

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

17. Jahrgang, Heft 3/1993 (neue Folge)

Thema:

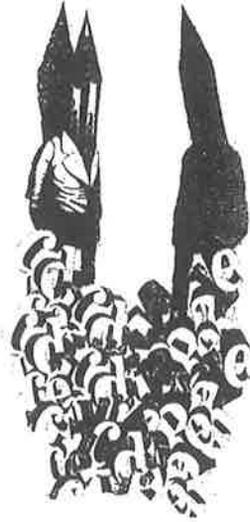
Das gute Deutsch

INHALT

EDITORIAL	4
MAGAZIN	
Informationen	6
ide-Bazar	10
Neue Bücher	12
KLARSTELLUNGEN	
<i>Richard Schrodt</i> : Das gute Deutsch	18
ANNÄHERUNGEN	
<i>Ulf Abraham</i> : "Angemessenheit" des Schreibens und des Lesens. Plädoyer für einen beidseitig funktionalen Stilbegriff	34
<i>Wolfgang Müller</i> : "Ausflippen", "Schwein haben" und der "Gröschaz" oder: Das richtige Wort	47
<i>Karl Blüml</i> : "Der springende Punkt im roten Faden" oder: Wie aus Sätzen Texte werden	63
<i>Günther Bärnthaler</i> : Übersetzen im Deutschunterricht. Ein lernbe- reichsintegrativer Weg zu Stilkompetenz	81
NACHFORSCHUNGEN	
<i>Hanspeter Ortner</i> : Die Entwicklung der Schreibfähigkeit	94
SICHTUNGEN	
<i>Friedrich Janshoff</i> : Praktische Stillehre – wissenschaftliche Stilistik. Auswahlbibliographie für den Deutschunterricht	126
AUSSER DER REIHE	
<i>Karl Blüml</i> : "Schon wieder neue Lehrpläne" oder "Die Gunst des Au- genblicks für das eigene Süppchen nützen"	134

"WEDER ZWECKFREI NOCH WITZLOS" ...

... ist ULF ABRAHAMs Devise für einen guten Stil, dem er in einem Streitgespräch mit sich selbst näherzukommen sucht. Dazu entwickelt er den Begriff der "beidseitigen Angemessenheit", vom Standpunkt des Schreibens wie von dem des Lesens. Seite 34.



SCHÜLER ALS SPRACHDETEKTIVE ...

... auf der Suche nach dem richtigen Wort, hüten sich vor "Glühwürmchen", entdecken den "Gröschaz" und wundern sich über den "Friedensauftrag der NATO". Als Detektivlehrer stellt sich WOLFGANG MÜLLER von der Duden-Redaktion zur Verfügung. Ab Seite 47.

EINE ENTWICKLUNGSGESCHICHTE DES SCHREIBENS ...

... gibt es noch nicht. Aber gewisse "Entwicklungsstadien" kann HANSPETER ORTNER doch ziemlich plausibel ausmachen. Lesen Sie seinen fundierten Beitrag ab Seite 94.



Editorial

Beim GUTEN DEUTSCH geht es um den *Stil* — aber keineswegs bloß um *Stilfragen* des Unterrichts. Das Thema fordert wie wenig andere zu einer Auseinandersetzung mit Grundfragen des Deutschunterrichts, ja von Unterricht überhaupt heraus. Die Ausbildung der Sprache eines Kindes ist ein elementarer Eingriff in sein Leben, der in den ersten Lebensjahren beginnt, aber in den Höheren Schulen weitergeht. Nur allzu oft ist uns Lehrkräften gar nicht bewußt, wie tiefe Schichten der Persönlichkeit wir ansprechen, wenn wir "bloß" den Stil eines Jugendlichen korrigieren. Eine rein sachliche Diskussion um den "richtigen Ausdruck" ist also gar nicht vorstellbar. Die Metaphern und Bilder, die in Stilbüchern verwendet werden, zeigen das deutlich: Da ist von "gesundem Empfinden", von "Krankheit" und "Verfall" die Rede. Das GUTE DEUTSCH erweist sich als ideologisch besetzter Begriff, der natürlich auch eine soziale Komponente hat (schichtenspezifische Sprechweisen).

Mit der kommunikativen Wende des Deutschunterrichts sind wir diese Probleme nur scheinbar losgeworden. Auch unser heutiges Bemühen um einen "angemessenen" Stil muß sich mit der Frage von Normen herumschlagen. RICHARD SCHRODT definiert in seinem einleitenden Beitrag das Bemühen um einen guten Stil als "Spiel zwischen Anpassung und Abgrenzung" von Normen. Er kritisiert den Rigorismus herkömmlicher Stilratgeber, ohne alle traditionellen Ratschläge zu verwerfen. Sein Resümee: Im Deutschunterricht müssen Abweichungen zunächst einmal erlaubt werden, damit das "Spiel" überhaupt in Gang kommen kann.

Die "Angemessenheit" als zentrale Kategorie eines kommunikativen Stilbegriffs nimmt ULF ABRAHAM unter die Lupe. Er betont, daß sich der Begriff nicht nur auf das Formulieren, sondern auch auf das Lesen von Texten beziehen muß. Er kritisiert eine Tendenz der DeutschlehrerInnen, überraschende Wendungen als Verstöße zu ahnden, statt sie auf ihre Aussagekraft zu untersuchen. So entstünden meist Texte mit "stilistischer Nullwirkung". Für seinen Artikel hat er selbst den angemessenen Stil gefunden: ein Streitgespräch mit sich selbst, das ihm ermöglicht, die Komplexität des Problems darzustellen. - Der Unterschied zwischen dem richtigen und beinahe richtigen Wort entspricht dem zwischen Blitz und Glühwürmchen, meint WOLFGANG MÜLLER. Er spürt den Ursachen

