe über ein hochgradig stereotypes Muster verfügen, das leicht und mit Erfolg am individuellen Text abzugleichen ist, haben sie im Blick auf ihre frei geschriebenen Texte keinerlei Kriterien. Wo aber Kriterien fehlen, muss den Lernern jeder Eingriff, jedes Überarbeiten als Willkürakt erscheinen. Wie können also didaktisch produktive Kriterien für die Textqualität und damit auch für die eigene wie die fremde Beurteilung von Texten gewonnen werden?

Das Problem dabei ist, dass Urteile an sich sehr leicht zu haben sind: *klingt ganz gut; klingt irgendwie komisch; ich finde es lustig; dein Text hat eine klare Sprache; dein Text ist spannend: er könnte spannender sein; deine Beschreibung ist nicht genau genug* usw.

Sicher, das sind Urteile. Aber sind es Urteile, aus denen etwas zu lernen ist und wie ist zu lernen, ob sie adäquat sind? Hier hilft uns auch das Funktionskriterium nur wenig weiter. Funktionsbestimmungen z.B. „Erzähle eine spannende Geschichte für das Klassenlesebuch“ bleiben inhaltsleer und ohne Wert, solange sie sich nicht mit einem, wie Kant in der Kritik der

Urteilkraft schreibt, „bestimmten Begriff von dem Produkte als Zweck“ (Kant 1974, 254) verbinden. Was bedeutet es, sprachlich spannend zu erzählen? Wie wird das gemacht, welche Möglichkeiten gibt es dafür? Was bedeutet es z.B. vollständig oder genau zu sein, beim Beschreiben, wenn ich weder weiß, wie man das sprachlich macht (Produkt), noch was genau denn die Entsprechung von Produkt und Zweck im einen oder anderen Fall ausmacht?

4.2 Das Potential der Schreibwerkzeuge

Die *Funktion* bleibt (bezogen auf die sprachliche Texthandlung als Ganze) für den Lerner stets ein Mysterium. Wer etwa mit weniger begabten Studenten über deren Hausarbeiten erschöpfende Diskussionen geführt hat, wird gemerkt haben, dass es eine Überforderung ist, sich ein Bild von der Funktion (also vom Zweck) machen zu sollen, solange man keinen Begriff von den Werkzeugen dazu hat. Auch die Kommunikationsintention, im so genannten „kommunikativen Aufsatzunterricht“ eine zentrale Größe, kann m.E. nicht als verlässlicher Bezugspunkt dienen. Sicher gibt es eine Aussage- oder auch Wirkabsicht für jede Schreibhandlung, aber diese kann alleine niemals einen Maßstab bilden. Schriftlich wiedergeben zu wollen, was jemand gesagt hat z.B., liegt zwar als Intention notwendig einer entsprechenden Redewiedergabe-Handlung zugrunde. Aber ob das intentionsangemessen geschieht, ob erreicht wird, dass der Leser wissen kann, was genau gesagt wurde, oder ob er es lediglich dem Sinn nach wissen kann und gegebenenfalls auch, wie der Wiedergebende dazu steht, das ist alleine eine Frage der dafür einsetzbaren Werkzeuge. Mit Mead oder mit Wittgenstein gesprochen sind die zeichenhaften Werkzeuge des Handelns stets die ‚Vor-Bilder‘ möglicher Intentionen im Schreibprozess. Das sollte man auch didaktisch ernstnehmen.

Wie in jeder Werkstatt auch mag die Antriebskraft für die Lernprozesse vor allem in der Antizipation des Ziels und des fertigen Produkts liegen. In Hinsicht auf das Lernen selbst und die dafür wahrzunehmenden Aufgaben aber sollte davon nicht zu viel erwartet werden. Hier kommt es vielmehr darauf an, den Umgang mit den Werkzeugen zu lernen, das heißt die prozedurale Kompetenz zu stärken und Texttechniken zu schulen. Damit die Schüler davon überhaupt eine Ahnung bekommen können, muss man die Werkzeuge selbst erst einmal zeigen und die Aufmerksamkeit darauf lenken. In diesem Sinn formuliert Antos: „Schreibprozeduren sind von transfer-geeigneten *Schreibprodukten* induktiv ableitbare *Schreibprogramme*, die sich als Elemente zur Gestaltung von *Schreibprozessen* in funktionaler, kognitiver wie emotionaler Hinsicht anbieten.“ (Antos 1995, 77) Das Desiderat ist in der Didaktik durchaus erkannt, wie das folgende Zitat zeigt: „Aufsatzunterricht alter Prägung hat sich einseitig nur auf die Produkte konzentriert, den einzelnen Lernenden mit seinem Schreibprozess aber allein gelassen. [...] und ihm kaum dabei geholfen, allmählich Routinen zu entwickeln, die auf gleichartige Probleme angewandt werden können, so wie wir versierten Schreiber das mehr oder weniger selbstverständlich können und tun: Wir haben ‚Prozeduren‘ entwickelt, die uns beim alltäglichen ‚Problemlösen‘ im Medium der Schriftlichkeit helfen.“ (Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2005, 8) Das Problem ist hier auf den Punkt gebracht, aber theoretisch wie empirisch fehlen die Mittel zu seiner Bearbeitung.

In der Spannung zwischen Produkt und Prozess, zwischen dem semantisch und pragmatisch abgeschlossenen Sprachwerk im Sinne Karl Bühlers und der je individuell bestimmten

kreativen Handlung des Individuums liegt sprachdidaktisch gesehen noch sehr viel unentdecktes Gebiet.

