

Werner Ingendahl

## **Texte verstehen durch eigene Tätigkeiten**

In: schulmagazin 5 – 10 Heft 6/2000, S. 4 – 7.

Dass unsere Kinder im „Informationszeitalter“ leben werden, scheint den Medien zufolge nur noch ein technisches Problem zu sein: die Schulen brauchen nur mit Computern ausgestattet zu werden und ans Netz zu gehen, schon haben wir sie auf die „Herausforderungen des 3. Jahrtausends“ vorbereitet. Der französische Politologe Alfred Grosser sagte vor einiger Zeit in einer Talkshow, das Schwierigste gegenüber der Informationsflut sei, sie überhaupt als Informationen wahrzunehmen, sie zu überblicken, einzuordnen und sie nutzen zu können; dazu müsse man ungeheuer viel können und vor allem viel wissen! Alle in der Runde nickten, aber keiner griff den Faden auf: Also hatten sie alle nicht begriffen, was Grosser meinte.

Prüfen Sie jetzt mal ganz heimlich Ihre eigene Vorstellung von *Information*: Fällt Ihnen nicht auch so ein Kommunikationsmodell ein, in dem die Information von einem Sender zu einem Empfänger übertragen wird? Sicher, wenn wir die Zeitung lesen, überfliegen wir den Text und die Informationen springen uns ins Auge. Aber schon wenn wir ein Fachbuch lesen oder ein modernes Gedicht, springt uns kaum noch etwas an, obwohl wir die Wörter und Sätze alle lesen können. Tja, das wäre schön, wenn Informationen übertragen würden; leider sind es nur Schriftzeichen (die wir gottseidank entziffern können) für deutsche Wörter und Sätze (die wir gottseidank kennen). Die Information müssen wir schon selber daraus machen: Unser gerade verfügbares Wissen müssen wir so aktivieren, dass es sich – angeregt durch den Text – zu einer Information fügt, die für uns jetzt und hier einen Sinn ergibt, so dass wir darauf angemessen reagieren können.

## **Texte können also dazu anregen, Informationen zu bilden.**

Diese Tätigkeit nennen wir auch *Verstehen*: Wir verstehen einen Text, wenn wir Informationen aus ihm bilden (und nicht „entnehmen“!) können, die wir für sinnvoll halten. Eine große Hilfe dabei war den lernenden Menschen seit der Antike die *Hermeneutik, die Verstehenslehre, die Kunst der Auslegung*. Sie leitete dazu an, bestimmte Methoden auf einen Text anzuwenden, und zwar in Stufen oder Phasen gegliedert, je mehr man von dem Text wissen wollte. Auch ich werde meine Vorschläge zur Textarbeit in der Schule nach diesen hermeneutischen Phasen gliedern:

1. In der ersten Phase will ich möglichst schnell erfahren: Was steht da eigentlich drin?
2. Dann kann ich aber auch schwierige Stellen oder Zusammenhänge in *theoretischen* und *ästhetischen* Arbeitsweisen aufzuknacken versuchen.
3. Interpretierend und wertend kann ich erfahren, was die Lektüre für mich und mein Leben bedeutet, aber auch für die Lösung gesellschaftlicher Probleme.

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). Verstehen muss von Anfang an als ein aktiver Prozeß begriffen werden, in dem mehrere geistige Operationen an der Konstruktion einer Information zusammenwirken. Wir verstehen, indem wir eine „mentale Repräsentation“ des Gelesenen oder Gehörten erzeugen: das ist unser Verständnis. Dabei wird 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 Aussagen („Propositionen“) in Form kleiner und größerer Vorstellungen;
- einer *integrierenden* Arbeit, in der die Informationen gebunden und in größere Wissenszusammenhänge eingebettet werden.

**Beim Integrieren der neuen in die alte Informationsstruktur ergeben sich natürlich Unvereinbarkeiten.** Das Neue passt nie ganz genau. Wenn wir nun nicht den Text resigniert weglegen, passiert Folgendes: 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. Gleichzeitig gehört aber zu jedem Verstehen auch eine *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



Noch angemessener wird das Bild vom Verstehensprozess, wenn wir bedenken, in welche – oft widerstreitenden – *Gefühle* das Verständnis eingebettet ist. Nicht nur die Unvereinbarkeiten können Freude, Ärger, Bedrohung u.v.m. auslösen, sondern auch was mitverstanden wird im „Ton“ der Äußerung, was an Erinnerungen geweckt und was an Konsequenzen erwartet wird. Die ganze Situation, der Partner und man selbst wird in bestimmter Emotion und Einstellung *erlebt*.