für falsche Wortwahl nach und wendet sich auch dem schwierigen Problem zu, wie man bei "sinngleichen" Worten den der Textsorte, der Sprecherabsicht und der Persönlichkeit entsprechende passenden Ausdruck finden kann. Sein Beitrag schöpft aus den Erfahrungen in der DUDEN-Redaktion und ist reich an Beispielen auch aus dem österreichischen Wortschatz. Er tritt für einen spielerischen, entdeckenden Umgang mit dem richtigen Wort ein. - "Wie aus Sätzen Texte entstehen" ist das Thema des Aufsatzes von KARL BLÜML. Er untersucht mit textgrammatischen Methoden die sprachlichen Mittel, die zur Herstellung des Zusammenhangs zur Verfügung stehen. Sein didaktisches Ziel: die Selbstlernkapazität der SchülerInnen durch exemplarische Analyse ihrer eigenen (wie auch literarischer) Texte zu fördern. - Auf das Übersetzen, eine zu wenig beachtete Möglichkeit der Stilarbeit, macht GÜNTHER BÄRNTHALER aufmerksam. Durch das Übertragen englischer oder auch mittelhochdeutscher Texte können verschiedene Bereiche des Deutschunterrichts organisch miteinander verbunden werden. Die Sprachreflexion, die das Übersetzen erfordert, ist praktische Stilarbeit. BÄRNTHALER illustriert seine Überlegungen anhand von Beispielen aus seiner Schulpraxis.

Vor jeder Stilarbeit muß aber ein Wissen um die Rahmenbedingungen stehen, um die Schreibfähigkeit von Kindern. HANSPETER ORTNER stellt auf diesem Gebiet ein großes Forschungsdefizit fest. Obwohl er einige kritische Einwände gegen die Einteilung in fixe Stadien formuliert, skizziert er schließlich fünf Phasen (egozentrische Phase, Normenbewußtsein, verschiedene Ebenen der reflektierenden Planung). Die Kenntnis dieser Entwicklungsprozesse soll den Lehrkräften helfen, ihre SchülerInnen anleitend zu begleiten, statt sie bloß zu beaufsichtigen und zu prüfen. ORTNERs fundierte Untersuchung mündet in ein Plädoyer für einen "pfléglichen Umgang" mit dem "Humankapital".

FRIEDRICH JANSHOFF bietet für die weitere Vertiefung in die Materie eine kommentierte Literaturübersicht.

"Außer der Reihe" begründet KARL BLÜML, Mitglied der AHS-Lehrplankommission, die Novellierung des Lehrplans von 1985. Grundlegende Tendenzen sind die Individualisierung der Arbeit mit den SchülerInnen (z.B. Rechtschreibung) sowie die allgemeinere Fassung von Richtlinien, die durch mehr Handreichungen und Arbeitshilfen ergänzt werden sollten.

Wir hoffen, daß diese Heft eine solche Arbeitshilfe darstellt.

WERNER WINTERSTEINER

Resolution der Bildungsallianz

"Die Schule muß ihre Bildungsziele neu definieren – das intellektuelle soziale und emotionale Lernen müssen als gleichwertige Leistung anerkannt werden. Die komplexen Probleme in Gegenwart und Zukunft können nur durch eine ganzheitliche Sichtweise gelöst werden.

Dem müssen Bildung und Ausbildung gerecht werden.

Wir warnen vor einem diffusen Schlagwort 'Autonomie', unter dessen Deckmantel der Abbau von Bildungsstandards stattfinden kann oder Sparmaßnahmen erfolgen können.

Eine Autonomie im positiven Sinne konkretisieren die KongreßteilnehmerInnen durch folgende Forderungen:

1. Autonomie muß von SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern geformt werden. Jeder große und kleine Schritt zu mehr Autonomie ist zuerst daran zu messen, was er den jeweils Betroffenen bringt.
 2. Deregulierung statt Dezentralisierung
 3. Verlagerung von finanziellen Ressourcen aus dem Verwaltungsbereich in den pädagogischen Bereich
 4. Autonomie kann nicht kostenneutral sein, daher verlangen wir alle finanziellen Mittel, die für eine Verbesserung des Bildungswesens notwendig sind.
 5. Schulaufsicht soll in Beratung und Hilfestellung umgeformt werden.
 6. Schulinitiativen von Eltern müssen genauso finanziell unterstützt werden wie konfessionelle Privatschulen.
 7. Die Erstellung und Rechtfertigung eines Schulkonzeptes bzw. Schulprofils, seine Vertretung nach außen und seine Auswertung liegt bei LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen.
 8. Integration auf Wunsch der Eltern – ohne Wenn und Aber.
 9. Gemeinsame Grundausbildung für alle LehrerInnen.
 10. Bestellung von Personen in Leitungsfunktionen durch wesentliche Mitbestimmung der Basis. Kollegiale Schulleitungen sollen möglich sein.
 11. Abschaffung der Noten auf den ersten beiden Schulstufen. In höheren Schulstufen Entscheidung des Klassenforums über die Art der Beurteilung.
 12. Schaffung legaler Möglichkeiten, die Mittel der Schulbuchaktion auch zur Anschaffung verschiedener Lernmaterialien zu verwenden.
- Ein vielfältiges Schulwesen, das durch diese Schritte in Richtung mündiges Han-

deln entsteht, erfordert klare, allgemeingültige gesetzliche Rahmenbedingungen. Diese dürfen hinter die bisher im österreichischen Bildungswesen erreichten demokratiepolitischen Errungenschaften auf keinen Fall zurückfallen.

Im Gegenteil:

- Die Durchlässigkeit von verschiedenen Schulformen und Bildungswegen muß noch verbessert werden.
- Die in der Realität entstandene Tendenz zur gemeinsamen Schule der 10- bis 15jährigen soll vom Gesetzgeber akzeptiert und legalisiert werden."

Diese Resolution wurde beim Schlußplenum des Kongresses der Bildungsallianz "Schulautonomie – aber wie" (26.-28.3.1993, Wien) von etwa 250 Anwesenden bei 9 Gegenstimmen gebilligt. Sie wurde mit der Bitte um Stellungnahme dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst, allen Präsidenten der Landesschulräte und den maßgeblichen Bildungspolitikern aller 5 Parlamentsfraktionen überreicht.