4.3 Eine Analogie: Fußball und Schreiben

Hilfreich ist die Sport-Analogie: Beim Fußball z.B. ist das Toreschießen der Zweck des Spiels und der ist allgemein bekannt. Aber entscheidend ist, wie man das unterhalb der globalen Ebene des je individuellen Spiels macht. Es geht ums Vorchecking, darum wie man eine Mauer macht oder diese beim Freistoß überlistet, ums Dribbeln und Übersteigen, um Seit- und Rückfallzieher. Das sind, könnte man sagen, Fußballprozeduren. Im Unterschied zum kontingenten und hochvariablen Spielprozess sind sie lehr- und lernbar. Sie sind sinnvollerweise der Hauptbezugspunkt für die didaktische Instruktion. Bleiben wir noch einen kurzen Moment bei der Analogie, um einen zweiten Aspekt und eine didaktische Konsequenz herauszuarbeiten. Fußball, Volleyball, Basketball, das sind alles Ballspiele. Niemand käme aber deshalb auf die Idee, das Training für diese Sportarten zusammenzulegen. Anders gesagt, die hier aufzubauenden Spielkompetenzen, die zu erwerbenden Techniken und Spielroutinen sind jeweils spielspezifisch und auch nur in entsprechenden spezifizierten Zusammenhängen förderbar.

Auch Schreibkompetenzen sind in diesem Sinn als jeweils textbezogen spezifizierte Kompetenzen aufzufassen und entsprechend *aufgabenbezogen* zu modellieren. Das ist keineswegs trivial. Eine anerkannte Zielgröße, etwa die Fähigkeit zur Adressatenorientierung, differiert nach Handlungstyp, Textsorte und Domäne und ist auch nur im Blick darauf differenziert förderbar. Literale Prozeduren z.B. der Leserinvolverung funktionieren beim Erzählen anders als beim Beschreiben und hier wieder ganz anders als beim Argumentieren. Das gilt für die angeführten Handlungstypen ebenso wie für die weitergehende Differenzierung nach Textsorten und Domänen. Um einen Leser zu überzeugen, müssen im wissenschaftlichen Schreiben andere literale Prozeduren eingesetzt werden als im journalistischen Schreiben, auch wenn es in beiden Fällen um expositorisch-argumentative Texte gehen mag. Während etwa im journalistischen Kontext und der Textsorte Kommentar Konsensappelle und rhetorische Fragen erlaubt sind, sind sie für die Wissenschaft – etwa die Textsorte „studentische Hausarbeit“ – tabu (vgl. Steinhoff 2007, 139f). Aus solchen Beobachtungen sind Konsequenzen für eine prozedurenorientierte Didaktik zu ziehen.

Um auf die oben mit Verweis auf Kant bereits angesprochene Urteilsproblematik zurückzukommen. Wie lernt man adäquate Urteile über Texte zu haben? Man lernt es, indem man textbildende Werkzeuge des Schreibens zu erkennen und zu gebrauchen lernt. Hieraus lassen sich begründete Kriterien für die Beurteilung gewinnen.

4.4 Literale Prozeduren und der Erwerb von Textkompetenz

Literale Prozeduren liegen im Übergangsfeld von grammatischer und textueller Struktur. Sie verbinden die textuelle Strukturierung mit den lexikogrammatisch gefassten sprachlichen Ordnungen des Formulierens. Erst durch sie werden syntaktisches und lexikalisches Wissen

zu einem Werkzeug der Textbildung. Dazu noch einmal ein Blick auf die Konstruktionen und ihre Rolle im Erwerb von Textkompetenzen.

Eine Konjunktion wie *geschweige denn* (Fillmore et al. 1988) oder eine Fügung wie *zwar [...] aber* sind mehr als bloße Konjunktionen; es sind Textbildungsmittel, die Leerstellen für Sätze enthalten, die sie in eine textsemantische Beziehung bringen und zugleich pragmatisch gewichten. Als komplexe Konjunktionen sind sie erwachsen aus rekurrenten, wiederkehrenden Sequenzen von Texthandlungen in argumentativen Texten, in denen diese Sequenzen ein restriktives bzw. konzessives Muster realisieren. *Zwar [...] aber* ist ein satzübergreifendes Werkzeug des Argumentierens. Es funktioniert auf der Ebene des komplexen Satzes ebenso wie auf der textueller Makrostrukturen und der textsemantischen Organisation ganzer Absätze. Dem Gegenüber etwas zu konzedieren, ja, den Adressaten in seiner Haltung zu einer kontroversen Frage sogar partiell zu bestätigen, indem mögliche Gegenargumente oder Einstellungen vorweggenommen werden, und gleich anschließend den so bereiteten textlichen ‚Sympathieboden‘ für ein eigenes Gegenargument zu nutzen, das ist ein Beispiel für eine *textbildende argumentative Prozedur*.

Die im Neuhochdeutschen zunehmend enger werdende Verbindung des Beglaubigungsadverbs (*ze ware* = wirklich) in einem konzessiven Erstsatz und einer adversativen Konjunktion in einem mittelbar oder unmittelbar folgenden zweiten Satz hat in diesem Fall sogar zu ihrer Grammatikalisierung als komplexe Konjunktion geführt. Wer *zwar* sagt, der muss, jedenfalls im Schriftlichen, auch *aber* oder etwas Ähnliches sagen, jedenfalls die Prozedur adversativ schließen. Konzessive Prozeduren können wie Prozeduren im Allgemeinen syntaktisch stärker oder schwächer grammatikalisiert sein (vgl. Rezat 2009). Das Beispiel belegt zugleich einen engen Bezug zur Schriftlichkeit. Schriftliches Argumentieren funktioniert wie ein virtueller Dialog, als Simulation eines Austauschs von Argumenten. Hier spielen die Komponenten Perspektivenantizipation, Perspektivenwechsel und Perspektivenintegration eine wichtige Rolle. Auf diesen Zusammenhang ist die Konstruktion *zwar [...] aber* bezogen, durch ihn ist sie motiviert. Ein Beispiel ist der Schülertext in Beispiel 1 aus einem vierten Schuljahr.

