

Werner Ingendahl

Sinngebendes Lesen von Texten und Filmen

Lesen ist seit der PISA-Studie gottseidank stark in der Diskussion. Leider hat sie sich allerdings auch zur multifunktionalen Keule entwickelt: Jeder und jede nutzt sie als Schlag-Wort für eigene Zwecke. Dabei könnten wir daraus wirklich einiges lernen:

Vieles wie die subjektiven und die soziokulturellen Merkmale der Kinder können wir gar nicht beeinflussen; großen Einfluss dagegen haben wir auf solche fördernden Faktoren:

- In Klassen mit viel Freiarbeit und unterstützter Lernautonomie sind die Leseleistungen besser, ebenso bei fächerübergreifendem Lernen, in Schulen mit Klassen- oder Schulbüchereien, mit Lesekreisen und AG.
- Entscheidend scheint mir die tägliche Kleinarbeit zu sein, mit der das verstehende reflektierende und nutzende Lesen stetig gefördert werden müsste (vgl. meinen Beitrag „Texte verstehen durch eigene Tätigkeiten“ in: schulmagazin 6/2000).
- Gute Leser unterscheiden sich von schlechten durch die Bewusstheit der eigenen Fähigkeiten.

Lesekompetenz wurde in der PISA-Studie definiert als komplexe Fähigkeit, schriftliche Texte inhaltlich und in ihrer formalen Struktur zu verstehen, das Verstandene in Wissenszusammenhänge einzuordnen und für verschiedene Zwecke zu nutzen; und zwar Erzählungen, Sachdarstellungen, Tabellen, Karten oder Formulare. In jeweils 5 Kompetenzstufen wurden drei Fähigkeitsbereiche untersucht:

- Informationen ermitteln
- Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten

Deutschlehrer sind demnach nicht allein für die Leseleistung verantwortlich, alle Fachlehrer sind es ebenso.

Wohlgemerkt: Abgefragt wurden nur die *kognitiven* Kompetenzen. Besonders schwach haben unsere Schüler in den Fähigkeiten, bei Texten ganz genau hinzuschauen, sie Wort für Wort wahrzunehmen, und zwar die Testaufgaben mindestens genau so detailliert wie den Text. Dann die Aufgabe im Sinne des Testers so auf den Text zu beziehen, dass die wahrscheinlich erwartete Antwort gegeben werden kann. Interpretationen sind aus dem Text abzuleiten, rhetorische Figuren philologisch belegbar in ihrer Funktion zu bestimmen. Beim Reflektieren und Bewerten muss man wissen, was die Tester für „relevant“ halten und was sie als Allgemeinwissen voraussetzen

Mehrdeutigkeit, verschiedene Verstehensweisen im hermeneutischen Prozess, kommentierendes, ergänzendes, aneignendes Lesen, lustvoller Umgang mit Texten – all dies kann im Test nicht ermittelt werden. Unser deutschdidaktischer Kompetenz-Begriff ist aber ohne all dies unvollständig.

Nicht erst die moderne **Hirnforschung** (siehe den Artikel von Heiner Willen-berg in diesem Heft) hat uns darauf aufmerksam gemacht, dass alles Lernen - besonders das Lesen von Geschichten in Büchern und Filmen - von Lust und Interesse getragen sein muss, soll es erfolgreich und effektiv sein. Es gibt keine Gedanken ohne Gefühle und Bewertungen.

Vereinfacht gesagt: Die Tätigkeiten unseres Bewusstseins im Großhirn, dem Cortex, sind immer und untrennbar verbunden mit dem Vor- und Unbe-

wussten im limbischen System. Der Bremer Hirnforscher Gerhard Roth sagte in einem Vortrag 2001 zum Thema „Wie das Gehirn die Seele macht“ (Internet): „Das limbische System durchzieht das gesamte Gehirn; seine Tätigkeit erleben wir als Affekte und Emotionen bzw. affektive und emotionale Einfärbungen von Wahrnehmung, Vorstellung, Erinnerung und Handlungsplanung.“

Daraus entsteht ein fundamentales Lernproblem: Das kognitive System im Cortex arbeitet sehr schnell, kann rasch viele Informationen verarbeiten und sich verändern. Das limbische System jedoch verarbeitet Lernvorgänge und Gedächtnisbildungen nur sehr langsam. Gerhard Roth: „Besonders langsam vollziehen sich spätere Umlernprozesse. ... Entsprechend bleiben bloße Appelle an die Einsicht wirkungslos, denn sie aktivieren allein die Netzwerke des bewusstseinsfähigen Cortex-Systems; dieses hat aber auf die verhaltensrelevanten limbischen Netzwerke keinen wesentlichen oder einen nur indirekten Einfluss.“