Der Bildungsallianz gehören in der Zwischenzeit über 70 Gruppen sowie mehrere an Bildungspolitik interessierte Einzelpersonen an. In letzter Zeit konnten auch Prominente (z.B. Erwin Ringel) als Unterstützer gewonnen werden. Geplant ist neben der Dokumentation des letzten Kongresses "Schulautonomie – aber wie" in Form eines Sonderheftes von "Erziehung heute" ein Nachfolgekongreß im nächsten Jahr.

Kontaktadresse der Bildungsallianz: Josef Reichmayr, Ottakringer Straße 49/2/10, 1160 Wien.

Kreative Gruppenarbeit

der neue Lehrgang für **Spielpädagogik & Animation**

1994-1995, Reichenau/Rax

EINFÜHRUNGSSEMINAR: 3. bis 6. Jänner 1994

Bitte fordern Sie den ausführlichen Lehrgangsprospekt an!

Auskünfte und Anmeldung: Waidhausenstraße 8/1, 1140 Wien

High Society?

Die "Österreichische Gesellschaft für Germanistik" (ÖGG)

I. Quis?

Die Anregung ging von Univ.Prof. Dr. Werner Welzig, Präsident der Akademie der Wissenschaften, aus, wurde von den österreichischen Universitätsgermanisten aufgegriffen und in Vereinsform gegossen.

Derzeitiger Obmann ist Prof. Schmidt-Dengler, Wien.

Nach § 2 der unter Mühen und Diskussionen erstellten Vereinsstatuten können folgende Personen die Mitgliedschaft der ÖGG erwerben:

1. Germanisten oder Germanistinnen, die als Universitätslehrer und Universitätslehrerinnen oder als Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im wissenschaftlichen Betrieb an österreichischen Universitäten tätig sind;
2. Germanisten und Germanistinnen, die an wissenschaftlichen Institutionen (z.B. Akademie der Wissenschaften, Literaturarchive, Forschungsinstitute) oder an germanistischen wissenschaftlichen Projekten in Österreich arbeiten.

Freilich können auch andere Mitglieder auf Vorschlag des Vorstands aufgenommen werden (z.B. ausländische Germanisten), wenn ihre Mitgliedschaft im Sinne der Vereinszwecke förderlich erscheint. So sind Lehrkräfte, die als FachdidaktikerInnen tätig sind, gerne willkommen.

2. Quid?

Was soll's? – Ausgangspunkt war der Mangel einer Repräsentanz der österreichischen Universitätsgermanisten nach außen, den organisierten schweizerischen oder vereinigten deutschen gegenüber, auch in Hinblick auf die Tagungen der "Internationalen Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft" (IVG). Im Zuge der Statutendebatte kamen interne Aufgabenstellungen dazu, also lauten die Aufgaben im § 1:

1. die Anliegen des Faches Germanistik im In- und Ausland zu fördern und zu vertreten;
2. mit einem mindestens einmal im Jahr erscheinenden Mitteilungsblatt/Jahrbuch den fachlichen Kontakt der Mitglieder und die gegenseitige Information zu unterstützen;
3. wissenschaftliche und didaktische Unternehmungen des Faches Germanistik (z.B. Tagungen) zu fördern.
4. Darüberhinaus wird sich der Verein um die Koordination der Forschungsarbeiten im Bereich Germanistik in Österreich bemühen, Vortragsserien organisieren, Publikationen (Zeitschriften und Festschriften) herausgeben.

3. Ubi?

Die Gesellschaft wird vom Universitätsort der/des jeweiligen Vorsitzenden bzw. der Kassierin/des Kassiers aus regiert, derzeit also Wien (Kassierin Ingrid Strasser). Neuwahlen finden alle zwei Jahre statt. Mitgliederversammlungen werden jährlich abgehalten und haben neben den Vereinsgeschäften auch fachliche Probleme zum Gegenstand. Die bisher letzte war in Klagenfurt, am 19.3.1993, und beschäftigte

sich mit der Situation der Auslandslektoren und mit Absolventenstatistik.

Die nächste wird in Graz 1994 stattfinden und sich mit Geschichte und Selbstverständnis der Germanistik in Österreich befassen.

An jedem Germanistischen Institut in Österreich sitzt ein Mitglied des Vorstands, z.B.: Prof. Anton Schwob in Graz, Andreas Weiss in Salzburg, Johann Holzner in Innsbruck, Hubert Lengauer in Klagenfurt.

4. Quibus auxiliis?

Der Mitgliedsbeitrag beträgt in der Regel öS 300,-; mehr wird gerne genommen; Studenten, Erwerbslose und ausländische Germanisten aus Ländern mit ungünstigen Devisenrelationen sind vom Beitrag befreit.

Um Subvention wurde angesucht. BM Busek hat in einer beleidigenden Antwort den Verein für unnötig erklärt und eine Unterstützung abgelehnt. Selbstaubeutung der Funktionäre wird vorausgesetzt.

5. Cur?

Eine Verständigung über Probleme der Ausbildung, der Arbeitsplatzbeschaffung, der österreichischen Germanistik im Ausland, des Bibliotheks- und Archivwesens, der Präsenz der Germanistik in den Medien, der Lehrerfortbildung, etc. soll ermöglicht werden. Die Universitätsgermanistik hat mit dieser Gesellschaft eine Plattform geschaffen, das Gespräch über das jeweilige engere Fachgebiet hinaus wird erwünscht.

Siehe weiter unter 2. (quid?).

6. Quomodo?

Das Mitteilungsblatt ist (noch) klein und blau, heißt "Stimulus" und wird an Mitglieder versendet; enthält Editorial, Projektberichte, Ankündigungen, Polemiken, Mitgliederlisten und Adressen. Dienstreiseanträge zu den Versammlungen können eingereicht werden.

Ansonsten: Siehe ebenfalls unter 2.(quid?); die Praxis wird die Frage von Fall zu Fall beantworten.

7. Quando?

Die Zeit muß sich grundsätzlich jeder selbst einteilen. Termine werden vom Präsidenten/der Präsidentin bzw. von den Vorstandsmitgliedern bekanntgegeben.