Der Text entstammt dem bekannten Korpus der Schülerbriefe an einen Professor, in denen es um die Idee einer Abschaffung der Hausaufgaben ging (Augst et al. 1986). Der Schüler hat die Konstruktion „zwar ... aber“ für sich entdeckt (siehe Markierungen). Man sieht an der Überarbeitung im zweiten Satz des Textes, wie er umschaltet von einer Objektsatzformulierung „Ich finde es gut, ...“ auf die komplexere texttypenspezifische Prozedur, die bei der zweiten Verwendung dann gewissermaßen leerläuft, das heißt, ohne Bezug auf die Argumentation bleibt. Wie „geschweige denn“ und „zwar aber“ funktioniert eine große Zahl textbildender Verknüpfungsmittel mit unterschiedlicher Prägung: *einerseits – andererseits, sowohl – als auch, nicht nur – sondern auch, auch wenn – so doch* (vgl. z.B. Redder 2007). Gerade paarige Konjunktionen, die erst ab dem Neuhochdeutschen aufkommen, sind ein gutes Beispiel dafür, wie aus ursprünglich auf den Satz begrenzten Formulierungszusammenhängen satzübergreifende textkonstituierende Prozeduren werden können.

Sehr geehrter Professor
 Ich bin 10 Jahre alt und heiße Tobias
~~Wollschläger. Ich finde es gut Hausauf-~~
~~gaben ^(zu) sinnvoll, aber ich möchte lieber~~
~~Freizeit. In der Schule lernen wir doch~~
~~schon ^{um das Haus zu verlassen} genug. Deshalb ist es eine gute Idee~~
~~von ihnen das sie die Hausaufgaben ab-~~
~~schaffen wollen. Es ist zwar eine eigenartige~~
~~Idee, aber es ist Klasse das die einigen~~
~~Kindern helfen wollen. Nochmals vielen~~
 dank Herr Professor

Beispiel 1: Argumentativer Schülerbrief, 4. Schuljahr

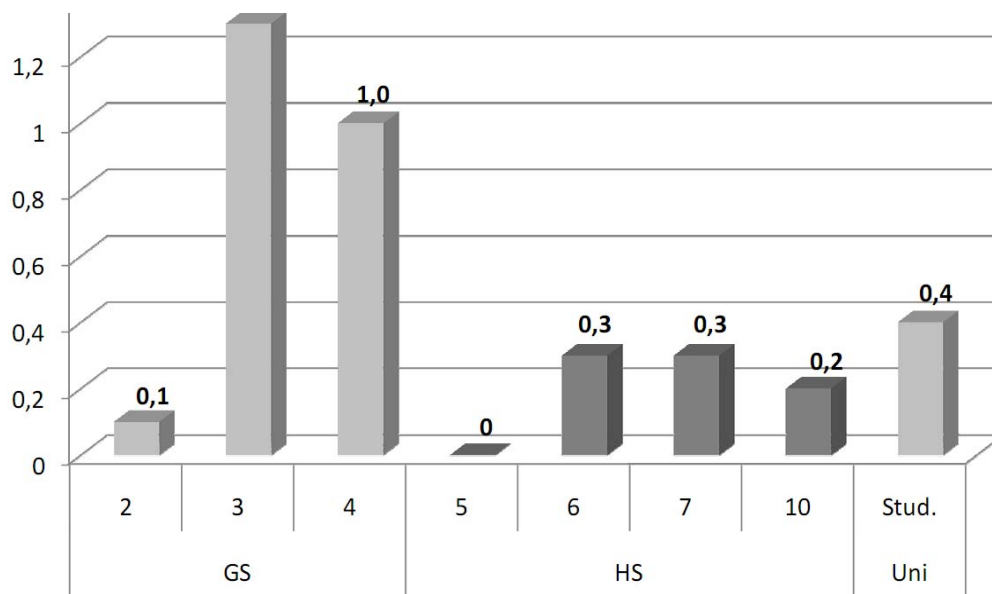
Ein zweites Beispiel: In Zimmerbeschreibungen von Schülern findet schon gegen Ende der Grundschulzeit ein qualitativer Umschlag statt. Frühe Texte ab dem ersten Schuljahr werden in aller Regel als Auflistung der Gegenstände im eigenen Zimmer realisiert und sind nach dem Muster „ich *habe* in meinem Zimmer X, und dann *habe* ich noch Y“ organisiert. Fortgeschrittene Schreiber nutzen im Unterschied dazu eine konditionale Konstruktion, die ihrerseits wieder lexikalisch verankert ist: „Wenn man in mein Zimmer kommt, sieht man links usw.“ (Feilke 2003). Entsprechend spricht Steinhoff (2009) von der „haben-Konstruktion“ und der „wenn-Konstruktion“. Die Konstruktionen haben eine deutliche textstrukturelle Wertigkeit. Während die „haben-Konstruktion“ für die Textbildung das Schema einer Liste aufruft, aktiviert die „wenn-Konstruktion“ das Deskriptions-Schema des „wandernden Blicks“ (vgl. Heinemann 2000, Feilke 2005). Dabei wird im vorangestellten konditionalen wenn-Satz die Betrachterposition angegeben und über eine „Deixis am Phantasma“ (Bühler) im Folgesatz bzw. den Folgesätzen von dort aus die Sukzession des schweifenden Blicks jeweils in Verbindung mit Nennoperationen bzgl. der neu ins Blickfeld geratenden Gegenstände konstruiert. Die wenn-Konstruktion steht damit gleichermaßen textsemantisch wie syntaktisch in einer tragenden Rolle für den Aufbau der gesamten Sequenz, wie es auch der folgende Beispieltext aus dem Korpus von Augst u.a. (2007) zeigt:

„Also wenn man die Tür öffnet ist rechts ein riesiges Kissen / das in der Ecke liegt, daneben ein Sessel und dann / kommt der Schreibtisch und daneben mein Nachttisch. / In der Ecke steht mein Bett. An der Wand gegenüber / steht ein kleiner Schrank wo meine Bettwäsche drin / ist. Auf dem Schrank steht meine Stereoanlage. Neben / dem Schrank [...]“ (Leonie, 4. Sj.)

Beispiel 2: Leonie 4. Sj, Zimmerbeschreibung (vgl. Augst u.a. (2007, 192 f.)

