

## 4 Alltagspraktische Sprachreflexion zum Lösen von Verständigungsproblemen

### 4.1 Leitende Interessen alltagspraktischer Sprachreflexion

Als alltagspraktische Sprachreflexion hatte ich solche bestimmt, die aus laufenden Äußerungs- und Verstehenshandlungen heraus sich aktuellen Verständigungsproblemen zuwendet mit dem Ziel, sie hier und jetzt zu bewältigen; Lösungen sollen sich noch im laufenden Prozess als erfolgreich bewähren. Wir haben gesehen, dass viele mentale Prozesse dabei routiniert ablaufen, gleichwohl aber auch – größtenteils ebenso unbemerkt – kontrolliert werden über ein „Monitoring“; so kann jeweils die relevanteste Ebene der Sinnkonstitution im Fokus der Aufmerksamkeit gehalten werden, also:

- die Sicherung der Verständlichkeit,
- das Anstreben der situativ möglichen Wahrheit,
- die Beachtung der situativen Angemessenheit,
- die „Rückendeckung“ der Verständigung durch eigene Wahrhaftigkeit.

Konflikte in diesen vier Aufgabenbereichen werden entweder vorausplanend, spontan korrigierend oder metakommunikativ auszuräumen versucht. Kann das jeder, Kinder wie Erwachsene?

**Voraussetzungen und Lernprozesse** Bei Schuleintritt verfügen die Kinder über die grundlegenden Fähigkeiten zur Verständigung:

- Sie kennen (mindestens) eine Sprache, indem sie sie in bekannten Situationen und Themenbereichen produktiv und rezeptiv nutzen können.
- Sie haben Informationen über ihre Lebenswelt in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen.
- Sie kennen situative Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten der Kommunikation, indem sie sich an Verhaltensgewohnheiten normativ orientieren.
- Sie wollen ernstgenommen werden und erwarten, sich eventuell auf ihre Fähigkeiten bewähren zu müssen.

Auf all diese Fähigkeiten können sie reflektieren und daraufhin: a) entweder in ihr eigenes Sprachhandeln/das der Partner eingreifen, oder b) den Reflexionsanlaß kommentieren. Offensichtlich ist es aber notwendig, diese Fähigkeiten zu verbessern, denn in der Schule sollen die Kinder laut Verfassungsauftrag zur Selbständigkeit und Verantwortlichkeit gefördert werden. Das könnte geschehen durch *Training* erfolgreicher Sprech-, Schreib- und Verstehensfähigkeiten, die – wie etwa in einem Schwimmkurs – nach methodischen Prinzipien gedrillt und optimiert werden. Umfassende Sprachkenntnis,

textspezifische Gestaltungs- und Verstehensmaßnahmen, themen- bzw. fachorientierte Wissenserweiterung, soziale Determinanten und Reaktionsmöglichkeiten sowie Rechtfertigungs- und Kritikschemata könnten gesondert oder „integrativ“ eingepaukt und abgeprüft werden.

Wenn wir aber bedenken, dass auch Lernsituationen Lebenssituationen sind, dass die Form des Lernens sich entscheidend in den Gebrauchsweisen des Gelernten auswirkt, dass die Schule in verhältnismäßig wenig Zeit exemplarisch auf ein ganzes Leben vorbereiten – also vor allem das Lernen lehren soll –, dann überlassen wir die Trainingsprogramme den Computern – und sind auch froh, sie dort greifbar zu haben. Aber die Ziele Selbständigkeit und Verantwortlichkeit bedürfen einer *reflexiven Aneignung* der verbesserten Kenntnisse und Fähigkeiten. Das bedeutet: In Lernprozessen zur sprachlichen Bildung müssen die Sinnfragen nach Wozu und Warum ebenso von Anfang an und ständig enthalten sein wie die nach sachlicher und normativer Angemessenheit und nach persönlicher Vertretbarkeit. Gerade wegen dieser sprachbildnerischen Erziehungsaufträge wird die Reflexion zur zentralen Tätigkeit (vgl. Ingendahl/Hartmann/Kügler 1975), die primär zu fördern ist.

Nur: *Was* sollen wir lehren an reflexiven Kenntnissen und Fähigkeiten für selbständiges und verantwortbares Sprechen, Schreiben und Verstehen? Die vielen Ratgeberbücher sind sicher hilfreich im Methodischen; in der Schreibforschung werden sie systematisch ausgewertet wie auch Beobachtungen erfolgreicher Schriftsteller. Rhetoriken und Sprecherzieher geben wichtige Ratschläge wie auch Aufsatzlehrbücher und Interpretationshilfen. An strategischen Maßnahmen ist kein Mangel; doch fördern sie auch die Reflexivität? Ich habe in der Forschungsliteratur keinen Titel gefunden, der etwa „alltagspraktisches Reflektieren in Verständigungsprozessen“ thematisierte. Wer also kann dem Sprachdidaktiker mit objektivierten Informationen helfen?

### **Exkurs: Die wissenschaftliche Problematik der Sprachdidaktik**

Am Beispiel des Aufgabenbereichs der mündlichen Kommunikation will ich das Problem wissenschaftstheoretisch aufreißen: Seit etwa 30 Jahren haben sich sprachwissenschaftliche, psychoanalytische und sozialwissenschaftliche Disziplinen gebildet, um Sprechhandlungen systematisch zu erforschen. Sowohl *Diskursforschung* als auch *Gesprächs-, Dialog- oder Konversationsanalyse* haben innerhalb der Germanistik zum Ziel, Ordnungen in den interaktiven Handlungen und deren Sinnkonstitution zu finden, also Diskurstypen, kommunikative Muster, Schemata, Regeln/Konventionen und Bedingungsfaktoren. Sie beschreiben reale Gespräche und erklären wiederkehrende Symptome mit Hilfe von Verallgemeinerungen (vgl. Brinker/Sager 1989). Sie beschreiben Verständigungsprobleme (meist als „Kommunikationskonflikte“) in verschiedenen Institutionen (Familie, Schule, Jurisprudenz, Arztpraxis, Publizistik usw.), um jeweils typische Merkmale wie Sprecherwechsel, Dominanzverteilung u.a. festzustellen (vgl. Becker-Mrotzek 1992).

Die Ergebnisse beschreibender und erklärender Forschungen sind für die Förderung von Reflexionen bei der Verständigung nicht direkt brauchbar: Die wissenschaftlichen Interessen an verallgemeinerbaren, „typischen“ Merkmalen und Regula-

ritäten entsprechen nicht den situativen Interessen der Gesprächsteilnehmer. Erst indirekt nutzt die fachwissenschaftliche Aufklärung etwa über Gesprächsschritte, deren Binnenstruktur, Schrifttypen, Verknüpfungstypen, Hörersignaltypen, Sprecherwechsel, Sequenztypen und -phasen (vgl. Brinker/Sager 1989: 174f.) vielleicht zur Konstruktion von exemplarischen Lernprozessen durch Beratungslehrer, nicht aber als Lehrstoff zur Verbesserung reflexiver Verständigung. Wie sie aber in didaktischer Planung nutzbringend auszuwerten sind, werde ich gleich zeigen.

Zunächst ist aufmerksam zu machen auf Erkenntnisse verstehender Wissenschaften, die leider in anderen Fächern angesiedelt sind, so dass sie für die Deutschlehrausbildung selten herangezogen werden. Dabei kommen sie den Reflexionen recht nah: Vor allem psychologische, neuerdings auch neurologische Forschungen zur Konstitution von Wissensinhalten und deren „Verarbeitung“ (z.B. Hörmann 1974). Die Wissenssoziologie liefert aufschlußreiche Erkenntnisse über die gesellschaftliche Konstitution von Wirklichkeiten in jedem Subjekt (z.B. Schütz/Luckmann 1974) und über die Nutzung der Wissenskonstruktionen für Interaktion und Sozialisation. Die „objektive Hermeneutik“ (etwa Oevermann 1979) und andere sozialwissenschaftliche Interpretationsverfahren (etwa Soeffner 1979) geben Aufschluß über die Inhalte wirksamer Vorstellungen in gesellschaftlichen Gruppen; sie zeigen auch, wie die Menschen reflexiv mit ihren Wirklichkeitsbildern umgehen. Für die dabei immer mitwirkenden affektiven und unbewussten Dimensionen des Denkens entwickelt die Psychoanalyse (etwa Lorenzer 1986) sog. tiefenhermeneutische Interpretationsverfahren, die insbesondere bei poetischen Texten die entscheidende ästhetische Qualität auszuwerten helfen. Solche hermeneutischen Wissenschaften sind näher zum reflektierenden Menschen; ihre Erkenntnisse sind für Lernprozesse wichtiger als die der beschreibenden Wissenschaften, weil sie schon aus dem Interesse „*Verstehen, um zu helfen*“ gewonnen wurden. In den ersten Kapiteln meines Buches „Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext“ habe ich systematisch und ontogenetisch gezeigt, wie die Forschungen dieser Wissenschaften bei der Erkenntnis der Bewusstseinsbildung zusammenwirken können.

Wenn wir nun nach wissenschaftlichen Hilfen zur Aktivierung und Förderung der Reflexion in sprachlichen Handlungsprozessen suchen, ist es gut, sich klarzumachen: Die Arbeitsweise aller der genannten Wissenschaften ist die der *Rekonstruktion*, d.h. die vermuteten reflexiven Prozesse müssen aus geäußerten „Daten“ wiedererschlossen werden, und zwar aus *eigener Erfahrung* der Forscher mit *ihrem eigenen Denken*. Wie die Praxis zeigt, wird dabei nicht etwa nur ohnehin Bekanntes reformuliert. „Die Maxime soll vielmehr als Aufforderung verstanden werden, die noch nicht explizierten Voraussetzungen und Hintergründe, vor denen Gespräche ablaufen und funktionieren, aufzudecken und somit durch die Analyse eine Erweiterung der Alltagskompetenz zu erreichen.“ (Brinker/Sager 1989: 120) Das bedeutet: Das Rekonstruktionsverfahren ist nicht nur objektiv sinnvoll in der Dokumentation der Ergebnisse, sondern subjektiv auch für den Analytiker:

- er lernt die Sprache gelingender Gespräche und die Fallen des Mißlingens bewusst kennen;
- er arbeitet das gesellschaftlich wirksame Hintergrundwissen zu einem Thema auf;
- er ermittelt auch für ihn gültige Interaktionsnormen und institutionelle Bedingungen;
- er lernt sich ein Stück weit selbst besser kennen, vor allem bei seiner Beurteilung der analysierten Situation.

**Die Interessen der Reflektierenden bei Verständigungsproblemen** Eben dies sind „Früchte“, die wir aus den Wissenschaften – auch den nur beschreibenden – in die Lernprozesse und ihre Förderung übernehmen können: die Verfahren zur Rekonstruktion der Reflexionsprozesse! Nicht die Ergebnisse, die Kommunikationsmodelle oder Begriffssysteme, sondern die Weisen des Erkennens, denn *Reflektieren ist Erkennenwollen*: Der Reflektierende will das passendere Sprachmittel für einen Ausdruck erkennen, die Bedeutung eines fremden Ausdrucks in einem Text; er will sachliche oder soziale Zusammenhänge durchschauen, seine eigene Einstellung klären. Er reflektiert, weil er erkennen will; aber er will nicht erkennen, um verallgemeinerbare Wahrheiten zu formulieren. Hier trennen sich die Wege. Den alltagspraktisch Reflektierenden interessiert die schnelle Erkenntnis, die ihm hilft, erfolgreich ein Verständigungsproblem zu lösen. Ihn interessiert nicht die Struktur des komplexen Satzes, er will ihn schnell aufdröseln und überblicken, damit er seine Aussage versteht.

Hilfreich sind hier also die Prozeduren des Erkennens; und das sind *Verfahren zum Herausarbeiten*

- a) der thematisierten Sachverhalte im textlichen Zusammenhang,
- b) der sozialen Beziehungsverhältnisse in der aktuellen Situation,
- c) der Ich-Position in dieser meiner Lebenssituation,
- d) der dies alles konstituierenden Sprache.

Diese vier Interessenschwerpunkte werden durch *Fragen* anvisiert; die Lernenden stellen Fragen an die Thematik, an die sozialen Beziehungen, an die sprachliche Formulierung oder an die Wirkung auf sich selbst. Wir bieten ihnen mögliche Fragen an (auf Karteikarten, an der Tafel, auf einem Poster an der Klassenwand ...), natürlich nie alle, die auf der Liste stehen, immer nur einige wenige, möglichst ausgewählt auf den konkreten Text hin.

Wenn ich im folgenden eine systematische Liste von möglichen Fragen vorlege, so deshalb, um Lehrern eine Übersicht über alle eventuellen Fragen zu bieten. Diese Fragen sollen nicht als systematische Liste gelehrt werden; vielmehr sollen einzelne Fragenschwerpunkte in die Prozesse des Sprechens, Schreibens und Verstehens integriert werden.

## **Interessen und Inhalte der Sprachreflexion in der Alltagspraxis**

Ziel: Verständigungsprobleme lösen

### **I. Im Prozess des Verstehens**

#### a) Reflexion auf die thematisierten Sachverhalte

- Worüber spricht/schreibt da jemand?
- Was davon weiß/kenne ich schon?
- Was ist mir fremd/unbekannt?
- Was wird nicht gesagt, das ich aber erfahren möchte?
- Was habe ich vom Text erwartet?
- Wie kann ich mir das Neue bekannt machen?
- Wie paßt es zum bereits Bekannten?
- Was bezeichnen unbekannte Wörter?
- In welche Teilinformationen lässt sich das Mitgeteilte gliedern?
- Durch welche Paraphrasen kann ich mein Verständnis kontrollieren?
- Was habe ich dabei dazugemacht („hineininterpretiert“)?
- In welcher Sichtweise wird der Sachverhalt dargestellt?
- Aus welchem kulturellen Kontext stammt diese Sichtweise?
- Wie wird die Sichtweise begründet?
- Wie steht diese Sichtweise zu mir bekannten Darstellungen des Sachverhalts?
- Kann diese Sichtweise wahr sein?

#### b) Reflexion auf soziale Beziehungen, ihre Regeln und Normen

- In welcher Rolle werde ich angesprochen? Wie reagiere ich darauf aus meiner Erwartung?
- Welche Situationsmerkmale fördern, welche hemmen mein Verstehen: Personen als Individuen und in gesellschaftlichen Positionen; Institution und ihr Reglement; geltende Konventionen; Medium, Thema; Umgebung; Zeit ...
- eventuell zu unterscheiden nach Entstehungs- und Rezeptionssituation
- Welche Informationen sind der Textsorte, der Gattung zu entnehmen?
- Ist eine mehr expressive, appellative, sachliche, metakommunikative Strategie erkennbar?
- Welche Absicht ist zu erkennen?
- Kann/will/soll ... ich meinen Verstehensprozess mitplanen?
- Welche hermeneutischen Methoden sind hilfreich anzuwenden?
- Welche relevanten Überzeugungen kann ich erarbeiten?
- Aus welchen Vorurteilen habe ich zunächst verstanden?
- Auf welche anderen Situationen/Probleme kann ich das Verstandene übertragen?

#### c) Reflexion auf Innenwelten des Ich

- Welche Wirkungen auf mich stelle ich fest?
- Welche Gefühle werden geweckt? Warum wohl?

- Welche Erinnerungen, Gedanken?
- Welche Wünsche?
- Welche Vorurteile?
- Was habe ich erwartet? Warum?
- Wo sehe ich Leerstellen? Was erwarte ich da? Wie will ich sie füllen?
- Welche Verstehensschwierigkeiten bemerke ich? Was mag ihre Ursache sein?
- Ist die Sichtweise des Sachverhalts mir vertraut, fremd; bestätigend, unangenehm ... ?
- Welche Fähigkeiten/Kenntnisse kann ich in einen gemeinsamen Verstehensprozess einbringen?
- Welche Verstehensweise will ich vor anderen vertreten?
- Wie reagiere ich/will ich reagieren?
- routiniert, borniert?
- nach methodisch gesichertem Vorgehen?
- mit verantwortbaren Urteilen?

#### d) Reflexion auf die Sprache selbst

- auffallende Ausdrücke
  - Abweichungen vom gewohnten Wortlaut, Schriftbild; mimischer, gestischer Ausdruck
  - möglicherweise doppeldeutige Ausdrücke
  - typische Anzeichen für Herkunft, Beruf, Stand, Geschlecht ... des Sprechers/Schreibers
  - unerwartete Ausdrücke
- Schwer- und unverständliche Ausdrücke
  - Fremdsprache
  - Fremdwörter
  - Fachwortschatz, Abkürzungen
  - elitäre Wortbildungen
  - Satzbau
- unübersichtlicher Textzusammenhang
  - Gliederung
  - rhetorische Funktionen
  - innertextliche Bezüge
- Formelemente
- Paraphrase der Sinneinheiten

## **II. Im Schreibprozess**

### a) Reflexion auf die thematisierten Sachverhalte

- Worüber will ich etwas sagen?
- Teilthemen
- Umfang

- die Linie, der „rote Faden“
- Wirklichkeitsbereich
- Erlebnisse, Erfahrungen, Vorstellungen, Wünsche,...
- Quellen meiner Information
- Welche Informationen muss ich mir noch verschaffen? Wie?
- Wie soll ich das Material gliedern?
- Kriterien
- Gewichtung
- Kernthesen, Oberbegriffe, Leitsätze
- Will ich die Information wiedergeben oder verwandeln?
- Welcher Info-Brocken („chunk“) soll in einem Zug ausgedrückt werden?
- Thema-Rhema-Gliederung
- thematische Rollen

#### b) Reflexion auf soziale Beziehungen, ihre Regeln und Normen

- Aus welcher Position heraus äußere ich mich?
- Welche Absicht verfolge ich?
- In welcher Strategie (expressiv, appellativ, referentiell, metakommunikativ)?
- Welche Textsorte (Gattung) ist angemessen?
- Welche situativen Faktoren fördern/hemmen mein Vorhaben: Umgebung; bekannte/unbekannte Adressaten und ihre normativen Erwartungen; fiktive Partner; Rollenstruktur; Thema; Medium... eventuell unterschieden nach Schreib/Lesesituation
- Welchen Bewertungskriterien werde ich unterworfen?
- Wie vermittele ich zwischen Ansprüchen und Absicht?
- Kann/will/soll ich den Äußerungsprozess mitplanen?
- die situativen Bedingungen genauer erforschen? sie verändern?
- verschiedene Strategien erproben?
- mit anderen zusammenarbeiten?

#### c) Reflexion auf Innenwelten des Ich

- Welche Motive treiben mich an?
- kognitive: etwas erkennen, durchschauen, klären ...
- pragmatische: etwas erreichen, verändern ...
- kreative: etwas Neues schaffen, etwas verwandeln ...
- Welche Absicht verfolge ich?
- Kann/will ich die Bedingungen akzeptieren, welche werde ich ändern?
- Welche Erfahrungen „drängen“ nach Ausdruck?
- In welcher Einstellung zum Thema/zur Situation äußere ich mich?
- Welchen Stil der Äußerung will ich vertreten?
- Welche Wirkungen erwarte ich?

#### d) Reflexion auf die Sprache selbst

- Ausdrücke, die wahrscheinlich die Verständlichkeit erzeugen, gegenüber möglichen Varianten:
  - alternative Wortstellungen
  - alternative Betonungen, Akzente
  - alternative Wörter/Phrasen
  - alternative Satzumfänge, alternative Satzformen
  - Aussagewerte von Sprachmitteln in dieser Situation
  - unsichere Grapheme, Morpheme

Maßnahmen zur Förderung des Reflektierens sind natürlich einzubetten in Lernsequenzen zur Förderung des „Handwerks“ des Schreibens/Verstehens; diese Lernsequenzen sind Phasen von Unterrichtseinheiten, in deren Rahmen die reflektierten Sprachhandlungen ihren „Sinn für jetzt und später“ erhalten.

## 4.2 Nützt Grammatik für Verständigungsprobleme gar nicht?

Dass linguistisches Wissen sich förderlich auf die Verständigungsfähigkeit auswirkt, war nie anderes als eine Behauptung, von keiner Erfahrung gedeckt. Wer linguistische Schriften oder Kongressbeiträge kennt, hat oft genug erfahren, dass durch sprachwissenschaftliche Tätigkeiten nicht mal größere Sprachbewusstheit oder linguistic awareness erzeugt oder gesteigert werden muss.

**Wer hat grammatische Probleme?** Eine Mitarbeiterin des Mannheimer Instituts für deutsche Sprache überschreibt ihren Aufsatz über „eine Reihe von grammatischen Einzelphänomenen, die in der sprachkritischen Diskussion eine Rolle spielen“ (267) mit: „*Sprachkritische Momente in der Grammatik*“ (Zifonun 1993). Und der Sammelband stellt Sprachkritik vor! Selbstkritik scheint dabei strikt ausgeschlossen zu sein. Dieselbe G. Zifonun greift unsere Frage nach der Brauchbarkeit der Grammatik auf unter dem Titel „Grammatische Verständigungsprobleme und wie deutsche Grammatiken damit umgehen (können) – dargestellt an einem Beispiel“ (Zifonun 1985). In der Einleitung schreibt sie, es gehe ihr um „ein bestimmtes Benutzungsinteresse“ (von Grammatiken), „um das Interesse der Hilfestellung bei grammatisch bedingten Verständigungsschwierigkeiten, Interpretations- oder Formulierungsproblemen“.

Wer hat diese Probleme? Alle Leute, nicht nur Grammatiker? Grammatische Probleme sind doch wohl solche der Sprachbeschreibung. Wie können alle Leute bei ihrer Verständigung „grammatische Probleme“ haben? Sicher, alle haben sprachliche Probleme, doch ausdrücklich geht es der Autorin nicht um „Korrektheits- oder Normfragen“, sondern um „Klärung kommunikationskritischer grammatischer Phänomene“. Demnach sind also nicht die Probleme grammatisch, und auch die Verständigungsschwierigkeiten sind nicht grammatisch bedingt, sondern durch sprachliche *Ausdrücke*. Was die Sprachwissenschaftlerin also will, aber nicht klar sagen kann, ist zu zeigen, dass Grammatiker Kommunikationsschwierigkeiten mit der Verständlichkeit beheben können. Also unsere Frage!

**So lösen Grammatiker Kommunikationsschwierigkeiten:** Sie findet ihren „Fall“ in einem juristischen Streit über einen Satz im Schreiben eines Finanzamtes: „*Die Steuerbefreiung wird nur unter der Voraussetzung gewährt, dass Sie, Ihr Ehegatte oder einer Ihrer Verwandten in gerader Linie die Eigentumswohnung ... mindestens ein Jahr lang ununterbrochen bewohnen (...).*“

Es gibt zwei Interpretationen:

1. Einige aus dem Personenkreis bewohnen nacheinander ein Jahr lang die Wohnung;
2. Nur einer bewohnt sie ununterbrochen ein Jahr lang.

Die Grammatikerin macht „vier schwierige Regeln des Deutschen“ aus, die hier zur Debatte stehen; mit deren Hilfe formuliert sie das Problem:

Wenn ein Subjekt aus mehreren singularischen mit *oder* verknüpften Teilsubjekten besteht und es ein skopusambiges Adverb in diesem Satz gibt und als Prädikat ein duratives Verb fungiert und die Pluralform des Finitums gewählt wird, wird dann die Interpretation nahegelegt, dass das Adverb weiten Skopus hat, es sich somit auf eine Sukzession von potentiell agens/patients-verschiedenen Teilhandlungen/-prozessen/-zuständen innerhalb des vom durativen Verb bezeichneten Ereignisses bezieht und somit das mit *oder* verknüpfte Subjekt nicht ausschließend zu interpretieren ist? (S. 197).

Nach weiteren 5 Seiten wissenschaftlicher Forschung gelangt sie zu dem „salomonischen Urteil: Beide Interpretationen der Textstelle, also 1. und 2., sind möglich“ (S. 201). Auch dass je eine Auslegung „interessegeleitet“ bevorzugt werde, hält sie für möglich. Wer hätte das gedacht! Schließlich zeigt sie auch, wie leicht das Verständigungsproblem durch eine Entfaltung oder durch eine Umformung beseitigt werden kann: Man braucht schließlich nur ein *jeweils* einzufügen.