Hubert Lengauer ist Universitätsdozent am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt.
Adresse: Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt

ide-BAZAR

LUSD. Literatur und Sprache – didaktisch. Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik. Hrsg. von Ulf Abraham, Ortwin Beisbart, Michael Krejci. Bezugsadresse: Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, An der Universität 5, DW-8600 Bamberg. Heft 1/1991: Geschlechterrollen – Schüler(innen)bewußtsein – Literaturdidaktik im Kollegstufenunterricht. Heft 2/1991: Von Robinson bis Ronja. Kinder- und Jugendliteratur aus drei Jahrhunderten. Eine Ausleseliste. Heft 4/1992: Verspielter Deutschunterricht? Möglichkeiten und Grenzen dramatisch gestaltender Verfahren aus Spieldidaktik und humanistischer Psychologie. Heft 5/1993: Film im Deutschunterricht.

STIMME von und für Minderheiten. Zeitschrift der Initiative Minderheitenjahr. Erscheint vierteljährlich. Bezugsadresse: Initiative Minderheitenjahr, Klostersgasse 6, 6020 Innsbruck.

Günther Gugel: **Praxis politischer Bildungsarbeit. Methoden und Arbeitshilfen.** Bezugsadresse: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, DW-7400 Tübingen.

Der Grundlagenteil dieser Broschüre vermittelt auf anschauliche Weise, welche Anforderungen an Seminarleitung und TeilnehmerInnen gestellt werden, welche Ergebnisse der Kleingruppen- und Kommunikationsforschung für die Bildungsarbeit relevant sind sowie welche Aspekte bei der Vorbereitung und Gestaltung von Bildungsveranstaltungen berücksichtigt werden sollten. Gegliedert nach 13 Bereichen werden dann über 100 Arbeitshilfen und Methoden ausführlich dargestellt. Die Beschreibung und Anwendung wird ergänzt durch Arbeitsmaterialien, Kopiervorlagen und Erfahrungsberichte. Die Beispiele stammen schwerpunktmäßig aus den Bereichen "Frieden", "Ökologie" und "Menschenrechte".





Script. Frau Literatur Wissenschaft im alpen-adriatischen Raum. Erscheint halbjährlich. Bezugsadresse: Script. ARGE Feministische Wissenschaft, Universität Klagenfurt, Postfach 15, A-9020 Klagenfurt

Rapial. Zeitschrift für Kultur und Wissenschaft des Robert-Musil-Archivs. Hrsg. von Maria Behre, Bianca Cetti Marinoni, Anne Longuet Marx, Endre Kiss und Josef Strutz. Klagenfurt.

Felix Pollak: *Lebenszeichen. Aphorismen und Marginalien.* Hrsg. von Reinhold Grimm und Sara Pollak. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1992. Felix Pollaks Aphorismen und Marginalien verfolgen sarkastisch und abwehrend, aber immer mit ganzem Herzen, die deutsche und österreichische Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg. "Felix Pollak war und ist ja nicht nur ein bedeutender Lyriker, dessen Werk aus seiner Biographie und ihren Umständen entstand, er war und ist ein Zeuge für die ungeheuerlichen Verluste." (GÜNTHER KUNERT in der "Zeit")



Neue Bücher

"Essenz der Peripherie"

Zwischenwelt: "Literatur in der Peripherie" (= Jahrbuch 3 der Theodor Kramer Gesellschaft). Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1992

Wer sich "in der Peripherie" befindet, ist damit unter anderem in der Welt des Theodor Kramer, "in dem Nichtmehr und Nochnicht seiner leidenschaftlichen Protagonisten" (KONSTANTIN KAISER, S. 11), die sowohl geographisch und beruflich als auch geistig und historisch eben dieser Peripherie angehören.

DANIELA STRIGL, die über Kramer dissertiert hat, lotet die fragwürdige Identität der Peripherie-Bewohner aus, die bei Kramer durch eine hohe soziale Mobilität gekennzeichnet sind. Es verwundert daher nicht, wenn Unzufriedenheit als die "Essenz der Peripherie" (S. 87) gelten kann. Durch sie werden die Unzufriedenen politisiert, was ein wesentlicher Aspekt in Kramers Arbeit ist.

An einer Kramer-Übersetzung in das Englische arbeitet JÖRG THUNECKE, der in seinem Beitrag auf "Parallelen in der Darstellung literarisch peripherer Erlebniswelten" (S. 104) bei Kramer und dem rumänischen Autor Panait Istrati hinweist. WERNER BAUER arbeitet die für die Lyrik Kramers charakteristische "Weite der semantischen und sozialen Felder" (S. 129) heraus, OTHMAR COSTA schließlich erinnert an Peter Zwetkoff, der in seinen "Kramerliedern" auf Texte Kramers zurückgegriffen hat.

Läßt man den Blick aus dem Zentrum des Blickfeldes schweifen, stößt man auf eine Vielzahl literarischer Erscheinungsweisen, die zum Zusammenhang der Exil- und Widerstandsliteraturen zählen: In Friaul bemühte sich Pier Paolo Pasolini darum, den Blickpunkt literarischer Aufmerksamkeit auf das Friulanische zu richten. Das beschreibt ALAN BRUSINI, der selber seit über vierzig Jahren in friulanischer Sprache veröffentlicht.

In Gödöllő, Szamosveresmart, Krasso und anderen ungarischen Städten zeichnete der ungarische Schriftsteller und Jude Miklos Radnoti seine Arbeitsdienst-Leistungen als "munkaszolgalatos" auf. LEONHARD KÜHSCHELM bezeichnet diese Aufzeichnungen in seinem Beitrag als "Vorstufen" zu Radnotis Martyrium im KZ und zu seiner Hinrichtung (S. 67). Seinen Anspruch als Dichter hat er auch während dieser Zeit nicht aufgegeben.

Als Vermittler zwischen der Kultur Italiens und der Mitteleuropas fungierten stets die Triestiner Autoren, wie HANS RAIMUND am Beispiel des Lyrikers Virgilio



Giotti zeigt. ILSE POLLACK ist dem "Geheimnis" (genannten Roman) des Triestiners Giorgio Voghera auf der Spur. Pollacks Arbeit fußt auf den Tagebüchern Vogheras, in die sie als erste Einsicht nehmen durfte. Sie weist nach, daß Voghera selbst jener als Verfasser angegebene "anonimo triestino" ist.

