Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 67 (1980)
Heft: 11

Artikel: Umgang mit Texten : Versuch einer modellhaften Darstellung eines Lernbereichs im sprachverwendungsorientierten Deutschunterricht

Autor: Dorer, Erich

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-531747

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 29.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Umgang mit Texten

Versuch einer modellhaften Darstellung eines Lernbereichs im sprachverwendungsorientierten Deutschunterricht

Erich Dorer

A. EINLEITUNG

In der März-Ausgabe Nr. 6/1980 der «schweizer schule» hat ERWIN BECK thesenartig die Neuorientierung im Deutschunterricht (DU) abgesteckt. In seinen Ausführungen fordert er unter anderem, den Deutschunterricht sprachverwendungsorientiert *auszurichten. Dieses Postulat soll in unserem Beitrag ebenfalls Leitgedanke sein. Bevor wir auf das eigentliche Thema «Umgang mit Texten» eintreten, wollen wir zuerst zu umreissen versuchen, was mit Sprachverwendungsorientierung gemeint ist.*

Im Zentrum sämtlicher didaktisch-methodischer Bemühungen im Deutschunterricht soll der Schüler *stehen. Sein Sprachgebrauch ist die Ausgangslage einerseits für Untersuchungen über seinen persönlichen Sprachbesitz, anderseits für Massnahmen, ihn in allen Bereichen des Sprachgebrauchs optimal zu fördern. Konkret heisst das, dass der Lehrer für die Gestaltung des DU immer wieder die zentrale Frage stellt: Was ist wo wie wichtig?*

Diese Frage richtet sich auf die verschiedenen Schichten der Sprachkompetenz (d. h. auf den jeweiligen individuellen Sprachbesitz des Schülers) und auf die verschiedenen Zielbereiche des DU. An einem Beispiel soll das gezeigt werden.

Für die Besprechung schriftlicher Schülerarbeiten hat ein Lehrer Sätze und Ausdrücke notiert und folgendermassen sortiert:

1. – *Wir haten eine schöhne Aussicht.*
   – *Er viel auf die Nahse.*
2. – *Er rufte um Hilfe.*
   – *die Hünde*
   – *Das mieche nichts.*
   – *die Kaufmänner*
3. – *Du hast ein Fehler gemacht.*
   – *Sie hat nicht müssen kommen.*
   – *das Bleistift spitzen*
4. *«Da haben wir ja schöne Aussichten!» – «Wieso? Man sieht ja gar nichts!»*
5. – *Mach jetzt schnell das Fenster zu!*
   – *Bitte, schliesse das Fenster.*
   – *Hättest du die Freundlichkeit, das Fenster zu schliessen.*
   – *Es zieht, mich friert.*

In der dargestellten Schichtung geht es um folgendes:

1. *Signalisierung des grafischen Darstellens (Orthographie, Zeichensetzung)*
2. *Signalisierung der Lautungen*
3. *Einbettung in grammatische Mechanismen (Fälle, Geschlecht usw.)*
4. *Bedeutungen von Wörtern und Wortgruppen (hier um das Wort «Aussichten» in wörtlicher oder bildhafter Verwendung)*
5. *Strategien (Muster von sprachlichem Darstellen, Techniken für sprachliches Handeln)*

Wir beziehen diese Schichten in einem nächsten Schritt auf die Zielaspekte im DU, können das in folgender Matrix verdeutlichen und die vorstehende Frage beantworten:

Die Frage: Was ist nun wo wie wichtig? können wir nun in bezug auf einen sprachverwendungsorientierten DU folgendermassen beantworten:

1. *Im kommunikativen Bereich des DU ist es offensichtlich sehr wichtig, den Schüler in den Schichten 4 und 5 zu fördern. Folgende Ziele könnten hiezu z. B. formuliert werden: Der Schüler soll*
   - *die Bedeutung nichtsprachlicher (nonverbaler) Signale kennenlernen und situationsgerecht einsetzen;*
   - *die Bedeutung von Stimmführungsgestalten (paraverbalen Signalen: Melodie, Tempo, Lautstärke) kennenlernen und situationsgerecht einsetzen;*

Schichten der Sprachkompetenz	Wichtigkeit für Verstehen und sich verständlich machen →	Wichtigkeit für Entwicklung des Denkens, der Persönlichkeit →	Wichtigkeit für soziale Einstufung durch Beherrschung des Normensystems
Zielaspekte	Kommunikativer Aspekt	Fachlich/inhaltlicher Aspekt	Formaler Aspekt
1. Signalisierung durch grafische Zeichen	meistens gering; man versteht sich meistens trotz Fehlkonstruktionen	kaum vorhanden	ausserordentlich hoch. Rechtschreibung = «Bildung»
2. Signalisierung durch Lautungen		oft wichtig in der Stimmführung, im spontanen Ausdruck	sehr hoch, Zugehörigkeit zu Gruppen dadurch bestimmbar
3. Grammatische Mechanismen	recht gering, man versteht sich trotz Fehler	gering, höchstens als Gedächtnistraining	sehr hoch, z. B. Akkusativfehler disqualifizieren
4. Bedeutungen von Wörtern, Wortgruppen	ganz zentral für Verstehen oder Missverständnis	sehr hoch, gehört zur Begriffsbildung, Weltstrukturierung	nur grosse Abweichungen werden bemerkt
5. Strategien im Sprachhandeln	ganz zentral für den Erfolg in der Kommunikation	ganz zentral, hängt zusammen mit Intelligenz	wird kaum registriert

- *den Unterschied mündlicher und schriftlicher Kommunikation herausfinden und fürs Verstehen/aus Missverstehen die entsprechenden Konsequenzen ziehen;*
- *Gesagtes/Gemeintes erkennen und je nach Situation Strategievarianten einsetzen.*

2. *Die Entwicklung des Denkens, der Schülerpersönlichkeit, des Aufbaus eines Weltbildes konzentriert sich auch in den Schichten 4 und 5. Der Schüler soll z. B. mannigfaltig Gelegenheit erhalten,*
   - *die Wirkung und den Einsatz nonverbaler/paraverbaler Mittel zu erproben;*
   - *sich in Sachgebieten auseinandersetzen zu können im Hinblick auf Begriffsbildung, differenziertes Denken und Urteilen.*
3. *Sobald wir uns im formalen Aspekt des DU bewegen, liegen die Gewichtungen umgekehrt: Die Beherrschung der Rechtschreibung, einer richtigen Lautung sind ausserordentlich wichtig für die soziale Einstufung. (Man denke an fehlerhaft verfasste Bewerbungsschreiben.) Auch hier soll der Schüler die adäquaten Anleitungen zur Beherrschung dieses Sprachbereichs erhalten.*

Alle unter 1 bis 3 angeführten Ziele können dann am besten verwirklicht werden, wenn der Lehrer die einzelnen Lernbereiche (Texte verstehen, Texte schaffen, über Sprache und Sprachgebrauch nachdenken) nicht isoliert behandelt, sondern interdisziplinär plant und unterrichtet, d. h. die Lernbereiche vielfältig miteinander verflicht.

B. UMGANG MIT TEXTEN

Nach dieser einleitenden Orientierung wollen wir uns einem bestimmten Lernbereich im DU, dem Umgang mit Texten, zuwenden und versuchen, ein leserorientiertes Modell zum Textverstehen zu entwickeln.

Wenn wir uns mit Textverstehen (Textrezeption) befassen, wollen wir uns vor allem vergegenwärtigen, welche Zusammenhänge zwischen einem Text und dem Schüler wirksam sind und wie wir uns als Lehrer dazu zu verhalten, d. h. welche didaktischen Konsequenzen wir daraus zu ziehen haben.
Zur Einführung und zur Selbsterfahrung in die Problematik des «Mit-Texten-Umgehens», vor allem zur Abklärung der eigenen Leserposition, bitten wir den Leser dieses Artikels, die folgenden drei Texte je unter folgenden Fragestellungen zu studieren:

- Welchen Sinn hat der einzelne Text für Sie? Wie interpretieren Sie jeden einzelnen Text?
- Überprüfen Sie, was Sie zu diesem Textverständnis geführt hat.
- Überlegen Sie sich, wie Ihre Schüler (ein bestimmter Schüler) den Text interpretieren würde(n).

Vergleichen Sie hernach Ihre Ergebnisse mit Äusserungen anderer Leser, die im Anhang festgehalten sind.

Text 1 **Hälfte des Lebens**

Mit gelben Birnen hänget
Und voll mit wilden Rosen
Das Land in den See,
Ihr holden Schwäne,
Und trunken von Küssen
Tunkt ihr das Haupt
Ins heilignüchterne Wasser.

