

3 Theorie der Reflexion

3.1 Grundbegriffe

Den Begriff „Reflexion“ und die Erfahrung, dass der Mensch seinem eigenen Verstand gegenübertritt und ihn beobachten kann, führte John Locke 1690 in die wissenschaftliche Diskussion ein: Sehr klar – und erstaunlich modern – beschrieb er, dass wir alle unsere Kenntnisse entweder aus Wahrnehmungen oder aus eigenen Reflexionen selbst machen. Der 2. Abschnitt des 2. Buches beginnt:

Alle Ideen kommen aus Wahrnehmung und Reflexion. ... Mit Reflexion meine ich in den folgenden Teilen dieser Darlegung jene Kenntnisnahme, die der Geist von seinen eigenen Operationen und ihrer Art der Ausführung nimmt, wodurch die Ideen dieser Operationen in unserem Verstand erzeugt werden.

Hundert Jahre später definierte Wilhelm von Humboldt „Reflectiren“ als das

Unterscheiden des Denkenden von dem Gedachten. ... Um zu reflectiren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehen, das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen. Die Einheiten, deren er auf diesem Wege mehrere bilden kann, vergleicht er wiederum unter einander, und trennt und verbindet sie nach seinem Bedürfniss. (v. Humboldt 1907: 581)

Was wir dabei im Geist vergleichen, nannte schon John Locke „Repräsentationen“: in scharf eingestellter Aufmerksamkeit isolieren wir einen Teil unserer Erfahrung und betrachten ihn als geschlossene Einheit, die eine Wahrnehmungseinheit re-präsentiert, wieder-holt.

Im Werk von Jean Piaget haben wir heute genaueste Beschreibungen der geistigen Prozesse verfügbar, die ja auch zum großen Teil die Basis bilden für neurologische Forschungen und Systematisierungen: Die erste Wahrnehmungseinheit ist eine Abstraktion des sensomotorischen Eindrucks, wir konstituieren etwas als etwas Bestimmtes, einzelne Merkmale werden von nun an die Erfahrung als Ganze repräsentieren. Damit werden wir fortan arbeiten, indem wir sie auf alles anwenden, worin wir die Merkmale wiedererkennen. Mit solchen Repräsentationen bilden wir aber auch Reihen und Hierarchien, Ebenen von Begriffen, die sich aufeinander beziehen. So können wir eins im Lichte eines anderen reflektieren: *Meise ist auch ein Vogel, fahren ist auch bewegen*, ... aber nicht umgekehrt. Und so ist auch die Reflexion wiederum eine Abstraktion, weil sie den betrachteten Begriff unter bestimmten situativen Umständen sieht, mit einem bestimmten Interesse.

Und wenn ich nun auch mich selbst in meine Reflexion mit einschalte („*Ich weiß, dass ich jetzt dies reflektiere.*“), wird mir die Reflexion als reflexive Handlung bewusst, – eine Voraussetzung dafür, dass ich erkenne, wie ich abstrahiere, zu was ich meine Erfahrung gemacht habe, welche Interessen beteiligt waren/sind ...

Nun sollten wir uns ganz deutlich klarmachen, dass keine geistige Tätigkeit Selbstzweck ist oder „nur so“ durchgeführt wird. Jeder geistige Akt ist Teil einer Lebensform und damit einer Handlung in einer Situation. Schon die Wahrnehmung erfolgt um eines Zieles willen, das der Wahrnehmende in einer Situation gerade verfolgt; und das bedeutet: sie muss geprüft werden auf ihre Tauglichkeit für das Ziel und unter den relevanten Bedingungen. Solche Prüfungen können wir wohl zusammenfassen unter dem Begriff „Bewertung“.

Jede Erfahrung wird bewertet In der Hirnforschung wird das Gehirn als „selbstbewertendes System“ definiert: Es muss allen ankommenden Nervenimpulsen *Bedeutungen* geben. Diese entstehen, indem der spezifische Reiz als etwas Bestimmtes identifiziert *und* mit einer Bewertung versehen wird. Der Biologe G.Edelman beschreibt die neurale Basis des menschlichen Bewusstseins als ein „biologisches Selbst, durchtränkt („imbued“) mit Bewertung“ (1988: 45). Die Areale des Cortex (Gedächtnis) sind in Rückkopplungsschleifen mit dem „limbischen System“ verbunden. „Bewertungs- und Gedächtnissystem hängen untrennbar zusammen, denn Gedächtnis ist nicht ohne Bewertung möglich, und jede Bewertung geschieht aufgrund des Gedächtnisses, d.h. früherer Erfahrungen und Bewertungen.“ (Roth 1994: 185) Evolutiv erklärt der Hirnforscher G. Roth diese Kopplung damit, dass Gehirne generell Informationen um eines Zweckes willen (Überleben, Arterhalten, u.ä.) aufnehmen und speichern; also muss jeder Reiz auf einen Zweck hin bewertet werden. Beim Menschen kann das genetisch, triebhaft, gefühlsmäßig oder bewusst, absichtlich geschehen. Demnach ist nichts, was wir wissen oder lernen, ohne Bewertungsmarkierung, seien es kleinste Kenntnisse oder komplexe Handlungspläne.

Man kann also sagen: Das Gehirn reflektiert eine Bedeutungszuschreibung gleich daraufhin, wozu es sinnvoll sein könnte, diese Bedeutung zu behalten und an einer bestimmten Stelle einzuordnen. Das Gehirn gibt in diesen – für uns unbemerkten – Reflexionen den Wahrnehmungen und Gedanken einen Sinn. Wir merken uns reflektierte, also bewertete Eindrücke.

Solche inhaltlichen Einheiten des Gedächtnisses „gebrauchen“ wir; aber erst hier, auf der Ebene der Aktivitätsmuster, können sie uns bewusst werden. „*Bewusst* ist jeder Zustand, bei dem für jeweils wenige Sekunden aufgrund eines integrativen Mechanismus des Gehirns „Mentales“ repräsentiert ist, d.h.

im Fokus der Aufmerksamkeit steht“, sagt der Hirnforscher E. Pöppel (1989: 30). Der „Fokus der Aufmerksamkeit“ ist aber wiederum ein Denktakt. Bewusst werden neuronale Prozesse erst mit einer Verzögerung von 0,3–1 Sek., nämlich dann, wenn wir uns zu ihnen „zurückwenden“, sie fokussieren und wiederum als etwas Bestimmtes wahrnehmen. „Bewusstsein ist eine Folge, nicht die Ursache von Gehirnprozessen.“ (Roth 1996: 34)

Derart „aufgerufen“ und ins Fokuslicht gestellt werden Erfahrungen aber nicht „an und für sich“, sondern in Denk- und Handlungszusammenhängen, und auf diese hin. Sie werden aus Gründen und zu Zwecken aufgerufen. Der Aufruf, das Fokussieren ist also eine Frage, eine Intention, eine Vorstellung, ein Wunsch, eine Behauptung ... Bewusstsein besteht in bewussten Ereignissen (vgl. Gadenne/Oswald 1991: 17f.), und diese sind bewertete Erfahrungen, Denkinhalte unter einem situativen Zugriff auf ein bestimmtes Ziel hin.