Steinhoff zeigt in seiner Untersuchung (siehe Grafik 1), dass in der Grundschule die „wenn-Konstruktion“ schon ab dem 3. Schuljahr stark verbreitet ist. Bei den von ihm ebenfalls untersuchten Hauptschülern ist sie dagegen nahezu völlig unbekannt. Hier könnte Aufmerksamkeit für die Konstruktion didaktisch produktiv werden. Im Überarbeitungskontext können Schüler beim Vergleich entsprechender Texte schon früh auf diese Unterschiede aufmerksam werden und die Konstruktionen entsprechend isolieren.

Auch dieses Erwerbsbeispiel zeigt, dass der Erwerb von Textkompetenzen texthandlungstypen- und sortenabhängig als ein Erwerb von literalen Prozeduren rekonstruiert werden kann. In beiden diskutierten Beispielen ist die jeweilige Prozedur zentral auf die Textfunktion bezogen. Ihr Vorhandensein oder Nichtvorhandensein sowie Varianten der Durchführung sind gleichermaßen ein tragfähiger Kompetenzindikator und ein möglicher Ansatzpunkt für die Förderung.



Grafik 1: „Wenn-Konstruktionen“ in Zimmerbeschreibungen; durchschnittl. token/Text, Steinhoff (2009, 49)

5. „Nimm drei!“ – Literale Expositionsprozeduren

Versuche zur Systematisierung von Textroutinen

- sind auf den zugrundeliegenden Texthandlungstyp (Erzählen, Beschreiben, Instruieren, Erklären, Argumentieren etc.) zu beziehen und
- dieser ist seinerseits domänenbezogen zu verorten,
- denn erst der Bezug auf Textsorten in je kulturell geprägten Handlungsdomänen (z.B. Wissenschaft, Journalismus, Literatur) kann die geforderten Routinen hinreichend spezifizieren. Das Rezept für einen Apotheker funktioniert anders als ein Kochrezept, und ein Fachaufsatz anders als ein Essay im Feuilleton.

Literale Prozeduren in diesem Sinn sind keine „textstilistischen Handlungsmuster“, die lediglich stilistisch die „Art der Handlungsdurchführung“ (Sandig 2006, 11) kennzeichneten. Sie sind die textuell routinisierten Formen des Handelns selbst, nicht dessen sozial bedeutsame „Einkleidung“. Ich halte es nicht für sinnvoll, die damit verbundenen grammatischen, kollokationellen und textstrukturellen Ordnungen dem Stilbegriff und dem rhetorischen Konzept der *elocutio* zu subsumieren (Feilke 2009). Für den Bereich des Texthandlungstyps Argumentieren und mit Blick auf die Domäne wissenschaftlichen Argumentierens etwa können – orientiert an Bühlers Organonmodell und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – folgende Prozeduren unterschieden werden:

- Schreiberbezogen:
Positionierungsprozeduren, Modalisierungsprozeduren
- Leserbezogen:
Konzessionsprozeduren, Perspektivierungsprozeduren
- Gegenstandsbezogen:
Expositionsprozeduren, Vergleichsprozeduren, Begründungsprozeduren, Folgerungsprozeduren, Intertextuelle Prozeduren

Allen diesen Prozeduren können lexikalische Inventarien und syntaktische Muster, also lexikogrammmatische Routinisierungen zugeordnet werden. Ich möchte abschließend unter diesem Aspekt auf eine verbreitete expositorische Prozedur eingehen. Auch sie führe ich aber über ein Beispiel ein, das die Anfänge ihrer Entwicklung in der Schreiberkompetenz dokumentiert; wiederum ein Schülertext, nunmehr aus dem dritten Schuljahr.

Lieber Herr Professor!

~~Ich bin (auch) gegen die Hausaufgabe wie sie. (Weil) Weil man Nachmittags sonst gar keine Zeit mehr zum spielen hatt.~~

Ich bin auch gegen die Hausaufgaben wie sie. Wiso:

1. Weil man sonst keine zeit mehr hat zum spielen. 2.

Ich habe jeden Tag etwas anders vor, wie soll man dann noch Hausaufgaben machen? (Montag Flöte von 17.15 bis 18 Uhr Flöten, Dienstag von 14 Uhr bis 15 Uhr Tennis, Mittwoch von 17 Uhr bis 18 Uhr Turnen, Donnerstag von 14 Uhr bis 13 Uhr Tennis und Freitag ~~von~~ noch Ballett.)

3. Ich bin einfach gegen die Hausaufgaben.

Viele Grüße gegen Hausaufgaben
Sabine

Beispiel 3: Sabine, Argumentativer Schülerbrief, 3. Schuljahr

Es fällt auf, dass die Schreiberin ihren Textanfang nach den ersten beiden Zeilen verwirft und neu beginnt. Literale Prozeduren sind unter anderem dadurch methodisch identifizierbar, dass Sie in Schreibreflexionen (Ortner 2000) oder auch beim Austausch in kooperativen Textproduktionen (Lehnen 2000) von Schreibern als ganze *thematisiert* werden können. Ein weiteres methodisch verwertbares Indiz der Prozeduralität und des Routinecharakters liefern Überarbeitungsspuren. Die Überarbeitungsforschung (vgl. Keseling 1993) ebenso wie Forschungen zur Schreibflüssigkeit (Chenoweth/Hayes 2001) ergeben deutliche Hinweise darauf, dass textuell relevante Überarbeitungen häufig komplette Sequenzierungsmuster betreffen. Ähnlich