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.

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 vor allem 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. Der literarische Verstehende geht freier mit seinem Vorwissen um, erzeugt im fiktiven Raum phantasierte Vorstellungen und Gefühle; er erwartet verschiedene Verstehensweisen; von da her ist auch die Einschätzung seiner selbst und des Autors anders als im Alltag. Diese Erwartungen sind durchaus konventionell und auch Kinder schalten auf diese Weise um.

**Lernziel der Textarbeit** ist also in jedem Fall, ihn zu verstehen. Wie können wir das überprüfen? Woran merke ich, dass ein Schüler einen Text verstanden hat? 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 seinen Inhalt und seinen kommunikativen Status (unwidersprochen) in eigenen Worten formulieren kann.
  - wenn man den Inhalt eines künstlerischen Textes so wiedergeben kann, dass dies als erste Annäherung ausreichend erscheint.
2. **Objektivierung:** Ein Text kann als verstanden gelten, wenn der bewusstgemachte Zweck der Auslegung erfüllt ist, sei es
  - wenn eine (geahnte) Erkenntnis formuliert werden kann.
  - wenn eine Geschichte (im historischen Zusammenhang) erzählt 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 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 werden 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.

### ***Arbeitsweisen im Verstehensprozess:***

**Bevor es losgeht, orientieren wir uns in der Situation:** Was sich auswirkt im Verständnis, ist die *Vorstellung* von der Verstehenssituation, die der Verstehende in Erwartung der Textbegegnung entwirft. Das können wir Schülern bewusst machen, indem wir sie durch Fragen erkunden lassen

- die raum-zeitlichen Umstände: „Was erwarte ich hier und jetzt?“ (im Kino, am frühen Morgen, im Beisein des Lehrers ...);
- individuelle Interessen und Motive: „Was will ich erfahren?“; persönliche Assoziationen, Szenen, Urteile: „Was fällt mir ein?“; Vorwissen zur Thematik, Gefühle und Einstellungen: „Was weiß ich dazu schon?“;
- 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.

#### **1. Die Phase des ersten Textverstehens**

Hörend oder lesend rezipiert der Verstehende eine Sequenz von sprachlichen Einheiten („phrasen“) und entwirft damit eine erste Sinneinheit. Vorwärts- und rückwärtsgewandte Prozeduren (Erwartung und Erinnerung) schaffen nach dem Kriterium der Sinnkonstanz aus den einzelnen Aussagen erste Vorstellungen mit Bewertungen des Neukonstruierten. Manches lässt sich leicht in plausible Bilder überführen, manches hat Lücken und bedarf ergänzender Aktivierung nicht-gesagter, 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. Wir fragen:

- 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?

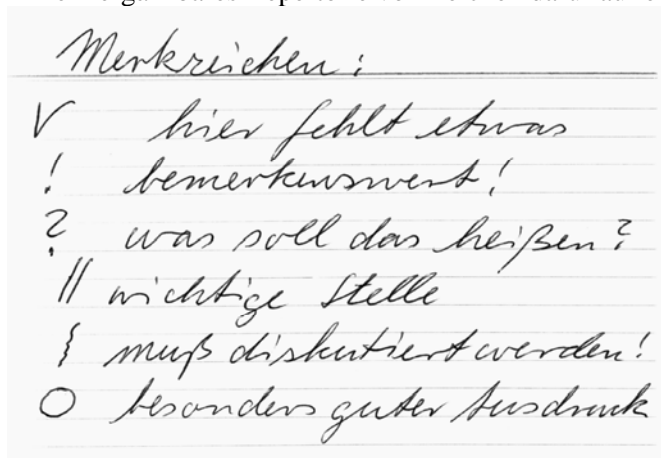
Bei solchen Fragen können Lernprozesse ansetzen; sie machen den Text in den Lernenden fest. Ihre Bemühungen um Antworten können wir systematisch durch unterrichtliche Maßnahmen unterstützen, die später in die eigene Reflexionstätigkeit übergehen sollen. Das kennen wir ja

von unserer täglichen Arbeit: Wir führen mit den Kindern ein mehr oder weniger gelenktes Unterrichtsgespräch über ihre (und unsere eigenen!) ersten Verständnisse. Das kann schon sehr spannend und ertragreich sein, wie z.B. Ute Andresen in ihrem Buch mit dem bezeichnenden Titel „Versteh mich nicht so schnell: Gedichte lesen mit Kindern“ (1993) mitgeteilt hat.