**Grammatiker müssen sich ihre Probleme selbst schaffen** Ich referiere diesen Aufsatz deshalb so ausführlich, weil ich ihn für symptomatisch und prototypisch halte in der Diskussion um die gesellschaftliche Relevanz von Grammatik. Er zeigt in seiner Form: Grammatiker können zwar Verständigungsprobleme für ihre Zwecke aufgreifen, müssen sie aber so zum grammatischen Problem umformulieren, dass es niemand – außer den engsten Mitarbeitern – mehr verstehen kann. Da also *grammatische* Probleme – das sind solche der modellgerechten Beschreibung sprachlicher Phänomene – weder von Nicht-Grammatikern bemerkt noch ihnen verständlich zu machen sind, da also Sprachprobleme gar nicht als Grammatikprobleme allgemein bewusst werden können, kann niemand die Grammatiker um Hilfe bei der Lösung von Verständigungsproblemen bitten. (Mir sei gestattet, bei meiner Argumentation von Studienräten, die sportlich nach solchen Anekdoten suchen, abzusehen.) Selbst wenn man auch Grammatiker um praktische Probleme herumturnen lässt, sieht man: Die grammatische Problematisierung ergibt keine andere Lösung als die, die jeder Laie längst schon gefunden hat. Warum müssen also Grammatiker behaupten, sie könnten Verständigungsprobleme lösen? Nun, jeder Beruf kämpft um gesellschaftliche Anerkennung; hier kommt hinzu: Dank der hybrid-normativen Einstellung vieler Deutschen zur

Sprache der anderen ist das Mannheimer Institut eine Instanz! Die Mitarbeiter erfahren täglich, wie sehr sie gebraucht werden, „Zweifelsfälle“ zu entscheiden; ein ganzes DUDEN-Wörterbuch gibt es dazu, in dem die Sprachberatungsstelle ihre Ratschläge zu „richtigem und gutem Deutsch“ versammelt hat. „Heißt es *Wir Liberale* oder *Wir Liberalen*?“ haben diese wohl angefragt. Ein Verständigungsproblem ist das nicht; aber ist es ein „grammatisches Problem“? Ja, aber nur für Grammatiker, wenn sie meinen entscheiden zu müssen, welche ihrer selbstkonstruierten Regeln hier anwendbar sein soll. Für Nichtlinguisten besteht hier nur dann ein Problem, wenn einer der Beteiligten rigide normativ eingestellt ist. Liberale könnten die Frage lächelnd miteinander aushandeln, die Liberalen wahrscheinlich nicht.

Denn das haben ihre Deutschlehrer bereits verhindert: sie haben mit ihrer ganzen Schul-Macht behauptet, wer sich nicht an die „die Grammatik“ halte, könne sich nicht verständlich machen. Und wer das nach dem 17. „Grammatiktest“ immer noch nicht glaubte, dem wurde mit dem Knüppel der Rechtschreibung schon eingebimst, wie unverzichtbar Grammatikkenntnisse für das Nachvollziehen von deren Regelungen sind.

Wohlgemerkt: Ich argumentiere hier gegen die normative Einstellung zur Sprache, nicht gegen Aufklärung über die Abenteuer sprachwissenschaftlicher Forschung und politischer Reglementierungen! Beide sind so interessant und wichtig für die sprachliche Bildung, dass sie nicht durch stupide Grammatik-Indoktrination verdeckt werden dürfen! Und wer meine Argumente für Polemik hält, lese vielleicht noch mal das erste Kapitel.

**Der Wirrwarr grammatischer Termini** Aber die Termini der Grammatik – so fragen besonders die Lehrer immer wieder – ein paar Termini braucht doch jeder!? Es nützt wenig, auf Lehrer zu verweisen, die keine brauchen; fragen wir auch hier die Fachleute. Ich habe lange gesucht, bis ich eine Arbeit fand, in der nicht wie üblich von der Meinung ausgegangen wird, grammatische Termini bezeichneten „sprachliche Phänomene“ (o.ä.); ich erwartete die wissenschaftliche Genauigkeit, dass grammatische Termini nur *grammatische Phänomene* bezeichnen können (vgl. Kapitel 2). Das ist ein Unterschied, der für die Frage der Brauchbarkeit entscheidend ist.

H. J. Heringer und F. Keller-Bauer (1984) beantworten anlässlich einer (übrigens „unbrauchbaren“) Kultusministerkonferenzempfehlung ihre Frage, *wozu* man Bezeichnungen für *grammatische Entitäten* (!) brauche, nicht. Nein, sie sagen, *wer* sie braucht, nämlich 1. Fachwissenschaftler und 2. Didaktiker, Lerner, schreibende Berufe. Bei ihren Fachkollegen stellen sie im folgenden einen ungeheuren Wirrwarr nicht einmal aufeinander abgestimmter und defizitärer Grammatik-Terminologien fest, billigen aber doch jedem Wissenschaftler seine eigene zu, beklagen aber den Mangel an Selbstreflexion – bei ihren Kollegen. Wozu die zweite Gruppe grammatische Termini brauchen sollen, sagen sie nicht, halten es wohl für selbstverständlich, dass Lehrer, Schüler, Journalisten und Sekretärinnen sich über „grammatische Entitäten“ unterhalten müssen. Adressatenspezifische Grammatiken sollten „alle und nur die

Termini enthalten, die die Adressaten brauchen“ (75). Dazu wäre natürlich eine funktionale Grammatik nötig; ein solches Konzept ist aber leider „zum Scheitern verurteilt“, weil grammatische Kategorien immer vielerlei Funktionen haben, und die Funktionen der Kategorien viel zu abstrakt für eine Anwendbarkeit sind (83).

Als ich 1975 noch an die Möglichkeit einer funktionalen Grammatik glaubte, stellte ich „sprachliche Leistungen und kommunikative Funktionen“ zusammen in der Hoffnung, so eine „Sprachkompetenz“ inhaltlich zu beschreiben (Ingendahl 1975: 84–102). Die Funktionen des Artikels etwa waren: „kündigt ein(e) Substantiv(gruppe) an; stellt das im Substantiv Genannte als bekannt – unbekannt; bestimmt – unbestimmt, als Einzelwesen oder Exemplar einer Gattung vor. Er übernimmt die Zuweisung des grammatischen Geschlechts und zeigt Flexionen an, die dem bezogenen Substantiv fehlen können“ (89). Wer fragt je danach? Abstrakte allgemeine Funktionsbeschreibungen ohne jeden Handlungsbezug.

Zurück zu Heringer/Keller-Bauer: Sie lehnen also folgerichtig das „Hermaphroditentum“ von Grammatiken ab, die die Form-Kategorien über die Funktion definieren. Weiterhin fordern sie, dass Gebrauchsgrammatiken ebenso konsistent, explizit und adäquat zu sein haben wie wissenschaftliche; das können sie aber nur sein – „das ist ja eine der wesentlichen Erkenntnisse moderner Methodologie – auf dem Hintergrund eines *theoretischen Vorverständnisses*“ (73). Wie wahr! Sie beklagen nun „die reaktionäre Theoriefeindlichkeit des KMK-Katalogs“ (74), verschweigen aber die Theoriefeindlichkeit der Lehrer und Schüler, erst recht die der „schreibenden Berufe“. Die Autoren schließen: Selbst wenn die nichtlinguistische Praxis eine grammatische Terminologie zur Verständigung brauchte, aus den vorliegenden wäre sie nicht zu gewinnen: „man muss sich – eine humanere Terminologie ausdenken“ (S. 71)! Nein, meine Herren, gottseidank muss man nicht!

Es wäre so leicht, aus solchen Überlegungen den Rat an Lehrer abzuleiten: Weil grammatische Termini schwierig zu finden und nicht konsensfähig sind, geht bitte im Unterricht nicht so normativ mit ihnen um! Zeigt den Kindern die Schwierigkeiten, – bemerkt haben sie sie längst: Schon die ersten: *Hauptwort*, *Tuwort*, *Eigenschaftswort* passten oft nicht. Anstatt aber dann mit den Kindern zu folgern: Vielleicht brauchen wir mehrere Begriffe dafür (womit auch die spätere theoretische Belehrung gut vorbereitet gewesen wäre!), stattdessen wird die interessante Diskussion mit der rigiden Festsetzung eines Terminus’ abgewürgt.

In den ersten Schuljahren reichen umgangssprachliche Ausdrücke für Sprachliches; theoretische Termini müssen deduktiv von ihren Theorien her eingeführt werden, und das ist vor dem 7. Schuljahr für die wenigsten Kinder zu begreifen (vgl. Kapitel 5).

### 4.3 Zur Förderung der Reflexion in Schreibprozessen

Die Hirnforschung unterscheidet beim Schreiben folgende Hirntätigkeiten, die seriell und parallel aufeinander bezogen sind (vgl. Ingendahl 1996c):

- phonemische in graphemische Segmente übersetzen
- ganze Wort-, Schrift-Prototypen abrufen

- Wort- und Phrasenbedeutungen generieren
- Schriftbilder nach Bildungsregeln aufbauen
- die Sinnvollheit des entstehenden Textes kontrollieren

Auf jede der Teiltätigkeiten *können* wir reflektieren, d.h. wir wenden unsere Aufmerksamkeit – vor oder zurück – auf einen Teilaspekt der Aufgabe, nur selten jedoch bewusst. Der gewandte Schreiber beherrscht alle die Schreibzüge routiniert, die ein Anfänger mühsam bewusst erlernen muss: das Sammeln und Koordinieren der Informationen, Aufbau und Varianz des Wortschatzes, die Entwürfe von Schreibzügen, die motorische Realisierung und vor allem die Überprüfung und die Korrekturen.

Bereiter/Scardamalia (1987) zeigen, dass es in Lernprozessen notwendig ist, die überprüfenden und planenden Fragen nach Sinnvollheit, Kohärenz, Richtigkeit, Angemessenheit und Wahrhaftigkeit schrittweise in den Schreibprozeß zu integrieren. Die Reflexivität beim Schreiben muss also eigens aufgebaut werden. Die Schreibforschung ermittelte bei einem gewandten Schreiber folgende Arbeitsschwerpunkte:

- Orientierung zum Thema, zur Schreib- und Lernsituation;
- Planung: entweder drauflosschreiben oder bewusst Schritt für Schritt durchdenken;
- Erarbeitung der Inhalte, der Handlungsstrategie bzw. Textsorte, der sprachlichen Formulierungen;
- Überarbeiten nach Verständigungskriterien und Abwägen der situativ relevanten Werte.

Der Lehrende hat die Schreibaufgaben zu operationalisierten Lernsequenzen zu entfalten, in denen die Schüler das Reflektieren üben im Miteinandersprechen. Denn nur so sind Lernfortschritte zu beobachten und einer Beurteilung zugänglich. Hilfe dazu findet der Lehrende in ausführlichen Lernzielkatalogen (z.B. in Inghendahl u.a. 1977: 82–88), in Praxis-Zeitschriften oder den Handreichungen zum Lehrplan.

Ich gliedere im folgenden den Schreibprozess nach einem lerntheoretischen Stufenplan, wie ich ihn mehrmals veröffentlicht habe. (Z.B. Inghendahl 1983). Sie können auch den antiken Plan zugrundelegen: Inventio (relevante Gedanken finden), Dispositio (Gliederung), Elocutio (sprachliche Formulierung) und Pronuntiatio (Vortrag).

#### 4.3.1 Themenfindung

Eine Unterrichtseinheit kann einen problematisierten Sachverhalt thematisieren („Unser Tageslauf“, „Ein Wochenende ohne Fernsehen“, „Schöne Helden“, „Freundschaft und Liebe“ u.ä.); darin werden viele verschiedene, miteinander verzahnte Tätigkeiten notwendig, um die Problematik verständ-

gungsorientiert zu bearbeiten. In solchem Rahmen müssen auch Schreibanelasse aufgegriffen werden. Nehmen wir an, Ziel und Thema des Schreibens stehen noch nicht fest; was ist zu bedenken, damit der Schreibprozess als sinnvoll erfahren werden kann?

In dieser ersten Phase der *Motivation* versucht man sich im diffusen Gewirr der sich anbietenden Bilder, Szenen, Ideen, Gefühle, Vorhaben zu orientieren. Vieles stürzt gleichzeitig auf uns ein, und der Fokus hat Mühe, eine „Linie“ zu schaffen. Methodologien zum Textverfassen lehren hier, die Manigfaltigkeit der motivierenden und abschreckenden Impulse auf einige wenige Knotenpunkte zu konzentrieren: etwa Thema, Absicht und Leserschaft. Dogmatische deutsche Aufsatzdidaktiken reduzieren gern die anstehenden Entscheidungen auf eine einzige: die zur Textsorte („Darstellungsform“); der lassen sich dann beliebige Themen zuordnen.

Aber woher wird die Motivation zum Schreiben ausgelöst? Psychologen können allgemein nur sagen, dass die primäre (also selbstbestimmte) Motivation je nach Grundeinstellung zum Schreiben entweder mehr vom Thema, den Inhalten ausgeht oder mehr vom Zweck und Ziel: Ist Schreiben für mich primär Problemlösen, Festhalten von Erkenntnissen oder Formulierungen, Entlastung von Spannungen, Wissensklärung – oder aber Mitteilen, das Zugänglich-Machen eines Textes (vgl. Olson)? Sekundäre Motivationen entstehen daraus, wie jemand eine Aufgabe – aus einer Situation oder Institution – versteht und für sich sinnvoll macht, etwa als Schulaufgabe für eine *Zensur, als Tagebucheintrag ...*

*Die Orientierung zum Thema:* Der Inhalt des zu schreibenden Textes ist noch nicht als Ganzes mental repräsentiert; seine Komponenten sind in verschiedenen Zusammenhängen gebunden; sie sind nicht fertig zum Abruf formuliert, sondern müssen im Hinblick auf den entstehenden Text rekonstruiert werden. Sie sind unterschiedlich komplex, abstrakt, variabel, problematisch, vage, fragmentarisch, detailliert. Ihre Aufarbeitung auf den Text hin muss mit Hilfe mehrerer Arbeitsschritte oder „Strategien“ gelehrt werden (vgl. Bereiter/Scardamelia 1987). Da Erwachsene im Arbeitsgedächtnis mit etwa 5 „chunks“ (Informationsbrocken) gleichzeitig umgehen können, Schreibanelänger aber nur mit 2–3, müssen sie lernen,

- hier und jetzt brauchbare Informationen aus dem Gedächtnis abzuleiten,
  - sie auf relevante zu reduzieren,
  - „chunks“ miteinander zu verbinden,
  - dabei allmählich immer 1 chunk mehr einzubeziehen,
  - so mehr und mehr Übersicht zu gewinnen über das „thematische Feld“.
- Aus solchen Arbeitsschritten besteht eben das „Vorschreiben“.

*Die Orientierung zur eigenen Absicht:* Initiierend ist sicher die Frage nach der Handlungsweise: richtet sie sich primär auf Leser, die beeinflusst werden sollen, oder auf die Sache, die es zu erkennen, darzustellen oder zu erfinden gilt, oder aber richtet sich die Handlung auf mich selbst als Schreiber, der ich

etwas in mir zum Ausdruck bringen will? Expressive, appellative und sachliche Handlungsweisen (vgl. Ingendahl 1975) unterscheiden fast alle Autoren und definieren sie mehr oder weniger ähnlich. Poetische und metakommunikative „Diskurstypen“ sind zu ergänzen; das sind Schreibhandlungen, die sich auf die Sprachlichkeit des Textes konzentrieren.

*Die Orientierung an Handlungsweisen* ist praktisch nicht zu trennen von Überlegungen zur Leserschaft und damit zu „Konversationsmaximen“, wie sie Grice, Schütz oder Habermas formuliert haben (vgl. Anderson 1988, Ingendahl 1991, Kap. I). Solche Maximen sind den Sprechern/Schreibern meist nicht bewusst; Wissenschaftler formulieren sie, um Einstellungen zu Kommunikationsprozessen zu erklären (etwa: verständigungsorientiert, strategisch, selbstdarstellend...). Demnach orientiert sich ein Schreiber an einer Situation, indem er sie wahrnimmt und dabei für sich Fragen entscheidet wie:

- Wieweit berücksichtige ich Erwartungen möglicher Leser?
- Will/soll ich hier kooperieren oder einseitig meine Ziele verfolgen?
- Wieviel Information ist nötig, was ist relevant?
- Wie richtig muss der entstehende Text sein?
- Ist er allein zu verantworten oder gemeinsam/institutionell?

Um ein Thema zu finden und einzugrenzen, ist also zu reflektieren auf:

- Sachverhalte: Erlebnisse und Erfahrungen, Wünsche und Vorstellungen, Stellungnahmen
- Soziale Beziehungen: Erfahrungen mit Reaktionen bestimmter Personen, Rollenträger, heterogenen Publikums, deren Erwartungen und Normen,
- Innenwelten des Ich: Einstellungen und Gefühle, Motive; welche Erfahrungen drängen nach Ausdruck, wollen verschwiegen werden?
- Sprache: Stichwörter, Schlüsselwörter, „fertige Sätze“; in welchen Worten bring ich den Plot auf den Punkt?

### 4.3.2 Erarbeitung der Inhalte

Eigene Kenntnisse sind zu aktivieren, neues Wissen heranzuschaffen und die relevanten Informationen gliedernd auszuwählen für den entstehenden Text. Dessen „roter Faden“ wird dabei meist erst zu finden sein.

In der empirischen Schreibforschung unterscheidet man zwei Stile der Erarbeitung (Anderson): 1. Man schreibt sofort los in schriftsprachlich ausformulierten Sätzen. 2. Man skizziert zunächst in sprachlichen Fragmenten und formuliert anschließend die Skizzen aus. Bei der ersten Verfahrensweise müssen wir mit Bereiter/Scardamalia zwei Haltungen unterscheiden: 1a schreibt nach dem knowledge-telling-model in alltagspraktischer Einstellung drauflos; er weiß, der Textaufbau wird sich „von selbst“ oder nach Sprechgewohnheiten einstellen; 1b schreibt reflektierend und lässt sich bewusst von einem Satz zum nächsten leiten, darauf vertrauend, dass der Schreibprozess selbst ihn zu Gedanken und Einsichten führen wird, auf die er anders gar nicht käme. Wer dagegen skizzierend vorgeht (2.), will sich aufs Entwerfen, dann aufs schriftsprachliche Ausformulieren konzentrieren.

Beim Entwerfen wird der Schreibprozess inhaltlich geplant mit Überlegungen, was wem wie unter welchen Bedingungen gesagt werden soll, reflektiert auf das Warum und Wozu. Das kann man in zwei grundsätzlich verschiedenen Weisen durchführen: Entweder als offenes, spontanes Kreieren von möglichen Ideen, wobei erst anschließend in einem eigenen Bewertungsprozess die geeigneten besten Ideen ausgesucht und in eine Gliederung übernommen werden; oder aber als von vornherein zielgerichtetes und ständig bewertendes Zusammenstellen und Gliedern relevanter Ideen. In Vergleichstests erzeugte das erste Verfahren deutlich mehr Ideen, zwar sehr viele minderwertige, aber doch doppelt so viel Bestlösungen wie das zweite Verfahren. Auch in Lernprozessen empfiehlt es sich also, die Phase der Bewertung, Gewichtung und Gliederung der relevanten Ideen von der Phase der Ideengenerierung zu trennen, etwa mit Hilfe eines Brainstormings, das an der Tafel festgehalten wird, oder eines Clusters auf einem großen weißen Bogen vor jedem Schüler, das nachträglich bearbeitet wird. So kann die Planungsphase in die Bearbeitung münden, indem die Ideen ausgerichtet werden auf deren Leitkategorien: vertretene Ziele, Handlungsstrategien, Inhaltsstrukturierung und Versprachlichung.

Die Transformation der Wissensressourcen zu Texteinheiten beim Schreiben muss eine komplexe Wissensseinheit in eine Sequenz von Operationen auflösen; womit geht das Gehirn dabei „in einem Zug“ um? Als operationale Inhaltseinheit gilt in der psychologischen Forschung „a chunk of information“ (s. Winter). Aber was umfaßt so ein „Brocken“? Cooper und Matsuhashi setzen ihn mit einer Proposition gleich, also einer Tatsachenaussage. Für David R. Olson dagegen ist jede intendierte Aussage untrennbar eingebunden in eine „attitude“. Die Einstellung markiert den Wahrheitswert der Aussage

(ich glaube, weiß, vermute...), ihre Angemessenheit gegenüber möglichen Adressaten (sie wird überzeugen, schockieren ...) und auch die Wahrhaftigkeit (je nach entgegengebrachtem Vertrauen). Olson sieht die einmalige Leistung der Sprache darin, Proposition und Einstellung trennen zu können (S. 434/5). Auch die begleitende Reflexion bezieht sich vor allem auf die attitudes und ihre Erkennbarkeit.

Der unproblematische Drauflosschreiber ist sich offensichtlich dieser zwei Merkmale jeder Information nicht bewusst; für ihn ist ein „chunk“ eben nichts als eine Tatsache. Für den reflektiert Schreibenden jedoch können wir sicher die Proposition-in-bestimmter-Einstellung als „chunk“ annehmen, deren Problematik Äußerung für Äußerung zu reflektieren ist.

**Lernziele** Zum Erarbeiten der Inhalte werden natürlich auch reproduktive Fähigkeiten gebraucht, wie ich sie im Kapitel über den Verstehensprozess beschreibe. Zusammen mit den produktiven könnte man sie etwa zu folgenden kontrollierbaren Lernzielen operationalisieren:

1. Eigene Erfahrungen in gewohnter Weise äußern;
  - aber mehr und mehr so, dass auch andere – Kinder und Erwachsene – sie verstehen;
  - auf Rückfragen präzisierend, differenzierend antworten;
  - ihre Informationsquellen nennen;
  - Erfahrungshintergründe besprechen;
  - den angemessenen Wirklichkeitsbereich definieren (sinnlich erfahrbar, erlebt, geträumt, erfunden ...)
2. Bekannte und neue Informationsquellen nutzen,
  - zu einem Themenbereich Fragen stellen,
  - Informationen festhalten,
  - Beobachtungen, Bilder, Modelle versprachlichen,
  - Angebote der Medien nutzen,
  - zum Verständnis fehlende Informationen nachfragen,
  - schwierige Begriffe klären,
  - überschaubare Einheiten herstellen und zusammenfassen.
3. Das eigenes Verständnis erprobend formulieren,
  - Kerninformationen herauslösen,
  - Informationen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten gliedern,
  - und die Materialien für verschiedene Zwecke zusammenstellen,
  - in der Zusammenarbeit verschiedene Medien der Informationsweitergabe nutzen.

Grundidee bei der Vermittlung dieser Lernziele sollte durchgehend sein, Information als Interpretation bewusst werden zu lassen. Wie ich im Bild des Scanners schon verdeutlicht habe: Wer eigene und fremde Kenntnisse aufarbeitet, dekomponiert kulturelle Inhalte und baut sie situativ in sich neu auf; die jetzt relevanten Inhaltskomplexe sind interessegeleitet neu konstituiert.

Deshalb ist schon in dieser Phase zu überlegen, ob das Ziel des Schreibens verlangt, die erarbeiteten Inhalte

- so genau wie möglich wiederzugeben,
- oder sie zu verwandeln: verallgemeinern, übertreiben ...

Solche Planungsfragen münden in Überlegungen zur Form der geplanten Äußerung: Bilddokumentation, Erzählung, Erörterung, szenische Darstellung... Aber dazu brauchen wir erst Überlegungen auf der Beziehungsebene.

#### 4.3.3 Erarbeitung der Schreibhandlung

In wissenschaftlicher Beschreibung – etwa nach Talcot Parsons (1937) – schließt eine „soziale Handlung“ ein: den Handelnden, sein Ziel sowie eine Situation mit Faktoren, die er beeinflussen kann oder nicht. Die Beziehung zwischen diesen drei Elementen wird hergestellt durch die „normative Orientierung“. Reflexionen bei der Erarbeitung einer sprachlichen Äußerung werden sich demnach beziehen auf

- das Beziehungsgefüge der Situation, die Voraussetzungen, Erwartungen und Ansprüche der Adressaten und Beteiligten, die Rollenstruktur und die hemmenden und fördernden Situationsmerkmale;
- die eigene Position, die eigenen Motive und Ziele, die möglichen Strategien des Handelns,
- die in diesem Rahmen möglichen sprachlichen Register, die einzuhaltenen Normen, die eventuell metakommunikativen Kommentare.

Die hierbei zu treffenden Entscheidungen wirken sich aus in der Auswahl und Gewichtung der thematisierten Inhalte.

Viele der Beziehungs-Fragen in Äußerungsprozessen haben wir „beiläufig“ im Sozialisationsprozess automatisch zu beantworten gelernt. Wenn wir die nun in der Schule bewusst werden lassen, reflektieren wir sie zugleich von einem neuen Standpunkt: „Wie bin ich’s gewohnt? Soll es so bleiben? Wie soll es künftig sein?“ Und wenn die Schüler tatsächlich zu Selbständigkeit und Verantwortlichkeit erzogen werden sollen, müssen hier Werte und Kriterien ihrer Angemessenheit mitreflektiert werden.

Und schon jetzt sind wir gezwungen, das berüchtigte Dilemma aufzudecken, in dem Schule hier steht: Einerseits wissen Lehrende und Lernende um Kommunikationsmaximen und die Werte guter Texte, andererseits ist die Entscheidung für bestimmte Kriterien eine ethisch-politische, die individuell und bei Kindern und Jugendlichen anders ausfällt als bei erwachsenen Repräsentanten einer staatlichen Institution. Lehrende müssen immer zweierlei beurteilen: den Wert einer Äußerung in *ihrem* Handlungskontext und ihren Wert als Schülerleistung in einem Klassen-Lernprozess.