wie im ersten Schülertextbeispiel, in dem die „zwar [...] aber“-Konstruktion gleichfalls als Ganze an die Stelle einer Objektsatzkonstruktion gesetzt wurde, haben wir auch im obigen Beispiel aus dem dritten Schuljahr ein Beispiel für eine Überarbeitung mit weitreichenden Konsequenzen auf der Textebene. Die zunächst rein syntaktisch integrierte Formulierung eines Arguments in Form eines weil-Satzes wird gestrichen und durch eine textbezogene Reformulierung und Erweiterung des gesamten Passus ersetzt. Offenkundig wird der Produktionsprozess dabei von einem *Dreierschema* geleitet, das in diesem Fall bis zur Schlussformel den Schreibprozess organisiert. Wie im ersten Textbeispiel wird auch hier die noch wenig kompetente Beherrschung der Textroutine deutlich: Das Verhältnis von Punkt 1 und Punkt 2 entspricht keiner üblichen Anwendung des Schemas, denn unter Punkt 2 werden argumentativ lediglich Beispiele zu Punkt 1 angeführt, während im usuellen Gebrauchsschema hier ein ranggleiches Argument zu erwarten wäre. Unter Punkt 3 des Dreierschemas ist eine rein schematische, inhaltlich nicht mehr motivierte Anwendung des Musters zu beobachten. Hier wird lediglich die Prozedur ‚bedient‘. Das ist ein Hinweis auf einen im Spracherwerb häufig anzutreffenden Zusammenhang. Die formale Struktur einer syntaktischen oder auch textbildenden Routine wird erworben, bevor sie inhaltlich angemessen genutzt werden kann. Erkannt ist aber im vorliegenden Beispiel gleichwohl bereits das textbildende Potential der Prozedur.

5.1 Dreierschemata in der Wissenschaft

Worum geht es dabei? Es ist beim expositorisch-argumentativen Schreiben eine wichtige Leistung, das Textthema – oder auch ein Subthema, eine makrostrukturelle Einheit – in Aspekte gliedern zu können, und zwar so, dass einerseits die relevanten Punkte erfasst und sachlich begründet erscheinen, andererseits aber die damit eröffnete Komplexität im Text bearbeitbar bleibt. Wenn man expositorische Texte in dieser Hinsicht vergleicht, fällt das Dreierschema besonders auf: Es ist insbesondere in der Wissenschaft so verbreitet, dass Charles Sanders Peirce, dem niemand nachsagen wird, dass er in dieser Hinsicht ein neutraler Beobachter hätte sein können, von einer verbreiteten „Sucht der Triadomanie“ gesprochen hat. Sein Text dazu aus dem Jahr 1910, von Posner 1988 in der Zeitschrift für Semiotik veröffentlicht unter dem Titel „Drei Argumente gegen den Vorwurf der Triadomanie“, ist Fragment geblieben (Peirce 1988). Den methodologisch-erkenntnistheoretischen Status des Themas hat zuletzt Michael Giesecke (2007) in einer Studie bearbeitet; er plädiert im Sinn eines bildungstheoretischen Programms für neue Formen „triadischen Denkens“. Dabei geht es aber auch bei ihm vor allem um die Frage wie komplexe Probleme „zu denken“ sind oder gedacht werden sollen.

Für die Zwecke meines Themas hier möchte ich das Problem stärker pragmatisch und bezogen auf Fragen der Textproduktion konzipieren. Freilich sind wir geneigt, die Zahl der Aspekte, die wir einem Thema abgewinnen, vor allem der Sache selbst, ihrer internen, vom Beobachter und erst recht vom Schreiber unabhängigen Struktur zuzuschreiben. Sterne, Planeten und Monde; Mensch, Tier und Pflanze; Bund, Länder und Gemeinden: dies sind – so scheint es – evidente astronomische, biologische und politische Ordnungen. Und wer würde auch angesichts beispielsweise der Peirce’schen Unterscheidung von Index, Ikon und Symbol oder der Bühlerschen von Symptom, Signal und Symbol an der sachlichen Begründetheit genau

dieser Aspekte zweifeln? Gleichwohl bemerkt Umberto Eco zu den letzten beiden Fällen lakonisch, es gebe zwar eine außerordentlich große Übereinstimmung hinsichtlich der Forderung, dass genau drei Aspekte am Zeichen unterschieden werden sollten, aber nirgends einen größeren und schärferen Dissens als bei der Frage, welche drei es denn sein sollten.

Vieles spricht deshalb dafür, das Verfahren der Dreigliederung zunächst als ein Erkenntnis- und Unterscheidungsschema anzusehen, das der Verstand sich für die eigenen Zwecke schafft. So sieht es etwa Kant in seiner Kritik der Urteilskraft, wenn er „alle jene in Schwang gebrachte Formeln“ als „bloße Voraussetzung der Urteilskraft, zum Behuf ihres eigenen Gebrauchs“ (Kant 1974, 23) auffasst. „Zweckmässige Formen der Anschauung“ so Kant, „[...] kann die Urteilskraft a priori selbst angeben und konstruieren, wenn sie solche nämlich für die Auffassung *so erfindet, als sie sich zu Darstellung eines Begriffs schicken.*“ (ebd. 46; Herv. H.F.) Noch einen Schritt weiter im Sinn einer pragmatischen Behandlung des Problems geht Ludwig Wittgenstein in §104 seiner Philosophischen Untersuchungen. Er schreibt: „Man prädiiziert von der Sache, *was in der Darstellungsweise liegt.*“ (Wittgenstein 1997, 296; Herv. H.F.) Das heißt: Soweit es um die *Darstellungsweise* geht, müsste es sich um ein auch empirisch an der Textproduktion selbst beobachtbares Verfahren handeln.

5.2 Epistemische Produktivität: Dreierschemata beim Schreiben

Wie auch immer es sich mit diesem Problem ‚tatsächlich‘ verhalten mag, es ist ertragreich, die Dreiergliederung in diesem Sinn ganz unspektakulär als eine literale Prozedur aufzufassen, als ein Verfahren, das dazu dient, zunächst bloß Text und dann vielleicht auch Erkenntnis hervorzubringen. Ein Blick in ein Korpus wissenschaftlicher Fachaufsätze zeigt, dass Dreierschemata wie ein prozeduraler Transmissionsriemen unterschiedlicher epistemischer Funktionen funktionieren. In einem Forschungsprojekt zu Textroutinen im wissenschaftlichen Schreiben verfolgen wir unter anderem diese Fragestellung gründlicher. Die folgende Übersicht illustriert abschließend an einigen Beispielen das Potential der Prozedur, ohne dass dieses hier im Detail noch analysiert und kommentiert werden soll. Die Beispiele werden jeweils Funktionstypen mit verschiedenem textbildendem und epistemischem Potential zugeordnet. Es wird mit der Darstellung noch keinerlei abschließende Systematisierung beansprucht. Es ist lediglich ein Ordnungsversuch, der durch Begriffsbildung und Beobachtung weiter anzureichern ist. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Beispiele in der Tabelle „Verwendungstypen für Dreierschemata“.