Festzuhalten bleibt, dass wir Reflexionsakte auf Denktakte beziehen können, und zwar auf allen Repräsentationsebenen erfahrener Inhalte. Und jeder Denktakt aus Reflexion und Reflektiertem kann wiederum zum Gegenstand einer Reflexion gemacht werden.

Das Modell eines mentalen Handlungsschemas Miller/Galanter/Pribram haben schon 1960 vorgeschlagen, das Grundmuster eines mentalen Handlungsschemas als Rückkopplungskreis zu beschreiben: Alle unsere Fähigkeiten, angeborene und erlernte, sind verfügbar als programmierte Pläne, die eine Hierarchie von Anweisungen enthalten, wie Handlungen ausgeführt werden sollen.

Die TOTE-Einheit (test – operation – test – exit) stellt das Grundmuster dar, nach dem unsere Pläne entworfen werden. Die Testphase enthält die Spezifikation des Wissens, das jeweils für das Vergleichen nötig ist, und die Handlungsphase stellt dar, was der Organismus dann tut. In diesem Tun sind beobachtbare Handlungen mit eingeschlossen. (1973: 38)

Jede Handlungsphase kann wiederum als TOTE-Einheit entfaltet werden.

Eine Fähigkeit, eine Äußerung, ein Wort würde also bei jedem „Gebrauch“ zunächst auf Anwendbarkeit geprüft („test“), dann versuchsweise realisiert („operation“), dann nach möglichen Folgen bewertet („test“) und schließlich ausgeführt („exit“). Schon die Auswahl einer geistigen Elementareinheit (etwa Wort) muss ja von einer den Denktakt übergreifenden Intention gelenkt sein, hat also „test“-Charakter; die erste Aktualisierung ist eine „operation“, die eine ausgewählte Bedeutung vor Augen führt, bewusst macht; diese kann nun auf ihre Werte für die intendierte Handlung befragt werden („test“); falls sie paßt, wird sie ausgeführt oder aber verworfen und der nächste TOTE-Prozess beginnt. Ein solches Modell kann nicht nur den gesteuerten Prozess immer wieder variiertes Handlungsabläufe beschreiben, sondern auch das Potential

angeborener oder erlernter Handlungselemente: sie bestehen nicht nur aus Informationen, sondern auch aus Kriterien der Brauchbarkeit und aus Wertsetzungen. Ein Kind, das radfahren kann, weiß auch, unter welchen Bedingungen es das kann, und es kennt mögliche Folgen; dasselbe gilt für jede Handlungsphase des Radfahrprozesses. Ein Kind, das das Wort „Auto“ erlernt, weiß dann auch, wie es dieses Wort einsetzt – was es damit meinen kann, wem gegenüber, in welchem syntaktischen Zusammenhang, welche Wirkungen es damit auslösen kann, usw. Die TOTE-Einheit „Auto“ wird gelernt als „reflexives Handlungsschema“: es macht einen speziellen Handlungsvorschlag und stellt zugleich Fragen nach Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen. So ist das Kind von Anfang an daran gewöhnt, den Gebrauch seiner Fähigkeiten zu überprüfen. Die TOTE-Einheiten sind nicht nur Ausführungspläne, sondern dienen uns zugleich als „Bilder“ zum begleitenden Überprüfen von Handlungsabläufen.

Nichtbemerkte Reflexionen Mit diesen mentalen Schemata, die Kenntnisse samt ihrer Anwendungsbedingungen enthalten, operieren wir im *Arbeitsgedächtnis*. Das ist nicht etwa ein Raum in einer speziellen Hirnregion, sondern die aktuelle Zusammenschaltung aller relevanten Beiträge zu einem Gedankengang, und zwar übers ganze Gehirn hinweg. Die Planungs- und Kontrollreflexionen sind schon hier – als Reflexionen unbemerkt – in Wahrnehmungen und Verhaltensweisen eingebaut.

Wenn wir über Wörter oder Sätze explizit nachdenken, nutzen wir dabei etliche Operationen und Strukturen, die wir im *prozeduralen Gedächtnis* verfügbar haben, also in den Denkakten, die uns nicht bewusst sind. In Formulierungsversuchen etwa stellen wir den Satzbauplan um, verändern Prosodie oder Information, wechseln ein Wort aus oder ein Satzglied, erweitern oder kürzen ein Satzglied oder einen Satz, paraphrasieren eine komplexe Aussage. Diese Methoden haben wir beim Spracherwerb mitgelernt; ihre Anwendung kann zwar vergessen, aber durch Reihenübungen schnell wieder geläufig werden. Das prozedurale Gedächtnis steuert die syntaktische Strukturierung und die Wort(arten)-Zuordnung beim Sprechen, Schreiben und Verstehen „automatisch“, für uns unbewusst.

Und doch beobachtet sich das Gehirn dabei selbst: die Thalamus-Region kontrolliert die Sprachproduktion und macht auf „Fehler“ aufmerksam (trainingsabhängig!). Wir können merken, wenn wir uns im Satzbau verheddern, den Satzanfang nicht mehr wissen; uns kann ein Ausdruck auffallen, der uns besonders gelungen erscheint, oder der schwierig zu vertreten sein wird, oder der gelogen/übertrieben/zu zahm ist, der erfreuen/beleidigen wird. Was nun? Wir gehen darüber weg oder denken kurz nach, erproben die eine oder andere Variante, bedenken das angestoßene Beziehungs- oder Sachproblem ... Reflexion wird nötig.

Wird nämlich die Wortzuordnung problematisch, brauchen wir zum

Eingreifen in automatische Prozeduren bestimmte Elemente aus dem *deklarativen Gedächtnis*: Wörter sind gezielt auszuwählen, am Wissen auf Wahrheitsfähigkeit zu prüfen; Kategorien, Sammelbegriffe verschiedener Abstraktheit sind bewusstzumachen, um ihre Angemessenheit in der Sprechsituation beurteilen zu können; Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wissensbereichen sind explizit herzustellen, Stimmigkeit zu ermitteln ...