Auch die dritte Auflage der "Zwischenwelt" kann wieder mit Erstveröffentlichungen aufwarten. JÜRGEN EGYPTIEN hat Ernst Fischers nachgelassenes Romanmanuskript "Abschied von Graz" aus der Handschrift entziffert. "Nirgends ist Erotik so wichtig und aussichtslos wie in einer Provinzstadt", schrieb Fischer später in einem Essay. Die Atmosphäre jener "Schlammberg" (S. 155) des frühen Romans ist daher auch erotisch aufgeladen.

Mit einem von BEATE FRAKELE, MANFRED ALTNER, EVA-MARIA SIEGEL und WALTER GRÜNZWEIG gestalteten "Hermynia Zur Mühlen-Block" wird erstmals eine umfassende Information über Leben und Werk der Schriftstellerin geboten.

Der Titel des dritten "Zwischenwelt"-Jahrbuches der Theodor-Kramer-Gesellschaft geht zurück auf das Innsbrucker-Symposium von 1990. Motivation, diese "Peripherie" in den Vordergrund zu stellen, war die Beobachtung, daß die "Metropolen" an Bedeutung eingebüßt haben und daß "das Neue" heute eher aus der Peripherie kommt. Diese Erkenntnis ist auch für Lehrer/innen gut verwertbar, in deren Arbeitsmaterialien gewöhnlich nur "Seitenblicke" auf die Literatur der Peripherie geworfen werden. Das "Zwischenwelt"-Jahrbuch ist insofern als Material-Sammlung ersten Ranges verwertbar.

Heimo Strempl ist freier Mitarbeiter der "ide" und Sekretär des Kunstvereins für Kärnten.
Adresse: Künstlerhaus, 9020 Klagenfurt



***"Wie man Schüler fertig macht.
Eine Anleitung zum Unglücklich-
sein."***

Maria Götzinger-Hiebner: Das Rechtschreibverwirrbuch oder: Wie man Kinder fertig macht. Wien: Jugend & Volk (Reihe "Kinder besser verstehen") 1993.

Unausrottbar wie alte Vorurteile haben sich bei uns allgemeine Regeln festgesetzt, wie zu lernen sei, speziell wie man jemandem rechtschreiben beibringen könne:

- Je mehr Fehler ein Kind macht, desto mehr muß es üben. Üben, üben, üben.
- Rechtschreiben lernt man, wenn man alle Rechtschreibregeln lernt.

- Wenn etwas falsch geschrieben ist, sollte man am besten den ganzen Text noch

einmal schreiben.

- Rechtschreibfehler deutlich anstreichen, am besten in bunten Farben!
- Diktate sind das beste Mittel, sich in der Rechtschreibung zu verbessern.
- Wenn man beim Rechtschreiben unsicher ist, sollte man möglichst wenig schreiben.

Gegen diese falschen und ineffizienten Vorschläge zieht Maria Götzinger-Hiebner in ihrem Rechtschreibverwirrbuch zu Felde: "Dieses Büchlein ist aus Wut und Verzweiflung entstanden: Wut darüber, daß ich als Lehrerin und Betreuerin mit ansehen mußte, was Kindern angetan wird; Verzweiflung deswegen, weil oft gerade diejenigen, die es mit ihren Kindern (oder Schülerinnen und Schülern) besonders gut meinen, ihnen den nachhaltigsten Schaden zufügen." Originell und einprägsam ist die Art, wie die Autorin vorgeht. Jedes Kapitel beginnt sie zunächst mit einem falschen, deutlich hervorgehobenen Ratschlag. In der Folge wird dieser Rat gründlich zepflückt, wobei Götzinger-Hiebner, Lehrerin und Legastheniebetreuerin, aus ihren reichen Erfahrungen schöpft. Fallbeispiele illustrieren ihre Botschaft. Schließlich geht sie dazu über, positive Vorschläge zu machen und zu argumentieren. Das mündet am Ende jedes Kapitels in einen, diesmal ernstgemeinten, Lerntip. Alle Tips sind praktisch erprobt und bewährt. Für die Lernkartei und für gezieltes Üben nach Fehleranalysen stehen im Anhang Material zur Verfügung. Im Grund plädiert die Autorin einfach dafür, genauer hinzusehen, den Kinder besser zuzuhören und sie stärker zu ermutigen. Tenor: "Wenn Sie Ihr Kind (oder Ihre Schülerinnen und Schüler) unglücklich machen wollen, so finden Sie in diesem Büchlein sicher viele Anregungen dazu. Sollten Sie aber gerade das nicht beabsichtigen, so mag Ihnen der eine oder andere Hinweis nützlich sein." Das flott und in einer verständlichen Sprache geschriebene Büchlein ist so verfaßt, daß es Eltern wirklich erreichen kann. Aber auch Lehrkräfte bekommen zahlreiche Anregungen und Denkanstöße; manches, was man aus seiner Ausbildung weiß, aber im Alltagstrott wieder vergißt, wird hier auf amüsante Art wieder in Erinnerung gerufen. Ich gestehe, ich habe selbst, als Nachhilfelehrer meiner Tochter, einige Tips aus diesem Büchlein verwendet. Mit Erfolg. Daher ist diese Rezension auch eine sehr persönliche Empfehlung.

Werner Wintersteiner

"Allen, die die Sprache nicht nur verwenden, sondern sie lieben ..."

Helga Glantschnig (Hrsg): Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge. Mit einem Vorwort von Ernst Jandl. Hamburg: Luchterhand Literaturverlag 1993

Es ist wie das Ei des Kolumbus: Ganz einfach, aber man muß erst draufkommen: "Ohne es zu wollen und ohne es zu wissen, sind die genannten Kinder, durch

Umstände bedingt, in dieser Phase ihres Lebens zu einer Art von Sprachkünstlern geworden." (Ernst Jandl im Vorwort) Eine Lehrerin, die Kinder nichtdeutscher Muttersprachen unterrichtet und ihnen hilft, Deutsch zu lernen, hört den SchülerInnen genau zu, merkt, was sie falsch sagen, hört das aber nicht bloß mit dem "Lehrerohr" (richtig/falsch), sondern mit dem Ohr der Schriftstellerin, die die Sprache liebt. Und auf einmal verwandeln sich die Regelabweichungen in poetische Aussagen, Zeichen und Sinn fallen magisch zusammen ...