„Lust am Text“ und Interesse am Lesen kann also nur allmählich durch immer wieder geförderte Erfahrung angestrebt werden. Schauen wir uns nun unsere Aufgaben im Überblick an. C. Rosebrock hat sie anschaulich zusammengestellt:

Kognitive Fähigkeiten zur Texterschließung vermitteln	Lesebedürfnisse und Leselust durch Leseangebote entwickeln, Lesebereitschaft aufbauen	Reflexive Fähigkeiten vor und bei der Lektüre sowie in der Anschlusskommunikation fördern
--	--	--

(vgl. den Sammelband, hrg. von B. Franzmann u.a., Handbuch Lesen, Hohengehren 2001)

Verstehen als Sinngestaltung

„Sinnentnehmendes Lesen“ ist zwar ein gewohnter Ausdruck, aber er sagt nicht, was beim Lesen wirklich geschieht. Wie kann ein Leser aus schwarzen Buchstaben Sinn *entnehmen*? Wie sollte das gehen? Nichts als Lichtreize gehen vom Buch aus und werden ans Gehirn übermittelt, nichts als Laute übernimmt ein Zuhörer, nichts als Bilder sieht der Filmzuschauer. Wenn diese Zeichen *Sinn* machen sollen, muss der Leser ihn schon selbst erzeugen. *Sinngebendes Lesen* müsste es heißen, *sinngestaltendes Lesen* wäre ein Ziel, das wir anstreben können. *Verstehen* ist ein aktiver Prozess der Erarbeitung von Sinn. Seit alters her versuchen Lehrer durch die Kunst und Wissenschaft der *Hermeneutik* Heranwachsenden zu helfen, komplizierte Texte zu verstehen. Sie haben diese Arbeit – sowohl in der Theologie und Juristerei als auch in der Literatur-Interpretation – in Phasen und Schritte aufgeteilt, um die verschiedenen Möglichkeiten des Verstehens zu entfalten: In vier Phasen wird durch jeweils verschiedene Leseweisen *Sinn* erarbeitet:

1. Ein vorläufiger Sinn des Textes/des Films in der ersten Textbegegnung.
2. Mögliche Sinnverständnisse im „objektivierenden“ Erarbeiten von Interpretationen,
3. Ein persönlicher Sinn beim Aneignung relevanter Überzeugungen.
4. Ein ethisch-politischer Sinn durch das Anwenden des Verstandenen auf Probleme in Gegenwart und Vergangenheit.

1. Ein Sinn wird entdeckt

Um in Buchstaben oder Filmbildern Sinn zu verstehen, müssen wir eigene Vorstellungen aus vorhandenen Kenntnissen aufrufen und miteinander neu

komponieren. Ob das gelingt, hängt schon ab von unserer Disposition: Wie sind wir gerade „drauf“? Welche Erwartungen haben wir? Warum?

Der gesamte weitere Unterricht hängt davon ab, ob unser Textangebot überhaupt bei den Schülern ankommt. Deshalb ist eine *Dispositionserforschung* nützlich, z.B. über:

die schulische Situation (anders als zu Hause im Sessel) - individuelle Interessen am Thema – alters- und geschlechtsspezifische Voraussetzungen – persönliche Schüler- und Lehrermotive – Erwartungen an den Unterricht, zum Thema, zum Autor, zum Kulturkreis, von dem die Geschichte handelt – an die „Sprache“ des Textes, des Films ...

Darüber kann man im Plenum oder in Gruppen sprechen und erkennt: Es gibt gemeinsame Vorstellungen, Befürchtungen ... Meine Erwartungen sind ergänzbar, veränderbar ... Ohne Vorurteile geht es nicht! Man könnte aber auch den Text schon mal „überfliegen“ und zu erwartende Schwierigkeiten oder Vorfreuden zur Sprache bringen.

Vor literarischen Texten schalten wir quasi natürlich auf eine eher poetische Einstellung um: Wir werden jetzt unsere Gewohnheiten „mit Kunst umzugehen“ aktivieren, wir verfügen freier über unser Vorwissen, werden jetzt im fiktiven Raum phantasierte Vorstellungen und Gefühle erzeugen, der entstehende Sinn liegt nicht fest, es wird mehrere Verstehensweisen geben...