Besonnenheit Die Fähigkeit des Gehirns, sich beim Denken zuzusehen, haben Neuropsychologen als „monitoring“ veranschaulicht; der Neurobiologe Martin Heisenberg spricht von der „Wahrnehmung der Wahrnehmung“ als der spezifisch menschlichen Fähigkeit. Diese Fähigkeit entwickeln Menschenkinder bereits in den ersten Lebensmonaten: Sie halten inne zwischen Reiz und Reaktion, schieben ein Lächeln ein in eine vertraute Bewegung, antizipieren die Folgen einer Wahrnehmung oder Handlung: Sie saugen schon beim Anblick der Flasche, sie weinen schon, wenn die Mutter sich wegdreht. In der Latenzphase dann um den 6. Lebensmonat, wenn zwischen der ersten und der zweiten Lallperiode eine Schweigephase eintritt, wendet das Kind seine Besinnlichkeit auch den Sprachereignissen der Umgebung zu mit dem Erfolg, dass es danach muttersprachliche Laute nachahmen kann. Hier kann man mit guten Gründen den Beginn menschlichen Bewusstseins annehmen.¹

Im zweiten Lebensjahr fängt das Kleinkind an, mit seinen Handlungsschemata „symbolisch“ umzugehen: es zögert beim Ausführen, erforscht Gegenstände genauer, erprobt Alternativen; es scheint zu erwägen, was es tun soll. Es entautomatisiert Handlungsverläufe, spielt mit den Einzelheiten, isoliert sie aus gewohnten Zusammenhängen, bis es Schemata ohne situative Bindung anwenden kann: es benennt Abwesendes, fragt, verneint, erobert sich metaphorisch Unbekanntes, isst Papierschnitzel und sagt: „Lecker!“, telefoniert mit dem Bauklotz und lacht darüber selbst.

Auf die generierende Denktätigkeit können wir nur schließen: das Kind muss sich wohl auf die Schemata selbst besinnen, sie betrachten, sie spielerisch oder zu Handlungszwecken neu kombinieren; und da sie ihm zugleich ihre Anwendungsbedingungen und Wertsetzungen sagen, kann es mögliche Reaktionen anderer erwarten und sich auch selbst darauf einstellen – etwa indem es verschmitzt lächelt.

So beginnt das Reflektieren als integraler Bestandteil von Handlungsprozessen: In *reflexiven Operationen* werden Handlungsphasen voraus-entworfen, dabei verändert, variiert, korrigiert, ihre Wirkungen eingeschätzt und überprüft. Und weil diese beobachtenden, bewertenden, erprobenden Reflexionen konstitutive Phasen von Handlungen sind, werden

¹ Vgl. dazu ausführlich: W. Ingendahl, Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext, Opladen 1991, Kap. II/1.

sie dem Reflektierenden auch als sinnvoll erscheinen: als notwendige Begleit-Tätigkeit. Schon Lurija hatte 1976 (deutsch 1992) den präfrontalen Cortex als „semantischen Monitor“ beschrieben, dessen Verletzung die Verbindung der Sinnvollheitsprüfung mit der Sprachproduktion unterbricht. Auch körperlich sind wir auf diese Reflexionen eingerichtet: der schreibenden Hand folgt das lesende Auge, so dass wir die Ausführung mit der Planung vergleichen können; und die Lautsprache ist das geeignetste Medium zur menschlichen Kommunikation, weil jeder Sprecher das Gesprochene über das nicht verschließbare Ohr mithören muss.

Beim Reflektieren betrachten wir also *etwas* im Lichte eines *Anderen*: Wir führen uns Vorstellungen, Äußerungen oder deren Gestaltungsmittel auf unserem Monitor vor und schätzen sie ein mit anderen Erfahrungen, Modellen, Wörtern vor den Hintergrundbildern der Situation, unseres Verhaltens und unseres Lebenslaufs. Diese Reflexionen setzen Alternativen voraus: nur im Spiegel eines *ähnlichen Anderen* können wir Wissens Elemente betrachten und bedenken. Sehen heißt: *etwas* als *etwas* sehen, und diese beiden *Etwas*‘ müssen *verschieden*, aber im Blickpunkt eben gleich sein, *passend*.

Die ständig mitlaufende Beobachtung unserer geistigen Tätigkeiten aus bewertender Haltung heraus ermöglicht nicht nur eine Überprüfung unserer eigenen Produktion und Reflexion, sondern auch der Handlungssituation und des Partners. So bemerken schon Kleinkinder fördernde/hemmende Bedingungen einer Situation, Reaktionen im Körperausdruck des Gegenübers, Variationen seiner Stimme, der Prosodie, ungewohnte Ausdrücke

Wahrnehmungen werden verglichen mit Vorerfahrungen, Erwartungen, Wünschen ... , in der Bedeutung also auch immer schon bewertet auf größere Zusammenhänge hin; und erst die gedeutete Wahrnehmung kommt uns zu *Bewusstsein*. Und das heißt wiederum: sie wird reflektiert auf etwas hin, ein Handlungsziel, einen Zweck. Dabei stutzen wir manchmal, staunen, wollen nicht „wahrhaben“, nicht akzeptieren... .

Bewusstsein In einem sehr verdienstvollen Überblick über wissenschaftliche Konzeptionen des Bewusstseinsbegriffes unterscheiden Gadenne/Oswald vier Stufen zunehmender Komplexität:

- a) Bewusstsein als aktive mentale Zustände, als Arbeitsgedächtnis;
- b) Bewusstsein als gerichtete Aufmerksamkeit auf das hier und jetzt für mich Relevante;
- c) Bewusstsein als mir bewusste Bearbeitung hier und jetzt Relevanten („Ich weiß, dass ich jetzt überlege, was ich für morgen vorbereiten muss.“);
- d) Bewusstsein als mir bewusstes Ereignis, das als Handlungsphase im übergreifenden Zusammenhang einer Intention, eines Erlebnisses ... steht.

Erst der letztgenannte Begriff erlaubt eine Erkenntnis des Bewusstseins als spezifisch menschlicher Fähigkeit des Zusammen-Bewusstwerdens einer *Sache* in *gesellschaftlicher* und *kultureller* Gebundenheit als Element eines *Selbst*. Bewusstsein als komplexer geistiger Prozess, der etwas für mich Relevantes auf jemanden hin denkt, kann differenziert werden in ein

- *Gegenstandsbewusstsein* in der Besinnung auf eine Sache, ein Thema in seiner kulturellen Bindung;
- *Gesellschaftsbewusstsein* in der Besinnung auf die sozialen und historischen Prägungen und Wirkungen;
- *Selbstbewusstsein* in der Besinnung auf die Relevanz für mich.

Schließlich kann ich mich auch auf die *Repräsentationsformen* des Gedachten (Wörter, Bilder ...) besinnen; das wäre dann eben ein

- *Sprachbewusstsein* in der Besinnung auf die Elemente und Strukturen, aus denen Bewusstes erzeugt wurde, und auf deren Mitwirkung bei der inhaltlichen Formung (vgl. Ingendahl 1979)

Dabei wären analytisch auch – in unterschiedlichen Graden von Bewusstheit – verschiedene Repräsentationsebenen zu nennen: z.B. phonologische – syntaktische – semantische – pragmatische.

3.2 Gewährwerden von Sprachlichem

Handlungsintegrierte Reflexionen werden ausgelöst durch bedeutete Wahrnehmungen an sprachlichen Formulierungen. Dies Gewährwerden („awareness“) sprachlicher Reflexionsanlässe unterbricht den gerade laufenden Formulierungs- oder Verstehensprozess und richtet den Blick auf das Wie der Formulierung.