Es sollte sich von selbst verstehen – und ist natürlich in Richtlinien gefordert – dass die jeweils relevanten Bewertungskriterien *vor* dem Abfassen der Texte bekannt sind, und zwar gemeinschaftlich festgelegt werden. Also ist zu diskutieren und verbindlich zu entscheiden: Was heißt hier

- *Verständlichkeit*: Verstehbarkeit ohne Rückfrage? Schriftsprachlichkeit? Grammatische und orthographische Richtigkeit?
- *Wahrheit*: Entspricht den geprüften Informationen? Ist durch Redeeinleitungen klar einem Wirklichkeitsbereich zugeordnet? Übersichtlich gegliedert und nachvollziehbar aufgebaut? Hinreichend ausführlich und themengemäß? In sich widerspruchsfrei?
- *Angemessenheit*: Orientiert an erwarteten Normen bzw. die Abweichungen rechtfertigend? Orientiert an Verstehenshorizont und Lesesituation? Institutionellen Form- und Stilkriterien?
- *Wahrhaftigkeit*: Vertretbarkeit? Intentionsgemäßheit? Ist das Gesagte das Gemeinte?

Allgemein: Sind die Bewertungsfragen bewusst und in kritischen Passagen metakommunikativ dargestellt? Und auf welches Kriterium kommt es diesmal vor allem an? Mit den bewusstgemachten Wert-Orientierungen im Hinterkopf können die Lernenden nun sich den – meist längst bekannten – *Fragen an die Beziehungsebene* stellen:

1. Umfang der Situation: reale, fiktive Adressaten; bekanntes, kategorial gegliedertes oder disperses Publikum; privat – öffentlich; Medium und Kanal mitbestimmbar; Zeit; Ort;
2. Rollenstruktur symmetrisch – komplementär; beizubehalten – zu verändern; eigene Position;
3. Motivation primär
  - kognitiv: etwas erkennen und darstellen;
  - pragmatisch: etwas erreichen;
  - kreativ: etwas Neues erfinden;
4. Strategie vorwiegend
  - ichbezogen, expressiv: meine Gefühle und Meinung ausdrücken;
  - dubezogen, appellativ: auf Partner einwirken;
  - unpersönlich referentiell: sachlich darstellen oder stringent erfinden;
  - metakommunikativ.

**Exkurs: Und die „Darstellungsformen“ und Textsorten?** Lehrer organisieren ihren Unterricht zur Förderung des Sprechens und Schreibens wie ihren Literaturunterricht vorwiegend nach festen Textformen wie „Bericht“, „Debatte“, oder „Kurzgeschichte“. Sie glauben – und werden darin oft von Schulbüchern unterstützt –, dass sie die „allgemeinen“ Kriterien zur Definition der „wichtigsten“ Textformen kennen, dass diese „für Schule und Gesellschaft“ verbindlich sind; deshalb prüfen sie diese Kriterien in Klassenarbeiten ab, so banal sie letzten Endes sind. Schon Unterhaltun-

gen mit Kollegen könnten Lehrern deutlich machen, dass Textnormen keineswegs von „allen“ gleich definiert werden.

In den Sprachwissenschaften waren vor über dreißig Jahren fast nur schriftliche Texte übliches Untersuchungsmaterial. Seitdem auch „gesprochene Sprache“ mehr und mehr einbezogen wurde, vollzog sich zugleich ein Wechsel von der Produkt – zur Prozessorientierung, und die „Textsorten“ wurden weniger substantivisch als vielmehr verbal benannt („Beraten“; „Schlichten“). Diese Wende „führte zur verstärkten Beschäftigung mit Verfahren des Formulierens, der Bedeutungskonstitution und der Gesprächssteuerung unter interaktiven Bedingungen“ (Kallmeyer 1986: 334).

Die Jahrestagung 1985 des Instituts für deutsche Sprache zum Thema „Kommunikationstypologie“ erbrachte – sehr reduziert zusammengefasst – folgende Erkenntnis: Menschen einer Kulturgemeinschaft verfügen über ein kommunikatives Wissen zu Textsorten; dies ist nur zum Teil ein „Inventar-Wissen“ (der DUDEN soll „1642 Textklassennamen“ enthalten (vgl. Gülich 1986: 17)!), dazu gehören auch Kenntnisse über die situative Unterschiedlichkeit der Normen-Handhabung und über Strategien zum Aushandeln relevanter Kriterien. In jeder Gesellschaft besteht ein Bedarf an Typisierungen von Gesprächs- und Schriftverkehrsformen, um sich in kulturellen Gruppen und vor allem in Institutionen leichter orientieren zu können. Gülich untersuchte, wie Menschen mit diesen Kategorien der „kommunikativen Gattungen“ umgehen: Sie machen deutlich, dass sie um die textsortenspezifischen Konventionen wissen („das gehört nicht in so ne Rundfunksendung“), dass aber verschiedene Leute, vor allem je nach Bildungsschicht, unterschiedliche Vorstellungen davon haben können. Sie behandeln ihre Erwartungen als vermutete Kenntnisse, nicht starr, sondern flexibel und variabel; sie bringen sie interaktiv in Gespräche ein. „Die Textsorte als ein vorgegebener, normierender Ordnungsrahmen erscheint als möglicher Gegenstand von Aushandlungsprozessen und damit auch als veränderbar“ (E. Gülich 1986: 39).

Textsorten sind in der kommunikativen Praxis eingebunden in „Scripts“ für Situationen; und je nach Verhaltensrahmen handhaben die Menschen Textnormen unterschiedlich rigide. Institutionen sind ihre wichtigsten Vermittlungsinstanzen; deshalb ist ihre Geltung auch oft auf eine Institution (Stadtverwaltung, Gericht, Arztpraxis, Schule) beschränkt. In Situationen wäre also bei der Handlungsplanung nützlich zu überlegen, welche Textsorten sich hier und jetzt mit ihren besonderen Leistungen anböten:

- von der Intention her (für rasche Information, für argumentierendes Sprechen ...),
- von der Situation her (Aufmerksamkeit erregen, viel Zeit für die Rezeption ...),
- vom Thema her (zum kontroversen Diskutieren, für eine unterhaltsame Darstellung ...).

Wie auch im Umgang mit Text- und Gesprächsnormen unterlegen und erwarten die Menschen die Kriterien gelingender Verständigung, um die spezifischen Normen situativ miteinander aushandeln zu können. Ein festes Normengerüst im Sinn einer „Verhaltensgrammatik“ oder einer deduktiv zu rechtfertigenden Textsortentypologie gibt es in der kommunikativen Praxis nicht; sie hätte auch keine Chance einer Etablierung. Orientierungsmerkmale sind notwendig („fasse dich kurz“, „fasse thesenartig zusammen“), aber nur als Frageformen an die Nützlichkeit ihrer situativen Anwendung.

Angesichts solcher sprach- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse kann niemand ein Recht oder eine Notwendigkeit in Anspruch nehmen, das Eindringen fester

„Darstellungsformen“ in der Schule zu fordern. Am Rande der Wirkungslosigkeit wäre höchstens eine erhöhte Verdinglichung des kommunikativen Bewusstseins die Folge. Angemessener wäre folgender Weg im Deutschunterricht: Durchgehend üben wir den flexiblen interaktiven Umgang mit *unseren* Textsortenvorstellungen ein mit der Frage nach dem Nutzen eines Vorschlags. Hinzu tritt ab dem 7. Schuljahr die theoretische Auseinandersetzung mit induktiven und deduktiven Forschungsmethoden der Kommunikationsforschung und ihre ethisch-politische Auswertung im Hinblick auf den Sinn von Normen in Gesellschaften und ihre wissenschaftlich begründete Verordnung.

#### 4.3.4 Erarbeitung der sprachlichen Formulierung

Jetzt wird wirklich geschrieben, je nach Stil der Erarbeitung skizzenhafte Fragmente, Schlüsselwörter in systematischer Gliederung oder erste ausformulierte Sätze. Neurologische Forschungen lassen einen sehr genauen Einblick in die Gehirntätigkeit beim Entwerfen schriftlicher Formulierungen zu; sie sprechen für einen Entwurf einer „phrase“, eines inhaltlichen Satzstückes in 1 Zug (vgl. Ingendahl 1996). Wichtig ist für die Förderung des Schreibens, dass es zwei verschiedene Hirntätigkeiten sind:

- die „phrase“ gedanklich zu entwerfen,
- sie in Graphemfolgen umzusetzen.

Den Denkprozess beim Entwurf einer Phrase haben Cooper/Matsuhashi am differenziertesten dargestellt; sie stützen sich dabei auf hirnphysiologische Beobachtungen ständiger Wiederholungen kurzer „phrases“ im Kurzzeitgedächtnis.

##### **Woraufhin kann eine „Phrase“ entworfen werden?**

*Auf der Handlungsebene* können – wenn nicht einfach Schreib-Routinen gefolgt werden soll – folgende Entscheidungen getroffen werden:

- a) Diskurstyp: wird die Äußerung dominant
  - ichbezogen: expressiv,
  - dubezogen: appellativ,
  - sachbezogen: referentiell,
  - sprachbezogen: poetisch, metakommunikativ?
  
- b) Schreibakt: Welche Handlung führt die Äußerung aus:
  - erzählen,
  - behaupten,
  - referieren,
  - auffordern, ...
  
- c) rhetorische Funktion: Welche Aufgabe hat die Phrase im Text:
  - einleiten,
  - wiederholen,
  - zusammenfassen,

- exemplifizieren,
- .....

*Auf der Inhaltsebene* können – wenn nicht Wissensschemata reproduziert werden sollen – folgende Entscheidungen getroffen werden:

- a) Thema – Rhema: Wie gewichte ich innerhalb der Äußerung nach
  - dem „Gegenstand, von dem die Rede ist“ und dem „was darüber zu sagen ist“;
  - bekannt und neu: was kann ich beim Leser als bekannt voraussetzen, was ist für ihn neu?
- b) thematische Rollen: welche Gegenstände/Personen/Umstände der Situation sollen in die Äußerung einbezogen werden:
  - Agens: ein handelndes Lebewesen,
  - Objekt: ein betroffenes Lebewesen,
  - Effekt: ein erzeugter Gegenstand,
  - Aktion: eine Tätigkeit,
  - Instrument, Ort, Zeit ...?

*Auf der sprachlichen Ebene* können – wenn nicht „fertige Sätze“ reproduziert werden sollen – folgende Entscheidungen beim Formulieren getroffen werden:

- a) Satzstruktur:
  - Satzart: Aussage-, Frage-, Aufforderungssatz,
  - über-, unter-, nebenordnend,
  - Besetzung der obligatorischen Positionen S – P – O1 – O2 und der fakultativen Ergänzungen.
- b) Wörter zur inhaltlichen Konstituierung der syntaktischen Positionen,
  - modifizierende Morpheme (z.B. Tempus) und Funktionswörter, Partikel...
  - Wörter zum Satzanschluß und zur Vertextung über die Satzgrenzen hinaus (z.B. Pronomen, Synonyme)

Vieles spricht beim jetzigen Forschungsstand dafür, dass die sprachliche Strukturierung des Schreibzuges von dem Schlüsselwort aus gesteuert wird, das die geplante Phrase beim gedanklichen Operieren repräsentiert, und zwar in thematischen Rollen. Fällt mir beim Entwerfen des nächsten Schreibzuges zunächst „*einfallen*“ ein, so sind mit diesem Wort schon die Parameter der thematischen Rollen und der obligatorischen syntaktischen Positionen bestimmt: eine Person (ein „Benefizient“) muss beteiligt sein, die syntaktisch als Dativobjekt zu realisieren ist; ein etwas (ein „Objektiv“) muss als Einfall genannt werden, das als Subjekt oder als Objekt realisiert werden kann, hier gebildet aus einem – nicht substantivierten! – sondern zitierten Verb. Wären mir Wörter wie *Idee*, *strukturieren*, *versprachlichen* eingefallen, so wären andere Strukturen die Folge gewesen. Die „Kognitive Linguistik“ versucht gegenwärtig, diesem Prozess zu entsprechen, indem sie ein Lexikon erarbeitet, das zu jedem Wort neben der paraphrasierten Bedeutung auch die „Argumentstruktur“ – also die geforderten thematischen Rollen – und die syn-

taktische Struktur seiner Präsentation (in Varianten) angibt. Früher war bereits diese Vorstellung in Konzeptionen der „Dependenzgrammatik“ enthalten.

Jeder Schreibzug, während dessen ja die Überlegungen zur (kommentierenden, bewertenden, einschränkenden ...) Ausgestaltung der Phrase angestellt werden, kann aus verschiedenen Gründen unterbrochen werden; da ist es nicht verwunderlich, dass wenig geübte Schreiber den „roten Faden“ verlieren oder sich aufs Notwendigste beschränken. Auch dass der mitlaufende Monitor den Reflexionsfokus auf verschiedene Aspekte richten und Korrekturen auslösen kann, verstört den Schreibzug. Deshalb sollten Schreiber metareflexive Methoden erlernen, mit denen sie immer wieder systematisch von den Störungen Abstand gewinnen und zum intendierten Schreibplan zurückfinden können.

Schließlich stehen noch Entscheidungen an zur Schriftform, zur Groß- und Kleinschreibung und zum kalligraphischen Gestalten der Buchstaben. All diese Fähigkeiten, die wir nur selten wahrnehmen, müssen für sich eingeübt werden. Schreibforscher stellen immer wieder fest, dass Schreiblehner v.a. vom Problem der Koordination der verschiedenen Merkmalsebenen überfordert sind, und empfehlen, Inhalte, Stil und Grammatik nacheinander in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken und erst später eine komplexe Überarbeitung zu verlangen (z.B. Anderson S. 371).

**Methoden des Erarbeitens von Formulierungen** Während des Schreibprozesses ist dazu vor allem zwischen den Sätzen Gelegenheit zu geben. Bereiter/Scardamalia haben zur Ausbildung evaluierender Reflexionsschleifen Methoden entwickelt:

- den „assisted monologue“: der Lehrer leitet die Schüler an, während des Schreibens mitzusprechen und in den Schreibpausen kontrollierende, bewertende Fragen sprechend zu überlegen, die vorher vereinbart wurden;
- eine stille, schriftliche Veränderungsprozedur: auf Karteikarten werden Impulse oder Fragen notiert, die nach jedem geschriebenen Satz zu überlegen sind, z.B.: *Ich gebe besser ein Beispiel. Könnte dies klarer gesagt werden?*

...

Als Handwerkszeug braucht der Lernende dabei die „Proben“ (s. Kapitel 2); sie helfen ihm, alle möglichen sprachlichen Einheiten zu variieren:

- auf der Ebene der Akzente: Klangprobe, Umstellprobe;
- auf der Wortebene: Ersatzprobe, Entfaltung, Weglaßprobe;
- auf der Satzebene: Umformungsprobe, Paraphrasierung.

Diese reflexiven Operationen lassen sich am besten in Lernprozesse zum Erarbeiten sprachlicher Handlungen integrieren, wenn sie „für sich“ eingeführt und vor allem geübt werden. Sie stellen die erste systematische theoretische Tätigkeit in der Sprachreflexion dar. Erfolgreiche Übungsphasen zu

den Proben bewähren sich hier in der ständigen Aufmerksamkeit auf mögliche Varianten, im Nachfragen nach Ausdrücken, die spontan nicht einfallen, bei Lehrern, Mitschülern, in Materialien ..., und auch in der Sensibilität gegenüber Unterschieden in den variierten Bedeutungen.

Erst in solch reflexiver Tätigkeit an der sprachlichen Gestaltung werden die Lernenden „Stil“ erfahren: Stil gestaltet Sichtweisen der thematisierten Wirklichkeit, Stil gestaltet Beziehungsverhältnisse; Stil ist also Ausdruck der vertretenen Lebensform und damit des erreichten Grades von Selbständigkeit und Verantwortlichkeit. Durch theoretische Reflexionen werden sie auch lernen, die stilistischen Entscheidungen zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen.

#### 4.3.5 Überarbeiten und Bewerten

Die schulischen Lernprozesse müssen zusammenwirken – und deshalb *zusammengeschaltet* werden! –, um das mitlaufende „Monitoring“ zu einer bewusst einsetzbaren Fähigkeit zu entwickeln. Die „umherschweifende Aufmerksamkeit“ (Luria) wird ausgebaut zu einer „stilistischen Kompetenz“, durch die verschiedene Merkmale des (entstehenden) Textes bewusst in den Blick genommen und mit Hilfe von Operationen und Kenntnissen gestaltet werden. Dazu ist anschaulich besonders in der Phase des Überarbeitens Gelegenheit, – die leider noch kaum lerneffektiv genutzt wird, weil man glaubt, dazu keine Zeit zu haben. (Oder sie verkümmert nach der Zensur zur „Berichtigung“.)

Zum Überarbeiten des Textes können dieselben Impulse wie bei der Erarbeitung verwendet werden; es geht hier vor allem um den *Sinnzusammenhang*, der im Text aufgebaut wird: Handelt es sich um eine lockere Assoziationskette einzelner Aussagen oder um eine gestaltete Einheit verbundener, gegliederter Teilaspekte? Weil v.a. Distanz zum eigenen Text notwendig wird, ist seine Übertragung in ein anderes Medium – etwa (jemandem) vorlesen – sinnvoll. Das Sich-Hineinversetzen in eine andere Person kann gut in Rollenspiel-Szenen eingeübt werden. Die zentrale Frage überarbeitender Tätigkeiten ist: Nach welchen Kriterien wird der Prozess des Schreibens und sein Produkt eingeschätzt, woher kommen diese Kriterien und wie sind sie zu rechtfertigen?

Reflexionen auf die Werte gelingender Verständigung nach einer geschriebenen Phrase, einem Satz, nach einem Abschnitt oder Text könnten nach unseren bisherigen Überlegungen lauten:

1. Ist das so verständlich, sprachlich richtig? Habe ich „in der Sprache der Leser“ geschrieben?
2. Darf/soll ich das so sagen? Erfülle ich mit der Formulierung anerkannte gesellschaftliche Normen?

3. Ist das so sachlich richtig, widerspruchsfrei, einsehbar? Erschließt die Formulierung möglichen Lesern den gemeinten Sachverhalt?
4. Will ich das so sagen? Kann/will ich diese Formulierung vor allen möglichen Lesern vertreten?

Lernende, die diese Fragen beantworten können sollen, müssen eine Fülle von Informationen und Fähigkeiten beherrschen, die ihnen nur die Schule vermitteln kann:

1. *Sprachkritik*: sprachliche Regeln, Elemente und Strukturen mit ihren Alternativen kennenlernen und ihre spezifische Leistung in Texten einschätzen können.
2. *Kritik des Selbst*: seinen eigenen Lebenslauf, die eigenen Motive und Intentionen, Gefühle, Wertvorstellungen und Gedanken kennenlernen und als zu verantwortendes Potential einsetzen können.
3. *Normenkritik*: gesellschaftliche Erwartungen (z.B. Rollen) und institutionelle Rituale sowie deren Bewertungen kennenlernen und ihre situative Geltung aushandeln können.
4. *Tatsachenkritik*: Informationen als sprachlich konstituierte Sachverhalte erkennen und überprüfende Methoden – je nach Wirklichkeitsbereich – auf sie anwenden können.

Diese Kriterien gelingender Verständigung betreffen alle Textmerkmale: die sprachlichen, die beziehungsgebundenen und die inhaltlichen. Da mit ihnen aber „erst“ die Verständigung gesichert ist, sind so noch keine konkret für den Text geltenden positiven *Werte* gesetzt. Die spezifische *Qualität* einer Äußerung/eines Textes hängt von kulturellen Werten ab, die situativ angelegt werden,

**Exkurs: Werte** Seltsamerweise werden in kaum einem Aufsatz-Handbuch Werte diskutiert, um die es beim Schreiben geht. Im Basis-Artikel des Praxis-Deutsch-Hefes „Aufsätze beurteilen“ (1987) kommt das Stichwort „Wert“ gar nicht vor. Und doch werden täglich Redeleistungen und Texte bewertet. Bei Lehrern sind etwa folgende Verfahren zu unterscheiden:

0. Ich weiß halt, was ein gelungener Text ist, den nenn' ich „sehr gut“; davon kann man zwischen „gut“ und „ungenügend“ abweichen. Definieren kann man das alles nicht.
1. Ich operationalisiere die Verständigungskriterien:
  - *Verständlichkeit*: Sprachrichtigkeit in Grammatik und Rechtschreibung.
  - *Wahrhaftigkeit*: Intentionsgemäßheit.
  - *Angemessenheit*: Schriftsprache, Einhaltung institutioneller, sozialer und Textsortennormen.
  - *Wahrheit*: Inhaltlich stringent, widerspruchsfrei, sachlich richtig.

Solche „beobachtbaren“ Kriterien sind jeweils *sehr gut* bis *ungenügend* erreicht.

2. Ich habe die Verständigungskriterien in Lernziele prozessual operationalisiert und stelle jeweils fest, bis zu welchem Grade die für eine Unterrichtseinheit relevanten Lernziele erreicht wurden. Z.B.

*Verständlichkeit:* Ist der schriftliche Text ohne Rückfragen an die Schreiber allein verstehbar? Wurden die Hilfen zur Richtigschreibung genutzt? ...

Eine offene, für alle Beteiligten durchschaubare Methodik schulischen Bewertens müsste also einerseits die „natürlichen“ (altersabhängigen!) Kriterien der Lernenden berücksichtigen (neben den universalpragmatischen Kriterien auch die intentionalen), andererseits die fachspezifischen Lernziele als inhaltliche Bezugsgrößen anlegen, die graduell unterschiedlich erreicht werden.

Lehrer und Schüler sollten also – etwa in einer Unterrichtseinheit – ein Raster von ihren jeweiligen Erwartungen her erarbeiten, das als Memento das ganze Jahr an der Klassenwand hängt. Es wird nicht nur bei Klassenarbeiten gebraucht, sondern in allen Phasen der Erarbeitung von Texten: zur Beurteilung der Planungstätigkeiten, der inhaltlichen Vorarbeiten, der kommunikativen Reflexionen, der Ausarbeitung von Formulierungsmöglichkeiten und schließlich der Endtexte.

In einem solchen Raster sind die Kriterien gelingender Verständigung heuristisch auf die Lernziele (aus dem Lehrplan, einer Fachdidaktik ...) bezogen, und zwar in Formulierungen, die jeder in der Klasse versteht. Das kann etwa so aussehen, wie ich es einmal in einer Fortbildungstagung mit Lehrern erarbeitet habe:

### **Fragen zur Ermittlung eines Werturteils**

#### *Verständlichkeit*

- Ermöglicht der Text wirklich Verständigung?
- Ist er ohne Rückfragen verständlich?
- Wurden die Vorarbeiten und schulischen Hilfsmittel optimal genutzt?
- Ist der Text in Schriftsprache verfaßt (außer in wörtlicher Rede)?
- Entspricht die Rechtschreibung den geltenden Erwartungen?

#### *Angemessenheit*

- Kommt der Text den Erwartungen des/der (potentiellen) Leser/s entgegen?
- Berücksichtigt der Text dessen/deren Verstehenshorizont?
- Wurden die Bedingungen der Lesesituation berücksichtigt?
- Entspricht die äußere Form und der Stil den vom Leser erwarteten Normen?
- Wurden evtl. institutionelle bzw. ökonomische Normen berücksichtigt?

#### *Wahrheit*

- Ist der dargestellte Sachverhalt klar strukturiert, nachvollziehbar, hinreichend ausführlich?
- Ist der Sachverhalt inhaltlich bewältigt?
- Ist der (auch erfundene) Sachverhalt stringent, widerspruchsfrei dargestellt?

#### *Wahrhaftigkeit*

- Ist der Text intentionsgemäß verfasst?
- Kommen Absicht und Zweck so zum Ausdruck, dass der Schreiber den Text vor Lesern (oder auch vor sich selbst) vertreten kann?

(Diese Fragen muss natürlich jede Lerngruppe in eigenen Worten formulieren!)

Neben den „objektiven Werten“ bedenkt der Schreiber natürlich seine persönlichen Handlungsziele (strategisch, normenorientiert, selbstdarstellerisch, konsensuell) und wie er sie erreichen kann.

Evaluierende Reflexionen in Feedback-Schleifen müssen im Schreiblernprozess eigens gelernt werden. In mündlicher Konversation wird die Bewertung der eigenen Sprechere dauernd angeregt, durch die (mimischen...) Reaktionen des Gegenübers. Damit auch Schreiber sich zu bewusster Bewertung des Geschriebenen aufzufordern lernen, haben Bereiter/Scardamalia ihre schon erwähnten Veränderungsprozeduren entwickelt.