Weh mir, wo nehm ich, wenn
Es Winter ist, die Blumen, und wo
Den Sonnenschein,
Und Schatten der Erde?
Die Mauern stehn
Sprachlos und kalt, im Winde
Klirren die Fahnen.

Text 2 Der wind tropft in den bach und übertrifft das vorlesungsverzeichnis. Gestern hat die börse den rekord von 1,87 m eingestellt. Hat der regenwurm die vorfahrt missachtet? Der tisch schmeckt nach kies, obwohl der beamte die wäsche versiegelt hat. Übermorgen wird der gorilla die gesammelten trittroller gelesen haben.

Text 3 **Himmelfahrt in Berlin**

Die Kinder spielen im Hof so schön
Prinzessin, Mörder und Volkspolizist.
Sie müssen nicht zur Schule gehn,
weil heute Himmelfahrt ist.

Die Kinder spielen im Hof so laut,
behängt mit alten Lappen.
Sie spielen Braut und Kosmonaut
im Himmelsschiff aus Pappen.

Die Kinder spielen so laut und schön,
der Hof wird ein ganzes Theater.
die dicken Frau'n aus den Fenstern
[sehn
und warten auf den Vater.

Was wir im Umgang mit Texten entwickeln, ist ein *Modell;* wir möchten damit wichtige Elemente und ihre Zusammenhänge im Textverstehen besser in den Griff bekommen. (Siehe Skizze unten!)

Die komplexen Vorgänge im Textverstehen reduzieren wir auf den Zusammenhang Text-Leser. Das Verhältnis Text-Autor, das bis anhin so dominant untersucht worden ist (Was will uns der Dichter damit wohl sagen?) wird grösstenteils ausgeblendet. Unser Modell betont (akzentuiert) das leserorientierte Textverstehen, d. h. wir betrachten diesen Vorgang aus der Leserperspektive. So werden bestimmte Zusammenhänge

für den Lehrer durchsichtiger und regen ihn zur Überprüfung des eigenen Leserverhaltens an.
Wir beginnen mit einer Analyse der Text-Seite, wenden uns nachher der Leser-Seite zu und versuchen zuletzt, daraus die didaktischen Konsequenzen zu ziehen. Zum bessern Überblick über die erarbeiteten Zusammenhänge dient eine grafische Darstellung (siehe Anhang).

1. Der Text als Angebot

1.1 *Was ist unter Textbedeutung zu verstehen?*

Wir versuchen zunächst, am Beispiel von Friedrich Nietzsches Gedicht «Venedig» in die Thematik einzusteigen.

Venedig
An der Brücke stand
jüngst ich in brauner Nacht.
Fernher kam Gesang:
Goldener Tropfen quoll's
über die zitternde Fläche weg.
Gondeln, Lichter, Musik –
trunken schwamm's in die Dämmerung
hinaus . . .

Meine Seele, ein Saitenspiel,
sang sich, unsichtbar berührt,
heimlich ein Gondellied dazu,
zitternd vor bunter Seligkeit.
– Hörte jemand ihr zu? . . .

Die sprachlichen Merkmale dieses Textes lassen sich etwa folgendermassen festlegen:

– Die formale, syntaktische Struktur ist dadurch gekennzeichnet, dass das Gedicht aus freien Rhythmen besteht, die den Reim abgeschüttelt haben, und dass die Form durch die am Ende jeder Strophe auftretenden Fortsetzungspunkte unabgeschlossen und offen bleibt.

– Wir treten nicht näher auf diese formale Struktur ein, richten unser Augenmerk auf Wortbedeutungen, auf die semantische Textstruktur.

Einzelne Wörter bekommen in diesem Gedicht erst dadurch ihre bestimmte Bedeutung, indem sie sich zusammen mit andern Wörtern des Textes auf bestimmte Wirklichkeitsbereiche beziehen lassen.
Beispiele:

– Die visuelle Bedeutungskomponente «Seheindrücke/Lichtimpressionen»
  braune Nacht
  goldener Tropfen
  zitternde Fläche
  Lichter

– Die auditive Bedeutungskomponente «Höreindrücke/Tonimpressionen»
  Gesang
  Musik
  Saitenspiel
  Gondellied
  Hörte . . . zu

Jene Gruppe von Wörtern, die wir im Text als zusammengehörig erkennen, bilden zusammen eine Bedeutungsebene, Isotopieebene.

Das Wort Isotopie enthält die altgriechischen Wörter isos = gleich, entsprechend, angemessen, und topos = Ort, Stelle, Gegend.

Unter einer Isotopieebene verstehen wir also eine inhaltlich zusammenhängende einheitliche Mitteilungs-/Bedeutungsebene.

Es sind nicht die einzigen Bündel von Gleichartigkeiten in diesem Gedicht. So liesse sich noch ein solches unter dem Titel Geheimnis/Ferne zusammenstellen (fernher kam, schwamm's, quoll's, unsichtbar, heimlich/man beachte das wiederkehrende entpersonalisierte es → 's). Oder wir können ein Bedeutungsfeld abstecken, in dem Bewegung/Erregung eingefangen werden (fernher kam, quoll, über die Fläche weg, schwamm, berührt, zitternd).

Einzelne Bedeutungsebenen überdecken sich – wie wir an eben einzelnen Wortzuordnungen feststellen können – wie mathematische Durchschnittsmengen: Wortbedeutungen können sowohl der einen als auch der andern Ebene angehören.

Die Gesamtheit dieser Bedeutungsebenen (Isotopien) unter ihrer wechselseitigen Verflochtenheit begreifen wir als «objektive» *Textbedeutung.*

Das Wort «objektiv» soll absichtlich angeführt werden, um auszudrücken, dass es Objektivität im Lesevorgang nicht geben kann. Es ist die sogenannte hermeneutische Situation, die GLINZ (Textanalyse und Verstehenstheorie I, S. 92) folgendermassen umschreibt:
«Wir stossen hier auf die hermeneutische Situation, die für alle Literatur- und Sozialwissenschaften konstitutiv ist: dass nämlich der Mensch seinem Gegenstand nicht nur als erkennendes Subjekt gegenübersteht, sondern gleichzeitig auch der Gegenstand ist, jedenfalls ein Teil des Gegenstandes, und dass er sich daher auch selbst seinen eigenen Fragen stellen muss, nicht nur diese Fragen an andere stellen darf.»
Dieser hermeneutischen Situation können wir bei der Festlegung der Isotopien nicht ausweichen, wir müssen ihr Rechnung tragen, indem wir uns klarmachen, dass die «objektive» Textbedeutung Produkt subjektiver Überlegungen aus subjektivem Standpunkte ist.
Zur Ermittlung von Isotopien bietet sich folgendes didaktisches Verfahren an:

- Wörter eines Textes sammeln, die wiederholt sinntragend auftreten,
- Wörter ordnen, die gemeinsam auf einen bestimmten Wirklichkeitsbereich hindeuten,
- nach Gruppen sortieren, in denen ein gemeinsames Merkmal eindeutig alle übrigen Merkmale beherrscht,
- die Verflochtenheit dieser einzelnen Gruppen feststellen.

Nicht alle Wörter eines Textes lassen sich eindeutig einer bestimmten Isotopieebene (Bedeutungsebene) zuweisen. Häufig haben gerade solche sprachlichen Elemente, die in besonderer Weise aus dem Isotopiezusammenhang herausfallen, die Funktion von Schlüsselwörtern. Witz und Metapher erscheinen als solche komplexe Isotopien, weil in ihnen Wörter auftreten, die mehrdeutig sind, den Leser mit ihnen in Kollision bringen.

Beispiele:

- Zwiegespräch während der Hitlerzeit:
  «Was gibt's für einen neuen Witz?»
  «Ein Jahr Gefängnis.»

«Gibt's» kann verstanden werden als: Welcher neue Witz ist im Umlauf? Welches Strafmass ist vorgesehen für einen neuen Witz?

- Der Star soll operiert werden.

«Star» kann medizinisch, human, zoologisch verstanden werden.