Fokussiert werden alle sprachlichen Erscheinungsformen, wie sie in der Sprachwissenschaft als „sprachliche“ und „parasprachliche“ beschrieben werden. Sprachreflexionen werden ausgelöst durch:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| 1. parasprachliche Formen: | 2. sprachliche Formen: |
| – Artikulation, | – Phoneme, Grapheme, |
| – Prosodie, Lautstärke, | – Silben, |
| Sprechmelodie, | – Morpheme, |
| – Sprechrhythmus, -geschwindigkeit, | – Wörter, |
| – Mimik und Gestik, | – Wortbildungen, Metaphern, |
| – Schreibweise, Schriftart, | – Ausdrücke, |
| – Stil. | – Satzstrukturen, |
| | – Äußerungen, |
| | – Texte, |
| | – eine (auch fremde) Sprache. |

Reflexion setzt Sprache in Beziehungen Nun sind dies aber nicht die „Gegenstände“ der Reflexion (wie etwa bei systemlinguistischer Beschreibung): Reflektieren heißt ja, die Auslöser zu sehen in Beziehung zu anderen Kenntnissen, wodurch sie allererst als Reflexionsanlässe bewusst werden. Ich entdecke *an* einer (para)sprachlichen Form *etwas* (ich entdecke nicht die Form als solche!).

Das zweijährige Kind bringt ein Bonbonpapier zum Mülleimer und sagt: „Mull.“ Nach zwei Schritten dreht es sich wieder um und sagt: „Müll.“ Ein Phonem wird korrigiert, weil es – verglichen mit der von den Eltern erwarteten Sprachform „Müll“ – als nicht richtig erkannt wurde. Eine Vierjährige korrigiert die Mutter, die sagt: „Alle Kinder klauen gern“. – „Nicht alle.“ Verglichen mit ihrer Kenntnis kindlicher Vorlieben ist das Wort „alle“ in seinem semantischen Bezug in diesem Zusammenhang in Frage zu stellen.

Der Fünfjährige, der seinen Vater anweist, im Beisein der Oma bestimmte Ausdrücke nicht zu gebrauchen, setzt diese Ausdrucksweisen – zu denen er also Alternativen kennt – in Beziehung zu den Hörererwartungen seiner Oma und kritisiert sie von daher als unangemessen.

Mithilfe der bekannten Zeichenrelationen des Peirceschen Modells können wir syntaktische, semantische und pragmatische Beziehungen sprachlicher Einheiten unterscheiden und also feststellen: Wir reflektieren auf:

- Beziehungen des Reflexionsauslösers zu anderen sprachlichen Elementen oder Strukturen;
- Beziehungen des auslösenden Sprachzeichens zu anderen Wissens-elementen über den bezeichneten Sachverhalt;
- Beziehungen des auslösenden Sprachzeichens zum Wissen über beteiligte/betroffene Personen bzw. die Kommunikationssituation.

Trennt man Reflexionsauslöser und Reflexionsgegenstand, so wird klarer, dass wir Begriffe aus allen Gebieten der Sprachwissenschaften brauchen, um die Fragen nach dem „Worauf?“ sprachlicher Reflexionen beantworten zu

können. Schon Kinder stutzen über Phoneme, Silben und Wörter (*Unser Lehrer müsste sich eigentlich „Diplomhandelslehrer“ nennen!*), über Sätze und Ausdrücke und Äußerungen (*„Ball den schmeiß! ist falsch“*).

3.3 Reflexion als Handlung

Ein semantisches, syntaktisches oder pragmatisches Sprachzeichen wird durch Deutung mit Hilfe anderen Wissens über Sprache, Sachverhalte, Beziehungsverhältnisse zum Reflexionsgegenstand. Eine laufende Handlung wird mit diesem Blickrichtungswechsel unterbrochen: eine neue Handlung wird eingeleitet, eine eigene zielgerichtete Aktivität, sinnlich-emotional oder rational-vernünftig (vgl. Gross 1972). Sie folgt ihrem eigenen Ziel, das nach einem Vorschlag von R. Bubner (1976) mit „Worumwillen?“ erfragt werden kann: Bubner will damit die Fragen nach Zweck („Wozu?“) und Grund („Warum?“) zusammenfassen.

Reflexionen sind also in Tätigkeiten eingeschobene Handlungen oder eigene Tätigkeiten in Form erkennender, spielerischer oder bewertender Handlungen. Ich schlage nun vor, Reflexionsarten nach ihren Handlungszielen zu unterscheiden. Wohlgermerkt: ich will sie nicht nach situativen Bedürfnissen oder Motiven trennen, sondern ich frage: Worumwillen, also mit welchen Zielen können wir auf Sprachliches reflektieren?

Zumeist läuft unser Denken so gut wie automatisch ab, es begleitet unser Handeln routiniert und lenkt es in gewohnten Bahnen. Im *Alltagsbewusstsein* soll uns das Leben unproblematisch erscheinen. Was wir wahrnehmen, wird nach Mustern zurechtgemacht, bei denen wir überzeugt sind, alle Welt verfähre ebenso. Eine solche Haltung ist in der Lebenswelt des *Alltags* überlebenswichtig; im normalen Tagesablauf darf nicht jede Kleinigkeit schwer und wie zum ersten Mal zu bewältigen sein, hier müssen wir ohne Frage schnell und erfolgreich handeln können, um uns eine Verhaltenssicherheit zu erhalten. *Alltagspraktisch* reflektieren wir, um Routinen möglichst reibungslos aufrechtzuerhalten, um schnell erfolgreich Handlungsziele zu erreichen, aus praktischem Interesse; sprachlich: wir reflektieren, um Verständigungsprobleme erfolgreich zu bewältigen.

Manchmal müssen wir aber gründlicher bei Gedanken verweilen, das Denken wird selbständig gegenüber den auslösenden Sprachmitteln, wir folgen logisch-rationalen Gesetzen der Wahrheitssuche oder aber vorgedachten Theoriesystemen. Jetzt reflektieren wir um der Erkenntnis willen, egal ob das Ergebnis unmittelbar brauchbar ist; wir bewegen uns im *theoretische* Erfahrungsmodus.

Eine ganz andere Einstellung zur Wirklichkeit bauen wir auf, wenn wir uns Möglichkeiten ausdenken, tagträumen, intuitiv mit den Erfahrungen spielen und sie phantasierend verwandeln. Im *ästhetischen* Erfahrungsmodus

gehen wir sinnlich, gefühlvoll, lust- und leidempfindlich mit unseren Erlebnissen um. Wir reflektieren, um zu spielen oder künstlerisch tätig zu sein.

Schließlich in *ethisch-politischen* Reflexionen geht es um das Bewerten des Gedachten, um das Finden von Wertkriterien und -urteilen, um das Abwägen von Maßstäben und das Bedenken möglicher Konsequenzen und Entscheidungen unter gesellschaftlichen Bedingungen.