Methodik: Eine Lerngruppe einigt sich auf eine Reihe von Stellungnahmen, Kommentaren, Bewertungen, die auf Karten geschrieben und nach jedem Satz/Abschnitt ... abgefragt werden:

*Man wird mir dies nicht glauben.*

*Ich denke, das könnte klarer gesagt werden.*

*Warum soll das wichtig sein?*

*Das könnte man mir übel nehmen.*

*Ist alles richtig geschrieben? ...*

Obwohl die kanadischen Schreibforscher Habermas' Schriften nicht zu kennen scheinen, könnten ihre Kontrollfragen und -impulse Operationalisierungen der vier Kriterien gelingender Verständigung sein; beide Konzepte stimmen in den universalpragmatischen Bewertungen überein.

**Eine förderliche Einstellung zum Schreiben** Entscheidend ist, wie Bereiter/Scardamalia aufgrund ihrer empirischen Beobachtungen hervorheben, mit welcher Grundeinstellung jemand ans Schreiben geht und in welcher Atmosphäre er das Schreiben lernt: Die Schreibforscher erkannten als förderlich folgende Einstellung:

*Schreiben ist ein Instrument für vielerlei Handlungen. Inhalte und Formulierungen werden gesucht, bevor sie niedergeschrieben werden; der Schreibprozess ist eine Entdeckungsreise; alle Hilfen können dafür herangezogen werden; Ergebnisse tauscht man aus, man arbeitet zusammen, hilft sich gegenseitig.*

Sich selbst das Schreiben zu einer bedeutungsvollen Aufgabe zu machen ist Teil der entstehenden Kompetenz. Dazu gehört auch das Selbstbewusstsein, sich von Kontextbedingungen freizumachen. Wer selbständig und verantwortlich schreiben will, muss Texte immer wieder neu komponieren; dies ist zu erarbeiten in wachsender Unabhängigkeit. Der Lehrende kann die Prozesse des Problemlösens und Textplanens lehren, und zwar in gemeinsamer Problematisierung (Metakommunikation) mit den Lernenden. Verantwortlich werden die Lernenden, wenn sie von Anfang an mitverantwortlich sein können/sollen für das Gelingen der Lernprozesse aller. Sie müssen die Schwierigkeiten des Schreib- und des Lernprozesses thematisieren, nicht umgehen

oder wegdrängen. Sie müssen lernen, ihren Lernprozess zu verstehen und mitzusteuern.

Auch mit diesen Beschreibungen förderlicher Atmosphäre erweist sich die ethische Nähe der Schreibforscher zur Habermas-Konzeption: Die von ihnen aufgezeigte Haltung ist die des „kommunikativen Handelns“: Wer sprachlich Verständigung schaffen will, muss die gemeinsame Sprache immer wieder suchen, damit situativ angemessene Umgangsformen, wahre Tatsachen und vertretbare Meinungen geäußert und ebenso verstanden werden können. Alle Techniken und Methoden sind Schritte zu diesem Ziel, die selbst überflüssig werden, wenn die verständigungsorientierte Haltung erreicht ist.

Die eben beschriebene Einstellung zum Schreibprozess mag manchem idealistisch erscheinen, eine „typisch pädagogische Forderung“, die mit der „Realität“ nichts zu tun haben kann. Wer so urteilt, versteht als „real“ die auf effektive wirtschaftliche Funktionalisierung ausgerichteten Drillkurse. Die wird es sicherlich in der Zukunft geben, mehr und mehr als Computerprogramme fertig und auf Tastendruck abrufbar. Aber in der Schule, wo es uns um den ganzen Menschen geht, brauchen wir uns um solche Kurse nicht zu kümmern, eher darum, unsere Schüler zu befähigen, die Drillphasen ihres Lebens zu ertragen und mit ihnen verantwortlich umzugehen.

Alle in diesem Kapitel genannten Bewertungskriterien sind nicht von Pädagogen erfunden oder als Heilslehren verkündet worden! Vielmehr aus den Bedingungen der Möglichkeit gelingender Verständigung abgeleitet oder erfolgsorientiert aus der Erforschung der Tätigkeiten erfolgreicher Schreib-Profis. Es sind einfach die Kriterien, die jeder – ob er es weiß oder nicht – von guten Schreibern erwartet. Man wird nicht zwangsläufig ein edler Mensch, wenn man nach diesen Erkenntnissen schreiben lernt oder lehrt; auch „sophisticated writers“ erkennen staunend an, dass gerade strategisches Schreibhandeln professionell gelingt, wenn man erst mal kommunikatives Schreibhandeln mit seinen ethischen Kriterien studiert hat.

#### 4.4 Und was ist mit der Rechtschreibung?

Mit der Rechtschreibung ist es folgendermaßen bestellt: Unter Handwerkern gibt es Puristen oder Sturköpfe, die mit einem Hammer nicht mehr arbeiten, wenn sie in seinem Stiel eine Macke entdecken. Sie wissen zwar, dass die Macke dem Hämmern überhaupt nicht schadet. Sie muss schon so tief eingeschnitten sein, dass der Hammer beim Zuschlagen abbrechen kann. Aber solche Hämmer gibt's gottseidank so selten, dass die Handwerker um mackige Hämmer kein Geschrei machen müssen.

Die Rechtschreibung ist ein Normenproblem! In Sammelbänden zum „Schreiben“ oder zur Textproduktion taucht das Rechtschreiben als besonde-

res Problem gar nicht auf (vgl. etwa Antos/Krings 1989), nicht mal unter einem Titel wie „Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive“ (Groe-ben/Christman). Warum sollte es auch? Rechtschreiben ist weder ein sprachliches noch ein psychisches Problem noch eines des Verfassens von Texten. Es ist ein Normenproblem derer, die Last mit den Normen haben.

Aus der Hirnforschung wissen wir: es gibt zwei Wege des schriftlichen Ausdrucks, entweder den ganzheitlichen über den „Sichtwortschatz“ oder den „einzelheitlichen“ über die Laut-Graphem-Konversion. Kinder lernen prototypische Schriftbilder beim Lesen und beim handmotorischen Einüben. Das kennen sie ja vom Sprechenlernen: sie hören Sprachzeichen und probieren sie selbst aus, erst verzerrt – was beim Kleinkind als sehr putzig von der Umgebung beobachtet und lächelnd korrigiert wird – dann immer ähnlicher der geltenden Form; sie bilden selbst Regeln für die Kombination und Flexion der Sprecheneinheiten, werden auch hier korrigiert und nach etwa drei Jahren täglichen Sprechens machen sie nach dem Urteil ihrer Umgebung so gut wie alles richtig. Die meisten Sprechphrasen und Wörter produzieren sie ganzheitlich, sie können aber auch Laut für Laut artikulieren.

Sie lernen auch, dass man Wörter sehr individuell aussprechen kann; „undeutliches Sprechen“ wird von einem weiten Toleranzraum her beurteilt. Doch diese Toleranz zur Schallform wird der Schriftform nicht gewährt. Deshalb werden die Kinder mit der „Recht“-Schreibung ihre besonderen Spracherfahrungen machen. Zwar sind manche Kinder im Elternhaus auch schon zu einer deutlichen Artikulation ermahnt worden – was sich für sie beim Schreibenlernen sehr vorteilig auswirken wird –, aber das Eindeutige, besser: das Einförmige, das Nur-so-und-nicht-ein-Jota-daneben, das kannten sie noch nicht.

Hier werden sie in den nächsten Schuljahren oft vor eine Mauer rennen, von der sie nicht begreifen, warum sie da steht. Fehler für Fehler werden sie sich an ihr stoßen; die Erklärungen der Erwachsenen sind nicht glaubwürdig: „Soll denn jeder schreiben wie er will?“ (Tut man ja beim Sprechen auch nicht.) „Sonst kann es keiner lesen!“ (Der Lehrer versteht den Aufsatz mit 27 Fehlern ja wohl.) „Das ist staatlich vorgeschrieben, und die Wirtschaft will es!“ (–.)

Bei diesem Satz enden alle Diskussionen um Sinn und Unsinn der Rechtschreibung. Diskutieren Sie einmal mit Schülern darüber! Hans Glinz hat 1974 das Material für solche Gespräche übersichtlich zusammengestellt: Die Wichtigkeit der Orthographie für die Verständigung ist „meistens sehr gering“, für die Entwicklung des Denkens „kaum vorhanden“, ihr Ansehen in der Gesellschaft ist dagegen „außerordentlich hoch“. Ähnliches gilt für die grammatischen Regeln. Dagegen sind die Bedeutungen der Wörter sowie der sprachlichen Handlungsweisen für Verständigung und Denkentwicklung „ganz zentral“, das Ansehen ihrer Normen in der Gesellschaft ist jedoch gleich null, weil sie kaum bewusst wahrgenommen werden.

Die Mauer, vor die die Kinder rennen, ist errichtet aus der rigiden Normativität, die in breiten Kreisen irrational tradiert wird, die von maßgebenden Instanzen als Selektionsinstrument eingesetzt wird, dessen bildungsbürgerlichen Pseudowert man – gestützt durch die Massenbasis – eigentlich gar nicht zu begründen und zu legitimieren braucht. Doch der dumpfen Massenbasis wird Hilfe von – zunächst – unerwarteter Seite:

**Aus der Geschichte der zementierten Rechtschreibnormen** Die Philologen rissen die Aufgaben der Vereinheitlichung der Schrift und ihrer Durchsetzung an sich, nachdem einer der Ihren, Konrad Duden, es geschafft hatte, auf der zweiten Orthographischen Konferenz in Berlin 1901 eine einheitliche Regelung für das Deutsche Reich, Österreich und die Schweiz durchzusetzen.<sup>1</sup> Etwa zu derselben Zeit wurde den Universitäten die Ausbildung der Deutschlehrer übertragen, so dass die Rechtschreibung zur Nationalen Aufgabe werden konnte (vgl. Frank 1973). Seitdem wird – zur Freude der jeweils maßgebenden Kreise – die Diskussion um die richtigen Rechtschreibregeln in den Sprachwissenschaften geführt: Sie finden „Prinzipien“, denen Schreibungen folgen (phonographisches – morphologisches – grammatisches – semantisches – pragmatisches); das sind nachträgliche Systematisierungen einer ungelentkten Entwicklung, durch die unterstellt wird, es handle sich um sinnvolle Handlungsmaximen. Doch es gibt gar keine Möglichkeit zu entscheiden, bei welchem Wort gerade welches Prinzip gilt. Sprachwissenschaftler „finden“ auch die Regeln, denen Schreibungen folgen sollen; natürlich genauso im Nachhinein, aber durchaus nicht – wie das Volk glaubt – einheitlich. Vielmehr stülpt jeder Wissenschaftler der „wilden“ Entwicklung seine Theorie über, kann von daher bestimmte Regelmäßigkeiten erklären, andere nicht. Und so diskutierten die Fachleute in den letzten Jahren um die Wege einer Rechtschreibreform mit widersprechenden, aber plausiblen Argumenten, bis Parteipolitiker ganz unfachlich mit wenigen Strichen ohne Argumente das ganze Werk auf einen Witz zurechtstutzten, auf dass die Diskussion dort weitergeführt wird, wo sie gut, d.h. wirkungslos aufgehoben ist, nämlich in den Sprachwissenschaften.

Wohin sie aber gar nicht gehört! Wenn überhaupt Wissenschaften helfen können, die individuellen Nöte und das gesellschaftliche Problem der Rechtschreibung lösen zu helfen, dann wären es die Sozialwissenschaften, die Psychologie und die Politikwissenschaften. Warum und wozu, das will ich an zwei Beispielen zeigen:

**Sprachwissenschaftler können Rechtschreibprobleme nicht lösen** Immer wieder das mangelnde theoretische Niveau der Diskussion beklagend legt C. Stetter (1990) eine „sprachanalytische Begründung einer Theorie der Orthographie“ vor. Am Beispiel der Großschreibung der Substantive im Deutschen exemplifiziert er seinen theoretischen Grundsatz, dass jede formale Charakterisierung eines Wortes eine Folgerung aus seiner Verwendung ist“ (197). Er findet drei Kriterien zur Definition des substantivischen Gebrauchs eines Wortes:

1. die formalsemantische Grundbedingung: Substantive dienen als ‚Kennzeichnungen‘ (d.h. sie sagen, *was etwas ist*);

---

<sup>1</sup> Vgl. die sehr instruktive Darstellung der Problematik der Rechtschreibung und ihrer Geschichte bei B. Weisgerber 1983.

2. die syntaktische Verwendungsbedingung: Substantive sind – außer für die Prädikatstelle – uneingeschränkt verwendbar;
3. sie deuten (im begleitenden Artikel) das grammatische Geschlecht und den Numerus des betreffenden Terms an.

Und nun lautet seine aus dem Gebrauch abgeleitete Begründung für die Großschreibung: „Der Schreiber indiziert durch die Wahl der Großschreibung, warum er alle drei den substantivischen Gebrauch definierende Kriterien für gegeben hält. Eine darüber hinausgehende Funktion kommt der Substantivgroßschreibung im Deutschen allerdings nicht zu“ (S. 216).

Schon theorieintern ließe sich einiges einwenden (Welchen Sprechakt sollte denn der Schreiber damit ausführen? Sprachliche Leistung und Ausdrucksfunktion werden offenbar verwechselt. Grammatische Befunde, die niemandem bewusst sind, sollen eine Handlung ausmachen!?) Mir geht es jedoch um den politischen Status einer solchen wissenschaftlichen Beweisführung: Der Staat Dänemark schaffte 1949 die Großschreibung ab; seitdem sind die deutschen Kinder die letzten, die sich die oben referierte Leistung noch erarbeiten müssen und sich damit 30 % der Fehlermöglichkeiten einhandeln. Was geschähe denn, wenn auch bei uns die Großschreibung einfach abgeschafft würde? Nichts – wie in Dänemark –, außer dass solche sprachwissenschaftlichen Handstände überflüssig würden, nicht nur das, sie würden als Spiel offenbar, als Spiel zur Rechtfertigung einer Vorschrift, auf die alle anderen Sprachgemeinschaften längst verzichteten. Mein Gegenvorschlag: Wenn wir die Großschreibung freistellten, könnten wir sie als schriftliches Ausdrucksmittel hinzugewinnen zum Markieren besonderer Wörter, was sie ursprünglich schon mal war!.

Zweites Beispiel: H. Günther konfrontierte 1988 linguistische Argumente zur Großschreibung mit sprachpsychologischen. Er kam zu dem Ergebnis, „dass von linguistischer und psychologischer Seite bislang keine wirklich fundierten Ergebnisse vorgelegt werden können, die bestimmte Reformvorschläge wirklich stützen können“ (190). Und er gibt zu bedenken, dass aus dem Kreis der „berufenen“ Beiträge zur Rechtschreibreform „die linguistischen möglicherweise die vielfach irrelevantesten“ sind (ebd.).

Es ist verständlich, wenn Sprachwissenschaftler solche Aufklärung aus anderen Wissenschaften ignorieren oder verdrängen. Sie haben schon eine so geringe gesellschaftliche Relevanz, dass sie fürchten, vollends aus dem gesellschaftlichen Gespräch zu verschwinden, wenn sie nicht mehr alle paar Jahre „die Grammatik“ und „die Rechtschreibung“ festschreiben dürften.

Aus der Sprachentwicklung wurden *Prinzipien* zur Begründung geltender Schreibungen abgeleitet: ein phonematisches, ein morphematisches und ein syntaktisches, ein syllabisches, ein textuales und ein lexikalisches; ein pragmatisches wird nicht diskutiert (vgl. Naumann 1990). So lange aber kein Sprachwissenschaftler sagen kann, wann welches Prinzip gilt oder gelten soll, – und das wird nie sein –, solange also die Orthografie von parteipolitischen Entscheidungen oder der Wirtschaft abhängt, solange bleibt sie irrational, und als solche müsste sie in den Schulen gelehrt werden.

Sprachwissenschaftler aber müssen die Rechtschreibung zu einem grammatischen Problem erklären; Utz Maas tut das in seinem Standardwerk (1992) konsequent: Reflexionen um die Rechtschreibung sind notwendig Reflexionen auf die zugrundeliegende Grammatik. Maas verarbeitet weder psychologische noch neurologische Forschungsergebnisse oder Modelle; er leitet seine eigenen Modellvorstellungen –

z.B. seine „Entwicklungslogik“ der gesprochenen und der geschriebenen Sprache (S. 42) – aus sprachwissenschaftlichen, kulturhistorischen Studien und aus Schülerbeobachtungen ab. Das mag für sein spezifisches Ziel auch angemessen sein: Er will „die Orthographie als wissensbasiertes System aufzeigen“ (Kap. IX). Diese Wissensbasis ist nur grammatisch zu beschreiben. Das ist sicher richtig, weil Grammatiker die Rechtschreibregeln formuliert haben. Aber wer verfügt über diese Wissensbasis? Maas setzt sich also in Fragen der richtigen Begründung einer Graphie mit der Dudenredaktion und anderen Sprachwissenschaftlern auseinander. Häufig kann er überzeugend zeigen, wie leicht eine Graphie zu begründen ist, wenn man seiner Sprachwissenschaft folgt. (Das könnten die anderen auf ihre Weise auch!)

Ein produktiver Wert steckt in Maas' Buch in einer Entdeckung, zu der man allerdings viel linguistisches Wissen braucht: Bei Grundschulern, besonders den ausländischen, findet Maas viele Ansätze zu eigenen Regelfindungen, die er als linguistisch intelligent bestätigen kann. Die privaten Denkbewegungen sind aber leider nicht auf alle Kinder einer Klasse oder andere Klassen übertragbar,

- a) weil sie von den Findern nicht als Hypothesen formulierbar sind,
- b) weil sie nicht systematisch verallgemeinert werden können,
- c) weil die meisten Lehrer mit den Vorschlägen nicht umgehen könnten.

Überhaupt geht Maas ohne sprachpsychologische Kenntnisse einfach davon aus, dass die „Monitorkategorien“ (!) zur „Kontrolle des *Wie* des *Schreibens* ... mit der Kontrolle der Form der Äußerungen beim *Sprechen* erworben“ (S. 38) wurden, was ja, wie wir im Kapitel 2 gesehen haben, nicht stimmt. Andererseits macht sein entwicklungslogisches Modell sehr deutlich, dass die spezifische Problematik der „Orthographie als Fixierung der grammatischen Artikulation eines Textes“ (S. 42) noch gar nicht im Horizont der Kinder liegen kann. Selbst die wenigen Kinder, deren Aussprache in Richtung auf hochsprachliches oder dialektgetreues Artikulieren korrigiert wurde, übertragen diese Erfahrungen nicht automatisch auf eine formbezogene Fragehaltung beim Schreiben.

Ich hoffe, es ist deutlich geworden, warum ich zu Anfang dieses Kapitels sagte, die Diskussion um die Rechtschreibung würde angemessener in den Sozial- und Politikwissenschaften geführt als in der Linguistik. Jene könnten vielleicht die rigide Normativität aufzubrechen helfen, während die Linguistik die Problematik zementiert, die Verwirrung bei den Lehrern steigert. Eine beschreibende Wissenschaft wie die Grammatik kann Normprobleme einer Gesellschaft nicht lösen. Wenn sie sich doch wenigstens weigerte, sich von den dümmsten Politikern noch als Hanswurst hinstellen zu lassen!

**Also was bleibt zu tun?** Die Kinder des 2.–5./6. Schuljahres sind ideale Rechtschreiblerner: Sie wollen sein wie andere auch, sie wollen in der Welt der Erwachsenen eine Rolle spielen. Ihre geistig – soziale Entwicklung verändert sich in dieser Zeit radikal: Sie geben ihre egozentrische Orientierung zugunsten einer sozialen auf (vgl. Selman 1984); sie können jetzt lernen, auf konventionellem Niveau zu argumentieren. Schulische Gesprächsregeln wie Bandennormen lernen sie jetzt leicht, gern und schnell, sie passen sich gern Gemeinschaften an; sie beginnen, soziale Situationen nach gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten zu durchschauen. Hinzu kommt ihr „Werk-sinn“ (Erikson), der sie befähigt, sich konzentriert einer Aufgabe zu widmen.

Also: es herrschen günstige Voraussetzungen in der Primarstufe, die Schreibung der häufigsten Wörter rasch einzuüben, motorisch und mit den Erklärungen, die die Kinder verstehen können: Mit den Operationen der Ableitung, der Stammwortreduktion, der Analogiebildung. Wie problematisch grammatische Regelbegründungen sind, werden wir später mit ihnen diskutieren, wenn sie Theorien als Theorien begreifen können (s. Kapitel 5).

Ansonsten beherzigen wir, dass die Zuwendung von Aufmerksamkeit eine eigene Leistung des Gehirns ist. Bewusste mentale Prozesse sind solche, die „Aufmerksamkeit verbrauchen“ (Hermann 1994: 282); im Fokus kann immer nur ein Merk-Mal stehen: Inhalt oder Form, Gemeintes oder Schriftbild. So gern es Grammatiker auch anders hätten, für die Sprachpsychologie steht fest:

Bei der Satzerzeugung sind es die kognitiv-konzeptuellen Teilprozesse, nicht aber die einzelsprachlich grammatischen Enkodierungsvorgänge, die Aufmerksamkeit verbrauchen und somit durch konkurrierende, selbst Aufmerksamkeit verbrauchende Aufgabenbearbeitungen gestört werden. (ebd.)

Um also diese Störungen einzuschränken und die notwendigen Reflexionen interessant zu motivieren, haben Lehrende seit Jahren vielfältige Methoden entwickelt. Ich deute hier einige an, die mir für die Entwicklung reflektierten Schreibens besonders wichtig erscheinen (vgl. Praxis Deutsch 3/1994 und A.-B. Jacobs 1990):

1. Intuitive Reflexionen der Kinder entdecken, ernst nehmen und weiterführen, ihre eigenen Regelbildungen, Hypothesen, Analogiebildungen ... Und im übrigen: Rechtschreiben lernt das Kind durch Schreiben, und die Buchstabenfolge der meisten Wörter durchschaut es intuitiv.
2. Die Stufenfolge der von den Kindern eingeschlagenen Schreibstrategien beachten und immer nur um eine weiterführen:
  - Skelett- oder Konsonantenschrift
  - phonetische oder Alphabetisierungsschrift
  - Integration orthographischer Muster und ihrer (Über)Generalisierung
  - wortstrukturbezogene und syntaktische Erkenntnisse.
3. Grundwortschätze motorisch einüben, dabei spielerisch Schreibweisen und Merkhilfen routinisieren; für Fehler sensibilisieren, in Gruppen über mögliche Schreibweisen sprechen, gemeinsam Texte erarbeiten lassen;
4. orthographische Muster in „Modellwörtern“ in der Klasse bewusst halten (Kartei, Plakate, Merktettel...)

Leider sind zu Beginn der Sekundarstufe I (nach dem 4. bzw nach dem 6. Schuljahr) alle Kinder noch nicht auf dieser Stufe gefestigt. Doch hier werden sie meist überfallen mit einer „von oben“ verordneten Regelsetzung. Wenn das nicht zum Bruch im Lernprozess führen soll, muss der Lehrer reflexiv diese Wendung in der Sichtweise offenlegen. Er kann operational an

Wort- und Satzstrukturen arbeiten; grammatische Regelbegründungen können effektiv erst im 7./8. Schuljahr greifen.

Erfreulich ist, dass die meisten Rechtschreib-Methodiken darin übereinstimmen, die bewussten Kontrollprozesse der Orthographie langsamer als üblich voranzutreiben und sie durchaus bis in die Sekundarstufe II unterrichtlich zu fördern, nicht nur abzuverlangen. Jedenfalls können Schüler erst vom 7./8. Schuljahr an von ihrer *theoretischen* Reflexionsfähigkeit her die Rechtschreibregeln als grammatische Beschreibungen begreifen, die abhängen von einer Theorie, also nicht „natürlich“ sind.

Das Regelwissen spielt – obwohl es das deutsche Gymnasium immer anders verkündet – im Rechtschreibkönnen die weitaus geringste Rolle. Viele Regeln wirken sich in Lernprozessen kontraproduktiv aus; vor allem dann, wenn der Lehrende die Regel selbst nicht richtig kennt und auf Rückfragen immer unsicherer, spricht: autoritärer wird, – was leider die Regel zu sein scheint (vgl. Der Deutschunterricht VI/1989).

#### 4.5 Zur Förderung der Reflexion beim Sprechen

Das schriftliche Medium eröffnet sehr viel mehr Möglichkeiten zum Reflektieren als das mündliche, verlangt aber auch mehr. Die meisten neuropsychischen Prozesse beim Sprechen sind in den Beschreibungen des Schreibens bereits mit dargestellt worden (vgl. Hermann 1994) Da aber die *Methoden der Förderung* reflexiven Sprechens doch eigene sein müssen, werde ich im Rahmen dieses Kapitels auch auf die Unterschiede des Sprechens zum Schreiben eingehen, natürlich nur, was seine Reflexivität betrifft.