Drei Elemente sind zunächst die kürzeste Form einer Listenbildung; kürzere Listen werden – etwa als Einer- oder Zweierliste – schon sprachlich als Ausnahme markiert. Es kann dabei um noch weitgehend unstrukturierte Listen von Ereignissen, Daten oder Belegen gehen. Bei Dreierlisten ist damit textpragmatisch immer schon eine besondere Auswahl oder Relevantsetzung eines Materials für die kommende Darstellung verbunden. Die Liste ist nicht bloß eine Aufzählung, sondern eine Auswahl von Beispielen des zu untersuchenden Gegenstands, die meist im Textkontext schon unter ein bestimmtes Kriterium gestellt sind. Ein Beispiel dafür ist der „Protokolltyp“. Dreierschemata werden hier benutzt um Beobachtungen und Belege im ersten Zugriff zu sortieren. Hieraus ergeben sich potentiell auch Kriterien für thematische Untergliederungen im Text.

Im Prozess der Textplanung und Textgliederung (als *nomen actionis*) hängen Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen der Textproduktion unmittelbar mit Vorgängen der inhaltlichen Strukturierung zusammen. Hierauf reagieren Dreierschemata, in denen die Gliederung selbst Thema ist. Das zeitliche Nacheinander im Text mag zum Teil auch von der Sache her motivierbar sein (Geschichtswissenschaft, Literaturwissenschaft), es ist aber zunächst auch ein Faktum der Textproduktion, dem der „textchronologische Gliederungstyp“ Rechnung trägt. Die rein medial begründete Linearität aber ergibt alleine keine verstehbare Ordnung, auch wenn sie in frühen Phasen des Texterwerbs in der Form des „associative writing“ (Bereiter 1980) noch eine wichtige Rolle spielt.

Beispiel	Charakteristik	Typ
<p>„Als erstes fallen Komposita, die Farben, und solche, die Personengruppen bezeichnen, auf. In eine dritte Gruppe können alle übrigen Komposita mit Adjektivkonstituenten gefaßt werden.“ (ZGL-1996-Donalies)</p>	<p>beobachtungsbezogen: Beobachtungen werden protokolliert und formulierend systematisiert</p>	<p>Protokolltyp</p>
<p>„Der folgende Vergleich dient auch der Überprüfung dieser Einschätzungen. Er behandelt in einem ersten Schritt die Struktur politischer Herrschaft in den Städten, dann anhand einiger Beispiele die städtische Umgehensweise mit den Problemen der Urbanisierung. Im dritten Abschnitt werden schließlich einige Ergebnisse formuliert sowie [...] einige weiterführende Überlegungen angestellt.“ (GG-1995-Lenger)</p>	<p>textbezogen: thematisiert wird die Textgliederung und Argumentation selbst zunächst unter textchronologischem (Abschnitt) Aspekt; die Gliederung erfolgt prospektiv nach thematischen und zugleich textreflexiven Aspekten; Angleichung von Sachstruktur und Darstellungsstruktur</p>	<p>Gliederungstyp <i>text-chronologisch</i></p>
<p>„Gezeigt werden soll erstens, dass Grammatikalisierung nicht allein bei grammatischen Kategorien [...], sondern durchaus auch bei syntaktischen Relationen vorkommt, und zweitens, dass wichtige Kennmerkmale von Grammatikalisierungsprozessen auch bei Präpositionalobjekten in der deutschen Sprache greifbar sind. Dazu werden zunächst die hier relevanten Grundlagen der Grammatikalisierungstheorie (1.) sowie die wichtigsten definierenden Merkmale von Präpositionalobjekten (2.) eingeführt. In einem dritten Schritt soll gezeigt werden, inwieweit der Untersuchungsgegenstand mit den Mitteln der Grammatikalisierungstheorie zu erfassen ist (3).“ (ZGL-2001-Hundt)</p>	<p>text- und themabezogen: nicht textchronologisch, sondern argumentationschronologisch (gezeigt werden soll ...)</p>	<p>Gliederungstyp <i>argumentations-chronologisch</i></p>
<p>„Versucht werden soll eine Bestandsaufnahme, die nicht nur Auskunft geben soll über Ursachen und Motive, über mögliche Vorzüge und Chancen, sondern auch über deutlich erkennbare Grenzen und Nachteile von Sprachtätigkeitsmechanismen, die in den deutschen Grammatiken und Stilistiken bisher so gut wie gar nicht beschrieben worden sind“ (ZGL Wills 1993, 187)</p>	<p>text- und themabezogen Formale Gegenstandstopik als prospektive Heuristik zur Behandlung des Themas (Ursache, Vorteile, Nachteile)</p>	<p>Heuristischer Typ</p>