Es gibt auch erwachsene Künstler, die den Sprachwechsel und die ungenügende Beherr-

sung der neuen Sprache als poetischen Anstoß nutzen und den Mut haben, ihre Fehler, ihr Befremden und Staunen über das Leben bei uns zum Ausdruck zu bringen: "Lebendigkeit Ihre zurück" von Dragica Rajcic (econ 1992). In unserem Falle kommt freilich noch die Kraft der kindlichen Naivität hinzu, mit überraschenden und sehr treffenden Assoziationen, originelle Denk"umwege", die manches offenlegen, was Erwachsene übersehen; diese Kindersprache kommt aus dem Bauch, nicht aus dem Kopf, und ist von einer Ausdruckskraft, die uns längst verloren gegangen ist:

Deutsch ist meine neue Zunge.

Plombe ist wie Stern im Zahn.

Wenn nicht echt ist, ist Kunst.

Ein Mund ist kein Mond und kein Hund. Aber sie kann rund sein, wenn du ein O machst, so rund.

Oft verblüffen uns auch präzise Beobachtungen von Dingen oder Umständen, die Erwachsenen zu unscheinbar sind:

BABY Ist ein ganz kleines Kind. Wer hat ein Baby, alle Familie hat viel Freude. Und lachen. Aber die kleine Baby weint viel.

MALER ... Ein Mann ruft, und der Maler malt. Dann ist das Haus wieder schön und weiß, aber unser Haus ist schiach.

Die Kinder drücken unverwechselbar Verletzungen und schmerzhaft Erfahrungen aus, wo wir sie nicht erwarten:

STAATSBÜRGERSCHAFT Fremdes Kind und es wird deutsch, und dann muß sie immer deutsch sprechen... Ich bin schon fast, aber ich werde bald richtig. Dann wirst du die ganze Türkensprache verlernen... Also das kostet aber viel Geld.

RADIO Wenn Menschen tot, dann sagt die Radio. Mein Vater hört immer. 40 Kurden ist tot, dann sagt. 100 Kinder ist tot, dann sagt auch. Umdrehen und umdrehen, dann kommt Türkisch, Arabisch, Kurdisch, alles kommt.



Die Kinder zeigen, was ihnen gefällt, was sie sich wünschen, was sie lieben:

SPAGHETTI Ist so lang, ist gelb. Sie warten im heißen Wasser, bis ganz orange ist. Wenn fertig ist, dann geben sie etwas Braunes darauf. So köstlich.

Dieses kleine "Lexikon der Falschheiten" nimmt die Kinder ernst. Eine Lehrerin, selbst Schriftstellerin, hat den Mut, die "geglätteten Lernschnellwege" (Horst Rumpf) zu verlassen und sich bei den bunten Blumen der Saumpfade aufzuhalten. Dem verdankt sich manche verblüffend treffende Entdeckung: "Blume ist Kind von Wiese." Die Sinnlichkeit der Beobachtung teilt sich in der Sinnlichkeit der Sprachschöpfungen mit: "LUSTIG. Ist für lachen. Wenn ganz, ganz lustig, dann weinen sie. Mein Vater hat einmal gelachtweint."

Ein hinreißendes Buch in seiner naiv-poetischen Kraft. Für DeutschlehrerInnen gleichzeitig ein praktisches Lehrbuch für einen respektvollen Umgang mit der Sprache ihrer SchülerInnen.

Werner Wintersteiner

Kaiser, Arnim u. Ruth: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Bielefeld: Cornelsen/Skriptor 1991. 334 S.

Das Buch beansprucht alle relevanten Themenbereiche der Pädagogik zu behandeln, zum anderen sollen die Teilgebiete verständlich vermittelt werden (S. 11f.). Für die 5. Auflage, 10 Jahre nach der 1. Auflage, wird der aktuelle Wissensstand aufgearbeitet, der Arbeits- und Lernbuchcharakter jedoch bewahrt. Dazu werden Fachtermini hervorgehoben, wichtige Aussagen grau unterlegt und Lerntafeln und Arbeitsvorschläge zur Wiederholung und Intensivierung angeboten.

Das 1. Kapitel befaßt sich mit Grundlagen der Erziehung (S. 17-44) und verweist vor allem auf Anthropologie, Handeln und Sprache, als die den Menschen vom Tier unterscheidbaren Fähigkeiten.

Im 2. Kapitel geht es um Erziehungsziele (S. 46-74), um die Funktion, geschichtliche Bedingtheit und politische Legitimierung von Erziehungszielen zu diskutieren und die Differenzierung des Bildungsbegriffes als Paradigma von Erziehungsziel zu erörtern.

Das 3. Kapitel befaßt sich mit der lernpsychologischen Dimension der Erziehung (S. 75-114). Hier geht es zunächst um verschiedene Auffassungen von Lernen und ihre kritische Reflexion, wobei Formen des Lernens in der Gruppe, des Behaviorismus und des sinnvollen Lernens unterschieden werden.

Ein weiteres Kapitel beschreibt die soziologische Dimension der Erziehung (S. 115-156). Darunter werden Konzepte der Sozialisation und Internalisierung, sowie des symbolischen Interaktionismus gefaßt sowie schulische Sozialisation erörtert.

Darauf folgt ein Kapitel, das die institutionelle-gesellschaftliche Seite von Erziehung beleuchtet (S. 157-217). Darunter werden Wechselbeziehungen zwischen

Schule und Familie, Schule und Beruf sowie von Schule und Staat(sform) erörtert und kritisch diskutiert (anhand einer Vielzahl von Schaubildern, Modellen, Grafiken und Statistiken).