Für eine systematische Übersicht nenne ich zunächst drei kognitive Strategien, 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. Ballstedt u.a. 1981; 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, Mitgemeintes zu explizieren;
  - 1.4 Sätze mit unterschiedlichem thematischen Fokus miteinander 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 (Plakatkarton an der Wand), können sie mehr und mehr die eigene Planung der Schüler ermöglichen.

**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.

## 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. Zu diesen meist nichtbewussten Verstehensprozeduren kommen jetzt geplante, systematisch durchgeführte und kontrollierte Problemlösungsstrategien hinzu; diese Arbeiten fassen Rickheit/Strohner unter „Textrekonstruktion“ zusammen (1989: 245). Sie basieren auf theoretischen Konzepten wie etwa der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring 1991) oder Konversationsanalyse (Brinker/Sager 1989).

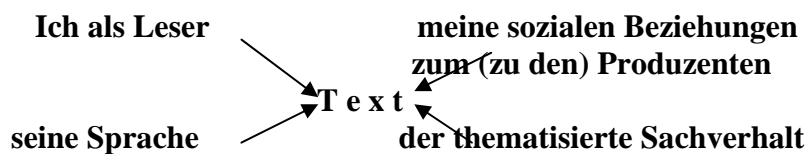
Schwerpunkte objektivierender Reflexion werden sein:

- Textstellen, die in der ersten Phase als *schwer verständlich* zurückgestellt wurden;
- *Nichtgesagtes*, Mitgemeintes, symbolisch Angedeutetes;
- *sprachlich auffällige*;
- ein vertretbares *Werturteil* zu ermöglichen.

Grundsätzlich lassen sich bei allen Analyseschritten folgende 4 *Ziele* der Arbeit am Text unterscheiden: Will ich

- beschreiben* (das Textmaterial, den Kontext, die Situation ...)?
- strukturieren* (Handlungsverlauf, Gliederung, dramaturgische Sequenzen ...)
- zusammenfassen* (Paraphrasen, Generalisierung, Reduzierung ...)
- explizieren* (unklare, komplexe Stellen erklären, ergänzen, ausführen ...)

Auf folgende *Gegenstände der Aufmerksamkeit* kann die Arbeit gerichtet sein:



<i>Ich als Leser</i>	<i>soziale Beziehg.</i>	<i>Sachverhalt</i>	<i>Sprache</i>
Was erwarte ich? Warum?	In welcher Rolle werde ich angesprochen?	Worüber spricht/schreibt da jemand?	Auffallende Ausdrücke (abweichende, doppeldeutige, unerwartete, typische)
Welche Erinnerungen, Wünsche werden geweckt?	Welche Faktoren hemmen mein Verstehen? (Institution, Autorität, Fachjargon ...)	Was kenne ich schon, was ist neu?	Anzeichen für Beruf, Geschlecht, Alter...)
Welche Vorurteile?	Verstehen? (Institution, Autorität, Fachjargon ...)	Wie passt das Neue zum Bekannten?	Schwerverständliche Ausdrücke (Fremdwörter, Fachwortschatz, Wortbildungen, komplizierter Satzbau...)
Welche Wirkungen auf mich bemerke ich?	Ist die Strategie des Textes mehr expressiv, appellativ oder sachlich darstellend?	In welcher Sichtweise, Perspektive werden die Informationen gegeben?	Undurchschaubare Textzusammenhänge.
Welche Kenntnisse kann ich einbringen?	Ist die Kommunikation monologisch oder dialogisch?	Aus welchem Erfahrungshorizont kommen sie?	Rhetorische, poetische Formelemente.
Welche Verstehensschwierigkeiten bemerke ich bei mir?	Welches Weltbild steckt dahinter?	Wie lässt sich das Ganze gliedern?	
Wie will ich reagieren? (routiniert, entdeckend)		Wie kann ich mein Verständnis kontrollieren?	
Ist die Sichtweise des Textes mir fremd? Warum?		Was sage ich zu den Wertungen?	