3.4 Erfahrungsmodi

Diese vier Einstellungen zu Handlungen habe ich zu einer *Theorie der Erfahrungsmodi* ausgearbeitet und wissenschaftstheoretisch hergeleitet (vgl. Ingendahl 1991). Da ich im weiteren die Erfahrungsmodi als Grundkategorien meiner Diskussion um Sprachreflexion und Grammatikunterricht brauchen will, setze ich Teile meiner damaligen Ausführungen zur Klärung noch einmal hierher:

Indem Kulturen sich entwickeln, bilden sie auch ihre Reflexionsformen aus. Seit Kants „Kritik der Urteilskraft“ (1786) ist es üblich geworden, *praktische, theoretische und ästhetische* Erkenntnisformen gegeneinander abzugrenzen, wobei die „praktische“ in eine nutzenorientierte und eine ethisch-politische, die das sittlich Gute sucht, auszudifferenzieren ist. Diese Modi der Reflexion unterscheiden sich sowohl in ihrer Beziehung zum denkenden und handelnden Subjekt, zum anzusprechenden Du bzw. seiner Gesellschaft als auch zum Erkenntnisobjekt. Es sind Grundeinstellungen im Umgang mit der Welt, mit sich selbst und miteinander; erkennbar werden sie am unterschiedlichen Gebrauch der Sprache. Die nutzenorientiert-praktische Einstellung zielt auf möglichst problemlose Einpassung effektiver Mittel im Handlungsmuster; in der ästhetischen Einstellung erschließt das Subjekt im „interesselosen Wohlgefallen“ (Kant) – frei von jeder Zweckbindung – aus der schönen Form sinnliche Erkenntnis; theoretisch ist die Erkenntnis rational in Konzentration auf die Sache zu erarbeiten; ethisch-politisch werden durch Reflexion auf Wertkriterien verantwortbare Handlungsentscheidungen vorbereitet. In den Geisteswissenschaften der Folgezeit sind diese Werte zu Schlagworten verdorben, als das Wahre, Schöne und Gute zwar immer hoch- und heiliggehalten, aber kaum in der Arbeit verwirklicht. Und die klassischen Reflexionsformen haben sich in Experteninstitutionen aufgeteilt:

Max Weber nennt Wissenschaft, Kunst und Moral als eigenständige „Wertsphären“, die aus der Ausarbeitung der kognitiven, expressiven und moralischen Bestandteile jeder Kultur entstehen (1963, Vorwort, vgl. auch Habermas 1981: 228). Sie leisten die „Rationalisierung“ der gesellschaftlichen Entwicklung durch Erweiterung des objektiven Wissens und Technifizierung der Methoden; sie entzaubern die Weltbilder ihrer Gesellschaft und klären diese über ihre ästhetisch-expressiven und moralisch-evaluativen Denk- und Lebensformen auf. Wissenschaft, Kunst und Moral unterscheiden sich als Bewusstseinsstrukturen insofern, als „das handelnde und erkennende Subjekt verschiedene Grundeinstellungen gegenüber Bestandteilen derselben Welt einnehmen kann“ (Habermas ebd.: 323/24). Die drei Bereiche verselbständigen sich dabei: sie entfalten ihre Eigengesetzlichkeit als

Selbstzweck, lösen ihre Arbeitsweisen aus der Lebenspraxis, in die ihre naive Ausübung eingebettet war und bleibt.

In der Wissenssoziologie unterschied erstmals Alfred Schütz in den 30er Jahren dieses Jahrhunderts „Sinngelände der Alltagswelt, der Welt der Wissenschaft, der Phantasie- und Traumwelten“ (vgl. Schütz/Luckmann 1975: 41–46). Diese verschiedenen Einschätzungen des Wahrgenommenen werden in je spezifischen „Erlebnis- und Erkenntnisstilen“ ausgedrückt, die sich u.a. in der Bewusstseinsspannung, der Spontaneität, der Zeitperspektive, der Selbst- und Sozialerfahrung und in der Fraglosigkeit/Fragwürdigkeit unterscheiden). Erfahrungen werden als wirklich, denkbar ... vorgestellt oder als notwendig (gewollt) beurteilt, was für die Handlungskonsequenzen von entscheidender Bedeutung ist. Je nach Erfahrungsmodus wird im Bewusstsein ein Sinngelände als spezifische Wirklichkeitsebene erzeugt:

- In *pragmatischer* Beurteilung werden Erfahrungen zum Handeln konstituiert und erzeugen die Wirklichkeit der Alltagswelt;
- in *theoretischer* Einschätzung entstehen Gedankensysteme aus allgemeinen, reflektierbaren Aussagen; aufgebaut wird die Welt der Wissenschaft und der Philosophie;
- in *ästhetischer* Zuwendung zur Wirklichkeit entsteht die Welt des Spiels, der Phantasie, der Kunst;
- in *ethisch-politischer* Grundeinstellung werden Erfahrungen als Werturteile angeeignet und ausgedrückt, es entstehen Normen und Wertsysteme.

Man wird die Erfahrungsmodi in der wissenschaftlichen Literatur auch unter anderen Termini finden, und weitere Modi werden genannt; einige davon wie die „magische“ und die „religiöse“ Einstellung lassen sich aus den hier beschriebenen ableiten, andere wie die „traumatische“ sind im Rahmen einer sprachdidaktischen Theorie nicht angemessen zu beschreiben. Ich konzentriere mich auf die fundamentalen Modi, ergänze also die antike Werttrias „verum – pulchrum – bonum“ um den alle anderen voraussetzenden Modus des Alltäglichen.

Nun zu einer genauen Definition der Erfahrungsmodi: Der *alltagspraktische* Erfahrungsmodus entsteht aus der elementaren Orientierung an den Erfordernissen des täglichen Handelns. Die Handlungsfelder der Alltagswelt (Wohnen, Kleidung, Essen, Arbeit ...) sind in hohem Grade typisiert, die Erfahrungen des Alltagsbewusstseins sind unser Routinewissen, sich selbst plausibel; es kann jeder Kommunikation vorausgesetzt werden als das, was jeder akzeptiert. Neues wird prinzipiell auf Bekanntes reduziert. Um die Alltagsinteraktionen problemlos aufrechterhalten zu können, reflektieren wir auf das Gelingen unserer Verständigungshandlungen, und Gelingen heißt: rasch eine erfolgreiche Lösung finden.

Im *theoretischen* Erfahrungsmodus hingegen stellen wir das fraglos Gegebene in Frage. Jetzt ist unser Ziel Erkenntnis; wir unterbrechen das Handeln für Sekunden, Stunden oder Jahre, um ein Problem zu erforschen, zu untersuchen, zu reflektieren in seinen Bedingungen der Möglichkeiten. Je

länger die theoretische Auseinandersetzung mit einer Frage dauert – und das können Jahrhunderte sein –, desto mehr verselbständigt sich die Theorie zu einer Lebensform mit eigenem Gegenstandsbereich, eigenen Methoden und eigenen Fachsprachen, stellt also eine eigene Form von Praxis dar, in der andere Prinzipien gelten als in der Lebenswelt des Alltags: Nach logischen Gesetzen werden Erfahrungsbereiche zu Theoriesystemen mit wohldefinierten Begriffen konstruiert. Die gemäße Kommunikationsform ist der offene und selbstreflexive Diskurs (vgl. Körner 1970, Körner 1978).