1.2 *Verstehensspielräume, ein grundlegendes Merkmal von Texten*

– Die Beschaffenheit der semantischen Textstruktur legt die Textbedeutung und damit die sog. *Offenheit* fest. Als semantische Struktur haben wir die Summe der Bedeutungsebenen (Isotopieebenen) und ihren Zusammenhang bezeichnet. Wir müssten im besondern auf ihre Beziehungen verweisen, weil wir damit am ehesten der Maxime der Gestaltpsychologen gerecht werden können, wonach das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Trotz Kenntnis/Abstekkung vieler (aller) Isotopien wird das Textganze noch zusätzlichen Verstehensspielraum offen halten, noch auszumachende Bedeutung enthalten, sog. Leerstellen aufweisen. Wir könnten sagen: Je heterogener, zusammenhangsloser die Isotopien untereinander erscheinen, desto grösser ist der Verstehensspielraum, die sog. Offenheit.

– Was tut der Leser? (ist ein Vorgriff auf die Leserseite). Wenn der Text offen ist, dimensioniert der Leser den Verstehensspielraum, er wählt Isotopien aus, stellt solche zusammen, versucht, Leerstellen auszufüllen. Er tut dies, indem er von einem persönlichen Standpunkt aus der Vielzahl möglicher Isotopien und ihrer Bezüge einzelne herausgreift, andere hingegen nicht wahrnimmt oder zurückstellt. Kurz: Er konstruiert aus den vorgegebenen Bedeutungen ein individuelles Sinnganzes, gibt dem Text einen Sinn, den *Textsinn* (vgl. Experimentiertext Nr. 2, Himmelfahrt in Berlin Text Nr. 3). Im Gedicht «Venedig» versteht der eine Leser den Text als ein Musterbeispiel impressionistischer Dichtung (eine eher kunsthistorische, stilkundliche Deutung), ein anderer lotet die Ebenen der Bewegung/Erregung aus und schliesst auf die seelische Verfassung des Autors, weil er weiss, dass Nietzsche bereits krank war, als ihm die Verse in die

Feder flossen (eine eher biographische Deutung).
Welches ist die richtige? Keine. Es sind beide legitim.

1.3 *Welche Beziehungen bestehen zwischen sog. Referenzanweisungen des Textes und dem Wirklichkeitsmodell des Lesers?*

Mit Hilfe der Sprache sagt man etwas aus über die Wirklichkeit. Dabei wissen wir, dass die in Sprache gefasste Welt eine gedeutete, interpretierte Welt ist. Die Welt an und für sich kann durch Sprache nicht dargestellt werden. Wir erzeugen mit Sprache ein Abbild von Welt. Wie kann nun aber ein Leser verstehen, was sein Gegenüber, der Autor, ihm von seiner Welt berichtet? Oder: Wie bringt es der Autor (besser: der Text) zustande, sich dem Leser gegenüber verständlich zu machen?
Der Mensch baut sich aufgrund seiner Erfahrungen mit der Realität ein Wirklichkeitsmodell auf, das sich stets erweitert, zumindest verändert. Das Wirklichkeitsmodell ist die Gesamtheit des Wissens um die Welt und der Erfahrungen mit der Realität und der damit verbundenen Emotionen, Einstellungen, Werthaltungen, Aktionen und Reaktionen. Mit GLINZ könnten wir von Weltstrukturierung sprechen. Davon später.
Wenn nun der Autor dem Leser über den Text etwas mitteilt, so geschieht das mit Hinweisen auf eine erfahrene Wirklichkeit, d. h. er gibt dem Leser über die Sprache, über *Referenzanweisungen* die Möglichkeit, seine mitgeteilte, gedeutete Welt zu verstehen.
Referenzanweisungen sind Anweisungen an den Leser, sich auf bestimmte Ausschnitte seines Wirklichkeitsmodells zu beziehen (zu referieren). Dabei wird vorausgesetzt, dass der Leser diese Anweisungen angemessen versteht (lernpsychologisch: assimiliert), dass er in einem weitern Masse das gleiche Wirklichkeitsmodell wie der Autor hat und dass er bereit ist, sein Wirklichkeitsmodell entsprechend der Mitteilung zu ergänzen / zu korrigieren (lernpsychologisch: zu akkomodieren).
Soll Verstehen zustandekommen, muss der Leser sein Wirklichkeitsbild an dasjenige des Textes knüpfen können. Der Autor muss ihm über den Text solche Referenzanweisungen anbieten, die dem Leser ermöglichen, diese Anweisungen an sein Wirklichkeitsmodell anzuschliessen. Nur die damit angesprochene *Kontinuität* sichert das Textverständnis.

Im Gedicht «Venedig» werden beispielsweise konkrete Dinge angesprochen, die Elemente einer bestimmten Welt (hier Venedig) sind: Brücke, Nacht, Gondeln, Gondellied, Lichter, zitternde Fläche. Es sind Namen, Etiketten, mit denen auf bestimmte Inhalte Bezug genommen (referiert) wird.

Der Leser versteht sie, weil er schon einmal in Venedig gewesen ist, mit den Etiketten assoziiert er die vom Autor gemeinten, gewollten Inhalte; er rekonstruiert mit dem Wirklichkeitsmodell diesen Teilaspekt der Welt. Der Leser wird aber den Text auch dann verstehen, wenn er Venedig nie gesehen hat, weil z. B. Photographien ihm die besonderen Brückenkonstruktionen über die Kanäle vor Augen geführt haben, weil er durch das Abhören des «Venetianischen Gondelliedes» (Felix Mendelssohn) das Wiegen eines Gondelliedes erlebt hat, weil er durch das Betrachten eines Sisley-Bildes das impressionistische Farbgewebe einer Wasserfläche (eines Kanals) Deutungsmuster bereitstellen kann, kurz: an das Wirklichkeitsmodell des Autors anschliessen kann.

Am Beispiel «Brücke» zeigt sich noch eine sprachliche Besonderheit im Textverstehen. Die Bedeutung des blossen Wortes «Brükke» ist für den Leser eine *lexikalische,* d. h. mit dem Zeichen «Brücke» assoziiert der Leser eine Menge von Brücken: Brücken verschiedener Grösse, aus verschiedenen Materialien, zu verschiedenen Verwendungszwecken, verschiedener Konstruktionsart (Eisenbahn-, Autobahn-, Holz-, Stein-, Hänge-, Not-, Bogenbrücke etc.). Erst im Textverbund wird dem Leser deutlich, welche *textuelle* Bedeutung das Wort hat. Diese ist eingeschränkt, spezifisch: Erst im Textzusammenhang erkennt und produziert der Leser aus der Vielzahl der lexikalischen Bedeutung eine textuelle Bedeutung, den *Wortsinn.* Wir zitieren Wittgenstein: «Die

Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.» Die Bedeutung eines Wortes innerhalb des Sprachsystems (Lexikon) ist weitgespannt, abstrakt, im Text hingegen sehr konkret, präzis, eng umgrenzt.
Nicht immer sind die Referenzanweisungen des Autors – obschon der Leser den Kontext oder Ko-Texte berücksichtigt – *eindeutig.*
Wir illustrieren das Phänomen unklarer Referenzanweisungen mit zwei Beispielen:
- Die beiden letzten Zeilen aus Eduard Mörikes Gedicht «Auf eine Lampe» haben Germanisten eh und je beschäftigt:
  «. . . Ein Kunstgebild' der echten Art. Wer achtet sein? Was aber schön ist, selig *scheint* es in ihm selbst.»

Welche Referenzanweisung soll hier gelten:
a) scheinen – lucere – Licht ausstrahlen
b) scheint – videtur – erscheint / es macht den Anschein?
- Verstehen Sie das nachfolgende Inserat?

(Die Lösung finden Sie im Anhang.)

Zu verkaufen
WR
0.2, 7 Mte. alt, Abst.
96,5 x 96,5 P.;
Sch. Sch.
3.0, 6 bis 8 Mte. alt,
Abst. 95,5 x 96 P.
Ernst Hirt
Beim Schulhaus
5054 Kirchleerau
Tel. 064 - 83 16 09

1.4 *Welcher Zusammenhang besteht zwischen Textgebrauch und Textsinn?*

An einem alltäglichen, banalen Beispiel, nämlich an der Verwendung eines Fahrplans, untersuchen wir den Zusammenhang zwischen Textsinn-Textgebrauch.
Der Fahrplan gibt dem Benützer eine ganze Menge von Informationen in spezifischer Kodifizierung ab:
- Abfahrts- und Ankunftszeiten von Regional- und Schnellzügen
- Distanzen
- Streckenbezeichnungen
- Anschlussmöglichkeiten
- Fahrpreise
- Fahrtage usw.
- Dem Ferienreisenden dient der Fahrplan als Angebot des Verkehrsbetriebs, als eine verbindliche *Offerte,* von der er fakultativ Gebrauch machen kann.
- Für den Lokomotivführer hingegen bedeutet der Fahrplan keine Offerte. Er muss zur vorgeschriebenen Zeit an einem bestimmten Ort ankommen, weiterfahren, zur Arbeit antreten. Der Fahrplan ist für ihn ein *Fahrbefehl.*
- In einer Mittelstufenklasse verwendet ein Lehrer einen Fahrplan, um mit Viertklässlern allerlei Zeitberechnungen durchzuführen, Reiserouten zusammenzustellen und die Symbolik (Kodifizierung) kennenzulernen. Der Fahrplan ist ein Lehrmittel, ein *Lerntext* geworden.
- Ein professioneller Taschendieb zieht den Fahrplan zu Rate, um herauszufinden, welche Ankunfts- und Abfahrtssituationen zum Ausüben seines Handwerks im Bahnhof Olten am günstigsten sein könnten. Der Fahrplan ist ein *Bericht* über eine besondere *Marktlage* geworden, er eröffnet Arbeitsprognosen zu einer bestimmten beruflichen Tätigkeit («Börsenbericht»).