Das 6. Kapitel nimmt die didaktische Dimension von Unterricht in den Blick (S. 218-282) und klärt zunächst einmal das komplexe Beziehungsgeflecht, das Unterricht ausmacht und bestimmt. Auch wird erörtert, was Didaktik und didaktische Prinzipien leisten. Der letzte wichtige Begriff des Kapitels ist "Curriculum" mit all seinen historisch bedingten Verzweigungen.

Das letzte Kapitel betrachtet die wissenschaftstheoretische Dimension von Pädagogik (S. 283-318). Dabei werden sehr prägnant die Ansätze der Hermeneutik, des kritischen Rationalismus und der kritischen Theorie expliziert.

In einem recht hilfreichen Anhang folgen ein Verzeichnis der Prüfungs- und Kontrollaufgaben (S. 319-322), sowie Lösungsvorschläge (S. 323-334).

Insgesamt ein recht informatives Buch, das jedoch nur streckenweise für die Eigenerarbeitung geeignet scheint: optimal dürfte es sich für einführende Kurse in die Erziehungswissenschaft eignen. Nicht ganz verständlich erscheint mir die Entscheidung der Kapitelfolge: Ich habe den Eindruck, wenn 5 und 6 in ihrer Position vertauscht würden, würde die Verzahnung der Aspekte in den Kapiteln untereinander noch plausibler und womöglich weniger redundant.

Jedenfalls sollte das Buch in jeder fachlichen Handbücherei und Lehrerbücherei, aber auch Unibibliotheken, wenn möglich in mehreren Exemplaren verfügbar sein.

Eberhard Ockel, Universität Osnabrück, Philosophenweg, D-49377 Vechta

Sprachreinigung: Ersetzung eines deutschen Fremdworts durch ein fremdes Deutschwort.

Es ist immer dasselbe: die einen *sind* deutsch – die anderen *können's*.

(FELIX POLLAK)

Klarstellungen

Richard Schrod

Das gute Deutsch

1. Was ist das gute Deutsch?

Zweifellos mehr als das richtige Deutsch, also mehr als das, was die Grammatiken beschreiben. Gutes Deutsch ist aber jedenfalls **auch** richtiges Deutsch, es schließt die Sprachrichtigkeit ein. In erster Annäherung: Falsches Deutsch kann kein gutes Deutsch sein. Wir können also fragen: Was ist dieses "Mehr" gegenüber der Sprachrichtigkeit? Wie kann man es – wissenschaftlich oder nicht-wissenschaftlich – beschreiben? Kann man es lehren? Muß oder soll man es lehren?

Die Antwort auf die erste Frage scheint zunächst sehr einfach: Das "Mehr", welches das gute Deutsch ausmacht, ist der **Stil**, und gutes Deutsch ist stilistisch durchgeformtes Deutsch. Doch hier verschieben sich nur die Probleme: Was ist Stil? Es gibt viele ganz verschiedene Stildefinitionen. Kann man Stil lehren, kann man ihn verbessern? Wenn ja, wie? Das sind viele Fragen auf einmal.

Es wäre hier nicht sinnvoll, die wissenschaftliche Literatur zu diesen Fragen zusammenzufassen. Für die erste Orientierung gibt es einige empfehlenswerte Werke (SANDERS, SEIBICKE), die im Literaturverzeichnis angeführt werden. Ich kann hier nur einige Problempunkte aufgreifen und einige wichtige Ausgangspositionen darstellen. Ich wähle dabei vor allem Aspekte aus, die für das Thema "Stilarbeit in der Schule" wichtig sind.

2. Ludwig Reiners' Stilkunst

Maßgebend für alle Stilfragen war in unserem Jahrhundert lange Zeit das Werk des "Münchner Industriemanager[s] und Freizeitschriftsteller[s]" (NICKISCH S. 32) LUDWIG REINERS. REINERS veröffentlichte 1944 sein Buch ›*Deutsche Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa*‹ (2. verbesserte und ergänzte Auflage 1949, ab dieser Auflage ohne das Wort *Deutsche* im Titel). Erfolgreicher und verbreiteter war seine Stilfibel ›*Der sichere Weg zum guten Deutsch*‹ (zuerst 1951), doch die größte Wirkung hatte sein Essay ›*Vom deutschen Stil*‹ in der 4. Auflage (1956) seiner Neubearbeitung des Duden-Stilwörterbuchs. "Da der Essay ein Konzentrat der in der 'Stilkunst' und in der 'Stilfibel' niedergelegten Stillehre Reiners' ist, hatte diese Lehre nun ihre höchste Weihe empfangen, war die kanonisiert worden: denn im öffentlichen Bewußtsein gilt noch immer als unanfechtbar 'richtig', was im 'Duden' steht." (NICKISCH S. 34) Erst ab der 6. Auflage (1971) wurde REINERS' Essay nicht mehr wieder abgedruckt. Heute ist das Ansehen der Arbeiten REINERS' deutlich gesunken, jedenfalls in der Wissenschaft. Ähnliche Ansichten, vor allem über die grundlegenden Stilprinzipien, werden aber durchaus heute noch vertreten, z.B. von populären Stilistiken. Überdies ist manches aus REINERS' Meinungen noch in der Diskussion, und einiges ist wohl auch vertretbar. Es lohnt sich daher, beim guten Deutsch bei REINERS anzufangen.