Zur **Form des Textes** kann untersucht werden:

1. Was tun die Beteiligten, um verständlich zu sein, um zu überzeugen, auf ihre Partner einzugehen, sich selbst darzustellen...?
2. Welche Folge von sprachlichen Handlungen lässt sich feststellen (Sprechakte, Reflexionen, Metakommunikation, Korrekturen ...)?
3. Welche formalen Elemente wiederholen sich, welche sind institutionell vorgeschrieben, welchen Sinn sollen sie für die Verständigung haben?

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*: mit Texten aus der Entstehungsgeschichte, mit mehreren Fassungen, Bearbeitungen; mit Briefen, Tagebüchern, autobiographischen Schriften; mit Darstellungen desselben „Falles“ in anderen Medien, aus anderen Zeiten ...; mit stoff-, motiv-, zeitgleichen Texten; mit Rezensionen, Interpretationen u.v.a.m.
- *Analysieren*: phänomenologisch (auf die spezifischen Sprachmittel hin, auf den Stil), statistisch, strukturalistisch (auf poetische Strukturen hin, die durch Ähnlichkeiten gestaltet werden), operational (mit Hilfe der „Proben“), semiotisch, kommunikationstheoretisch, gattungstheoretisch, rhetorisch, historisch ... eben mit Hilfe all dessen, was die Literaturwissenschaft lehrt.
- Auswertendes *Interpretieren*: rezeptionsästhetisch, autobiographisch, aus dem Zeitgeist, psychologisch, psychoanalytisch, soziologisch, geistesgeschichtlich, weltanschaulich, marxistisch, postmodern ... wie es eben die Literaturwissenschaft lehrt.

Hinzu kommen *poetische Tätigkeiten* am Text:

- *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“.

### 3. Die Phase der Applikation

Je nachdem ob die Anwendung 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.

Methodisch können wir in dieser Phase vier verschiedene Formen anbieten:

- 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; 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: 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:

- 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?
- Wie verbindlich ist das Gelernte für mich?
- Was soll jetzt anders gesehen/bewertet werden? An wen sollten wir uns wenden?
- Auf welche gesellschaftlichen Verhältnisse können wir das Gelernte anwenden?

Methoden der Arbeit an Texten lernt man durch methodisches Arbeiten an Texten. Ein Lehrer beherrscht nach meiner Vorstellung vielfältige Methoden, wenn er jede seiner Fragen an Schüler durch eine Arbeitsanweisung ersetzen kann. Statt „Wie kann man den Satz noch verstehen?“ fordert er oder sie die Schüler auf: „Betont den Satz mal anders. Dreht ihn mal um. Fang den Satz mal in der Ichform an. Stell ihn einmal in einem Standbild dar. Schreib den Abschnitt mal in einem Schaubild auf. ...“ Denn Sie wissen ja jetzt: Die Schüler müssen etwas **tun**, um zu verstehen.

### **Literatur:**

Andresen, Ute, Versteh mich nicht so schnell: Gedichte lesen mit Kindern, Weinheim 1993.

Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan, Texte verstehen – Texte gestalten, München 1981.

Brinker/Sager, Linguistische Gesprächsanalyse, Berlin 1989.

Bühler, Karl, Sprachtheorie, Jena 1932.

Hörmann, Hans, Meinen und Verstehen, Frankfurt 1978.

Ingendahl, Werner, Umgangsformen, Frankfurt 1991.

Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse, in: Uwe Flick u.a., Handbuch Qualitative Sozialforschung, München 1991, S.209-213.

Rickheit/Strohner, Textreproduktion, in: Antos/Krings (Hg.), Textproduktion, Tübingen 1989, S. 220–256.

Vipond/Hunt, Literary Processing and Response as Transaction: Evidence for the Contribution of Readers, Texts, and Situations, in: Meutsch/Viehoff (Hg.), Comprehension of Literary Discourse, Berlin/New York 1989: 155–174.