Die Sinnproduktion ist – wie die Beispiele demonstrieren – abhängig vom Gebrauch des Textes. Textsinn und Textgebrauch stehen in einem funktionalen Verhältnis zueinander.
Mit dem Gebrauch eines Textes ist auch immer eine spezielle Situation verbunden. Für den gleichen Leser können veränderte Situationen andere Verwendungs-/Gebrauchsmöglichkeiten eines Textes schaffen. Oder umgekehrt formuliert:
- Der Gebrauch des Textes ist der Spiegel der Situation, in welcher der Text vorkommt, in der der Leser den Text verwendet.
- Oder: Der Leser muss den Text in seine Situation hereinholen.

Es sei noch auf einen wichtigen Umstand hingewiesen: Verschiedene Verstehenshaltungen des Lesers, d. h. verschiedene Benutzungsarten von Texten entsprechen keineswegs immer den Absichten des Sprechers/Autors. Eine vom Autor vorgängig

festgelegte (Textsorte) Konstellation wird erst durch die Textrezeption, durch den Leser fixiert.

Wir fassen dieses Kapitel zusammen. Es ging um die Frage, welche Angebote der Text dem Leser zur Sinnproduktion bereitstellt.

1. Ein Text enthält Bedeutungsebenen *(Isotopien),* die die *Textbedeutung* konstituieren.
2. Er legt *Referenzanweisungen* vor, die der Leser mit seinem *Wirklichkeitsmodell* aktualisiert.
3. Die semantische Struktur des Textes überlässt dem Leser zur *Sinnproduktion* einen mehr oder weniger grossen *Verstehensspielraum.*
4. Der Gebrauch des Textes bestimmt seine *Funktion* und somit den *Textsinn* und die *Textsorte.*
5. Die Textfaktoren stehen untereinander und zum Leser in einem *wechselseitigen Verhältnis.*

2. Der Leser als Sinnproduzent

2.1 *Welche Funktion übt das Wirklichkeitsmodell des Lesers aus?*

– Wir haben vorhin den Zusammenhang zwischen Referenzanweisungen des Textes und Wirklichkeitsmodell des Lesers angesprochen, aber nur soviel über die Leserseite erfahren, als wir das Wirklichkeitsmodell als die Gesamtheit der gespeicherten Erfahrungen und Kenntnisse eines Individuums definiert haben. Dieses Bild (besser Abbild) von Wirklichkeit, das sich jeder einzelne zusammenstellt, ergibt nur eine von vielen Möglichkeiten, über das Medium Sprache unsere Umwelt zu betrachten, zu begreifen, zu bewerten.

– GLINZ sieht das Wirklichkeitsmodell als «persönliches *Situations-, Formen-* und *Verhaltensgedächtnis*

- für *Identifikation* aller einwirkenden Antriebe (von aussen und innen),
- für *Wertung* (=Messen der gespeicherten Wertvorstellungen)
- und für eigenes *Verhalten* daraufhin; eingespielte Bahnen für solches Verhalten, d. h. Strategien für den Umgang mit Partnern und Gegenständen . . .» (also auch Texten).

– Das Wirklichkeitsmodell soll im Zusammenhang Lesen/Textverstehen als eine aktive und bewegliche Verstehensstruktur verstanden werden, als eine Art Gehalte-, Regel- und Normenapparatur, die das Verstehen von Texten steuert.

Was es im Verstehensprozess qualitativ und quantitativ im speziellen leistet, kann mit dem von GLINZ benutzten Begriff der *Superierung* erklärt werden (Übergang vom Kurzzeit- zum Langzeitgedächtnis): «. . . Längere Texte bedingen aber, dass man sie diskursiv rezipiert, d. h. mit der Aufmerksamkeit dem Text entlang geht . . .

Dabei kann längst nicht alles jeweils schon Rezipierte mit gleicher Deutlichkeit im Gedächtnis behalten werden . . . , sondern man behält nur einen *globalen Ertrag* des schon Rezipierten im Gedächtnis und geht mit diesem Ertrag (oft nur einer ganz diffusen Erinnerung und Erwartung) an die jeweils neu zu rezipierende Teileinheit . . . Als Hilfen zu solcher Superierung erweisen sich in geschriebenen Texten alle Kapiteleinteilungen, Abschnittsüberschriften usw., d. h. die gesamte Segmentierung.»

– Das Wirklichkeitsmodell unterliegt einer ständigen Veränderung, Erweiterung, Differenzierung, Korrektur, so besonders innerhalb

a) des sozialen Umfelds, das den Erfahrungsraum eines Individuums ausmacht, in dem es seine Erwartungshaltungen aufbaut und seine Rollenverständnisse und Rollenübernahmen festlegt;
b) einer räumlich-zeitlichen Situation, die z. B. eine bestimmte Textlesesituation (Schule, Freizeit, Prüfung) absteckt.

2.2 *Was heisst eigentlich: Mit einem Text umgehen?*

WITTGENSTEIN formuliert es ungefähr so: Einen Text verstehen heisst

a) eine Praxis verstehen
b) innerhalb einer Lebensform handeln können.

Zu a):

Eine Praxis verstehen, will bedeuten,

- einen Sprachgebrauch (vielleicht eine ganz spezielle Gruppensprache, siehe Inserat in «Die Tierwelt») anderer verstehen,

- die Sprache des andern (eines Autors), die textuelle Bedeutung eines Wortes, die Bedeutung eines Wortes in seinem Gebrauch verstehen,
- die Referenzanweisungen des Autors gleichermassen und kontinuierlich befolgen, entschlüsseln,
- Bedeutungsebenen (Isotopien) festlegen,
- den Verstehensspielraum abstecken, ausleuchten.

Diesen Vorgang, im Lesen all das zu tun, was eben erwähnt worden ist, können wir auch mit dem deutschen Wort *«auslegen»* sehr schön bezeichnen.

Zu b):
Allgemein heisst es: Mit einem Text *umgehen* können. Der Leser begreift den Text als Element einer Auseinandersetzung (Interaktion). Interagieren heisst hier, dass der Leser sich zum Text absichtsvoll und autor-/textbezogen verhält. Er rekonstruiert einen Interaktionsprozess, in dem er die Textbedeutung auf sich bezieht, in seine Situation hereinholt, beispielsweise in dem er wissen will, wie eine Äusserung gemeint ist, ob der Akzent auf dem Inhalts- oder dem Beziehungsaspekt liegt, oder in dem er Gesagtes/Gemeintes im Text herauszufinden und zu unterscheiden versucht.
- Im Verstehensvorgang des Experimentiertextes (Nr. 2) zeigt sich zunächst, dass der Leser eine textliche Offenheit feststellt und dass er ausweicht auf die Rekonstruktion von Vorkommenszusammenhängen: Wo könnte der Text eine Rolle gespielt haben? Dabei schlüpft der Leser in eigene, bereits erfahrene oder mögliche Rollenverhältnisse, rekonstruiert eine Vorkommenssituation (Schule, Universität, Spionageabwehr) in bezug auf diesen Text und seine Biographie. Erst jetzt erhält der Text für den Leser einen Sinn, weil es dem Leser gelungen ist, sich in eine sinnige Auseinandersetzung, einen Interaktionsprozess mit dem Text einzulassen.