Auch im *ästhetischen* Erfahrungsmodus erheben wir uns über die Alltagswelt und schaffen Neues, jedoch nicht rational, sondern spielerisch und intuitiv. Phantasie und Sinnlichkeit geben den Ton an: Sonst schlummernde, von der Alltagswelt als unnütz ausgeschlossene Vorstellungen und Wünsche unseres Ichs komponieren aus verfremdeten Gegenständen das als möglich Vorschwebende. Es entstehen freie Angebote, sich selbst und die Welt neu zu entdecken, unbegründbar zwar, aber manchmal eben doch Lust und Einsicht gleichermaßen überzeugend.

Im *ethisch-politischen* Erfahrungsmodus reflektieren wir wertend unsere Erfahrungen, alltagspraktische wie theoretische und ästhetische. Der Doppelbegriff soll auf die zwei Dimensionen wertender Entscheidungen hinweisen: Wertsetzungen sind subjektive Entscheidungen, die aber Konsequenzen im sozialen Umfeld haben. Moralische Werte kann ich nicht wissen; ich muss sie als geglaubte Bewusstseinsinhalte vertreten, will ich sie verantworten. Damit dabei Werte vergleichbar und überprüfbar auf ihre Angemessenheit sind, brauchen wir Prozessnormen, die regeln, wie Menschen ihre subjektiven Bewertungen voreinander rechtfertigen sollen. Solche Prozessnormen sind vom Niveau kognitiver und gesamtkultureller Entwicklung abhängig: Jeder Mensch und jede Kultur beginnt mit Lust-Unlust-Entscheidungen, bevor nämlich Moralität als Problem entdeckt ist. In der vorkonventionellen Phase, bevor also eine Gemeinschaft als legitim normsetzend anerkannt werden kann, orientieren sich die Menschen egozentrisch an ihrem Erleben: Gut kann nur sein, wofür man nicht gestraft wird oder was eigene Interessen befriedigt. Erst in der „konventionellen Phase“ können sich Menschen orientieren auf der Basis der Loyalität gegenüber Ordnungen, zunächst wegen eines repräsentierenden Vorbilds, dann um der sozialen Ordnung selbst willen. Aber auch Normen sind gesetzt und können verändert werden. „Postkonventionell“ urteilen Menschen aufgrund universaler Prinzipien wie den in den Menschenrechten formulierten. Das ethisch-politische Ziel einer kommunikativen Kompetenz wird es sein, an Diskussionen selbständig und verantwortlich mitzuwirken, in denen die Geltung universaler Prinzipien im Hinblick auf bestimmte Probleme verständigungsorientiert ausgehandelt wird.

Mit dieser Theorie der Erfahrungsmodi können wir nun alle Möglichkeiten sprachreflektierender Praxis als sinnvolle Handlungen beschreiben:

Worumwillen, mit welchem Ziel, reflektieren Menschen auf Sprache?

- a) In einer *alltagspraktischen* Orientierung geht es ihnen darum, *Verständigungsprobleme* zu lösen, möglichst reibungslos und ohne weitere Probleme zu schaffen.
- b) In *theoretischer* Orientierung geht es um *wahre Erkenntnis* des Reflektierten, entweder kontrolliert umgangssprachlich oder aber mit Hilfe wissenschaftlich systematischer Modellierungen (Metareflexion).
- c) In *ästhetischer* Sprachreflexion geht es um *sinnliches* und *phantasierendes Spiel* sowie szenisches *Erproben* sprachlicher Möglichkeiten, auch in der *Dichtung*.
- d) In *ethisch-politischen* Sprachreflexionen sind die Ziele *Rechtfertigung* oder *Kritik* sprachlich gelebten Lebens.

3.5 Geäußerte Reflexionen

Reflexive Handlungen können sich allein im Kopf des Reflektierenden abspielen oder aber ausgesprochen werden. Wird eine Reflexion in der Äußerung eines Menschen erkennbar, sind zu unterscheiden:

1. ein reflektierter Umgang mit dem sprachlichen Auslöser:
 - korrigieren („Mull – Müll“),
 - variieren („gedacht – nein, ausgedacht“),
 - wiederholen („eine Schlampe – jawohl, eine Schlampe“),
 - herausstellen („man beachte: Re-flexion!“),
 - spielen („Spitzenschuhe“ – „Schwitzenschuhe?“ – „Ne, spitze Schuhe mit Blei!“)
2. die Kommentierung des sprachlichen Auslösers:
 - befragen („Was ist ein Karo?“),
 - beschreiben („Du hast *Mittag* mit ch geschrieben!“),
 - erklären („Du hast mich auch beschimpft!“),
 - bewerten („Gut gesagt!“),
 - generalisieren („So sprechen wir hier alle!“).

Zu 1. **Reflexive Operationen** gehen konkret mit den augenblicklich relevanten Sprachelementen und -strukturen um, versuchend, spielerisch, experimentierend. Nichts wird benannt, denn es geht nicht ums Generalisieren, sondern gerade um dieses eine konkrete Grundelement in dieser einen Situation; kommunikativ bleibt man in der laufenden Handlungsrichtung.

Reflexive Operationen sind systematisch zu überblicken in den „Proben“, die Hans Glinz schon 1952 (Die innere Form des Deutschen) nutzte:

- Mit *schiede tonungen*
- a) der **probe** vergleicht ihr ver *ne Be* eines *Satzes*.
 Klang *Satzes*
 Klangprobe gleicht *Be*
 Mit der *ver ihr schiede tonungen eines Satz*
- b) ~~Bei der Ersatzprobe könnt ihr Wörter und Satzglieder austauschen.~~
 Austauschprobe
- c) Bei der Entfaltung werden Wörter und Satzglieder *weiter* *mit* *zusammeng* *probieren*... hinzugefügt.
- d) Bei der sehr beliebten Weglassprobe könnt ihr durch Wegstreichen von Wörtern, Satzgliedern oder Teilsätzen den Umfang einer Aussage auf das Wichtigste verkürzen.
 Bei der Weglassprobe könnt ihr den Umfang einer Aussage auf das Wichtigste verkürzen.
 Bei der Weglassprobe könnt ihr eine Aussage verkürzen.
 Weglassprobe: kürzen!
- e) Mit der Umstellprobe kann man die Reihenfolge der Satzglieder ändern.
 Die Reihenfolge der Satzglieder kann man mit der Umstellprobe ändern.
 Ändern kann man die Reihenfolge der Satzglieder mit der Umstellprobe.
- f) Mit der Umformungsprobe könnt ihr verschiedene Satzarten und Satzbaupläne ausprobieren.
 Probiert mit der Umformungsprobe verschiedene Satzarten und Satzglieder aus!
 Mit der Umformungsprobe könnt ihr ausprobieren, welche Satzarten und Satzglieder für eine Formulierung in Frage kommen.
- g) Beim Paraphrasieren sind alle Proben beteiligt.
 Alle Proben werden bei der Paraphrasierung zusammen eingesetzt.
 Wer eine Äußerung paraphrasiert, wendet alle Proben miteinander an.