**Besonderheiten der Reflexion beim Sprechen** Sprechen und Hören ist für fast alle Menschen die meistpraktizierte sprachliche Tätigkeit, für die meisten die fast einzig geübte. Mit dem Hören, dann mit dem Sprechen beginnt die sprachliche Sozialisation; was wir sprechend lernen, ist für unsere Sprachkompetenz grundlegend, jeder „Aufbau“ in anderen Medien ist davon abhängig. Sprechend erlernen wir die Interaktionen und das Wissen unserer Kultur.

Das neurologische Modell von Ellis/Young nennt für den Zugang zum „semantischen System“ – also zu allem, was wir kennen und wissen – auch ein „auditives Analysesystem“ und ein „auditives Eingangslexikon“, entsprechende Instanzen für den „output“. Die in diesen Hirnarealen konzentrierten Fähigkeiten sind *einerseits* sehr viel reichhaltiger, differenzierter, sensibler als die entsprechenden fürs graphisch/visuelle Medium; *andererseits* ist ihr Gebrauch sehr viel routinierter, weniger geplant, wird im allgemeinen weniger bewusst kontrolliert.

Alle Menschen erlernen von Anfang an reichhaltige Möglichkeiten zur Gestaltung der „Schallform“:

## Prosodie:

- Wechsel in Lautstärke und Tonhöhe, im Sprechtempo und -rhythmus;
- die Erzeugung einer Melodie des Sprechens;
- die Setzung von Akzenten durch Betonungen oder Pausen;
- Intonation von Anfängen und Interjektionen.

## Parasprachliche Möglichkeiten:

- Tonfall, Klangfarbe, Timbre der Stimme;
- Lippenformung;
- intentionaler Einsatz sog. Fehlformen des Sprechens (Stottern, Stammeln ...);
- mimisch/gestischer Einsatz des ganzen Körpers;
- Lautsymbolik.

## Sprechcodes:

Komplexere Gestaltungsstrategien – wobei die vorigen integriert sind – werden holistisch gesteuert von regionalen und von sozialen Codes wie Dialekten, Soziolekten und ihren Mischformen. Ihre Elaboriertheit wird gemeinhin gemessen an der Nähe zur „Hochsprache“, der an Schriftbildern orientierten Vorstellung von „Standardsprache“; die restringiertesten sind also „babytalk“, „Ausländerdeutsch“ oder „Arbeiterjargon“.

All diese Ausdrucksmittel sind meist nicht als Gestaltungsmöglichkeiten bewusst; sie sind „in Fleisch und Blut übergegangen“ und werden im Rahmen umfassender Ausdrucks- und Hörschemata vielseitig eingesetzt, so differenziert, dass man – darauf hingewiesen – staunt. Ein Beispiel:

Menschen beginnen schneller zu sprechen (Pittenger u.a. 1960),

- wenn sie fürchten zu langweilen, gleich unterbrochen zu werden,
- wenn sie bemerken, etwas Unangenehmes zu sagen,
- um ein unerfreuliches Thema zu verlassen,
- wenn sie ein ablenkendes Thema anschneiden,
- um rasch zu etwas Interessanterem zu kommen.

Dieses Beispiel zeigt exemplarisch, wie wenig ein Sprecher/Hörer von den vielen wissenschaftlich isolierten multifunktionalen Ausdrucksmitteln als solchen weiß; sie sind „geläufige Mit-Ausdrücke“, die man ja auch „beiläufig“ lernt. Sie haben ihre kulturell geltenden Bedeutungen, die aber sind sehr vage, mit großen individuellen Konnotationen und Assoziationen angereichert, weil sie vor allem die emotionalen Signale zum Ausdruck bringen sollen.

Empirische Forschungen zum Sprechen erbringen kaum verallgemeinerbare Erkenntnisse über erfolgreiches oder verständigungsorientiertes Sprecherverhalten, die für uns zum Lehren reflektierten Sprechens nutzbar wären. Die Ressourcen sind so reichhaltig, doch keine Situation gleicht genau der anderen, so dass Sprechdokumente situationsspezifisch sehr stark differieren (vgl. Hermann 1994: 251). Allgemein kann man zwar feststellen, dass sich jeder auf ein *Situationsschema*, auf konventionelle *Verlaufsmuster* und einen *Code*, einen *Sprechstil* einstellt, sich aber auch sehr flexibel umstellt und

seine Muster variiert aufgrund neuer Wahrnehmungen. Die – meist unbewusst – mitlaufende Kontrolle muss sehr feinfühlig sein und über differenzierte Kenntnisse zum Thema, zur sozialen Situation und zur eigenen Disposition verfügen können.

**Reichhaltige routinierte Fähigkeiten** T. Hermann konzipiert sein Modell des Sprechprozesses von einer „Zentralen Kontrolle“ aus, die die „Hilfssysteme“ überwacht und steuert. Jedes Bild einer sozialen Situation, jeder Code, jede Information und jede Formulierung wird dauernd durch Rückbindung der Ist- an eine Sollform per Monitoring überprüft und korrigiert.

Aus den vielen empirischen Untersuchungen zieht der Psychologe den Schluss: Die Menschen können sehr wohl zwischen ihren deklarativen Wissensressourcen und den prozeduralen unterscheiden: Sie wissen ihr differenziertes Fachwissen und ihre rhetorischen Fähigkeiten sehr geschickt einzusetzen in Gesprächen: wie man Partneräußerungen aufgreift, variabel argumentiert ... Die Reichhaltigkeit des Wissens über Konversationsmöglichkeiten kann man gut im Grundschulunterricht<sup>2</sup> erfahren, wenn Lehrer Rollenspielsituationen besprechen und planen lassen. Die Kinder hören ungeheuer viel aus Nuancen des Sprechens heraus; dagegen würden grammatische Analysen nur das Sprechen stören (Hermann, a.a.O.: 294).

Gerade weil im Gespräch wenig Zeit bleibt zum Reflektieren, sind die Prozesse des Planens, Überwachens und Steuerns sehr routiniert, können aber expliziert werden. *Welche* Reflexionen hier für ein verantwortliches Sprechen erforderlich sind, müssen wir durch Fragen nach Inhalten, kommunikativen Bedingungen und Wirkungen bewusst werden lassen wie beim Schreiben.. Jedoch die Reflexionen auf die *sprachliche* Formulierung sind im lautlichen Medium spezifisch: Sie müssen neu eingeübt werden, denn beim Sprechlernen werden sie nur wenigen Kindern bewusst, während das Reflektieren beim Schreibenlernen gleich mitgelehrt werden kann. Zudem macht das flüchtige Lautmedium andere Übungsformen notwendig.

**Sprechdenken** Als didaktischer Leitbegriff erscheint mir der des „*Sprechdenkens*“ gut geeignet und anregend zu sein – trotz seiner überlasteten Geschichte (vgl. Drach 1922, 1937). Seit der Wende zur Handlungsorientierung wird auch das Sprechen als Sprachhandeln begriffen und soll gefördert werden zur Steigerung einer sozialen Handlungsfähigkeit und kritischen Mündigkeit (vgl. Geißner 1974). Von da her werden als Lernzielkomplexe neben der

---

<sup>2</sup> Ein sehr hilfreiches Buch, in dem eben diese Kenntnisse der Kinder aufgegriffen werden, ist: W. Wallrabenstein u.a., *Sprechansätze und Gesprächssituationen*, Braunschweig 1979.

Beziehungs- und Inhaltsreflexion die Reflexion auf sprecherische Ausdrucksmöglichkeiten gefordert: rhetorische und ästhetische Kompetenzen zur Entwicklung eines eigenen verantworteten Sprechstils.

In der heutigen Diskussion soll „Sprechdenken“ – analog zu „Hörverstehen“ (vgl. Gutenberg 1988) – formal das Ineinandergreifen des Sinn-Intendierens und Sprech-Schall-Erzeugens akzentuieren und Sprechen wie Hören als Interpretieren bewusst machen, als Elaborationen reflektierter, zumindest reflektierbarer Aussagengestaltungen. K. Roß (1994) arbeitet aus der Tradition des Begriffs „Sprechdenken“ stärker die Kleist'sche Idee heraus (S. 254): Sprechdenken ist „ein Denken während des Sprechens und durch das Sprechen“. Indem wir uns um Sprech-Formulierungen bemühen, wird uns eine Thematik klarer. Dasselbe Ziel hatte ich 1971 die „heuristische Funktion der Äußerung“ genannt. Bereiter/Scardamalia sprechen sinngemäß vom „epistemischen Schreiben“.

Demnach ist das Ziel eines Unterrichts im Sprechdenken die Bereitschaft wie die Fähigkeiten zum reflektierten Sprechen und Zuhören. Methodisch ist der rasche mündliche Formulierungsprozess für Lernzwecke zu dehnen, auszuweiten, in Phasen erlebbar zu machen. Dann können die zu integrierenden Denkprozesse als gesprochene in Schleifen gelehrt und zu reflektierten Sprechweisen eingeübt werden. In Lernsequenzen werden also Sprechäußerungen nicht nur gründlich vorbereitet, sie werden auch unterbrochen, um aufmerken zu lassen, Kompetenzen zu vermitteln, rhetorische Techniken einzüben und Wirkungen antizipieren zu lassen. Einzelne Fähigkeiten (wie: auf ein Argument des Partners im Gespräch einzugehen) können auch herausgenommen und einzeln in eigens gestalteten Spielformen gelehrt werden. Von solchen mehr oder weniger spielerischen Übungsformen ist der Ratgeber-Markt voll; ich will hier nur einige Wege zeigen, den raschen Sprechfluss zu unterbrechen, um das, was später beim Sprechen gedacht werden soll, sprechend einzuüben: Gedanken und Kontrollen zum Inhalt, zu kommunikativen Bedingungen, zur sprachlichen Formulierung und zu meiner eigenen Verantwortlichkeit.

### **Wege zum Sprechdenken**

#### **1. Das aktive Zuhören**

Gesprächsteilnehmer versprachlichen fragend das Nichtgesagte, aber vermutlich Mitgemeinte (in normalen Gesprächen oder in Spielformen).

*A: Wann gibt es Essen?*

*B: Hast du vielleicht Hunger?*

Dazu gehört auch die Rückfrage oder Nachfrage:

*A: Die Arbeit ist schlecht ausgefallen.*

*B: Und Sie glauben, das liegt an uns?*

2. Der kontrollierte Dialog (vgl. Tausch/Tausch, Rogers, Gordon u.a.)  
Es gilt die Spielregel: Bevor du sprichst, fasse die Aussage deines Partners/Vorredners kurz zusammen!

A: *Mich wundert, dass der Fliegende Robert nichts sagt!*

B: *Du meinst, der sei so merkwürdig stumm? Ich glaube eher, dass dieser komische Dichter Hoffmann den Robert absichtlich stumm sein lässt!*

C: *Du glaubst, der Robert muss in der Geschichte stumm sein? Dazu paßt, dass der wie ein Püppchen gezeichnet ist. ...*

Im Grunde geht es dabei immer um das „Auftauchen aus einem Prozess in einen anderen“ (Richter/Weidmann 1972), nämlich eine systematische Integration der Metakommunikation in Gespräche.

3. Zuschauer greifen ins Rollenspiel ein (vgl. Scherf 1973)

Vereinbart werden Zeichen, mit denen Zuschauer Besinnungspausen in einen Szenenablauf einschalten können:

- „*Stop!*“ Die Spieler erstarren, der Rufer beschreibt kurz die (bemerkenswerte) Szenerie: „*Hier sehen wir gerade, wie ...*“
- „*Echo!*“ Die Spieler halten an; der zuletzt gesagte Satz wird so lange wiederholt, bis es heißt: „*Weiter!*“
- Zur Seite reden: Will ein Spieler den Zuschauern die Gedanken seiner Figur mitteilen, die die Partnerfiguren aber nicht hören sollen, spricht er mit zur Seite gedrehtem Kopf oder direkt ins Publikum.
- Der Spielleiter (oder Zuschauer) fordern eine Figur zum Beiseitereden auf: „*Der Vater soll mal sagen, wie er sich jetzt fühlt!*“ Usw.

4. Sprechen mit Stichwortzettel

Die Schüler bereiten sich (in Gruppen) darauf vor, einen längeren Redebeitrag zum gemeinsamen Thema vorzutragen, und notieren Schlüsselwörter und Phrasen dazu.

5. Die ausformulierte Argumentation im Fünfsatz (Geißner 1973)

Es werden Schemata entwickelt für Diskussionsbeiträge, in denen situative und sachliche Bedingungen bewusst aufgegriffen werden:

- (1) *Der Punkt/das Thema X erscheint mir besonders wichtig, ...*
- (2) *...weil ... (Hinweis auf gemeinsame Interessen)*
- (3) *Sachlich ist aber zu wenig berücksichtigt, dass ...*
- (4) *Das müssten doch vor allem diejenigen begrüßen, die ...*
- (5) *Deshalb sollten wir ...*

Zuletzt wird der Zwecksatz (Geißner) ausgesprochen, der, um den es geht, und der von Anfang an zielleitend im Hinterkopf bereitgehalten wird. Doch zunächst greift man explizit auf das bisherige Gespräch zurück und zeigt dann vor allem die Bedeutsamkeit des eigenen Vorschlags für diejenigen, die man überzeugen will.

6. Der dialogisierte (literarische) Text (Gutenberg 1985)

Ein Text ist „der vorgegebene Teil eines virtuellen Dialogs ..., bei dem der ... im Hörer ablaufende Teil zu rekonstruieren ist. Es gilt also, für jeden Sinnschritt des Textes Fragen, Anmerkungen ... zu entwickeln, die die Sinnschritte des Textes auslösen bzw. auf sie passen können.“ (19)

„Die Jungen“	„Was werden die schon wieder anstellen?!“
„werfen“	„aus reiner Langeweile“
„zum Spaß“	„womit, wer sieht zu?“
„mit Steinen“	...
...	

#### 7. Gib Feedback!

Wahrnehmungen von Verhaltensweisen in der Gruppe werden ausgesprochen.

„Ich hab' das Gefühl, wir reden aneinander vorbei!“

Günstige Formen von Feedback, die also nicht zusätzliche Konflikte schaffen, beschreiben aus der Praxis Schwäbisch/Siems 1974.

#### 8. Regeln der themenzentrierten Interaktion nach R. Cohn (Genser 1972)

An der Wand hängen/vor jedem liegen einige ausformulierte Grundregeln:

- „Sei dein eigener Chairman (Diskussionsleiter, Gesprächsleiter o.ä.)!“
- „Störungen haben Vorrang“ (Bemerkt jemand Kommunikationsstörungen, sollte er sie nennen und zur Diskussion stellen.)
- „Sprich per ‚Ich‘, nicht per ‚man‘!“

Weitere Gesprächsregeln können vereinbart werden. Wer eine „themenzentrierte Interaktion“ mitmacht, wird erfahren: Das kann man nicht zur täglichen Praxis machen! Aber er weiß jetzt auch, wieviel Unausgesprochenes in jedem Gespräch mitläuft und miterlebt wird!

Solche „Umgangsformen“ sollen Gespräche und Vorträge mit sozialer Empathie einüben. Weil alle diese Regeln auch mißbraucht werden können, ist es für Lehrer unverzichtbar, die Vermittlungspraxis einzubetten in eine kommunikative Ethik, sei es mit Hilfe der Griceschen Kommunikationsmaximen (Sei informativ, wahr, relevant, klar und deutlich!), oder mit Hilfe der Habermasschen Kriterien gelingender Verständigung (Verständlichkeit, Angemessenheit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit), oder mit Hilfe des kontrakontfliktären Vermeidungskonzeptes von E. Bülow (1972):

1. Bemühe dich um größtmögliche Kompetenz und Wahrhaftigkeit.
2. Alles muss der gegenseitigen Achtung unterliegen.
3. Alles muss reversibel sein.

### 4.6 Zur Förderung der Reflexion in Verstehensprozessen

Während der Schreibprozess in Erarbeitungsphasen gegliedert werden konnte, um die verschiedenen Reflexionsmöglichkeiten zu zeigen, werde ich den Verstehensprozess in Phasen unterschiedlichen Umgehens mit dem Text/dem Gespräch einteilen; und zwar folge ich dabei den Stufen des hermeneutischen Prozesses:

- erstes subjektives Verstehen (4.6.1)
- Objektivierung des Verständnisses (4.6.2)
- Aneignung relevanter Überzeugungen und Anwendung von Problemlösungsmöglichkeiten (4.6.3)

**Dispositionserforschung: Orientierung in der Situation** Ausformulierte Sprache ist immer eingebunden in eine *Situation*, in der sie von Menschen geäußert und rezipiert wird; diese Situation ist für die Beteiligten Teil ihrer *Lebensgeschichte*. „Situation“ muss nicht räumlich verstanden werden, obwohl eine lokale Umgebung dazugehören kann. Was sich aber auswirkt im Verständnis, ist die Vorstellung von der Verstehenssituation, die der Verstehende in Erwartung der Textbegegnung entwirft. Was dabei *situativ relevant* sein wird, kann reflexiv durch Fragen und angeregte Erzählungen, und Vermutungen erkundet werden:

- die raum-zeitlichen Umstände (das Kino, am frühen Morgen, im Beisein des Lehrers ...);
- individuelle Interessen und Motive; persönliche Assoziationen, Szenen, Urteile; Vorwissen zur Thematik, Gefühle und Einstellungen dazu;
- alters-, schichten- und geschlechtsspezifische Voraussetzungen; die Vorstellungen vom Autor/Gesprächspartner;
- Erwartungen an fremde Kulturbereiche (Gen-Technik, Aborigines ...);
- sprachlicher Code (neutrales Standarddeutsch, Fachsprache, Jargon ...);
- erste Äußerungen, typische Sätze, Wörter, Tonfall, Stil.

Solch eine Dispositions-Erforschung ist wirksam für den einzelnen Lernprozess, wenn sie in Gruppen durchgeführt wird; sie bedarf natürlich eines recht empathischen Klimas. Wenn dieses Gespräch wiederum reflektiert wird, erkennen die Beteiligten:

- es gibt gemeinsame Vorstellungen unter allen, unter Gruppen;
- es gibt aber auch sehr individuelle Erwartungen an einen Text, manchmal unbegreiflich persönlich;
- meine Erwartungen sind ergänzbar, revidierbar;
- es ist wichtig für mein Verständnis, mir diese meine persönliche Disposition/unsere gemeinsamen Vor-Urteile bewusst zu machen;
- vor literarischen Texten erwarten wir mehrere Verstehensweisen.

In metakognitiver Haltung kann der Lernende vor größeren Texten seine schon eingeübten Verstehenstechniken zur Selbststeuerung aktivieren:

- Er überfliegt den Text, schaut schon nach Gliederungsmerkmalen, besonders wichtigen Abschnitten.
- Er versucht, zu erwartende Schwierigkeiten zu benennen und Hilfsmittel bereitzustellen.
- Er plant seine Verstehensaktivitäten methodisch.

Die eigene Erwartung richtet sich nach der Einstellung zum Text: was werde ich jetzt tun, erleben (einer Geschichte folgen, Neues erfahren, etwas problematisieren ...); wie schätze ich den Autor ein und wie leicht/schwierig wird es sein, ihm zu folgen?

**Verstehen als Konstruktion, Integration und Bewertung** Dass es sich beim Verstehen nicht um Aufnahme („Rezeption“), sondern um ein Konstruieren einer Information handelt, ist seit Karl Bühler bekannt (vgl. Bühler 1932, Hörmann 1978, Schmidt 1992). Verstehen muss von Anfang an als ein aktiver Prozeß begriffen werden, in dem mehrere geistige Operationen an der Konstruktion einer Information zusammenwirken. Walter Kintsch (1988) hat diesen Prozess anschaulich dargestellt:

Wir verstehen, indem wir eine mentale Repräsentation des Gelesenen oder Gehörten erzeugen: das ist unser Verständnis. Dabei wird in der Forschung unterschieden zwischen

- einer sprachlichen Arbeit an der Repräsentation: wir erkennen die Wörter wieder und beziehen sie gemäß der Satzstruktur aufeinander;
- einer konzeptuellen Arbeit: wir bilden Propositionen in Form kleiner und größerer Vorstellungen;
- einer integrierenden Arbeit, in der die Informationen gebunden und in größere Zusammenhänge eingebettet werden.

Unsere Erwartungen steuern unsern Verstehensentwurf, angeregt und gelenkt durch die fortlaufende Lektüre, zu einem plausiblen Gesamtbild, sie halten den Prozess auf der richtigen Spur („top-down-Prozesse“). Zugleich werden die Konstruktionen immer wieder unterbrochen durch wechselnde Informationen, neue Kontexte oder überraschende Wörter („Stützpunkte“); wir müssen Alternativen entwerfen, korrigieren, modifizieren („bottom-up-Prozesse“). Wir ergänzen Assoziationen oder Schlussfolgerungen, die selbst gar nicht im Text stehen; wir gewichten bestimmte Informationen, setzen Akzente und schaffen Verbindungen, – das alles wird natürlich nur möglich, indem wir sehr, sehr vieles übersehen, auslassen, vergessen, einebnen. Das Ergebnis ist eine angereicherte, oft inkohärente Textbasis, die in Zirkelbewegungen immer wieder umgeformt wird, weil sie in fortlaufende größere Zusammenhänge integriert werden muss.

In dieser Darstellung ist Wissen vorgestellt in Form von Netzen neuronaler Bahnen, deren „Knoten“ aus Konzepten oder Propositionen bestehen; die Grundstrukturen dieser Netze sind „phrases“: Thema-Rhema-Strukturen,

deren Elemente Mitglieder verschiedener phrases sein können. Die Textinformationen werden im „Arbeitsgedächtnis“ gebildet aus bestätigten oder veränderten Netzen; inhaltlich repräsentieren diese Netze „mentale Modelle“ der Sachverhalte, von denen im Text die Rede ist. Mentale Modelle sind subjektive Wissenskonstruktionen eines Gehirns; sie sind analoge (ähnliche) Repräsentationen der gerade erfahrenen Wirklichkeit, keine genauen sinnlichen Abbildungen, sondern Prototypen, denn ich kann sie ja immer wieder neu zum Erfahrungenmachen einsetzen; ihr Kriterium ist nicht Wahrheit, sondern Ähnlichkeit. Sprachlich geformte mentale Modelle dagegen können wahr sein: sie repräsentieren in digitaler (symbolischer) Form die Beschreibung eines Sachverhalts. Dieselbe Aussage kann in verschiedenen Gehirnen unterschiedliche mentale Modelle auslösen.

Die sprachlichen Formulierung selbst wird überflüssig, wenn wir ein passend erscheinendes mentales Modell konstruiert haben. Das lässt sich auch empirisch bestätigen: „Auf die propositionale Repräsentation wird offenbar nur soviel Zeit und Energie verwendet, wie zum Aufbau des mentalen Modells erforderlich ist.“ (Schnotz 1988: 333) Die sprachlichen Zeichen lösen Such- und Konstruktionsprozeduren aus; sie sind nicht selbst relevant, sondern nur Werkleute des mentalen Gebäudes. Dem Bauherrn aber geht's um das Haus!

Die aktivierten Wissensseinheiten sind Konzepte in und mit einer bestimmten Struktur; Beziehungen werden meist durch „sachliche“ Relationen gestiftet, nur ausnahmsweise durch syntaktische Strukturen. („Sachliche“ Relationen meint hier die Kenntnis der „tatsächlichen“ Beziehungen in einem Themenbereich, die durch übergeordnete Pläne, Skripts usw. gegliedert sind.) Eine neue Information wird „aufgenommen“, indem eine passende Struktur einige Merkmale und/oder Beziehungen verändert: also z.B. anhängt, löscht oder modifiziert

Beim Integrieren der neuen in die alte Informationsstruktur ergeben sich natürlich Unvereinbarkeiten, weil aus der Orientierungsphase noch das bisherige Hintergrundwissen erhalten ist: Das Neue passt nie ganz genau. Nun setzen die Operationen ein, die schon Piaget als die fundamentalen Denkopoperationen beschrieb: Akkommodation: die aufnehmende Struktur ändert sich und paßt sich der neuen Information an, oder Assimilation: die aufnehmende Struktur verändert die neue Information, um sie passend zu machen. Das heißt praktisch: Entweder wird das bisher für richtig gehaltene Wissen revidiert und durch verändertes ersetzt; oder die neue Information wird beim Aufnehmen so verändert, dass ein Verstehen möglich wird.

Doch die beiden angleichenden Denkopoperationen führen nicht immer zu friedlichen Eingliederungen. Die gegenseitige Konfrontation des Neuen mit Hilfe des Alten kann auch zu eigenen Reflexionsschleifen anregen, in denen der Weg der Eingliederung erfragt wird: Was ist denn nun richtig, wahr, nützlich, ...