2.3 *Woher kommen Unterschiede im Textverständnis?*

Ausschlaggebend für das Verständnis eines Textes ist, wie wir erfahren haben, die Realitätsvorstellung (das Wirklichkeitsmodell) des Lesers. In der Lesesituation kennzeichnet ihn folgendes Verhalten:
- Leerstellen eines Textes versucht der Leser so aufzufüllen, indem er sie mit eigenen Erfahrungen, Erlebnissen, Vorstellungen belegt, d. h. diese Bestandteile sind *Projektionen* des Lesers in den Text. Das Projizierte wird dabei als ausserhalb des Lesers befindlich erlebt.
- Der Leser nimmt vor allem das wahr, was mit seinen Überzeugungen und Ansichten übereinstimmt. Er trifft *Selektionen* (so wählt er Bedeutungsebenen, so nimmt er Referenzanweisungen des Textes auf).
- Durch Projektion und Selektion werden vor allem fiktionale (erfundene) Texte, also literarische Erzeugnisse, dem Leser angepasst. Dieser erlebt den Text als etwas Bekanntes, Vertrautes; er fühlt sich *bestätigt.*

Dieses Verhalten bringt von Leser zu Leser unterschiedliche Resultate von Textverständnissen hervor. Die in diesem Verstehensvorgang mitgebrachten Voraussetzungen nennen wir *Verstehenshaltung.*
Auf welche Art und Weise sich der Leser mit dem Text auseinandersetzt, hängt von seiner Verstehenshaltung ab. Die thematisch-inhaltlichen Differenzen im Hölderlin-Gedicht (Nr. 1) oder die unterschiedliche Interpretation des Nietzsche-Gedichts (stilkundliche versus biographische Deutung) sind Resultate, Produkte von verschiedenen Verstehensweisen/-haltungen.
Im Umgang mit Texten thematisiert der Lehrer günstigenfalls solche Differenzen. GLINZ fordert:
«Der Deckungsbereich bzw. die Nicht-Dekkung an bestimmten Stellen muss deutlich gemacht werden ... Alle an der Analyse Beteiligten haben dabei den Text immer wieder neu zu lesen im Blick auf die konstatierten Verstehensverschiedenheiten ... Dieses Prinzip, das bewusste Nebeneinanderstellen und Durchprobieren der Verstehensweisen einer Mehrzahl von Rezipienten nennen wir *Pluralitätsprinzip.*»
Darüberhinaus scheint uns ausserordentlich wichtig, festzustellen, dass in der Anwendung des Pluralitätsprinzips nicht nur unterschiedliche Resultate des Erstverständnisses behandelt werden sollten. Das Textver-

stehen müsste u. E. um ein wichtiges Element erweitert werden, indem Unterschiede im Verstehensprozess selber, also im Lesevorgang sichtbar gemacht werden sollen.
Darin liegt ein wesentliches Merkmal leserorientierten Textverstehens, nämlich dass der Leser nicht nur seinen individuellen Textsinn, der von dem andern abweichen kann, produziert, sondern auch erfährt, welche Verstehenshaltung er eingenommen hat.
Mit andern Worten: Der Leser setzt sich im Verstehensakt nicht nur mit dem Text selbst auseinander, sondern auch mit seiner eigenen Person. Textverstehen, leserorientiertes Textverstehen bedeutet dann einerseits Welt-Erschliessung und andererseits Selbst-Erschliessung (Identitätsfindung).

2.4 *Welche grundlegenden Verstehensarten kann man unterscheiden?*

– Wir unterscheiden einmal vier grundlegende Verstehensarten (und sind uns der groben Systematisierung bewusst):
  – eine *heuristische,* auf Sachdarstellung hin orientierte
  – eine *autor-/sprechbezogene*
  – eine auf den Leser *Adressaten* selbst gerichtete
  – und eine *analytische.*

– Das *heuristische Verstehen* legt den Akzent auf die im Text dargestellte Wirklichkeit (es geht um Erkenntnis). Der Leser konfrontiert sein Wirklichkeitsmodell mit der im Text dargestellten Welt.
Ziel dieses heuristischen Verstehens ist, mit kognitiven Strukturen (Denkmustern, Begriffen), die der Leser bis anhin im Wirklichkeitsmodell aufgebaut hat und speichert, den Text (eine neue Wirklichkeit) zu assimilieren.
KRETT: «Assimilation bezeichnet einen einverleibenden Prozess. Ein neues ... Element (eine Information) wird der bestehenden (kognitiven) Struktur einverleibt.»
Nun aber erweist sich oft, dass diese kognitive Struktur nicht ausreicht, das Neue zu «inkorporieren». Das alte Denkmuster genügt nicht mehr. Das damit erzeugte Ungleichgewicht soll wieder stabilisiert werden. Zur Wiederherstellung dieses Gleichgewichts muss der Leser die bestehende Struktur umbauen, neue Elemente miteinbeziehen, ein neues Denkmuster aufbauen. Das ist der Vorgang der Akkomodation.

– Das *autor-/sprecherbezogene Verstehen* richtet sich danach aus, den Textsinn im Hinblick auf den Autor/Sprecher zu entwerfen. Der Leser ist fähig und gewillt, sich in die Situation des andern zu versetzen (Empathie, «Klagemauerverhalten», Anteilnahme).

Den Hörer/Leser interessieren vorweg nicht die inhaltlichen Darlegungen, sondern die Bedürfnisse des Sprechers. Lesesituationen, die diesem Zwecke dienen sollen, gehen darauf aus, über den Text den Autor, seine Biographie zu verstehen.

– Die *leser-/hörerorientierte* Verstehensart bezieht die Textbedeutung auf die Lebens- und Erfahrungspraxis des Lesers. Der Akzent dieses Verstehens wird aber nicht so sehr auf den kognitiven Umbau der Leserstruktur gelegt, sondern auf das innere Erleben. Der Leser stärkt, nährt seine Gesinnung, er ist vom Text betroffen, es ist vorwiegend ein emotionales Lesen.

Ein Beispiel aus der Schulpraxis: Liest der Lehrer (z. B. ein Historiker) seinen Schülern vor Ferienbeginn (seine neuesten Forschungsergebnisse) eine Geschichte über die Gladiatorenkämpfe im Legionslager von Vindonissa vor, so reagieren sie anders: Massstab für die Beurteilung ist dann einzig, ob sie spannend und/oder lustig/traurig war, die faktische Richtigkeit, die geschichtliche Relevanz kommt nicht ins Blickfeld.

– Geht der Leser *analytisch* an den Text heran, versucht er, ihn von einem bestimmten Gesichtspunkt, z. B. aus einem wissenschaftlichen Interesse zu verstehen. Sein Standpunkt wird eher ausserhalb der Literaturwissenschaft zu suchen sein. So könnte z. B. ein Psychiater den Nietzsche-Text «Venedig» in Zusammenhang mit andern Nietzsche-Texten daraufhin untersuchen, in welchem Ausmass die Geisteskrankheit in solchen Texten sichtbar wird oder sichtbar gemacht werden kann. Sind z. B. die impressionistisch geformten (unvollkommenen) Sätze Anzeichen von Schizophrenie oder Aphasie?

– Das hier vorgestellte systematisierte Repertoire von Verstehensarten ist im pragmatischen Umgang mit Texten viel komplexer und differenzierter zu gestalten. In der Literatur werden eine Fülle solcher Verstehensarten beschrieben. Sie können aus feststellbaren Wirkungen oder Reaktionen des Lesers nur indirekt ermittelt werden. Sie werden auch nie «rein» vorkommen und je nach Interessenlage und Situation beim gleichen Leser während des Umgangs mit Texten (der Interaktion mit Texten) sehr oft wechseln.

– Eine Verstehensart wird hier nicht näher untersucht, die im speziellen den Lehrer und den zukünftigen Lehrer angeht: das *qualifizierende* Lesen von Aufsätzen. Nirgendwo tritt das Wirklichkeitsmodell und die davon abhängige Verstehensart so deutlich in Erscheinung als in der Beurteilung und Bewertung von schriftlichen Arbeiten.

Aufsatznotengebung – Zensurengebung überhaupt – ist ein pädagogischer Dauerbrenner. Ihre Problematik kann hier nicht näher untersucht werden.

Wir fassen dieses Kapitel «Der Leser als Sinnproduzent» zusammen:

1. Das *Wirklichkeitsmodell* des Lesers ist eine *aktive Verstehensstruktur,* die das Verstehen eines Textes steuert.
2. Der *Vergleich von Verstehensresultaten* (Erstverständnissen) führt zu Unterschieden und Deckungsbereichen.
3. Wichtig ist nicht nur das Verstehensresultat, sondern auch der *Verstehensvorgang.*
4. Einen Text verstehen heisst auch, mit ihm umgehen, sich mit ihm auseinandersetzen, ihn in eine *vom Leser rekonstruierte Situation* hereinholen.
5. Man kann idealtypisch eine heuristische, eine autor-/sprecherbezogene, eine leserbezogene und eine analytisch ausgerichtete *Verstehensart* unterscheiden.
6. Die beiden Pole im Textverstehen, nämlich einerseits Angebote des Textes (Bedeutungsebenen, Referenzanweisungen, Verstehensspielraum, Funktion) und anderseits der Leser als Sinnproduzent (mit seinem Wirklichkeitsmodell, seiner Verstehensart) stehen in *vielfältigen wechselseitigen* Beziehungen zueinander.