Zu 2. **Kommentare** Das prüfende Entwerfen oder das nachherige Überprüfen eines Situationsmoments kann und will nicht immer gleich zu Handlungsveränderungen führen. Oft ist es uns so interessant, dass wir bewusst und absichtlich innehalten und uns dem Bemerkten selbst zuwenden – mit einer Frage, einer Bemerkung, einer Vermutung ... kurz, einem *Kommentar*.

Auf eine Information mit einer Stellungnahme zu reagieren, ist eins der gebräuchlichsten Verhaltensmuster. Ein Kommentar kann sich beziehen auf das Gesprächsthema und seine Relevanz, die Kompetenzen der Beteiligten,

auf Dominanzen in der Interaktion, auf fördernde/hemmende Bedingungen, auf sprachliche Merkmale u.v.m. (vgl. Posner 1972).

Kinder können seit dem 3. Lebensjahr Gespräche kommentieren, wobei sie zunächst die personengebundenen Aspekte („Mami sagt“) und die Sachverhalte interessieren (eine Fernsehsendung ist „dumm Teuch (Zeug)“); aber auch schon pragmatisch-kommunikative Reflexionen kommen vor („Ich geh‘ jetzt mal meinem Vater was vorjammern“) sowie Kommentare sprachlicher Merkmale („Papa klaviert, das sag nur ich.“ „Manchmal bin ich böse, zornig, jammerig, dann schrei‘ ich, dann will ich nix!“). Dies alles können sie, tun es aber nicht durchgehend oder gar vorhersagbar regelmäßig, und auch nur nach eigenen Interessen; in Testsituationen gelingt es selten, diese Fähigkeiten abzurufen. Die Aufmerksamkeit auf Sprachliches steigt mit Anforderungen der Umwelt, insbesondere mit 6–8 Jahren beim Lesen- und Schreibenlernen. Selbständig kommentieren sie in vertrauten Familien- und peer-group-Situationen; um neue, noch fremde Situationsfaktoren zu kommentieren, fehlt ihnen das nötige Wissen, das Durchschauen von Zusammenhängen und die Begriffe dazu.

3.6 Metakommunikation

Kommentare formulieren aus, was über den Reflexionsanlaß gedacht wird; es sind meist kurze Reflexionsschleifen, die aber – weil ausgesprochen – Teile einer Handlungssituation sind. Sie können unbemerkt bleiben, als „in den Bart gemurmelt“ übergangen oder aber aufgegriffen werden. Kommentare sind die auslösenden Sprechakte für eine *Metakommunikation*.

Ich meine diesen Ausdruck, der in der Forschungsliteratur sehr unterschiedlich gebraucht wird, im weitesten Sinne als *Kommunikation über Kommunikation*; Watzlawick etwa bezieht ihn auf den Beziehungsaspekt einer Äußerung, andere (wie etwa Augst 1978) meinen damit nur das Sprechen über Sprache.

Um die Faktoren einer Kommunikationssituation überschaubar zu halten, orientiere ich mich an dem einfachen Verständigungsmodell nach J. Habermas (1976):

Sprecher/Schreiber

Hörer/Leser

Äußerung

Sprache

Sachverhalt

Von diesem Modell her lassen sich die „**Themen**“ metakommunikativer Reflexionen gut unterscheiden:

1. **Sachverhalte** werden im propositionalen Teil der Äußerung versprochen. Mit dem Aussprechen der Proposition erhebt der Sprecher einen Anspruch auf Wahrheit. Daraufhin sind Kommentare zu hören wie „Das weiß ich aber nicht genau.“ – „Das glaube ich nicht.“ – „Das stimmt doch nicht.“ – „Das war anders.“ – „Das muss ich ergänzen.“ oder „Das ist doch unwichtig.“ Eine Reflexion beginnt zwar bei einem sprachlichen Ausdruck („Alle Kinder klauen gern!“ – „Nicht alle.“), aber es geht nicht um die Reflexion des Ausdrucks als Sprachmittel, sondern um die Korrektur der Aussage über alle Kinder. Die Sprachkompetenz reicht nicht aus, um hier einzuhaken, dazu braucht man „Weltwissen“. Und reflektiert wird durch den Ausdruck hindurch auf die gemeinte Tatsache.
2. Die **Beziehung zwischen Sprecher und Hörer** wird entweder im illokutiven Akt explizit versprochen („Ich verspreche dir“) oder kann implizit aus der Äußerung erschlossen werden. Wenn der Hörer den Anspruch des Sprechers auf Angemessenheit akzeptiert, kommt Verständigung zustande. Dieser Anspruch kann selbst thematisiert, auch infrage gestellt werden („Wie sprichst du denn mit mir?“). Kinder verwenden vom dritten Lebensjahr an explizit performative Ausdrücke für Beziehungsaspekte und thematisieren unangemessenes Verhalten (vgl. Bates 1976: 125ff., Valtin 1984: 251ff., Ramge 1973: 177). In Rollenspielen übt sich das Kind in Alters-, Berufs- und Geschlechterrollen ein und bespricht die typischen Rollenattribute und Handlungsweisen; es weist explizit Dominanzen und Chancenungleichheit zurück und bietet Alternativen an. Auch hier wird die Metakommunikation von sprachlichen Signalen ausgelöst, die Reflexion richtet sich aber auf das angezeigte Beziehungsverhältnis und die zugrundeliegende soziale Norm – auch wenn dies – subkulturspezifisch – im Wort verdinglicht wird („Du darfst nicht böse Wörter sagen!“). Die Sprachkompetenz mag die Sensibilität beitragen; ob eine geltende Sozialnorm erfüllt ist oder nicht, weiß das Kind aus seiner Interaktionskompetenz.
3. Die Beziehung des Gesagten zur **Innenwelt des Sprechers** wird nach Habermas mit dem Kriterium der Wahrhaftigkeit beurteilt; sie kann explizit genannt („Vermutlich...“) oder mitgemeint sein. Den

Wahrhaftigkeitsanspruch des Sprechers begreift das Kind zunächst als Intentionsgemäßheit der Äußerung, doch schon Vierjährige beklagen sich ausdrücklich, wenn sie nicht ernstgenommen werden. Gerade in der ersten Reifungskrise („Trotzphase“) ist es ihnen sehr wichtig, ihr Ich auch explizit zur Geltung zu bringen („kann ich schon“, „hab‘ ich doch gesagt“) oder Kommentare über ihr Tun herauszufordern. Das Kind entdeckt sich selbst als Individuum und ist höchst interessiert an positiven Bewertungen durch andere, wodurch seine Selbstbewertung bestätigt wird.