Die dritte Grundoperation des Verstehensprozesses (die nur in dieser linearen Darstellung als anschließend erscheint, in Wirklichkeit in alle Verstehensoperationen verwoben ist) ist die *Bewertung*. Das entstehende Wissen wird in die nächste/fernere Zukunft projiziert und auf mögliche Folgen hin befragt; es wird durchleuchtet auf Hintergründe/Motive/Ursachen hin; es wird bewertet im Inhalt oder in der Form. In jedem Fall wird das Verstandene beurteilt auf seine kommunikativen Werte hin: Ist es

- verständlich
- angemessen den sozialen Standards
- wahr, einsehbar, plausibel
- wahrhaftig, glaubwürdig.

Nun führen die universalen Verständigungskriterien nicht automatisch zu *moralischen* Bewertungen; vielmehr spielen sie je nach dem leitenden Erfahrungsmodus unterschiedliche Rollen im Handlungszusammenhang:

- alltagspraktisch: die Kriterien führen – unbewusst mitlaufend – zu unmittelbar nützlichen, erfolgsorientierten Entscheidungen;
- theoretisch: die (überprüfbare) Wahrheit ist dominant wichtig, sie muss dem theoretischen System angemessen sein;
- ästhetisch: die Verständlichkeit macht Mühe, gottseidank, denn die „Stutzstellen“ regen mich zu neuen Erkenntnissen an, deren Wahrheit sich noch herausstellen wird; Angemessenheit spielt keine Rolle – höchstens als Nicht-Langweiligkeit; Wahrhaftigkeit werde ich in der Ernsthaftigkeit der entrollten Problematik sehen wollen.
- ethisch-politisch: Welche Verstehensweise ist vertretbar, wird dem Sprecher/Autor unter diesen Umständen gerecht und führt zur Fortsetzung der chancengleichen Verständigung?

So komplex diese geistigen Tätigkeiten schon in der Darstellung ihrer rationalen Operationen erscheinen, ein angemesseneres Bild erhalten wir erst, wenn wir bedenken, in welche – oft widerstreitenden – Gefühle das Einarbeiten von Informationen eingebettet ist. Auch die aktivierten Emotionen bearbeiten die entstehenden Informationsstrukturen, indem sie Merkmale und Beziehungen verstärken oder löschen, diese hervorheben und jene gar nicht zur Kenntnis nehmen lassen. Nicht nur die Inkonsistenzen können Freude, Ärger, Bedrohung u.v.m. auslösen, sondern auch was mitverstanden wird im „Ton“ der Äußerung und anderen situativen Quellen, was an Erinnerungen geweckt und was an Konsequenzen erwartet wird. Daraufhin wird der gesamte Organismus in eine spezifische Erregungsspannung bzw. -lähmung (man „schaltet ab“) versetzt; es entstehen entsprechende Verhaltensbereitschaften (nachfragen, weggehen ...), diese finden ihren motorischen Ausdruck. Die ganze Situation, der Partner und man selbst wird in bestimmter Emotion *erlebt* (vgl. Herrmann: 180ff.).

**Was wir verstanden haben, halten wir für die Information.** Der Aufbau eines Wissens von einem Sachverhalt samt Partner- und Situationsmodell, dessen rationale und emotionale Bewertung, – das alles *kann* beim Verstehen parallel geschehen; *eine* Verstehensebene ist uns bewusst, auf die wir uns gerade konzentrieren. Wir können also eine „Strategie“ des Verstehens wählen (Hörmann 1978: 485), bewusst oder nach der Lebenseinstellung, die wir jetzt für angemessen halten. Das kann auf der Ebene der direkten Mitteilung sein, aber auch auf der der mitschwingenden Gefühle, der „Mitbehauptungen“ oder der des Stils.

Was und wie wir verstanden haben, halten wir für *die* Information, die uns der Sprecher/der Text „gegeben“ hat; wir werden uns fortan so auf das Selbstgemachte beziehen, als wäre es das Werk des anderen. Und das müssen wir wohl oder übel, es ist nicht Zeit, das Verstandene dauernd in seiner Relativität zu bezweifeln. Welche Rolle spielt nun das sprachliche Medium der Äußerung beim Konstruieren des Verstandenen?

**Informationsstruktur** Auf der Basis seiner aktivierten Verstehensvoraussetzungen „interpunktiert“ (Watzlawick) der Verstehende das sprachliche Angebot: Er setzt Schwerpunkte, gliedert – wie, das können Wissenschaftler wiederum von ihrem Modellen her vermuten: Hört er aus dem „Sprechakt“ zunächst die Illokution heraus, nämlich die Anweisung, als was für eine Handlung die Proposition zu verstehen ist: als Vermutung, Anweisung, Erlebnisbericht ...? Dies kann zu Beginn einer Verstehensstätigkeit wichtig sein, wird aber im Laufe einer Lektüre/Unterhaltung ... überflüssig. Und sucht er dann in der Proposition Thema und Rhema zu unterscheiden, einen „Gegenstand“ der Äußerung und „das darüber Auszusagende“? Folgt man den Linguisten, ist diese semantische Gliederung in der Satzstruktur vorgegeben (vgl. Jacobs 1992),

- entweder als „Fokus-Hintergrund-Gliederung“, wobei Satzkonstituenten die im Kontext wichtige Information hervorheben;
- oder als „Topik-Kommentar-Gliederung“, wobei ein Satzteil als Gegenstand der Aussage ausgezeichnet wird.

In der Psycholinguistik lassen die experimentellen Forschungsergebnisse keine eindeutige Auskunft darüber zu, ob wir beim Verstehen eher einer prosodischen, lexikalischen oder syntaktischen Gliederung und Strukturierung folgen (vgl. Marslen/ Wilson 1989). Je nach linguistischem Einfluss setzen die Modelle eher die Prädikation dominant, wenn man von einer semantischen Determination des Satzes aufgrund der Valenzgrammatik ausgeht (Hörmann); oder sie überlassen dem Verstehenden die Entscheidung, von welchem Topik welcher Kommentar abhängt.

Die leitende Vorstellung in Linguistik und Sprachpsychologie ist die, dass die Prädikation Situationselemente gemäß der Satzstruktur aufeinander bezieht. Unsere Verben sind schon auf diese Strukturbildungen hin angelegt: Man sagt, sie halten bestimmte „Argumentstellen“ bereit zur In-Beziehung-Setzung von thematischen Rollen. Also z.B. „sterben“ fordert auf, den Sterbenden zu nennen, „töten“ den, der tötet und den er tötet. Solche inhaltlich bestimmten Strukturpositionen bezeichnet man seit Pikes Handlungsgrammatik und Fillmores Kasusgrammatik mit Handlungsrollen wie „Akteur/Agentiv“, „Benefizient“, „Objekt“ u.a. (siehe Kap. Schreiben).

„Das Organisieren des aufzufassenden Materials in prädikativen Einheiten erscheint also als ein Grundzug des Vorgangs ‘Verstehen’“ (Hörmann 1978: 451). Doch auch Hörmann warnt davor, vorschnell linguistische Kategorien als psychische auszugeben. C. Knobloch (1994: 201) glaubt in der Forschung der letzten 20 Jahre eine Entwicklung auszumachen von der *Struktur-Determinierung* hinüber zur *Prozess-Orientierung*. Selbstverständlich schreiben Linguisten der Satzstruktur eine stärkere Steuerungskraft zu als Sprachpsychologen, die immer wieder feststellen, dass Satzstrukturen nur auf dem sachlich erwarteten Beziehungsgefüge operieren können; dass sie aber entscheidend bedeutsam werden, wenn die Äußerung die erwartete Beziehungen enttäuscht.

Sie vermuten, wir lesen von Schlüsselwort zu Schlüsselwort: Wir überfliegen ein Satzstück, wahrgenommen werden etwa

*Teppich                      Staubsauger*  
Alltagspraktisch wird sich sofort eine Information einstellen wie  
*Er bearbeitet den Teppich mit dem Staubsauger.*

Das wird in den meisten Fällen richtig sein; die Satzstruktur wird aber dann informativ, wenn der Satz tatsächlich lautet:

*Er schlägt in den Teppich einen Staubsauger ein.*

Die Neurolinguistin Angela Friederici unterscheidet drei Phasen des Sprachverstehens nach Millisekunden der Aktivierung von Gehirnzentren für Syntax, Semantik und Sinnstiftung: Zunächst wird die „Grammatik“ geklärt (200 Millisek.); die hohe Geschwindigkeit des Zugriffs erklärt sie so: „Die grammatischen Informationen bilden ein fest geschlossenes, sich abertausendmal wiederholendes System. Das Gehirn tut gut daran, dieses Wissen sozusagen in seine Hardware zu schreiben und nicht mehr darüber nachzudenken.“ (in: Sentker 1997: 34) In der 2. Phase werden die Wörter auf ihre Bedeutung hin analysiert, und nach etwa 600 Millisek. gleicht das Gehirn Satzstruktur und Bedeutung gegeneinander ab. Da die Neurolinguistin nur beobachten kann, das das Gehirn zunächst eine Struktur denkt, und nicht, welche Struktur, widersprechen diese Befunde nicht der lesepsychologischen Deutung nach der Schlüsselwortmethode.

Erste Wörter, die wir hören oder lesen, bringen jedenfalls ihre Strukturierungsanweisungen bereits mit sich. Ein „Die“ lässt bald ein Nomen erwarten, ein allgemeines Wort wie „Menschen“ ein spezifizierendes Attribut, ein Prädikatsteil wie „möchten“ einige Wunschobjekte oder -ziele sowie vielleicht eine Tätigkeit als Vollendung des Prädikats usw. Die „sachlich-textuellen“ und die „thematischen Beziehbarkeiten“ setzen das Verstehen in Gang; sie wählen wenige aus unendlichen Möglichkeiten aus, lassen uns die Satzstrukturen schon vorausahnen und so uns voll auf die Wortwahlen konzentrieren. „Grammatisch wohlintegrierte Abfolgen von Sätzen werden erst ‚verstanden‘, wenn der Hörer die Einzelheiten auf ein integrationsfähiges Schema beziehen kann“, faßt C. Knobloch eine Fülle anerkannter Forschungsergebnisse zusammen (a.a.O.: 80). Und wenn dann die Hörererwartung mit der Strukturierung der Äußerungsanfangs übereinstimmt, werden Topologie und Morphologie des angeführten Satzbaus redundant, wirken höchstens bestätigend. Die prozedurale Routine der Strukturbildung erfordert kaum Aufmerksamkeit, so lange inhaltlich alles nach erwartbaren Beziehungen läuft. Darin eben enttäuscht die Dichtung, besonders die Lyrik, die die Syntax oft nur andeutet; hier wird dann das kleinste Morphem wichtig.

Jedenfalls scheint die Strukturebene der „thematischen Rollen“ beim Verstehen die entscheidende Integration von Vorwissen, aktivierten Wissenskonzepten, Kommunikationsform, Wortbedeutungen und syntaktischem „Parsing“ zu leisten (vgl. Marslen-Wilson 1989: 540ff.). Welcher der ermöglichten Strukturbildungen wir beim Verstehen folgen, hängt von unserer Hörer-Strategie ab: Alltagspraktisch stellen wir möglichst schnell aufgrund einiger Signalwörter das wahrscheinlichste Verständnis her und machen den Rest passend. In anspruchsvoll empfundenen Lektüren, Vorträgen oder Filmen wird die explizierte Syntax wichtiger. Offene thematische Rollen werden jetzt nicht mehr nach alltagspraktischer Wahrscheinlichkeit gefüllt, sondern eröffnen den Spielraum der Interpretation.

Alltagspraktisch wird dann auch die Satzstruktur meist gleich vergessen, wenn sie das Beziehungsgefüge transportiert hat. Wir behalten die Äußerung nur selten im Wortlaut des Satzes, sondern bilden sofort eine eigene einheitliche Vorstellung daraus. „Was erinnert wird, ist die im Original enthaltene hauptsächliche semantische Information: wer wem was getan hat und unter welchen Bedingungen.“ (Hörmann, a.a.O.: 457). Und aus diesen inhaltlich besetzten thematischen Rollen wird das Verstehenskonstrukt konstruiert, und eben dies wird auch behalten. Was wir verstehen, haben wir selbst hergestellt.

Beim **Verstehen künstlerischer Äußerungen** kommt noch etwas hinzu: Wer nicht seine gewohnte Rezeptionsweise ändert, wird poetische Texte und Filme nicht als poetisch begreifen und sie nicht angemessen bewerten. Vipond/Hunt (1989) setzen die künstlerisch angemessenen Rezeptionsweisen strikt von den informations- und geschichtenorientierten des Alltags ab: literarisches Verstehen definieren sie als „pointdriven“: Das Verstehen wird v.a. vorangetrieben durch „Stützpunkte“, das sind Ausdrücke oder Material- und Formelemente, Ereignisse oder Gedanken, die die Aufmerksamkeit besonders auf sich selbst lenken, weil sie von Erwartbarem/Normalem abweichen. Vipond/Hunt erkannten in ihrem Experimenten, dass erfahrene Literatur-Rezipienten viel mehr Stützpunkte entdecken; bei Lernenden kann man die Aufmerksamkeit für Form-Elemente durch Aufgabenstellungen erhöhen.

Eine literarische Einstellung zu einem Text generiert von Anfang an ein besonderes Verständnis: Der Verstehende geht freier mit seinem Vorwissen um, erzeugt im fiktiven Raum phantasierte Vorstellungen und Gefühle; er erwartet verschiedene Verstehensweisen; er weiß, dass der entstehende Sachverhalt anders zu bewerten ist, es entsteht ja etwas Neues, Einmaliges; von da her ist auch die Einschätzung seiner selbst und des Autors anders als im Alltag.

Diese Erwartungen sind durchaus konventionell. Es ist üblich, sich derart mit „Kunst“ zu beschäftigen, die Alltags-Normen auszusetzen und großzügiger zu urteilen. Schmidt/Groeben (1989: 18) beschreiben die Konventionen in ästhetischer Erfahrung so:

- Man kann sein Handeln potentiell erweitern und das Überschreiten von Normen sowie neue, ästhetisch relevante Kriterien erwarten; man erwartet und setzt selbst Signale einer literarischen Kommunikation; man wird

nicht das alltägliche Weltmodell als Referenzrahmen zugrunde legen; Tatsachen können auch auf ungewöhnliche Weise entstehen;

- Nach *Polyvalenz*-Konventionen erwartet man nicht das alltäglich übliche eindeutige Kommunikat; man geht davon aus, dass alle Rezipienten die Freiheit haben, in verschiedenen Lesesituationen, aber auch in demselben Leseprozeß verschiedene Verständnisse zu erzeugen; und eben dies schätzen die Leser als optimale Erfüllung ihrer Motivation ein;

Da diese Konventionen empirisch nachgewiesen sind, sollte auch kein Lehrer diese Prozesse stören. Eine angemessene psychologische Theorie für Lernprozesse, in denen Verstand und Gefühl miteinander wirken sollen, ist Luc Ciompis „Affektlogik“ (1982) Die Sichtweise dieser Theorie auf die ästhetische Geistestätigkeit ist: Sinnliche, phantasierende, spielerische Erfahrung – die unsere eigene ist – tritt an die Stelle der gewohnten Logik; wir müssen wieder lernen, auch diesen Erfahrungen zu trauen, weil es unser Körper ist, der uns diese Erfahrungen vermittelt. Obwohl die ästhetische Einstellung zum Text konventionell gestützt ist, haben wir Schwierigkeiten damit, wohl vor allem wegen ihrer Gefühligkeit!

Warum rezipieren Menschen trotzdem meist Kunstwerke wie Alltags-texte, warum lassen sie sich nicht auf das Neuartige ein, können „nichts mit ihnen anfangen“ oder tun sie schnell ab, indem sie manche „einfach schön“ finden, andere ablehnen?

Diese alltagspraktisch übliche Ablehnung künstlerischer Besonderheiten ist begründet, wenn man psychoanalytischen Erklärungen folgt, in der ängstlichen Verdrängung unbewusster, aber weiter wirksamer Erfahrungen der frühen Kindheit. Es sind verschüttete Erfahrungen von Bedürfnissen nach Angenommensein, nach einem ganzheitlichen Leben, das von der Lust und nicht von Notwendigkeiten bestimmt wird. Diese Bedürfnisse sind kulturell nicht zugelassen, also muss man sich ihrer schämen. In der Kunst aber sind solche Erfahrungen *unter* der manifesten Bedeutung wiederzuentdecken. Wenn man dies will, kann man es lernen:

Eine Hilfe dabei bietet die „tiefenhermeneutische Interpretation der Literatur“ in einem Kurs *szenischen Verstehens*; sie geht aus von „Irritationen“ und erreicht, indem sie Konformes zwischen einzelnen Irritationspunkten registriert, ein Spannungsverhältnis der Irritationen auf der latenten Ebene zur manifesten Logik des Textes“ (Übersetzung W. Ingendahl aus Lorenzer/Würker 1989). Die Kette der „Stützpunkte“ ergibt den Code (Eco), der dann – mit Hilfe von Deutungssystemen – interpretiert werden muss. Und von der Rezeptionsästhetik lernen wir, als Rezipienten selbst zu bestimmen, welche Formulierungen uns „anmachen“, wo wir stützen und uns Bilder und Szenen einfallen lassen, auf die wir sonst nie gekommen wären. So können wir lernen, in der latenten Bedeutung des Textes uns selbst als Unbekannten zu begegnen.

**Exkurs: Forschungsthema Verständlichkeit** Ob ein Text verständlich ist und wie sehr, hängt von vielerlei Faktoren ab. Die Erkenntnisse in diesem neuen Forschungsgebiet sind für unser Thema aus mehreren Gründen relevant: Sie zeigen, dass Verständlichkeit nur zu einem geringen Teil ein sprachliches Problem ist, dass also etwa nicht, wie oft behauptet wird, grammatische Reflexion schon Zugänge zu „schwierigen Texten“ ermöglicht; sie zeigen vor allem, welche Faktoren in der Darbietung des Textes und in der Person des Verstehenden ein Verstehen erleichtern oder verhindern können. Diese werden wir bei der Förderung von Verstehensprozessen zu beachten haben.

U. Geisler (1980: 121ff.) hat „Faktoren der Verständlichkeit“ aus einschlägigen Forschungsberichten zusammengetragen und übersichtlich dargestellt:

1. *Faktoren im Verstehenden*

1.1 Soziokulturelle Faktoren: Kultur, Nation, Religion; soziale Schicht, soziale (institutionelle) Gruppe, Geschlecht, Alter und Position in der Familie

1.2 psychogenetisch relevante Faktoren:

- kognitive: Intelligenz, Sprachfähigkeit, Vorwissen, Gedächtniskapazität, Komplexität der Verarbeitung von „chunks“;
- emotionale: Motivation, Interessen, Zielsetzung, äußere und innere Situation des Verstehenden, seine Einstellungen zum Thema, zum Partner, zum Deutungssystem;

2. *Faktoren des Textes*

2.1 sprachliche Faktoren:

- Wortsemantik: Bekanntheitsgrad und Häufigkeit von Wörtern, Wortlänge, Konkretheit, Bildhaftigkeit;
- Textsemantik: Dichte, Redundanz, zusätzliche Stimuli zum Auslösen von Neugier; induktiver oder deduktiver Aufbau, Übergänge, Gliederung, offensichtliche Strukturierung, „story schema“;
- Syntax: Satzlänge, Satzkomplexität (Verschachtelung verschiedener Satzformen), Klammerbildung;
- Morphologie: selbständige und abhängige Morpheme, deiktische Morpheme (Situationsverweise), Homonyme;
- Pragmatik: (diese Faktoren fehlen in Geislers Übersicht); zu ergänzen wären: Kommunikationsform, Handlungsweise („Sprechakt“), Code, Andeutungen

2.2 typographische Faktoren:

- makro: Unterteilung von Textmengen, ihre Anordnung, Hervorhebung von Merkmalen;
- mikro: Schrifttype und -größe, Groß- oder Kleinschreibung;
- Abbildungen: Farbe, Text-Bild-Bezug ergänzend, widersprechend, abbildend.

**Und wann haben wir einen Text verstanden?** Die Frage scheint zu naiv zu sein, als dass sie wissenschaftlich beantwortet werden könnte. Jeder Einzelne wird irgendwann im Verstehensprozess das Gefühl haben: Jetzt hab ich's verstanden, jetzt reicht's. Bei künstlerischen Texten ist dieses Gefühl allerdings prinzipiell unangemessen, hier kann es nur vorläufige Verständnisse geben, natürlich auch richtigere und falschere, jedenfalls änderbare.

Dialogisch oder in Gruppen kann man sich ein Verständnis bestätigen lassen, indem man es selbst formuliert und zur Kritik freigibt. Die Bewertung

eines Verständnisses muss gemessen werden an den geistigen Tätigkeiten, die jemand dafür eingesetzt hat. In jeder Phase des hermeneutischen Prozesses werden also andere Kriterien gelten, weil die Verstehensziele jeweils unterschiedlich sind.

1. Erstes Textverstehen: Ein Text kann als verstanden gelten,
  - wenn man seine Information und illokutiven Status (unwidersprochen) wiedergeben kann.
  - wenn man den Inhalt eines künstlerischen Textes so wiedergeben kann, dass dies als erste Annäherung ausreichend erscheint.
2. Objektivation: Ein Text kann als verstanden gelten, wenn der bewusstmachte Zweck der Auslegung erfüllt ist (vgl. die Auslegungstypen bei Betti 1967), also
  - wenn eine (geahnte) Erkenntnis formuliert werden kann.
  - wenn eine (bekannte oder neue) Geschichte erzählt werden kann.
  - wenn eine Geschichte oder Erkenntnis in ihren historischen Zusammenhang oder eine Autorbiografie eingebettet werden kann.
  - wenn sein Sinn in einen ideologischen oder Glaubenszusammenhang eingeordnet werden kann.
  - wenn sich aufgrund eines bestimmten Deutungssystems eine stimmige Interpretation ergibt.
  - wenn das gefundene Bild, die Geschichte ... gefällt.
  - wenn das Verstandene brauchbar ist.
  - wenn der Text übersetzt werden kann.
  - wenn der Text in eine andere Form, in ein anderes Medium transponiert werden kann.
  - wenn nach dem Verstandenen gehandelt werden kann.
  - wenn das Verstandene eine Norm erfüllt.
  - wenn die Suche nach Sinn den Beteiligten sinnvoll, lustvoll ... erscheint.
3. Applikation: Ein Text kann als verstanden gelten,
  - wenn ich das Verstandene (die „relevanten Überzeugungen“) mir so aneignen kann, dass ich weiterhin mit diesem Wissen und Gewissen leben will, – natürlich auch mit widersprüchlichem.
  - wenn die inhaltlichen und ästhetischen Urteile über den Text als angemessen anerkannt werden.
  - wenn man den Text kritisieren oder rechtfertigen kann.
  - wenn die Anwendung der Texterkennnisse auf ein individuelles oder gesellschaftliches Problem als möglich akzeptiert werden oder sogar zu einer anerkekbaren Lösung führt.

Wahrscheinlich lassen sich weitere Verstehensziele angeben; ich möchte hier so wenig wie möglich normativ wirken, da ich großen Respekt vor dem Originellen im scheinbar schlecht oder gar nicht Verstandenen habe.

#### 4.6.1 Die Phase des ersten Textverstehens

Hörend oder lesend rezipiert der Verstehende eine Sequenz von „phrases“, die er sprachlich verstanden hat, und entwirft damit eine erste Sinneinheit. Vorwärts- und rückwärtsgewandte Prozeduren (Erwartung und Erinnerung) schaffen nach dem Kriterium der Sinnkonstanz aus den Propositionen erste mentale Modelle mit Bewertungen des Neukonstruierten. Manche Propositionen bzw. -ketten lassen sich leicht in plausible Bilder überführen, manche haben Lücken und bedürfen ergänzender Aktivierung nichtgesagter, aber mitgemeinter Aussagen. Andere *Leerstellen* sind zu groß oder zu rätselhaft, die bleiben erst mal offen. Sie erzeugen das Gefühl des Nicht-ganz-Verstehens; nehmen sie überhand, können sie – je nach Einstellung – unterschiedliche Gefühlsreaktionen auslösen.

In der Phase der ersten Textbegegnung wollen wir erst mal einen Überblick, einen roten Faden gewinnen und lassen Problematisches weg.

- Worum geht's hier? Thema und Teilthemen? Perspektiven? Aspekte? Fremd, längst bekannt?
- Wer spricht/schreibt? Was will er? Meint er mich, uns, alle, niemanden?
- Was fällt mir spontan dabei ein? Gefühle, Werte, Szenen?
- Wie würde ich das ausdrücken?