<p>„Um diese Beobachtungen zusammenzufassen: (i) Die Themenstruktur ist ein wichtiges Organisationsprinzip für die Beschreibung der Spielarten des Texttyps ‚Pflanzenmonographie‘ und seiner internen Variation. (ii) Eine wichtige Entwicklungstendenz ist die Entstehung von mehr oder weniger stark verfestigten Darstellungsschemata, die u.a. bestimmt sind durch die thematischen Aspekte, die überhaupt vorkommen oder obligatorisch sind, durch die Art der Portionierung von thematischen Abschnitten, durch die Reihenfolge und durch die Formen der Kennzeichnung von thematischen Abschnitten. (iii) Eine weitere wichtige Entwicklungstendenz vor allem des 16. Jahrhunderts ist der Ausbau des Themenspektrums durch Darstellungspositionen, die sich speziell auf die botanischen Eigenschaften von Pflanzen beziehen, z.B. Beschreibungen des Habitus von Pflanzen.“ (Gloning 2007, 37)</p>	<p>text- und themabezogen</p> <p>Retrospektiv werden Gesichtspunkte der Beobachtung und Argumentation zusammengefasst und strukturiert (optional auch begrifflich verdichtet)</p>	<p>Thematischer Typ</p>
<p>„Es gibt drei Modi der Verbindung von Konstituentenbedeutungen, durch die die involvierten semantischen Valenzstellen verarbeitet werden: (generalisierte) Konjunktion, Funktionsapplikation und Funktionskomposition.“ (ZGL-1994-Jacobs)</p>	<p>themabezogen</p> <p>Es wird eine Dreier-Klassifikation deklarativ gesetzt oder eine These argumentativ durch drei Behauptungen gestützt.</p>	<p>Deklarativer Typ</p>
<p>„Der Satz gehört zum Diskurs. Dadurch kann man ihn sogar definieren. Der Satz ist die Einheit des Diskurses. Wir finden dafür eine Bestätigung in den Modalitäten, zu denen der Satz fähig ist: es ist allgemein anerkannt, dass es Aussagesätze, Interrogativsätze, Imperativsätze gibt, die sich durch spezifische und syntaktische und grammatische Merkmale unterscheiden, alle aber gleichermaßen auf der Prädikation beruhen. Diese drei Arten reflektieren jedoch nur die Grundverhaltensweisen des Sprechenden und durch den Diskurs auf seine Gesprächspartner einwirkenden Menschen: er will ihm ein Element der Erkenntnis übermitteln oder von ihm eine Information erhalten oder ihm einen Befehl auferlegen.“ (Benveniste 1974, 149)</p>	<p>themabezogen, schemareflexive Argumentation: das Dreierschema der Satzarten wird selbst als Argument für eine neue These benutzt</p>	<p>Reflexiver Typ</p>

*Verwendungstypen für Dreierschemata in Wissenschaftstexten (Linguistik),
ZGL = Zeitschrift für Germanistische Linguistik, GG = Geschichte und Gesellschaft*

Sie muss durch eine textpragmatische und textsemantische Gliederung in Hinsicht auf Kommunikationssituation und Thema strukturiert werden. Der „argumentations-chronologische Gliederungstyp“ reagiert auf diese Herausforderung in der Textproduktion; er ist deutlich themabezogen.

Dieser Themabezug bleibt auch beim „heuristischen Typ“ erhalten, allerdings artikuliert das Dreierschema hier eine rein formale Heuristik zur Behandlung des Themas. Gleichwohl können solcherlei formale Gesichtspunkte im Sinn der Topik eine enorme begriffsbildende Produktivität entwickeln. Hier gibt es durchaus anspruchsvollere formale Topoi, als sie der Beleg illustriert, etwa das bekannte Schema These, Antithese, Synthese. Es geht aber bei der Verwendung des Dreierschemas nicht nur um Fragen inhaltlicher Produktivität. Ebenso wichtig ist die rhetorische Qualität: Das Schema lädt den Leser zum Nachvollzug einer Problemsicht ein. Es bewahrt so den Schreiber gerade in der Problemexposition fachlich argumentierender Texte vor dem Vorwurf des Dogmatismus. Der Problemaufriss, das Aufzeigen von Aspekten ist ein wirksames Muster der *Involvierung* des Lesers in die Exposition. Wer drei Aspekte an einem Problem aufzuzeigen vermag, der weiß immer schon mehr, als dem kritischen Leser im Moment einfällt.

Darüber hinaus ist es für den Schreiber ein heuristisches Schema der Textproduktion, das Fragen und eine vorläufige Struktur für Problemaspekte gerade auch dort ermöglicht, wo der Autor noch wenig weiß und versteht.

Das ändert sich dann vielfach im Schreibprozess selbst, soweit er als erkenntnisbildender Prozess funktioniert. In diesem Kontext besonders produktiv ist der gleichfalls text- und themabezogene „thematische Typ“. Hier wird das Dreierschema eingesetzt, um die Resultate einer Analyse und Argumentation retrospektiv zu strukturieren. Dies ist ein probates Mittel, um unabhängig vom spezifischen Inhalt für den Leser – und nicht zuletzt auch für den Schreiber als resümierenden Leser der eigenen Textproduktion – die Früchte der erkenntnisbildenden Schreibarbeit zu fassen. Hier geht es jeweils um die epistemische summa, um das also, was unabhängig vom je individuellen Schreibprozess als Ertrag in der Sache bleibt.

Der „deklarative Verwendungstyp“ des Dreierschemas bezieht sich auf diese Arbeit – notwendig intertextuell – schon als unbefragt sicheres Fundament zurück. Dreierschemata dieser Art mit konkretem inhaltlichem Bezug kennen wir zuhauf. Sie fassen ein deklaratives Wissen, das aber seinerseits erst aus den beschriebenen Prozessen der Textproduktion hervorgegangen ist.

Höchst aufschlussreich ist der letzte, der reflexive Typ. In ihm werden Dreierschemata des deklarativen Typs selbst thematisch, etwa, indem sie selbst als Argument zu einer strittigen Frage herangezogen werden wie im vorliegenden Beispiel Benvenistes oder auch, indem sie kritisiert oder verteidigt werden.

Eben weil das Dreierschema seine vornehmste Funktion nicht in der Konservierung eines sicheren Wissens hat, sondern in dessen kontinuierlicher Hervorbringung, Darstellung und Transformation in Texten, ist es – rein unter deklarativem Äußerungs-Aspekt betrachtet – stets defizitär. Und das ist etwas in der Wissenschaft außerordentlich Produktives.