4. Bei den bisher genannten drei Themenbereichen werden in der Metakommunikation sprachliche Ausdrücke aufgegriffen, um den gemeinsamen Sachverhalt, die Beziehung oder die Innenwelt zu reflektieren. Nun können wir aber auch **Sprache (Sprachmittel) um ihrer selbst willen** thematisieren. Vom 2. Lebensjahr an korrigieren Kinder eigene und fremde Äußerungen; sie thematisieren Phoneme, Morpheme und Wortbedeutungen. Die Syntax ist erst Schulkindern interessant (Beispiele bei Augst 1978). Die Zwecke, die sie offensichtlich damit verfolgen, sind: die zu lernende Sprache kennenzulernen, sie richtig aufzunehmen, Formulierungen anderer richtigzustellen und mit Sprachmitteln zu spielen wie mit allem, mit dem sie umgehen. An der Sprache interessiert Kinder also zunächst das flexible Spielmaterial und die Sprachrichtigkeit; *Verständlichkeit* wird ihnen erst in der Grundschulzeit ein relevantes Kriterium. In diesem Alter, etwa mit acht, lernen sie auch, direkte und indirekte Sprechakte zu unterscheiden (Valtin 1984). Grammatische Beschreibungen – als theoretisch konstruierte, formale Modellierungen – werden sie erst mit formaler Denkfähigkeit in der Pubertät begreifen. Doch darüber später mehr.

3.7 Metareflexion

Es gibt Sprachreflexionen, die über die Situation hinaus fragen; sie thematisieren eine sprachliche Tatsache so, dass der Kommentar generalisiert, ein „immer“, „häufig“ oder „in der Regel“ mitmeint:

- „Du musst *bitte* sagen, wenn du etwas willst.“
- „*Stadt* schreibt man mit dt.“
- „Was heißt *geschmäht*?“

Der Reflektierende löst nicht nur ein situatives Verständigungsproblem, sondern bezieht sich zugleich auf andere, auch zukünftige Situationen mit diesem „Fall“. Er reflektiert zwar konkrete einmalige Kommunikation, aber als Fall einer allgemeinen Regel oder Gewohnheit. Er aktualisiert

„Sprachwissen“, um „Sprachkenntnis“ zu verbessern, zu erklären ... Hier beginnt das theoretische Fragen, das nach allgemeinen Kenntnissen über die immer wieder miss- und gelingende Verständigung der Menschen in unterschiedlichen Gruppen strebt.

Sprachwissenschaftler notieren etwa sprachreflexive Äußerungen wie diese: „*Mutti, kann oder soll ich nach Hause kommen?*“ – „*Jetzt darfst du, um halb acht musst du!*“ Sie werden aufmerksam gemacht auf eine Gruppe modifizierender Wörter, ergänzen sie aus anderen Gesprächen, entdecken dabei auch andere Formen mit modifizierender Funktion wie Adverbien oder Verbformen des Infinitivs oder des Konjunktivs ...; schließlich fassen sie ihre Erkenntnisse unter dem Terminus „Modalfeld“ zusammen.² So entstanden und entstehen Grammatiken, Rhetoriken, Stilistiken, sprachwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien, sehr unterschiedlich in Fragen, Interessen, Terminologien, Menschen- und Weltbildern sowie im normativen Anspruch. Ich nenne sie im Rahmen meiner Konzeption *Metareflexionen*, denn sie reflektieren auf mehrere Reflexionen anderer, in denen sie Gemeinsamkeiten und Regelhaftes entdecken.

Theoretische Metareflexionen folgen verallgemeinerbaren Beschreibungsinteressen, die einzelne konkrete Situation ist ihnen irrelevant, sie zählt höchstens als Beispiel unter dem Aspekt „auch hier die Wortart X“. Selbst pramalinguistische Texte *beschreiben* lediglich Handlungsinteressen einer Situation, teilen sie aber nicht. Metareflexive Äußerungen liegen immer außerhalb der einzelnen Kommunikationssituation; deshalb nannten Boettcher/Sitta sie „Extrakommunikation“ (im Gegensatz zur kommunikationsbezogenen „Metakommunikation“).

Welche Metareflexionen werden in Schulen gelehrt? Angehende Lehrer studieren nur wenige Theorien; die „Enzyklopädie der Sprache“ von David Crystal stellt 65 sprachtheoretische Forschungsgebiete vor! (Wir werden nach einer Übersicht über Themen sprachlicher Reflexionen bedenken müssen, welche Metareflexionen relevant und geeignet sein können, Kindern und Erwachsenen beim Reflektieren zu helfen, das für sie sinnvoll ist.) Die metareflexiven Kategorien und Regeln der einen oder anderen Grammatik werden in Schulen gelehrt mit dem Anspruch, das Sprachwissen der Heranwachsenden systematisch zu entfalten, dieses wiederum zur Erweiterung der Sprachkenntnis zu gebrauchen, also über linguistische Belehrung das sprachliche Formulieren, Verstehen und Reflektieren zu verbessern. Das hat leider nie geklappt; zu den praktischen und bildungspolitischen Gründen (s. Kapitel 1) kommt hier die Einsicht hinzu, dass die metareflexiven Fragen in Reflexionen nicht vorkommen. Linguistische Erkenntnisse könnten nur in Sprachreflexionen eine Rolle spielen, wenn sie durch eben die Fragen gewonnen wären, die die

² Sehr instruktiv demonstriert dieses Vorgehen: H. Brinkmann, *Die deutsche Sprache – Gestalt und Leistung*, 1971.

Reflexionen auslösen. Selbst „funktionale Grammatiken“ können diese Kluft zwischen Metareflexion und Reflexion nicht überbrücken, weil sie notwendigerweise – als situationsübergreifende und generalisierende Wissenschaft – „falsch herum“ fragen: Etwa: Mit der Form des Präsens kannst du sagen, dass etwas im Moment des Sprechens geschieht, bereits geschehen ist oder noch geschehen wird. Das ist eine typisch metareflexive Beschreibung von Sprechmöglichkeiten. Wer aber gerade auf eine passende oder unpassende Ausdrucksform reflektiert, fragt: Welche Sprachmittel können jetzt und hier diese Intention zum Ausdruck bringen?

Doch aus metareflexivem Erkenntnisinteresse können wir uns nicht nur rational abstrahierenden Theorien zuwenden, sondern auch den vielfältigen Möglichkeiten ästhetischer Sprachreflexion, wie sie in poetischen und rezeptionsästhetischen Umgangsformen geübt werden. Und ebenso können wir metareflexiv unsere Reflexionen auf ihre Werte hin bedenken, implizite und ausformulierte: Ethisch-politische Kriteriensysteme und leitende Urteilsmaximen werden wir zu erkennen haben in generalisierender Übersicht.