3. Fachdidaktische Konsequenzen

Die Fragestellung zu diesem Kapitel lautet: Welche Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung im Umgang mit Texten ziehen wir aus pädagogischen Überlegungen und linguistischen Erkenntnissen?

3.1 *Bei der Vorbereitung von Unterricht*

a) – Wenn der Lehrer einen Text für eine Lektion oder Lektionsreihe ausgewählt hat und diese nun vorbereitet, *setzt* sich der Lehrer als Leser eingehend mit der Textvorlage auseinander. Was heisst das im speziellen?
   – Der Lehrer wird zunächst sein eigenes Textverständnis produzieren, dem Text seinen *Textsinn* geben (so wie jeder einzelne von Ihnen z. B. Text 2 gedeutet und verstanden hat).
   – Nun müsste der Lehrer sich selbst überprüfen und hinterfragen, welche *Lesehaltung* ihn zu diesem Textsinn geführt hat, z. B.
      – Wo spielen meine eigenen Erfahrungen, Erlebnisse und Erwartungen mit?
      – Deute ich den Text so, weil ich etwas weiss über den Dichter, weil ich ihn mit andern der gleichen Thematik, des gleichen Dichters vergleiche?
   – Diese Überlegungen sollen ihn zur *Klärung seiner Leserposition* innerhalb des Unterrichtsgesprächs, während des Lektionsablaufs verhelfen, denn bewusst oder unbewusst definiert er aus dieser Position heraus den Ablauf der Lektion, macht seine Einstellung und damit sein eigenes Textverständnis gegenüber Schüleräusserungen geltend.

b) Wenn der Lehrer gewillt ist, sein Planungsmonopol zu lockern (das in vielen Fällen auf *die* «richtige», sog. textimmanente Interpretation hinsteuert, dann wird eine sorgfältige *Planung* ja nicht hinfällig, im Gegenteil: Sie bekommt bloss eine andere Funktion. Im Mittelpunkt der Planung steht dann nicht *die* Interpretation, sondern die Entwicklung eines Angebots von *Arbeitsalternativen,*

die den Bedürfnissen, den Neigungen, den Interessen der Schüler entgegenkommen, z. B. arbeiten
- mit textlinguistischen Operationen/ Sprachspielen
- im Umformen, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Segmentieren
- im Rollenspiel, mit Pantomimen
- mit Positionswechseln der Schüler.

c) Ungleichen Voraussetzungen und Bedingungen der Schüler kann der Lehrer so begegnen, indem er Näheres über die *Leseneigungen* der Schüler erfährt, z. B. eine Auswahl von Texten vorlegt, anbietet und alle Textsorten von der Ode bis zum Kochrezept in die Spracharbeit miteinbezieht. Entscheidend für das Gelingen der Lektion sind die Überlegungen, wie ein Text in den *Erfahrungs- und Erlebnishorizont* des Schülers eingebaut werden kann (Kontinuität ⟶ Wirklichlichkeitsmodell, Referenzanweisungen).

3.2 *Bei der Durchführung von Unterricht*

a) Im privaten Verstehen aktualisiert der Schüler den Text, indem er ihn (wie der Lehrer selbst) auf Probleme bezieht, die gerade für ihn wichtig sind; «er produziert *den Textsinn vor* dem Hintergrund eigener *Problemlösungsversuche*» (B. Marfurt). Das kann sich im Unterrichtsablauf so auswirken, dass die Schüler sehr verschiedene *Textverständnisse* formulieren, die oft erheblich voneinander *abweichen.* Die Lenkung des Lehrers besteht nun darin, mit den Schülern den *gemeinsamen Deckungsbereich* dieser auseinandergehenden Verständnisse und ihre Abweichungen zu thematisieren (Sie erinnern sich an das *Pluralitätsprinzip* von Glinz).

b) Das Herausarbeiten dieser inhaltlich-thematischen Gleichheiten und Differenzen ist bereits eine ansehnliche Leistung des Lehrers.
Wenn es ihm gar gelingt, von den *Verstehensresultaten* zur Klärung der *Verstehenshaltung* des einzelnen Schülers vorzustossen, dann hätte er für das Verständnis der Schüler und zum Aufbau des Verständnisses jedes einzelnen ausserordentlich viel beigetragen.

c) Immer dann, wenn der Lehrer im Unterrichtsablauf merkt, dass im Umgang mit Texten sein eigenes Textverständnis, sein Textsinn dominant zu werden (durchzuschlagen) droht, wenn er also auf *seine* Interpretation lossteuert, dann würden wir ihm raten, die *fachliche Dominanz* auf einer andern Unterrichtsebene, nämlich der kommunikativen, zu *mildern,* indem er andere *Lernsituationen* schafft, in denen die Schüler *miteinander* über Texte *sprechen* können (Partner-, Gruppenarbeit).
Im Anhang sind die Phasen des Verstehensprozesses in einem Planungsentwurf dargestellt, wo besonders Schüler- und Lehrerverhalten näher umschrieben werden.

3.3 *Bei der Nachbesinnung über Unterricht*

Der Lehrer sollte sich vom Handlungszwang des Vorbereitens und Durchführens vermehrt lösen können: durch Nachbesinnung über geschehene Lektionsabläufe.
Konkret heisst das hier:
- Welche Postulate eines eher schülerorientierten Umgangs mit Texten habe ich angestrebt, welche habe ich erfüllen/nicht erfüllen können?
(Tonbandanalysen helfen ausserordentlich viel; oder Lehrerkollegen hospitieren und besprechen gemeinsam die Lektion.)
- Wo liegen die Gründe des Erfolgs/des Misserfolgs?
- Welche Konsequenzen ziehe ich für die Vorbereitung der nächsten Lektion?

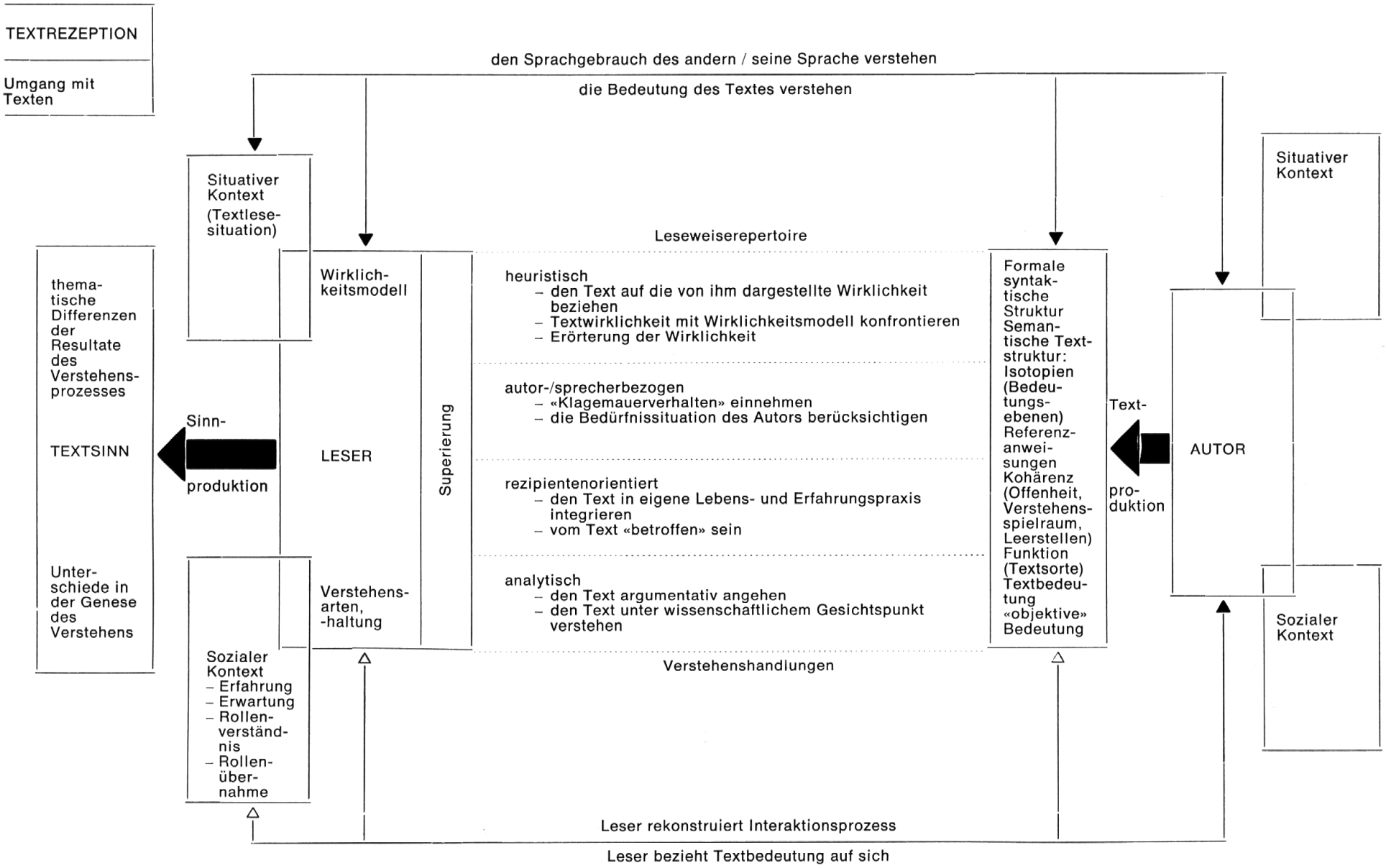
Wir haben mit diesem Beitrag zu zeigen versucht, dass der Umgang mit Texten eine wichtige, auf den Schüler ausgerichtete Komponente aufweist und dass Texte zur Welterschliessung und Persönlichkeitsfindung viel beitragen können.
Lesen kann so (wieder) als sinnvolle und für alle Betroffenen lohnende Beschäftigung erfahren werden, die über den Schulalltag hinaus bildend wirkt und erfreut.