6. Literatur

- Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus. 2005. Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik: Schreibförderung und Schreiberziehung. In: dies. (Hg.) Schreibförderung und Schreiberziehung. Donauwörth: 5-11.
- Antos, Gerd. 1995. Mustertexte und Schreibprozeduren. In: Baurmann/Weingarten (Hg.) 1995, 70-84.
- Augst, G./Disselhoff, K./Henrich, A./Pohl, Th./Völzing, P.-L. 2007. Text - Sorten - Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/Bern.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter.1996. Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt a.M.
- Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger. (Hg.) 1995. Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen.
- Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger. 1995. Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: dies. (Hg.) Schreiben. Opladen: 7-28.
- Benveniste, Emil. 1974. Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft. München.
- Bereiter, Carl. 1980. Development in Writing. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hg.) (1980) Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J., 73-93.
- Chenoweth N. Ann /Hayes, John R. 2001. Fluency in Writing. Generating Text in L1 and L2. In: Written Communication 18/1, 80-98.
- Dik, S.C. 1989. The Theory of Functional Grammar I, Amsterdam.
- Donalies, Elke. 1996. „Da keuchgrinste sie süßsauerlich'. Über kopulative Verb- und Adjektivkomposita“, In: ZGL 24, 273-286.
- Feilke, Helmuth. 2003a. Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.) Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn (Schöningh), S. 178-192.
- Feilke, Helmuth. 2003b. Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: Linke, Angelika/Ortner, Hanspeter/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen, 209-229
- Feilke, Helmuth. 2005. Beschreiben – erklären – argumentieren. Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i.Br./Berlin: 45-59
- Feilke, Helmuth. 2007. Syntaktische Aspekte der Phraseologie: Construction grammar und verwandte Ansätze. In: Burger, H./Dobrovolskij, D./ Kühn, P./Norrick, N.R. (Hg.). Phraseologie/Phraseology. Bd. 1, Reihe HSK. Berlin/New York, 63-76.
- Feilke, Helmuth. 2009. Rezension zu: Barbara Sandig. Textstilistik des Deutschen. 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin, New York: Walter de Gruyter 2006. XIII, 584 S. In: ZRS 1/2, 258-265.
- Fillmore, Charles/Kay, J. Paul/O'Connor, M.C. 1988. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of 'Let Alone'. In: Language 64(3), 501-538.

- Fix, Martin. 2000. Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler.
- Fritz, Gerd/Straßner, Erich (Hg.). 1996. Die Sprache der ersten deutschen Wochenzeitungen im 17. Jahrhundert. Tübingen.
- Fritz, Gerd. 1993. Kommunikative Aufgaben und grammatische Mittel. Beobachtungen zur Sprache der ersten deutschen Zeitungen im 17. Jahrhundert. SuL 24, 34-52.
- Fritz, Gerd. 2002. Wortbedeutung in Theorien sprachlichen Handelns. In: Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Hrsg. von D.A. Cruse/F.Hundsnurscher/M. Job/P.R. Lutzeier, 1. Halbband. Berlin/New York, 189-199.
- Giesecke, Michael. 2007. Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte. Frankfurt a. M.
- Gloning, Thomas. 2003. Organisation und Entwicklung historischer Wortschätze. Lexikologische Konzeption und exemplarische Untersuchungen zum deutschen Wortschatz um 1600. Tübingen.
- Gloning, Thomas. 2007. Deutsche Kräuterbücher des 12. bis 18. Jahrhunderts. Textorganisation, Wortgebrauch, funktionale Syntax. In: Meyer, Andreas/Schulz-Grobert, Jürgen (Hg.). Gesund und krank im Mittelalter. Marburger Beiträge zur Kulturgeschichte der Medizin. Leipzig, 9-88.
- Günthner, Susanne. 2009. Konstruktionen in der kommunikativen Praxis. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 37.3., 402-426.
- Haß-Zumkehr, Ulrike. 1998. „Wie glaubwürdige Nachrichten versichert haben“ – Formulierungstraditionen in Zeitungsnachrichten des 17. Bis 20. Jahrhunderts. Tübingen.
- Heinemann, Wolfgang. 2000. Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, Klaus u.a. (Hg.) Text- und Gesprächslinguistik Bd. 1, Berlin/New York, 356-368.
- Hempel, Susanne/Degand, Liesbeth. 2008. Sequencers in different text genres: Academic writing, journalese and fiction. In: Journal of Pragmatics 40/4, 676-693.
- Hoffmann, Ludger (Hg.) 2003. Funktionale Syntax. Berlin/New York.
- Hoffmann, Ludger. 2006. Ellipse im Text. In: H. Blühdorn/E. Breindl/U.H. Waßner (Hg.) (2006) Grammatik und Textverstehen. Jahrbuch 2005 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin/New York, 90-108.
- Hundt, Markus. 2001. Grammatikalisierungsphänomene bei Präpositionalobjekten in der deutschen Sprache. In: ZGL 29, 167-191.
- Hyland, Ken. 2005. Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing. London/New York.
- Jacobs, Joachim. 1994. Das lexikalische Fundament der Unterscheidung von obligatorischen und fakultativen Ergänzungen. In: ZGL 22. 284-319.
- Jakobs, Eva-Maria. 1999. Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen.
- Kant, Immanuel. 1774. Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe Bd. X. Frankfurt a.M.
- Keseling, Gisbert. 1993. Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen

- Lehnen, K. (2000): Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation Bielefeld. <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/495/>.
- Lenger, Friedrich. 1995. Großstädtische Eliten vor den Problemen der Urbanisierung. Skizze eines deutsch-amerikanischen Vergleichs 1870-1914, *Geschichte und Gesellschaft* XXI, 313-337
- Ortner, Hanspeter. 2000. Schreiben und Denken. Tübingen.
- Peirce, Charles S. (1988): Drei Argumente gegen den Vorwurf der Triadomanie. In: *Zeitschrift für Semiotik* 10/3, 281-282.
- Pohl, Thorsten. 2007. Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen.
- Redder, Angelika. 2007. Konjunktoren. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Deutsche Wortarten*. Berlin/New York: 483-524.
- Rezat, Sara. 2009. Konzessive Konstruktionen. Ein Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37.3., 469-489.
- Sandig, Barbara. 2006. *Textstilistik des Deutschen*. 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin, New York.
- Steinhoff, Torsten. 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen.
- Steinhoff, Torsten. 2009. Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS)*. Heft 17. 63 Seiten.
- Wilss, Wolfram. 1993. Adjektiv- und Partizip-Substantivierungen. In: *ZGL* 21, 184-204.
- Wittgenstein, Ludwig. 1997. *Tractatus logico-philosophicus*. Werkausgabe Bd.1, *Tractatus, Tagebücher 1914-1916, Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.