Unsere Erwartungen steuern unsern ersten Verstehensentwurf, angeregt und gelenkt durch die fortlaufende Lektüre, zu einem plausiblen Gesamtbild, sie halten den Prozess auf der richtigen Spur. Zugleich werden die Sinnkonstruktionen immer wieder unterbrochen durch wechselnde Informationen, neue Kontexte oder überraschende Wörter („Stützpunkte“); wir müssen Alternativen entwerfen, korrigieren, modifizieren. Wir ergänzen Assoziationen oder Schlussfolgerungen, die selbst gar nicht im Text stehen; wir gewichten bestimmte Informationen, setzen Akzente und schaffen Verbindungen, aber wir übersehen auch sehr, sehr vieles, lassen aus, vergessen und ebnen ein. Dies alles leistet unser Gehirn zum größten Teil unbewusst. Systematisch können wir unterscheiden

- eine sprachliche Arbeit an der „Sprachgestaltung“: wir erkennen Wörter wieder und beziehen sie gemäß der Satzstruktur aufeinander;
- eine konzeptuelle Arbeit an einer „Geschichte“: wir bilden Propositionen (Aussagen) in Form kleiner und größerer Vorstellungen;
- eine integrierende Arbeit, in der sprachliche und bildliche Informationen gebunden und in größere Zusammenhänge eingebettet werden.

Beim Integrieren der neuen in die alte Informationsstruktur ergeben sich natürlich Unvereinbarkeiten. Das Neue passt nie ganz genau. Nun setzen die Operationen ein, die schon Piaget als die fundamentalen Denkoperationen beschrieb: 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. Das kann auch zu eigenen Reflexionsschleifen anregen. Hinzu kommt natürlich noch eine dritte Grundoperation des Verstehensprozesses: die kritische *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 in meinem „Horizont“,

- angemessen meinen sozialen Standards
- wahr, einsehbar, plausibel
- wahrhaftig, glaubwürdig?

Schon rational-kognitiv erscheinen die geistigen Tätigkeiten beim Lesen sehr komplex; ein angemesseneres Bild erhalten wir erst, wenn wir bedenken, in welche – oft widerstreitenden – Gefühle das Einarbeiten von Informationen eingebettet ist. Nicht nur die Widersprüche können Freude, Ärger, Bedrohung u.v.m. auslösen, sondern auch was mitverstanden wird im „Ton“ der Äußerung und anderen Merkmalen der Rezeptionssituation, was an Erinnerungen geweckt und was an Konsequenzen erwartet wird. Es entstehen entsprechende Verhaltensbereitschaften (nachfragen, weggehen ...), die ganze Situation wird in bestimmter Emotion *erlebt*.

Lesestrategien: Das erste wahrnehmende Lesen können wir unterrichtlich durch viele Maßnahmen unterstützen, die wir nach und nach einüben und als *Lesestrategien* an der Klassenwand dauernd sichtbar halten: Hier geht es zunächst mal darum, einen *roten Faden* zu gewinnen, deshalb lassen wir Problematisches zunächst weg. Die Schüler sollen ihr eigenes Verständnis formulieren können. Dazu können wir ihnen helfen durch:

- Reduktive Strategien: Markieren, am Rand anmerken mit Zeichen und Wörtern, Notieren wichtiger Ausdrücke, mit Pfeilen strukturiert ...
- Ausarbeitende (elaborative) Strategien: Paraphrasieren, gliedern, nach Unverstandenen fragen, Ersatz- und Umstellproben anwenden, zentrale Stellen wörtlich zitieren ..
- ergänzende Strategien. Widersprüche feststellen, Assoziationen notieren, spontane Kommentare, ähnliches Selbsterlebtes ...
- selbstreflexive Strategien: Wie fühle ich mich beim Lesen, beim Zuschauen? Welche Arbeitsweisen sind sinnvoll? ...
- produktive Umgangsformen: Den Text in verschiedenen Klanggestalten vortragen, ihn kolorieren, ihn in andere Medien überführen, erste Verständnisse nachspielen, als „Erzählkino“ vorstellen ...