4. **Anhang**

Textverständnisse anderer Personen

Text 1

Die Dichterin Marie Luise Kaschnitz (1901–1974) hat ihre subjektive Sicht klassischen


TEXTREZEPTION
Umgang mit Texten
den Sprachgebrauch des andern / seine Sprache verstehen
die Bedeutung des Textes verstehen
Situativer Kontext (Textlesesituation)
Situativer Kontext
thematische Differenzen der Resultate des Verstehensprozesses
TEXTSINN
Unterschiede in der Genese des Verstehens
Sinnproduktion
Wirklichkeitsmodell
LESER
Verstehensarten, -haltung
Superierung
Leseweiserepertoire
heuristisch
– den Text auf die von ihm dargestellte Wirklichkeit beziehen
– Textwirklichkeit mit Wirklichkeitsmodell konfrontieren
– Erörterung der Wirklichkeit
autor-/sprecherbezogen
– «Klagemauerverhalten» einnehmen
– die Bedürfnissituation des Autors berücksichtigen
rezipientenorientiert
– den Text in eigene Lebens- und Erfahrungspraxis integrieren
– vom Text «betroffen» sein
analytisch
– den Text argumentativ angehen
– den Text unter wissenschaftlichem Gesichtspunkt verstehen
Formale syntaktische Struktur Semantische Textstruktur: Isotopien (Bedeutungsebenen) Referenzanweisungen Kohärenz (Offenheit, Verstehensspielraum, Leerstellen) Funktion (Textsorte) Textbedeutung «objektive» Bedeutung
Textproduktion
AUTOR
Sozialer Kontext
– Erfahrung
– Erwartung
– Rollenverständnis
– Rollenübernahme
Verstehenshandlungen
Sozialer Kontext
Leser rekonstruiert Interaktionsprozess
Leser bezieht Textbedeutung auf sich

Literaturwerken gegenüber in dem Sammelband «Zwischen Immer und Nie. Gestalten und Themen der Dichtung» (1971) festgehalten. Daraus ist der folgende Text genommen (Erstveröffentlichung 1961).

Friedrich Hölderlin: **Hälfte des Lebens**

Mein Gedicht, das soll doch wohl heissen, eines, das mich immer begleitet hat und das mir nie ganz aus dem Sinn gekommen ist. Ein solches Gedicht ist für mich Hölderlins *Hälfte des Lebens.* Als ich es kennenlernte, war ich beinahe noch ein Kind. Ich wusste nicht, dass Hölderlin die Verse kurz vor seiner Erkrankung geschrieben hat, und von einem Gefühl für die Unwiederbringlichkeit vergangener Lebenszeiten war ich noch weit entfernt. Die Landschaft, die ich beim Lesen der ersten Strophe vor Augen hatte, die des Bodensees nämlich mit ihrer nachsommerlichen Fülle von Blumen und Früchten, beglückte mich, das winterliche Bild der sprachlosen Mauern erregte in mir eine Wollust der Einsamkeit, das Klirren der Drähte an den leeren Fahnenstangen war dazu die passende Musik. Erst in späteren Jahren verstand ich recht eigentlich die schmerzliche Frage und Klage des Gedichts, ich bezog sie auf das Alter, das jedem jungen Menschen als ein halber Tod erscheint und dessen Schrecken ich durch die Vision einer nicht mehr von Blumen und schönen Tieren belebten, grauen Winterlandschaft vollkommen ausgedrückt fand. Noch später las ich das Gedicht wieder anders, nämlich als tödliche Furcht vor einem krankhaften und doch auch jedem Menschen bekannten Seelenzustand der inneren Verödung und Kälte, in dem die Dinge ihre Farben, ihren Duft und ihre Stimme verlieren. Diese Furcht vor einer ewigen, nur von kalten metallischen Geräuschen noch erfüllten Gefühllosigkeit weiss der Dichter, der vorher die Liebestrunkenheit und die heilige Nüchternheit seines lebendigen Lebens in so herrlichen Bildern darstellte, auch im Leser und Hörer zu erwecken, nicht nur durch die Wahl seiner Worte, sondern auch durch die Folge seine Vokale – man vergleiche nur die Lautfolge des Ausgangs der ersten Strophe mit der zweiten, wie da die Vereisung und Verödung schon vom Klang her Ausdruck gewinnt. Auf diese Weise gelang ihm eine so bestürzende Verdichtung menschlicher Seelenangst, dass das Gedicht mir heute zuweilen nur noch erträglich ist, wenn ich es ritornellartig lese, also die Jahreszeiten wieder wörtlich nehme, in ihrem ewigen Wechsel, ihrem Kommen und Gehen.

Text 2

Experimentiertext aus NUENDEL/SCHLOTTHAUS, **Angenommen: Agamemnon.** Wie Lehrer mit Texten umgehen.

Wenn Sie nun Ihre antworten vergleichen mit den folgenden aus dem transkript der tonbandaufzeichnung einer diskussion über die zeilen, über die Sie eben auch nachgedacht haben, werden Sie vermutlich ähnliche, aber auch ganz andere, von den Ihrigen sehr abweichende finden.

- «Durch das irreale zusammenstellen wirkt es für mich komisch, und ausserdem könnte man vielleicht auch noch denken, wenn das einer bewusst so geschrieben hat, dass er vielleicht gerade durch die unlogik die logik um so deutlicher machen könnte.»
- «Mit der oben dargestellten logischen unlogik unterhält man sich oft an der uni.»
- «Der wind . . . tropft – das geht nun mal nicht.»
- «Es gibt doch wunderbare gedichte, in denen noch viel verrücktere sachen drinstehen.»
- «Absurde literatur, Ionesco, anfang der fünfziger jahre.»
- «Ein geheimcode . . . , spionagesache.»
- «Dass man aus den einzelnen sätzen, satzabschnitten, die drin vorkommen, wieder sätze bilden kann . . . Das kann man ja in der grundschule z. b. verwenden . . . , sinnlos ist er (der text) dahingehend schon, dass er die kreativität anregt.»
- «Übungssätze für die zeiten (tempora).»
- «Es ist ganz klar, dass der text etwas bewirken soll . . . , er soll einen prozess in gang setzen, diskussion oder was weiss ich.»
- «Für uns hat der text schon einen sinn, weil wir uns darüber gedanken machen müssen.»