Bei solchen Fragen können Lernprozesse ansetzen; sie machen den Text in den Lernenden fest. Sie sind es, die etwas wissen wollen, und die Bemühungen um Antworten können wir systematisch durch unterrichtliche Maßnahmen unterstützen, die später in die eigene Reflexionstätigkeit übergehen sollen. Zunächst werden zwei kognitive Strategien genannt, die das eigene Verständnis eines Textes herausbringen sollen i.d.S.: sie sollen es formulierbar werden lassen: Es sind (a) die reduktive, aufs Wesentliche hinführende Strategie und (b) die elaborative, in eigenen Ausdrucksformen ausarbeitende Strategie. Hinzu kommt (c) eine Gruppe metakognitiver Methoden, das sind selbstreflexive Prozesse zur Überwachung und Bewertung der eigenen Aussagen. (vgl. Ballstadt u.a. 1981; Friedrich u.a. 1987, Ingendahl 1991b)

##### a) Reduktive Strategien

1. Markieren: Formale und/oder inhaltliche Merkmale werden im Text unterstrichen oder am Rand bezeichnet. Diese können vom Autor schon als hervorhebenswert gekennzeichnet worden sein; meist aber markiert man sie beim ersten Lesen nach Gefühl. Man kann sich ein ergänzbares Repertoire von Zeichen dafür auf einer Karte zusammenstellen.
2. Am Rand oder auf einem Blatt werden während des Lesens wichtige Ausdrücke und Wendungen *notiert*.

3. Solche Notizen werden durch *graphische Zeichen* strukturiert; Kreise, Kästchen, Pfeile machen die Beziehungen zwischen den Stichworten deutlicher; sie sind mit Farben differenzierbar!
4. Paraphrasieren: Abschnitte/Sätze werden in eigenen Worten niedergeschrieben bzw. zusammengefaßt. Dazu ist zu lernen:
  - 4.1 den Text in Abschnitte einzuteilen und die Einteilung zu begründen;
  - 4.2 fehlende Informationen zum Verständnis zu erfragen;
  - 4.3 nach unbekanntem Begriffen zu fragen;
  - 4.4 bekannte Begriffe zu explizieren;
  - 4.5 durch Weglassproben Sätze auf das Wesentliche zu reduzieren;
  - 4.6 Aussagen zu bündeln, ineinander zu integrieren, kurz zu generalisieren;
  - 4.7 Ersatz- und Umstellproben anzuwenden;
5. *Wiederholen*: Textteile/der ganze Text werden wörtlich wiedergegeben, wobei im Tonfall/in der Schriftform schon Variationen möglich werden. Diese Tätigkeit kann bei poetischen Texten besonders wichtig werden, aber auch bei hochgradig verdichteten (etwa Gesetzes-)Texten.

Bei der Anwendung solcher Operationen auf Gesprochenes, auf Filme u.ä. ist die begrenzte Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses zu bedenken: bei kleineren Kindern zunächst 2–3 „chunks“ (Informationen), steigerbar auf 5–7.

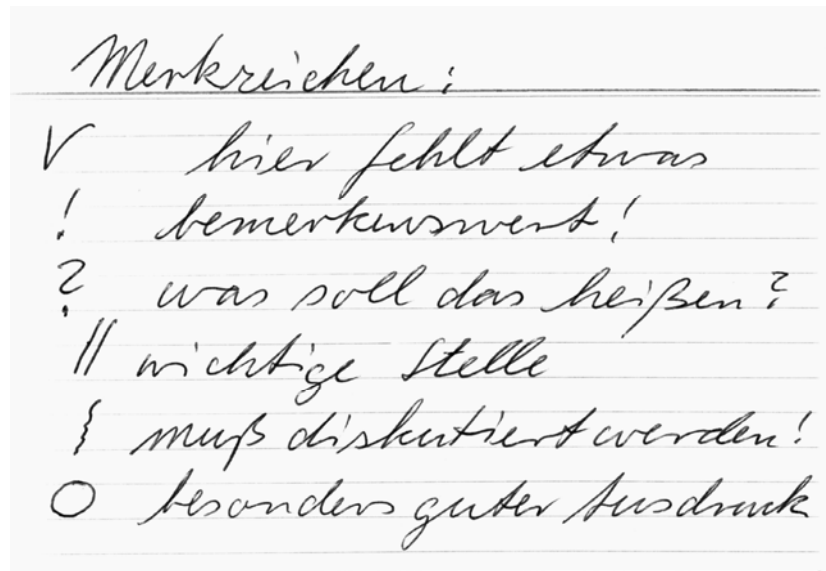
Die dabei entstehenden Notizen, Schemata, Cluster, Stammbäume ... dienen beim Wiederaufgreifen des Textes (am nächsten Tag ...) als erster erinnernder Einstieg, auch zum Vortragen von Einzel- oder Gruppenarbeiten. In der Lerngruppe sollen die Paraphrasen und Zusammenfassungen bewusst zunächst als Fragen an die Gruppe geäußert werden: Kann man das so sagen? Es gibt meist Erfahrenere in der Gruppe, die zur Objektivierung anregen können.

#### **b) Elaborative Operationen**

1. *Nichtgesagtes* ausformulieren; dazu ist es nötig zu lernen:
  - 1.1 Leerstellen zu entdecken und als solche zu markieren;
  - 1.2 Einige versuchsweise mit eigenen Vorschlägen auszufüllen;
  - 1.3 Mitbehauptungen („Präsuppositionen“) zu explizieren;
  - 1.4 Sätze mit unterschiedlichem thematischen Fokus durch Inferenzen zu verbinden.
2. Allgemein Gehaltenes, Abstraktes, Vages wird meinen eigenen Erfahrungen nach konkretisiert.
3. Konkrete Elemente einer Geschichte, einer Beschreibung ... werden in Oberbegriffen/Symbolen ... gedeutet.
4. Widersprüche, Unstimmigkeiten herausstellen
5. Gedanken zu Ausdrücken/Abschnitten, auch kritische, notieren.
6. Wertende Kommentare werden am Rand notiert.
7. Spontane Fragen – auch außerhalb des Themas – werden festgehalten.
8. Nichtverstandenes ausdrücklich festhalten.

9. Eine alternative Sichtweise zu der im Text angebotenen wird aufgeschrieben.
10. Bildhafte Vorstellungen zum Inhalt oder zur Struktur des Textes („Gebäude“) werden aufgezeichnet/beschrieben.
11. Dargestellte Personen/Gegenstände/Tätigkeiten aus anderer Perspektive/in anderer Funktion sehen.
12. Umgebungen des Textes/der dargestellten Situation ausmalen, auch in Varianten.
13. Selbsterlebte/gelesene Geschichten zum Thema/zu Stichworten erzählen.
14. Anschließende Gedanken, Schlußfolgerungen, auch scheinbar zusammenhanglose Einfälle notieren.

Reduktive und elaborierte Operationen können auch unter speziellen Aufgabenstellungen angewandt werden, etwa wenn Texte für andere Themen ausgewertet werden. („Lies Goethes „Prometheus“ oder „Heideröslein“ unter geschlechtsspezifischer Perspektive!“). Markierungen und Notizen wären pro Aufgabe farblich zu differenzieren.



### c) Selbstreflexive Operationen

Beim Arbeiten mit all diesen Methoden ist natürlich fortlaufend Selbstreflexion nötig: Ist diese Arbeitsweise sinnvoll/ertragreich ...? Wenn die Methoden dauerhaft in der Klasse bewusstgehalten werden, können sie mehr und mehr die eigene Planung der Schüler ermöglichen. Schließlich können sie eigene Regeln entwickeln für Verstehensprozesse und damit das didaktische und methodische Wissen des Lehrers explizieren und aneignen.

Das kann praktisch so aussehen, dass Schüler sich Karteikarten anlegen, auf denen sie für Leseprozesse relevante Operationen notieren.

**Produktive Umgangsformen:** All diese rhetorischen Möglichkeiten der ersten Textbegegnung sind natürlich auf *poetische* Texte genauso anwendbar, jedoch zu ergänzen um „produktive“ Umgangsformen, da die ästhetische Qualität der Literatur erst erfahrbar werden kann, wenn er „in die Sinne fällt“: als Klang, als Rhythmus, als Schreibbild, als phantasieanregendes, staunenmachendes Rätsel ...

Ich habe solche „Umgangsformen“ in meinem gleichnamigen Buch (1991) ausführlich beschrieben und mit Beispielen vorgestellt: hier nur kurz:

1. *Erstes Wahrnehmen:* Den Text in verschiedenen Klanggestalten vortragen, aus verschiedenen Situationen heraus sprechen, ihn rhythmisch und musikalisch aufführen, ihn gestisch, pantomimisch ergänzen, ihn vertonen, ihn in einem „Hörbild“ vorführen. Den Text koloriert, mit Bildern, Schrifttypen neu schreiben, neu gliedern. Nach jeder Zeile sollen die Fortsetzungen vermutet werden. Der Text wird zerschnitten und neu wieder zusammengesetzt (von anderen Gruppen). Er wird unvollständig vorgelegt, durch die Schüler ergänzt, dann verglichen.
2. *Erstes Textverstehen:* Das Verständnis erspielen, nachstellen im „Standbild“, im „Erzählkino“ auf einer Tapetenrolle multimedial darstellen.
3. *Konkretisation:* Eine Beispielerzählung (in verschiedenen Medien) beitragen/erfinden; eine alltägliche Szenenfolge dazu inszenieren; passende Bilder, eigene poetische Produktionen beitragen; die Gefühle bei der Rezeption körperlich, bildlich mitdarstellen.

#### 4.6.2 Die Phase der Objektivierung

Die meisten Verstehensprozesse, ja fast alle in einem Menschenleben spielen sich nur in der Phase der ersten Textbegegnung ab; zu mehr ist meist weder Zeit noch Gelegenheit. Deshalb ist es eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts, die Operationen dieser Phase intensiv einzuüben, die Alltagsroutinen also zu qualifizieren, zu „optimieren“ – wie man in der Forschung manchmal sagt (vgl. etwa Groeben 1982).

Zu diesen meist nichtbewussten Verstehensprozeduren kommen jetzt geplante, systematisch durchgeführte und kontrollierte Problemlösungsstrategien hinzu; diese Arbeiten fassen Rickheit/Strohner unter „*Textrekonstruktion*“ zusammen (1989: 245). Dabei wird nicht nur das Entstehen eines Textes rekonstruiert, sondern in erster Linie verschiedene Wege seiner Rezeption. Diese Arbeiten setzen theoretische Konzepte voraus, die der Lernende nicht immer explizit wissen muss. Zum einen können aber solche Konzepte induktiv in größeren reflexiven Schleifen während eines Verstehensprozesses gelehrt oder aber aus Theorie-Stunden hier integriert werden.

Schwerpunkte objektivierender Reflexion werden sein:

- Textstellen, die in der ersten Phase als *schwer verständlich* zurückgestellt wurden;
- *Nichtgesagtes* überprüfend zu ergänzen; vor allem soll das Ergänzte selbst auf seine Ursache und seine Zielorientierung befragt werden;
- *sprachlich auffällige* Stellen werden methodisch gedeutet;
- ein vertretbares *Werturteil* soll ermöglicht werden.

Jeder Lehrende verfügt über eine Reihe von bewährten Methoden; um sie einordnen zu können und um sie zu erweitern, gebe ich im Folgenden eine Liste von theoretischen Arbeitsweisen in systematischer Gliederung. Diese Liste ist so formuliert wie sie auch die Schüler im Laufe der Zeit für sich notieren können.

a) Reflexion auf die thematisierten Sachverhalte

- Worüber spricht/schreibt da jemand?
  - Was davon weiß/kenne ich schon?
  - Was ist mir fremd/unbekannt?
  - Was wird nicht gesagt, das ich aber erfahren möchte?
  - Was habe ich vom Text erwartet?
  - Wie kann ich mir das Neue bekannt machen?
  - Wie paßt es zum bereits Bekannten?
  - Was bezeichnen unbekannte Wörter?
- In welche Teilinformationen lässt sich das Mitgeteilte gliedern?
- In welchen Paraphrasen kann ich mein Verständnis kontrollieren?
- Was habe ich dabei dazugemacht („hineininterpretiert“)?
- In welcher Sichtweise wird der Sachverhalt dargestellt?
- Aus welchem kulturellen Kontext stammt diese Sichtweise?
- Wie wird die Sichtweise begründet? Aus welchem Erfahrungshorizont kommt sie?
- Wie steht diese Sichtweise zu bekannten Darstellungen des Sachverhalts?
- Kann diese Sichtweise wahr sein?

b) Reflexion auf soziale Beziehungen, ihre Regeln und Normen

- In welcher Rolle werde ich angesprochen? Wie reagiere ich darauf aus meiner Erwartung?
- Welche Faktoren fördern, welche hemmen mein Verstehen? Personen als Individuen und in gesellschaftlichen Positionen; Institution und ihr Reglement; Konventionen; Medium, Thema; Stil; Umgebung; Zeit ... eventuell zu unterscheiden nach Entstehungs- und Rezeptionssituation.
- Welche Informationen sind der Textsorte (Gattung) zu entnehmen?
- Ist eine mehr expressive, appellative, referentielle oder metakommunikative Strategie erkennbar?
- Welche Absicht ist zu erkennen?

- Kann/will/soll ... ich meinen Verstehensprozeß mitplanen?
  - Welche objektivierenden hermeneutischen Methoden sind hilfreich anzuwenden?
  - Welche relevanten Überzeugungen kann ich erarbeiten?
  - Aus welchen Vorurteilen habe ich zunächst verstanden?
  - Auf welche anderen Situationen/Probleme kann ich das Verstandene übertragen?
- c) Reflexion auf Innenwelten des Ich
- Welche Wirkungen auf mich stelle ich fest?
  - Welche Gefühle werden geweckt? Warum wohl?
  - Welche Erinnerungen, Gedanken, Wünsche?
  - Welche Vorurteile?
  - Was habe ich erwartet? Warum?
  - Wo sehe ich Leerstellen? Was erwarte ich da? Wie will ich sie füllen?
  - Welche Verstehensschwierigkeiten bemerke ich? Ursache?
  - Ist die Sichtweise des Sachverhalts mir vertraut, fremd, unangenehm...
  - Welche Kenntnisse kann ich in einen gemeinsamen Verstehensprozess einbringen?
  - Welche Verstehensweise will ich vor anderen vertreten?
  - Wie reagiere ich/will ich reagieren?
  - routiniert, abwehrend ?
  - nach methodisch gesichertem Vorgehen?
  - mit verantwortbaren Urteilen?
- d) Reflexion auf die Sprache selbst
- auffallende Ausdrücke paraphrasieren und einschätzen
  - Abweichungen vom gewohnten Wortlaut, Schriftbild, mimischer, gestischer Ausdruck
  - möglicherweise doppeldeutige Ausdrücke
  - typische Anzeichen für Herkunft, Beruf, Stand, Geschlecht ... des Sprechers/Schreibers
  - unerwartete Ausdrücke
  - Schwer- und unverständliche Ausdrücke übersetzen und umschreiben:
  - Fremdsprache, Fremdwörter
  - Fachwortschatz, Abkürzungen
  - elitäre Wortbildungen auflösen
  - komplizierten Satzbau in mehrere Sätze auflösen
  - undurchschaubare Textzusammenhänge übersichtlich darstellen:
  - Gliederung innertextliche Bezüge
  - rhetorische Funktionen
  - Formelemente, Stil: poetologische Analysen
  - Paraphrase der Sinneinheiten

Für **poetische Texte** lässt sich der Kanon objektivierender Arbeitsformen noch erweitern, nicht nur weil sie notwendiger werden, sondern weil sie mehr Spaß machen. Ich stelle wiederum die produktiven Umgangsformen hier nur stichwortartig zusammen (Ingendahl 1991b: 37–98):

An *theoretisch* fundierten *Tätigkeiten* für poetische Texte unterscheide ich:

- *Konfrontieren*: Texte aus der Entstehungsgeschichte, mehrere Fassungen, Bearbeitungen; Briefe, Tagebücher, autobiographische Schriften; Darstellungen desselben „Falles“ in anderen Medien, aus anderen Zeiten ...; stoff-, motiv-, zeitgleiche Texte; Rezensionen, Interpretationen u.v.a.m.
- *Analysieren*: phänomenologisch, statistisch, strukturalistisch, operational, semiotisch, kommunikationstheoretisch, poetologisch: gattungstheoretisch, rhetorisch, historisch, stilistisch ...
- Auswertendes *Interpretieren*: rezeptionsästhetisch, autobiographisch, dem Zeitgeist, psychogenetisch, psychologisch, psychoanalytisch, soziologisch, geistesgeschichtlich, weltanschaulich, marxistisch, postmodern ...

Gleichmaßen zur Objektivierung literarischen Verstehens tragen *poetische Tätigkeiten* am Text bei:

- *Künstlerische Ausdrucksformen*: emotionaler Körperausdruck, Darstellen der Atmosphäre eines Textes, lautliche Interpretationen („interpretierendes Sprechen“), szenisches Sprechen in einem Rahmenbild, bildliche Gestaltung mit Farben, Fotos, ...
- *Spiele mit dem Material*: mit den Lauten, Klängen, Rhythmen, mit den Buchstaben und Schriftbildern, mit Wörtern, Reimen und Sätzen, mit sozialen Situationen der Präsentation des Textes, mit der Gattung der Schreibform, mit Hilfe der Proben, mit den Figuren und Gegenständen des Textes ...
- *Leerstellen ausfüllen*: Varianten, Fragen; Sprünge im Handlungsverlauf erzählend überbrücken; Gedanken der Protagonisten in inneren Monologen; Fußnoten; Briefe an die Figuren; durch Einreden unterbrochene Spielszenen;
- *Textkonstituenten verändern*: Figuren, ihre Eigenschaften und Attribute werden verändert; Zeit, Ort, Situation, Reihenfolge; Perspektive, unerwartete Ereignisse; ...
- *Komplexe Umformungen*: In andere Gattungen, Textsorten, Stile, auch triviale, ausgebaut zu größeren Handlungszusammenhängen; Gegengeschichten, multimediale Darstellungen (Collage, Feature); **Inszenierungen** der Verstehensweise des Textes, besonders der „Form“:

***Humorlos***

*Die Jungen  
werfen  
zum Spaß  
mit Steinen*

*nach Fröschen.  
Die Frösche  
sterben  
im Ernst.      Erich Fried*

Dieses Gedicht kann derjenige Spieler, der einen Beobachter dieser Szene darstellt, atemlos abgehackt sprechen und damit zeigen, dass die Grausamkeit der Szene ihm „den Atem verschlägt“.

Alle hier vorgestellten Umgangsformen sind Methoden zum Unterrichten von Reflexionen, äußere Mittel zur Förderung innerer Tätigkeiten. Da die Form des Lernens auf das Gelernte durchschlägt, sind die Lerntätigkeiten so zu lehren, wie sie gedanklich getan werden sollen. Das Reflektieren darf also durch den Unterricht nicht seinen erprobenden Charakter verlieren, nicht seine Fragehaltung und auch nicht seinen Versuchscharakter. Reflektieren kann man mehrmals, Fehler gibt es nicht, wohl Irren, falsche Ergebnisse, unwahre, unangemessene, unverständliche Versuche, auch unwahrhaftige, ja, aber keine Fehler. Reflexionen, die in Handlungsprozesse eingebunden und aus ihnen motiviert sind, müssen sich im Handeln bewähren, und von da aus können sie für Korrekturen wieder ausgelöst werden.

Reflektieren will etwas wissen, etwas besser machen. Methodische Reflexionen sind Suchstrategien, heuristische Hilfen zum Entdecken unbekannter Ziele; die Wege dorthin sind anstrengend, erfordern Arbeit, werden sich aber auch als spannend erweisen. Genau das müsste der Lernende spüren, darauf müsste er vertrauen können. Der ärgste Feind des Reflektieren-Lernens ist der Lehrer, der mit fertigem Wissen in den Unterricht kommt. Er kann wissen, wie er eine Frage für sich beantwortet, aber er darf noch nicht wissen, wie sie die Lernenden schließlich beantworten, nachdem sie mit Hilfe seines Wissens gelernt haben. Besserwisserei, normative Rigidität und institutionelle Routine erschlagen jeden Ansatz zur Reflexion; kommt methodische Armut hinzu, wird sie gänzlich vereitelt. Aber das ist nach Erscheinen dieses Buches ja gar nicht mehr möglich.

#### 4.6.3 Die Phasen der Applikation

So wahrheitsorientiert die Objektivationen in der vorigen Phase auch waren, so einseitig fiel aber auch jede Erkenntnis aus; denn jede poetische oder theoretische Tätigkeit arbeitet mit einem engen Fokus, sieht genauer hin, aber verengt auch den Blick. Damit die Einsichten nicht nebeneinander stehenbleiben, ihre Widersprüche vielleicht sogar Verstehen verhindern, müsste jetzt eine Phase des Innehaltens eingeschaltet werden: die neuen Erkenntnisse sind zu sichten, zu vergleichen mit den ersten „bornierten“ Verständnissen und auszuwerten auf relevante Überzeugungen hin, die wir behalten und auf künftige Lebenssituationen anwenden wollen.

Was jetzt inhaltlich im Lernenden passieren soll, wird in der Hermeneutik „Sinnverschränkung“ genannt: nach der Rekonstruktion des Textsinns soll seine „Integration“ in den geistigen Horizont des Verstehenden erfolgen. Dabei soll eine „Katharsis“ geschehen, ein Meinungswandel nach seelischer Erschütterung, die Läuterung von falschen Vorstellungen zur Wahrheit ... So mystifizierend sie auch oft beschrieben worden sein mag, so galt diese Stufe doch immer auch als Bewährungsprobe, ohne die ein Lernprozess nicht abgeschlossen werden kann. H. G. Jauß definiert Katharsis erfreulich klar als die „kommunikative Grunderfahrung“ im hermeneutischen Prozess (Jauß 1977: 62). Was von nun an gelten soll, kann gültig nur kommunikativ erarbeitet werden:

- *kontemplativ* im Gespräch mit sich selbst als dem Produzenten der heterogenen Verständnisse;
- *explikativ* in öffentlicher Debatte mit anderen, die andere Schwerpunkte setzen und Widerpart dem allzu glatten Einordnen bieten;
- *literarisch* in fiktiven Situationen, in denen literarische Figuren stellvertretend die gewonnenen Überzeugungen repräsentieren; so braucht sich der Verstehende nicht zu enthüllen.

**Was versteht der Rezipient bei der Applikation?** Je nachdem ob die Übertragungsprozesse nach innen auf die eigene Person gerichtet sind oder nach außen auf die Gesellschaft, kann man zwei Ziele der Applikation unterscheiden:

- die personale *Aneignung* der relevanten Überzeugungen aus dem Verstehensprozess: Applikation auf mich als Individuum.
- die *Anwendung* der relevanten Überzeugungen auf jetzige, frühere und zukünftige gesellschaftliche Probleme.

In jedem Fall reflektiert sich der Verstehende selbst im Medium fremder Angebote; seine Schwierigkeiten sind am besten zu begreifen im Rahmen der psychoanalytischen Kulturtheorie (vgl. König/Lorenzer 1986):

Der Verstehende muss sehr viel Eigenes einbringen, um die Leerstellen zu füllen und die Interferenzen zu formulieren, um die gewohnten Schemata zu modifizieren; jetzt soll er sich zu dieser eigenen Leistung bekennen. Besonders bei poetischen Texten muss der Leser „eigene Lebenserfahrungen einsetzen, um die Spuren fremder Lebensentwürfe dechiffrieren zu können“ (ebd.: 62). So vorteilhaft hier die Lerngruppe ist, die Clique oder der Kreis Gleich-Interessierter, weil eine gründliche Kommunikation möglich wird, so vorsichtig lässt sie manchen Teilnehmer werden, wenn er bedenkt, wer da mitzuhört. Deshalb sollten wir bei der Suche nach geeigneten Methoden für die Reflexion in dieser Phase immer stille Formen der Einzelarbeit, öffentliche Diskussionen und literarische Arbeitsformen unterscheiden.