2. Unser subjektives Verständnis wird objektiviert

Was und wie wir verstanden haben, das halten wir für *die* Information, die uns der Text „*gegeben*“ hat; wir werden uns fortan so auf das Selbstgemachte beziehen, als wäre es das Werk des anderen.

Aber gerade deshalb fällt es vielen so schwer, sich jetzt, beim genaueren Lesen zu öffnen für verschiedene Interpretationen. Besonders literarischen Texten müssen wir von Anfang an mit einer anderen Einstellung begegnen, die Freiräume eröffnet für verschiedene, auch widerstreitende Auslegungen. Es werden heute so viele „produktionsorientierte“ Methoden zum Umgang mit Texten und Filmen vorgeschlagen, dass es recht leicht wird, den Kindern eine Lust an der Entdeckung und Auslegung unterschiedlicher Sinnverständnisse zu ermöglichen.

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.

(Ausführliche Darstellung von Fragenkatalogen und Methoden vgl. Ingendahl, Umgangsformen, Frankfurt 1991 und Ingendahl, Sprachreflexion statt Grammatik, Tübingen 1999.)

Für **poetische Texte** lässt sich der Kanon objektivierender Arbeitsformen noch erweitern, nicht nur weil sie notwendiger werden, sondern auch weil sie mehr Spaß machen. (Vgl. auch den Artikel des Verf. zu „Ästhetischen Praxis“ in schulmagazin 5-10 Heft 12/2001, S.49-52)

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 ...

Gleichermaßen 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“.

(Ein ernster Zwischenruf aus gegebenen Anlässen:) Analytische und spielerische Reflexionen sind Suchstrategien, heuristische Hilfen zum Entde-

cken 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. Besserwisserei, normative Rigidität und institutionelle Routine erschlagen jeden Ansatz zur Reflexion; kommt methodische Armut hinzu, wird sie gänzlich vereitelt.

3. Ein Sinn des Textes/des Films für mich persönlich

Nach den vielfältigen Interpretationsansätzen der Objektivation müsste nun 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 jeder einzelne behalten und auf künftige Lebenssituationen anwenden will.

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. Was von nun an gelten soll, kann gültig nur kommunikativ erarbeitet werden:

- *kontemplativ* im Gespräch mit sich selbst als dem Beteiligten an den bisherigen Sinnproduktionen, der interessiert ist an einer eigenen Überzeugung, die nicht mehr nur „Meinung“ ist;
- *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.

In jedem Fall reflektiert der Verstehende sich selbst im Medium fremder Angebote. Er kann jetzt allmählich – über viele Jahre hinweg – entscheiden lernen, was ihm wirklich wichtig ist, ob er bei Bewährtem bleiben oder Neues ausprobieren und wie er sein Weltbild ausgestalten will. Hier 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
 - Kommentare parallel zu den Gelesenen – etwa für verschiedene fiktive „Zeitungen“,
 - 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.

4. Das Verstehen gesellschaftlicher Ereignisse mit Hilfe des Textes

Ein Lektüreprozess müsste uns doch verändert haben, wenigstens in einer kleinen Vorstellung, einer Meinung, einer Weise die Welt zu sehen ... Indem man nun ein Problem außerhalb des Textes durch die Brille dessen sieht, der mit einer (fiktiven) Geschichte neue Erfahrungen gemacht hat, versteht man auch den Text wiederum anders, in seiner Aussagekraft, seiner Relevanz, seinem historischen Stellenwert.

- Welche Probleme, Widersprüche, Aufgaben lassen sich von den Textaussagen her entdecken? Welche Fragen hätte er in seiner Entstehungszeit auslösen können, löst er jetzt aus?
- In welchem Licht erscheinen heutige oder historische Ereignisse vom Text her? Wirkt er verklärend oder erhellend?
- Auf welche aktuellen Fragen könnte der Text Antworten bereit halten?
- Welche gängigen moralischen Argumente bestätigt/erschüttert er?
- Welche Personen könnten ein Interesse an seiner Auslegung/an seinem Verschweigen haben?
- Welche ähnlichen/kontrastierenden Texte oder Filme gibt es?
- ...

Und wann haben wir einen Text verstanden? Jeder 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 richtige 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 seine kommunikative Rolle (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 bewusstgemachte Zweck der Auslegung erfüllt ist. 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 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 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 Texterkenntnisse auf ein individuelles oder gesellschaftliches Problem als möglich akzeptiert wird oder sogar zu einer anerkehbaren 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.