Der Schüler als Leser – Phasen im Verstehensprozess

Phasen	Ziele	S-Verhalten S-Tätigkeiten	L-Verhalten L-Tätigkeiten	didaktische Massnahmen
A **Erstes Lesen** – Aufnahme des Textes (Konkretisation der Vorstellungen)	– erzähltes Geschehen vorstellen können – den Inhalt wiedergeben können	– stilles Lesen – nacherzählen (paraphrasieren)	– Informationsgehalt der Wiedergaben überprüfen – keine Zusatzfragen stellen	– evtl. Hausaufgabe – Einzelarbeit (auf Lesetempo achten)
– Sinnentwurf	– Erstverständnis (eigene Leserposition) darlegen können – erste Distanz zum Text bekommen	– mündliches/schriftliches Textverständnis darlegen – aktiv zuhören	– Aussagen auf WT, HRP-Folie notieren ▶ sortieren, ▶ Übersicht vorlegen ▼	– freie Aussprache
B **Erprobung des Sinnentwurfs**	– eigene Leserposition mit andern konfrontieren, differenzieren – mit Textstellen/-belegen arbeiten können	– aktiv zuhören – Stellung zum Gehörten beziehen – Textstellen wiederholt lesen, berücksichtigen	– Auswahl treffen – Unterrichtsgespräch moderieren, als Vermittler funktionieren – auf Textstellen hinweisen	– Diskussion auf ▼ Text ▼ Sprecher beziehen
C **Entwicklung von Kategorien**	– eigenes Textverständnis auf allgemeine Aspekte beziehen – Distanz zum Text / zur eigenen Person gewinnen	– übergeordnete Gesichtspunkte herausfinden – neue Version des Textverständnisses formulieren	– Zusammenhänge aufzeigen – Gesichtspunkte notieren	– Erarbeiten (fragend-entwickelnd)
D **Vergleich Erst-/Letztverständnis**	– erweitertes Textverständnis in eigene Lebenswirklichkeit integrieren	– Notizen aus A – C vergleichen – A-Verständnis korrigieren, ergänzen	– Schüleraussagen für sich auswerten ▶ S-Kenntnis ▶ Fortschritt – Lesehaltung ermitteln	– Einzelarbeit

Text 3

Welcher der beiden deutschstudenten hat den beginn des kleinen Biermann-songs falsch verstanden?

Derjenige, der – bezogen auf die erste strophe – sein verständnis so festlegt:

«Es ist von kindern, die im hof spielen, die rede . . . Wenn hier geschrieben wird, sie spielen mörder und volkspolizist, so muss angenommen werden, dass der verfasser dieses textes hier bereits sein hauptanliegen kundtut: Er lässt eine tiefe resignation über die herrschenden zustände und die hilflosigkeit, sie zu ändern, erkennen.

Denn, wenn kinder in dieser umgebung (Berlin) mörder und volkspolizist spielen, zeigt das, wie unmenschlich und kompromisslos die dort herrschende ideologie verfolgt und praktiziert wird . . .»

Oder jene studentin, die schreibt:

«Die kinder spielen sehr unterschiedliche rollenspiele. Dadurch, dass die kinder «reale» und «phantastische», «gute» und «böse», abenteuerliche und heldenhafte und «bürgerliche» rollen übernehmen und ausprobieren, zeigt sich, dass sie noch auf der suche nach ihrer identität sind, dass sie in ihrer phantasie und in ihrem spiel noch frei und ungebunden sind, dass ihnen scheinbar noch alle wege und möglichkeiten offenstehen . . . »

Lösung Inserat

Das Inserat stammt aus der Zeitschrift «die Tierwelt». Es handelt sich um die Schweizerische Zeitschrift für Vogelschutz, Vogelkunde und Vogelliebhaberei, Geflügel-, Kaninchen- und Taubenzucht, Kleintier- und Hundehaltung, Gartenbau, Freizeitgestaltung.

Im Inserat werden spezielle Rassen von Kaninchen (z. B. Schweizer Scheck) angeboten.

5. Diskussion von Thesen

Zum Abschluss unserer modellhaften Darstellung des Umgangs mit Texten liegen einige Thesen zur Diskussion vor.

Die Auseinandersetzung mit diesen kann u. a. sinnvoll sein, wenn es gelingt, sie in die vielfältigen Aspekte des Textverstehens einzubauen, Abweichungen festzustellen, zusätzliche Gedankengänge abzuschreiten, allein und/oder mit Kollegen.

«Die meisten Lehrkräfte scheinen nur ganz vage Vorstellungen von privaten Leseneigungen der Jugendlichen zu haben . . . »
(aus: W. VOELKE, Die Bedeutung des Lesens, München 1971)

«Schulischer Umgang mit Texten hat nahezu keinerlei Einfluss auf das ausserschulische Leseverhalten von Schülern.»
(aus: E. NUENDEL / TH. DIEGRITZ u. a., Sozialintegrative Aspekte des Deutschunterrichts, Donauwörth 1979)

«Nicht mehr der wertvolle Text, sondern die Leseweise der Schüler steht . . . im Zentrum der literaturdidaktischen Fragestellung. Ziel des Unterrichts ist . . . das Herbeiführen einer veränderten Lesehaltung . . .
Im Literaturunterricht sollen die Schüler deshalb lernen, solche Texte (gemeint sind Texte jeder Art und Qualitätsstufe, poetische ebenso wie solche aus der Gebrauchsliteratur, E. D.) auf ihren Realitätsgehalt hin zu prüfen, ihre Manipulationsmechanismen zu erkennen und aus dahinterstehenden gesellschaftlichen Interessen zu erklären. Nur so glaubt man erreichen zu können, dass aus den Objekten und Opfern der Unterhaltungsindustrie sich selbst bestimmende Subjekte werden.»
(aus: K. H. SPINNER, Das vergällte Lesevergnügen, Göttingen 1976)

Im Umgang mit Texten muss zunehmend der Leser beachtet werden: Die bis anhin vorherrschende (Forschungs-) Perspektive auf Autor und Text (d. h. auf Produktion und Darstellung) muss an Spannweite gewinnen, indem der Bezug des Lesers zum Text eingefangen und thematisiert wird.

«Im privaten Verstehen aktualisiert der Schüler den Text so, indem er ihn auf Probleme bezieht, die für ihn gerade relevant sind. Er produziert den Textsinn vor dem Hintergrund eigener Problemlösungsversuche.»
(Nach B. MARFURT, Textrezeption und Textsorte)

«. . . das Lesen wird erst dort zum Vergnügen, wo unsere Produktivität ins Spiel kommt.»
(aus: W. ISER, Der Lesevorgang, in: WARNING, RAINER, Rezeptionsästhetik, München 1975)

Literatur

H. GLINZ: Textanalyse und Verstehenstheorie I, Athenäum-Verlag, Wiesbaden.
– Der Anteil der Grundschule am Gesamtprozess des Spracherwerbs, abgedruckt in: Die Grundschule 6/1974, Georg Westermann Verlag, Braunschweig.
E. NUENDEL, W. SCHLOTTHAUS: Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen. Urban und Schwarzenberg, 1978.
B. MARFURT: Textrezeption und Textsorte, in: Wirkendes Wort I/80.
KALLMEYER u. a.: Lektüre Kolleg zur Textlinguistik, Band 1 und 2, Fischer Athenäum Taschenbücher.
O. SCHOBER (Hrsg.): Text und Leser. Arbeitstexte für den Unterricht. Philipp Reclam jun., Stuttgart.

Hat Ihr Lehrmittelverwalter die Unterrichtshefte schon bestellt?

Kollegen aus den Kantonen St. Gallen, Uri und Luzern haben vor 50 Jahren das erste Unterrichtsheft gestaltet und herausgegeben. Heute ist dieses praktische Vorbereitungsheft überall in der Schweiz anzutreffen. Besonders begehrt sind die Sonderausgaben für die Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen (Ausgabe B) und für die Kindergärtnerinnen (Ausgabe C).

Die Ausgabe A erscheint in einem neuen Kleid und hat auch für Sie einige Verbesserungen bereit. – Alle Unterrichtshefte haben das Format A 4 und kosten Fr. 10.–.

Bestellschein

Bitte ausschneiden und in frankiertem Kuvert senden an:

Unterrichtsheft-Verlag

A. Schmid
Schachenstrasse 10
6010 Kriens

Ich bestelle

..... Ex. **Unterrichtsheft Ausgabe A,**
Vorbereitungsheft für die Lehrkräfte aller Stufen, 130 Seiten

..... Ex. **Unterrichtsheft Ausgabe B,**
Sonderheft für alle Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen, 124 Seiten

..... Ex. **Unterrichtsheft Ausgabe C,**
Sonderheft für alle Kindergärtnerinnen, 120 Seiten

an folgende Adresse:

_____

_____

_____