Jede Überlegung zur Applikation gehört – obwohl sie ein „Verstandenhaben“ voraussetzt – systematisch noch zum Verstehensprozess, weil jede applikative Reflexion wieder ein Um-Verstehen, ja Neu-Verstehen zur Folge haben kann. Leider fehlt in allen Schulen und Hochschulen diese Phase fast immer – was zu verstehen, aber nicht zu billigen ist! Hier wenigstens einige **methodische Hilfen**:

- Für das *Sichten* bisheriger Ergebnisse eignen sich:
  - die persönliche Rückschau anhand der erarbeiteten Materialien, in Stichworten oder ausformuliert;
  - das assoziative Schreiben zur Frage: was mir wichtig war;
  - das Cluster, die schematisierte Überblickszeichnung, auch in Gruppen zur Vorbereitung einer Plenumsdiskussion;
  - die szenische Darstellung ausgewählter Erkenntnisse in Gruppen;
  - die Montage relevanter Aussagen/Materialien zu einem plakativen Schaustück.
- *Kontemplative Formen* der Aneignung sind etwa:
  - der Tagebucheintrag,
  - der Brief (abgeschickt oder nicht) an den Textautor, eine Figur oder sich selbst,
  - das freie „längere Gedankenspiel“,
  - der Essay.
- *Explikative Formen*:
  - die Vorbereitung einer Pro- und Kontra-Diskussion mit bewertenden Urteilen in Partnerarbeit,
  - der „Besinnungsaufsatz“ mit begründender Stellungnahme,
  - die Darstellung (in Gruppen) des gemeinsamen Lernprozesses: in Protokollen, Skripten oder szenisch,
  - die kritische Rezension von Teilen des neu Gelernten oder der eigenen Ausgangsposition,
  - die Diskussion im Plenum, auch als Debatte mit geregelter Redeabfolge.
- *Literarische Formen* der Aneignung: Sie sind nicht auf literarische Verstehensprozesse beschränkt; sie könnten auch Auseinandersetzungen mit Sachtexten abschließen: etwa
  - Kommentartexte parallel zu den gelesenen,
  - Entwicklung eines Tagtraumspiels,
  - Nutzung der erkannten rhetorischen Verfahren in eigenen Antworten: Wiederholungen, Verfremdungstechniken ...,
  - Nutzung der literarischen Form für eine Antwort: Limerick, Aphorismus, Fabel ...,
  - sich selbst in einen Text einschreiben: ich wirke dort mit, es geht denen um mich ...,

- eine Inszenierung wird in Gruppen vorbereitet, in der eine Spielhandlung entworfen wird, Formen und Inhalte des Gelesenen ausgewertet, um eine aufgeworfene Problematik szenisch zu entfalten.

*Inhaltlich* kann sich die Aneignung im Lernprozess konzentrieren auf folgende Fragen:

- Zur Sache: Wie ist das Verhältnis der mir angebotenen Sichtweise(n) zu den mir bisher vertrauten? Ist sie mir fremd? Willkommen? ...
- Wie kann ich sie in mein Weltbild einordnen? Wo gibt es Probleme? Auf welche Problemlagen lassen sich gewonnene Einsichten anwenden?
- Zur Sprache: Welche Formulierungen haben mir Schwierigkeiten gemacht?
- Welche sind mir so wichtig, dass ich sie wörtlich behalten will?
- Sind mir eigene Umformungen lieber?
- Zur sozialen Dimension: Fühlte ich mich angemessen angesprochen? Womit nicht? Wie verbindlich ist das Gelernte für mich?
- Was soll jetzt anders gesehen/bewertet werden? An wen sollten wir uns wenden?
- Zu mir selbst: Kann/will ich Ursachen von Schwierigkeiten der Aneignung erkennen/besprechen?
- Welche Interpretation will ich vor mir/vor bestimmten Publikumern vertreten?
- Auf welchem ethischen Niveau diskutieren wir unsere/fälle ich meine Urteile? (Vgl. die Kohlberg-Stufen im Kapitel 7)

#### 4.7 Das Erlernen alltagspraktischen Reflektierens

Meine Vorschläge zum Erlernen des Reflektierens leite ich aus neuropsychologischen Erkenntnissen ab. Forschungen zum Lernen und zum reflexiven Denken werden hier unter dem Begriff „*Metakognition*“ veröffentlicht (z.B. Metcalfe/Shimamura 1994).

Der Begriff einer „metakognitiven Kompetenz“ wird auch gleichgesetzt mit dem uns vertrauteren Begriff einer „Lern- und Problemlösekompetenz“ (Reusser 1997: 149); sie ist für das Kind nichts Fremdes. Metakognitive Lernprozesse greifen Vorerfahrungen mit dem Planen und Kontrollieren auf, die die Kinder in vertrauten Lebenssituationen längst haben. Diese werden bewusst gemacht, entfaltet und vor allem systematisiert.

Man kann „Lernkultur“ sehr angemessen durch geordnete Strategien zum Aufgabenlösen definieren (Reusser, a.a.O.: 155). Lehrer müssten sich an *Systemen von Lernprozessen* orientieren (statt an wissenschaftlich systematischen Inhalten!), also z.B. an einem Fragenkatalog zur Hermeneutik oder einem Aufgabenkatalog bei der Vorbereitung schriftlicher Texte.

Es geht also in der Schule darum, die Wirksamkeit metakognitiver Strategien zu steigern (Kluwe/Schiebler 1984); Trainingsprogramme für sprachliche Reflexionen gibt es vor allem für alltagspraktische, handlungintegrierte Denkprozesse und zum effektiven Einpauken der Rechtschreibung und grammatischer Modelle. Ihre Wirkungen bleiben bereichsspezifisch, wenn Transfers nicht mittrainiert werden; nach einem halben Jahr schon sind die Lernerfolge kaum noch auszumachen, wenn das Training nicht weiterhin begleitend durchgeführt wird (vgl. Klauer 1993). Deshalb interessiert mich dieses technische Training nicht.

Wollen wir hingegen die Kompetenzen zum Reflektieren vermitteln, eine Sensibilität, ein Problembewusstsein, ein Interesse an der Erkenntnis, an der Verbesserung eigener und fremder Ausdrucksweisen, an der Nutzung verfügbarer Fähigkeiten, müssten wir die Erkenntnisse zum Lernen in den Rahmen einer *Kommunikativen Kompetenz* einbinden.

Ich habe meine grundlegenden Erkenntnisse zum Lernen in einem Aufsatz übersichtlich dargestellt (Ingendahl 1998); hier gebe ich nur die zentralen Einsichten thesenartig wieder:

### **Thesen zur Arbeit des Gehirns beim Lernen**

1. Beim Lernen werden verfügbare Wissenspotentiale des Gehirns zu erzeugendem Denken aktiviert.
  - 1.1 Lernen ist Tätigkeit, ist Arbeit unseres Gehirns.
  - 1.1 Lernen greift in die Gestaltung vorhandenen Wissens ein – wie Denken generell –, aber Lernen greift strukturverändernd ein.
  - 1.2 Das Gehirn muss sich in einem aufmerksamen und wohlwollenden Zustand befinden (Singer 1990: 63f.), und es muss verarbeitungsfähige Wissenseinheiten anzubieten haben, um sich angesprochen zu fühlen.
2. Lernen bearbeitet verfügbares Wissen, das kann heißen:
  - 2.1 es fügt neues Wissen hinzu durch Bahnung neuer Nervenbahnen: ausbauend, entfaltend, es in andere Repräsentationsformen umschreibend (bildlich – sprachlich ...) ...
  - 2.2 es reorganisiert vorhandene Kenntnisse durch Wiederaktivierung und erneute Nutzung: durch Setzung neuer Relevanz-Akzente, durch Einordnung in veränderte Begriffssysteme, durch Gebrauch mit verändertem Wortschatz...
  - 2.3 es verbessert vorhandene Verarbeitungsprozeduren (im Denken und Handeln), es nutzt die Kenntnisse für neue Problemlösungen ...
3. Lernen bearbeitet verfügbares Wissen, das kann heißen:
  - 3.1 es fügt neues Wissen hinzu durch Bahnung neuer Nervenbahnen: ausbauend, entfaltend, es in andere Repräsentationsformen umschreibend (bildlich – sprachlich ...) ...
  - 3.2 es reorganisiert vorhandene Kenntnisse durch Wiederaktivierung und erneute Nutzung: durch Setzung neuer Relevanz-Akzente, durch Ein-

ordnung in veränderte Begriffssysteme, durch Gebrauch mit verändertem Wortschatz...

- 3.3 es verbessert vorhandene Verarbeitungsprozeduren (im Denken und Handeln), es nutzt die Kenntnisse für neue Problemlösungen ...

Nervenbahnen vor und nach mehrmaliger Sensibilisierung (nach Roth/Menzel 1996)

4. Wie alle Schritte des Problemlösens muss der Transfer trainiert werden
  - 4.1 Problemlösen wird *beim* Aufgabenlösen gelernt.
  - 4.2 Die Schüler sind systematisch anzuleiten, Strukturanalogien zu finden (so ich ein Spielzeug zerlege und wieder zusammensetze, kann ich auch einen Satz analysieren).
  - 4.3 Die Schüler müssen ihre Kenntnisse als generative Potentiale begreifen.
5. Lernen unterliegt der Macht der Gefühle.
  - 5.1 Alle Impulse und Lernprozesse durchlaufen das *Limbische System* im Gehirn, wo sie mit Gefühlen und Bewertungen geprägt werden.
  - 5.2 Gefühle verändern Erfahrungen, unterdrücken sie oder machen sie relevant.
  - 5.3 Wie lange und wie intensiv etwas behalten wird, hängt vor allem von diesen affektiven Bewertungen ab.

**Reflektieren lernen zum Lösen alltagspraktischer Aufgaben** erscheint so leicht: Man lässt reden, schreiben oder verstehen, unterbricht da und dort, lässt auf dies und das reflektieren, geht wieder zurück in den Handlungsprozess ... Die Fähigkeiten der Kinder sind vorhanden, unsere Fragenkataloge zum Reflektieren beim Schreiben und Verstehen hängen an der Klassen-

wand, die Handlungsprozesse harren der „Optimierung“, wie bringen wir alles zusammen?

Die Lernforschung zeigt sehr klar und unmißverständlich: Wenn man anstrebt, Kenntnisse oder Fähigkeiten nicht nur als solche zu vermitteln, sondern ihre *Nutzung*, dann sind in den Lernprozessen folgende drei Grundsätze zu beherzigen (vgl. Neber 1993):

1. *Der Grundsatz der „Fall-basierten-Instruktion“*: „Danach muss Wissen in Situationen erworben werden, die mit den beabsichtigten Nutzungskontexten ... kompatibel sind.“ (S. 233) Das neu zu Lernende muss da eingebunden werden, wo es anknüpfbar ist und wo es zukünftig wirksam werden soll. Das heißt für die Lernsituationen: Sie müssen in der Struktur den Anwendungssituationen gleich sein, nicht aber im Inhalt und in der Modalität. Die Struktur eines Schreib- oder Verstehenprozesses bildet also etwa das Grundgerüst, die Inhalte wechseln, und in der Modalität enthalten Lernsituationen natürlich viele Maßnahmen, die nur dem Lernen dienen und in der Ernstsituation nicht wiederholt zu werden brauchen (wie etwa wiederholtes Aufschreiben in verschiedenen Medien, Formen oder Farben).

Diese Strukturen sind den Lernenden zu Anfang noch nicht bekannt: Sie wissen ja noch nicht, dass ein Schreibprozess aus organisatorischen, inhaltlichen, soziokulturellen und stilistischen Erwägungen besteht, oder dass es verschiedene Weisen des Verstehens gibt. Die Struktur der Ziel-Situation wird also in der Lernsituation immer wieder aufgebaut.

Wir Lehrende stehen vor der immensen Aufgabe, in den Köpfen unserer Schüler die bisher gewohnten Automatismen aufzubrechen; dabei müssen wir damit rechnen, dass die Lerner das gar nicht so gern wollen, es für Zeitverschwendung halten, Umwege, Schwierigkeiten ahnen; sie haben recht, das alles stimmt vordergründig. Wir können dagegen motivieren, dass sie nach unseren Lernprozessen mehr sehen werden, mehr Möglichkeiten zur Entscheidung erhalten, mehr mitbestimmen können. „Reflexives Denken ... benötigt Zeit, bewusste Anstrengung und Aufmerksamkeit, es geht häufig mit der Nutzung externer Hilfen einher und es beinhaltet die Betrachtung und Gewichtung alternativer Handlungsoptionen.“ (Opwis 1998: 369) Was werden die Schüler wirklich „für ihr Leben“ lernen, wenn sie reflexive Verfahren in ihre sprachlichen Handlungen integrieren? K. Opwis nennt:

- eine abgewogenere Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten,
- die Fähigkeit, den Aufwand für eine Handlung abzuschätzen,
- Handlungen zu unterbrechen, um ihre Erfolgsaussichten einzuschätzen,
- Handlungserklärungen zu erzeugen,
- abgeschlossene Handlungen selbstkritisch im Hinblick auf die Zukunft zu reflektieren.

Die empirischen Befunde lassen hoffen: Beständige Aufforderung zu Reflexionen erhöhten immer die entstehenden Leistungen (ebd.: 374) vor allem

wenn es uns gelingt, das Reflektieren als sinn- und lustvoll erfahren zu lassen, also wenn die neuen Kenntnisse

- das thematische Interesse der Schüler befriedigen,
- ihnen vermutlich wertvoll sind zur gesellschaftlichen Geltung,
- sie einen instrumentellen Nutzen erwarten lassen (in Gesprächen ...)

Untersuchungen in Schulen haben ergeben, dass Reflexionen in Handlungsprozessen besonders im 3. und 4. Schuljahr rapide zunehmen – sicher unter dem Einfluß des Unterrichts; allerdings wird es nur bereichsspezifisch angewendet, vor allem in der Mathematik; ein Transfer auf alltägliche Sprachhandlungen ist nicht selbstverständlich. Komplexe Reflexionen wie etwa Textverarbeitungsstrategien (beim Sprechen/Schreiben wie beim Verstehen) werden erst bei den Elf- bis Zwölfjährigen wirksam (ebd.: 114).

Wir werden also in der Mitte der Grundschulzeit damit anfangen, Reflexionen in Schreib- und Verstehensprozessen anzuregen; im 5. und 6. Schuljahr muss es zum Pflichtprogramm gehören, systematische Fragenkataloge zu entwickeln, um das Sprechen, Schreiben und Verstehen zu elaborieren. Dabei werden viele Lehrer lernen müssen, dass ein Schüler, der viel beim Ausarbeiten von Schreib- oder Verstehensaufgaben laut spricht, die besten Leistungen erbringen wird (Opwis)! Eine „Arbeitsatmosphäre“ ist also nicht still, sondern voller generativem Gemurmel.

Praktisch wird ein Rede-, Schreib- oder Verstehensprozess also aus didaktischen Gründen als *Problemlöseprozess* modelliert: Das Problem, selbstständig einen Text zu schaffen oder zu verstehen, wird aufgefächert in die Stufen (vgl. Davidson u.a. 1994)

1. ein Problem zu erkennen,
2. es in einem angemessenen Code zu repräsentieren, also als Thema einer Reflexionsschleife darstellen,
3. eine Lösung zu planen,
4. eine Lösung herbeizuführen und zu bewerten.

In allen Stufen muss der Lehrende zum ständigen Selbst-Testen anregen sowie spezifische und allgemeine Strategien des Überarbeitens vermitteln

Motivieren sollen die Inhalte, ihre interessanten Neuigkeiten, ihre Relevanz, ihr Reichtum, ihre Variationen, Aspekte ...; aber auch die Lernmodalitäten müssen motivieren, wechselnde Methoden und Arbeitsformen, Medien und Materialien.

*2. Der Grundsatz des „Generierenden Lernens“:* Der Lernende soll in der Erwerbssituation das neu zu Lernende selbst hervorbringen, in unserem Fall also: selbst tun, selbst formulieren, selbst denken. Exploratorische, erkundende Aktivitäten, Fragenstellen, probeweises Antworten, spielerisches Variieren sind Methoden, die den Lernenden dazu verhelfen können (ebd.: 234ff.). Generierendes Lernen wird nur möglich auf einer starken emotionalen Grundlage: sie müssen tatsächlich *erfahren*, dass die Reflexionen für sie

sinnvoll, wichtig, ja notwendig sind. Wer also zum Beispiel erlebt, wieviele verschiedene, z.T. widerstrebende Verständnisse eines Gedichts oder eines Videoclips in einer Gruppe entstehen und vertreten werden, dann die Schwierigkeiten einer Lösung dieses Dilemmas erfährt, der wird die Notwendigkeit objektivierender Verfahren im hermeneutischen Prozess selbst begründen können, etwa damit, Grundlagen für gemeinsames Weiterlernen zu schaffen.

Wer seine Lernergebnisse selbst formulieren soll, muss von Anfang an als Aktiver in den Lernprozess eingebunden werden. Man wird ihn informieren über das zu Lernende, man wird sich informieren über seine ersten Beurteilungen des wahrscheinlichen Lernerfolges: Wird es ihm leicht fallen, wird er in Test- und Anwendungssituationen erfolgreich sein, wieviel und was ist neu, was ist vertraut?

Methodisch wird man das selbstfindende Lernen über unterbrechende Methoden evozieren: Ein Handlungsprozess wird an einer problematischen Stelle unterbrochen, Schwierigkeiten tun sich auf, ein Umweg wird nötig, es muss erst nachgedacht werden, Alternativen sind durchzuprobieren, Variationen durchzuspielen; vielleicht werden sogar Irrwege und Fehler provoziert, damit über die Tragweite des Problems reflektiert werden muss. In diesen „Umwegen“ besteht die Besonderheit schulischer Lernsituationen.

3. *Der Grundsatz der „Kooperativen Aktivitäten“*: Dass wir in der Schule Gruppen unterrichten, können wir produktiv zur Förderung des Transfers nutzen, indem die Lernenden angehalten werden, beim (generierenden) Lernen zusammen zu arbeiten, miteinander zu sprechen, sich vor allem die neuen Erkenntnisse und Fähigkeiten gegenseitig zu erklären, auch einander über ihre Lernprozesse zu berichten (vgl. Nebler 1993: 236f.). Wer explizit erklären kann, wie es zu einer bestimmten Interpretation gekommen ist, wer mit welchen Ideen daran mitgewirkt hat usw., der wird auch eigene Interpretationsprozesse in ihrer Relativität durchschauen können.

In jeder Klasse wird es Schüler geben, die schneller begreifen als andere, die eher in der Lage sind, Lernergebnisse sprachlich zu formulieren. Diese zu Gruppenleitern zu bestimmen, die anderen ihre Erkenntnisse *auf ihre Weise* klarzumachen versuchen, ist eine Methode, die sich als sehr erfolgreich erwiesen hat. Das bedeutet nicht, dass einer der Gruppe diktiert, was zu erarbeiten ist; sondern dass in jeder Gruppe jemand da ist, der *bei Lernschwierigkeiten* anderen hilft, indem er ihnen sagt, wie und was er selbst gelernt hat.

**Maßnahmen zur Förderung alltagspraktischen Lernens** Hier soll ja nicht primär ein Kanon abfragbaren Wissens erlernt werden, sondern strategisches Wissen: Heuristiken und Problemlösestrategien; es sind eher Fertigkeiten zur Planung, Steuerung und Kontrolle der sprachlichen Handlungsprozesse. Sie sind optimal erlernt, wenn sie produktiv in die Handlungsoperationen integriert, also prozedural automatisiert sind.

In der Kognitionspsychologie werden fünf Prozessmerkmale des Wissenserwerbs unterschieden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998), die in spezifischer Gewichtung beim Lernen – hier in alltagspraktischen Lernprozessen – eine Rolle spielen:

1. Da sich der Lernende die neuen Prozeduren *selbst erarbeiten* muss, sind die Möglichkeiten zur Motivation nur in ihm selbst zu suchen: in seinem Interesse an selbstbestimmten Verstehens-, Sprech- und Schreibhandlungen. Für eine *intrinsische Motivation* müsste er die zu lernenden Fertigkeiten selbst als nützlich und erfolgversprechend bewerten; er will sie lernen, weil sie ihm zu mehr Möglichkeiten der Formulierung oder des Verstehens verhelfen, weil sie ihm angemesseneres Eingehen auf Partner erlauben, weil sie ihm selbst zu mehr Wahrheit führen, aber auch zur besseren Manipulation von Sichtweisen.

Das ist zu erreichen – wie die Lernforschung zeigt – vor allem durch Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung: Der Lernende muss sich und seine Interessen ernstgenommen fühlen, er muss die Kompetenzerwartungen, die ihm zugemutet werden, als realistisch einschätzen und seine soziale Umgebung als wahrhaftig förderungsbereit akzeptieren. Dann – so die Psychologen (a.a.O.: 462) – wird sich das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Kompetenz, das wir in jedem Menschen annehmen müssen, auch entfalten.

2. Das Mindestmaß an *Selbststeuerung*, das wir bei allen Lernenden voraussetzen müssen, soll beim alltagspraktischen Lernen ganz besonders intensiv entfaltet werden. Der Schüler soll die Vorbereitung, die Durchführung, die Bewertung und die Kontrolle von sprachlichen Handlungen schrittweise explizit zu begleiten lernen mit Fragen und Impulsen, die allmählich von der Lehrerseite auf die Lernerseite übergehen und den Schüler immer unabhängiger vom Lehrer werden lassen. Das gelingt besonders erfolgreich, wie sich in Untersuchungen gezeigt hat, in domänenspezifischen Bereichen des Denkens wie etwa dem Schreibprozess (vgl. Bereiter/Scardamelia 1987).
3. Da Wissenserwerb immer als *konstruktiver Prozess* zu begreifen ist, in dem die Lernenden mit Hilfe ihrer bisherigen Kenntnisse Neues erarbeiten, ist dies auch metakognitiv bewusst zu halten. Woran knüpfen wir an? Warum sind diese Vorschläge (etwa zum Sammeln mehrperspektivischer Informationen) hier und jetzt sinnvoll? Warum wehren wir uns gegen diese Aufforderung zum Überarbeiten? ... In der Form des sokratischen Dialogs können wir mit den Lernenden die Schwierigkeiten diskutieren, die sie mit der Aneignung des Neuen haben. Die Elaborationsvorschläge, die wir den Schülern hier anbieten, sind ja den Profis abguckt, den Journalisten oder Literaturwissenschaftlern; können wir deren Interessen an der Professionalisierung von sprachlichen Handlungen tatsächlich übernehmen? Inwiefern betreffen die uns?

4. Dass Wissenserwerb immer auch ein *situativer Prozess* ist, vergessen Lehrer allzu oft in abstrakten, formalen Aufgabenstellungen. Erst der Bezug zu einem relevanten Kontext macht das zu erwerbende Wissen bedeutungsvoll (a.a.O.: 469). Und bedeutungsvoll und relevant wird die Ausarbeitung eines Textes oder eines Verstehensprozesses primär aus inhaltlichen und sozialen Gründen:<sup>3</sup> Das Thema, um das es dabei geht, muss den Schüler interessieren, mit der Problemstellung muss er sich authentisch identifizieren können (und nicht der Lehrer!); das Thema muss ihm wert sein, sich so lange und so mühsam mit ihm zu beschäftigen. Und ebenso müssen die beteiligten Personen, (Autor, Adressaten, Publikum) ihm dieser Mühe wert sein. Dies kann auch nicht durch neue Medien kompensiert werden (a.a.O.: 470).
5. Der Aspekt des Lernens als *sozialer Prozess* macht darauf aufmerksam, dass man sich durch das Erlernen eines Systems neuer Fähigkeiten in eine neue *community of practice* hineinarbeitet; dass man fortan zu einer – zwar anonymen, aber anerkannten – Gruppe von Experten gehört, die sich auf Fertigkeiten verstehen, die in vielen Lebensbereichen sehr gesucht sind. Und auch das sollte den Schülern explizit bewusst gemacht werden: Die Bedeutung einer Kompetenz wird gesellschaftlich bestimmt, und so können wir uns beim Lernen fragen: Wer sieht denn das, was wir gerade lernen, als wichtig an? In welchen Situationen gelten wir damit als Experten?

Und der soziale Aspekt des Lernens lässt uns natürlich auch die Vorteile *kooperativen Lernens* nutzen: Es zeigt sich in allen Untersuchungen, dass es jedes Lernen intensiviert und effizienter macht, wenn die Schüler dabei miteinander sprechen und gemeinsam um bestmögliche Anwendungen streiten. Aber solche komplexen Lernprozesse sind vom Lehrenden besonders gründlich zu planen, denn das Zusammenarbeiten muss für die Beteiligten auch sinnvoll sein! Das kann etwa in Schreibprozessen besonders sinnfällig realisiert werden beim Informationensammeln, in Formulierungsversuchen oder beim Bewerten von Texten, – wie es etwa Gudrun Spitta (1989) in ihren „Schreibkonferenzen“ praktiziert.

Wir Lehrer mögen es nicht gern glauben, aber es stellt sich immer wieder als wahr heraus: Was Schüler sich einander gesagt haben, prägt sich leichter ein als das, was wir ihnen gesagt haben. Fähigkeiten, die Schüler von Schülern lernen, werden leichter angeeignet und halten länger;

---

<sup>3</sup> „Die in schulischen Situationen häufig praktizierte Abstraktion und Vereinfachung von Umwelten ist völlig ungeeignet, anwendbares Wissen zu vermitteln bzw. zu erwerben. Vielmehr sind hierzu die Komplexität und Authentizität des Umweltkontextes aufrechtzuerhalten.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl, a.a.O.: 470)

Kenntnisse, die ein Mitschüler für einen anderen formuliert hat, begreifen die Lernenden eher. Wir sollten uns häufiger Dolmetscher in unseren Klassen suchen!