Seine Stilregeln sind in der Duden-Fassung recht einfach und eingängig: *Bilde keine übermäßig langen Sätze! Drücke Handlungen in Verben aus! Vermeide das Papier- oder Kanzleideutsch! Schreibe klar, aber knapp! Wähle die richtige Tonart! Suche immer das treffende Wort!* Weitere Forderungen lassen sich aus REINERS' Text selbst ablesen: *Übersichtlichkeit bzw. leichte Verstehbarkeit, Farbigkeit und Bestimmtheit, Natürlichkeit, Lebendigkeit, Kraft, Anschaulichkeit, Mäßigkeit bzw. Sparsamkeit, Genauigkeit und Gehobenheit* (nach NICKISCH S. 38). Am wichtigsten sind Klarheit und Knappheit, dann Lebendigkeit und Angemessenheit. Manche dieser Stilprinzipien gehören zum universalen Bestand aller normativen Stillehren. Sie finden sich im wesentlichen z.B. auch bei SOWINSKI (dort werden noch *Variation und Wechsel, Gewandtheit, Einheitlichkeit* und *Glaubwürdigkeit* genannt, die *Wiederholung als Stilfehler und Stilmittel* erhält eine eigene Stelle). Es fällt sofort auf, daß nur ein Teil dieser Regeln eindeutig nachvollziehbar ist, wenn man sonst keine Erläuterungen oder Beispiele kennt. Eindeutig ist die Regel zur Vermeidung des Nominalstils. Schon weniger eindeutig ist die Satzlänge-Regel: Hier muß man nachschlagen, welche Satzlänge empfohlen wird (zwischen 3 bis 4 und 10 bis 20 Wörtern). Alle anderen Regeln sind ohne Beispiele problematisch, schon deswegen, weil sie metaphorische Ausdrücke enthalten, deren genaue Bedeutung in Bezug auf sprachliche Formulierungen schwer zu bestimmen ist.

Wenn es um das "richtige Wort" geht (ein Teilbereich von Genauigkeit und Gehobenheit), könnte man immerhin in einem Stilwörterbuch, vielleicht gleich im Duden-Stilwörterbuch, nachschlagen. Heute kann man auch die Synonymen-Wörterbücher mancher guter Computer-Textprogramme verwenden (das ist freilich mühsam, und die Synonymen sind normalerweise nicht nach ihrem Wortethos bewertet). Doch was das Papier- oder Kanzleideutsch ist, muß erst bei REINERS oder anderswo nachgelesen werden. Wenn man das tut, so findet man in REINERS' Stilkunst im Kapitel "Papierstil" 18 Regeln des Papierstils, z.B. *Benütze nie einfache Zeitwörter! Ersetze die echten Zeitwörter durch Hauptwörter, die du mit einem saftlosen allgemeinen Zeitwort verbindest* ("der Tod erfolgte" statt "starb")! *Setze statt kurzer konkreter Hauptwörter lange und abstrakte!* usw. Dazu kommen noch allerlei Empfehlungen zur Verwendung von bestimmten Wörtern wie *derselbe, einerseits – andererseits, beziehungsweise*. Das alles wird mit Beispielen reichlich belegt, und so manche Regel ist auch lustig formuliert, vor allem die letzte "Wenn du alle diese Kunstmittel geschickt verbindest, dann wirst du den Kanzleistil zum Wirklichen Geheimen Kanzleiratstil steigern [...]." Jetzt wird aber erst klar, was der Papierstil ist: einfach eine Variante des schlechten Deutsch, und zwar eine von der umständlichen Sorte (es gibt auch andere). Die Regel lautet also eigentlich: *Vermeide das schlechte Deutsch!* Sie wird durch diese Umformulierung entbehrlich, denn man muß sich die Stilregeln und Stilprinzipien herausuchen, die dem Papierstil zugrundeliegen – sie sind in den übrigen Regeln und Prinzipien enthalten.

Noch ein Beispiel, die Forderung nach Klarheit. Wer wird ihr nicht zustimmen? Doch: Was ist Klarheit? In seiner Stilkunst stellt sie REINERS der Dunkelheit entgegen. Er belegt diese Dunkelheit am Beispiel der philosophischen Prosa von Kant, Hegel, Hamann und Jaspers. Die verschlungene Gestalt dieser philosophischen Kunstprosa wird sofort kenntlich, aber nicht nur in der Sprache der Philosophie, sondern (und vielleicht mehr noch) in der Rechtssprache hat die Dunkelheit ihren angestammten Ort. Nur muß man sich hier fragen: Ist das nicht vielleicht das Kennzeichen einer hochstilisierten Wissenschaftssprache? REINERS zitiert einen Abschnitt aus Kants "Kritik der reinen Vernunft" mit einer Übersetzung ins "Gemeindeutsche" durch Wilhelm Stapel. Die Übersetzung Stapels ist gut lesbar, aber sie ist mindestens doppelt so lang wie der Ausgangstext. Kants Text ist nicht so leicht lesbar. Wer aber einigermaßen in Kants Gedankengebäude einzudringen imstande ist, wird den Originaltext recht gut lesen können. Kurz: Mir ist der Text Kants lieber, schon deswegen, weil er kürzer ist. REINERS zitiert Stellen, in denen sich die drei Philosophen gegenseitig der Unverständlichkeit bezichtigen. Was wir vor uns haben, sind nichts anders als drei verschiedene Sprachspiele (Wittgenstein). Wer sich aus weltanschaulichen oder sonstigen Gründen auf ein bestimmtes Sprachspiel einlassen will, der wird auch die entsprechenden Texte nicht für unklar und

unverständlich halten.

Ein extremer Fall ist die Sprache der postmodernen Philosophie. Dazu hat KLAUS LAERMANN einen sehr schönen Artikel geschrieben: "Lacan und Derrida". Vom Standpunkt eines analytisch orientierten Philosophen mag das alles ein grober Unfug sein; wer an den semantischen Verschiebungen auf der Oberfläche Gefallen findet, wird auch die postmoderne Sprache goutieren.

3. Klarheit und Dunkelheit

Kehren wir zum Kern des Problems zurück: Jede Textsorte hat ihren eigenen, angestammten Wirkungs- und Geltungsbereich. Ein Urteil von außerhalb, d.h. etwa vom Standpunkt einer wissenschaftlichen Prosa, die sich möglicherweise an den Idealen des Kritischen Rationalismus orientiert, ist von vornherein problematisch. Klarheit ist auf diesem Gebiet eben nur ein Wert unter anderen. Das Problem zeigt sich auch bei der Kritik an der Rechtssprache: Die Rechtssprache ist eine der vielen Fachsprachen, und Fachsprachen richten sich eben vornehmlich an die Fachwissenschaft(ler) und hier wieder meist an eine bestimmte Richtung der Fachwissenschaft. In der Wissenschaft ist dem Problem der Jargonisierung durch Sprachkritik allein nicht beizukommen. Wer mitspielen will, muß eben die gemeinsame Gruppensprache sprechen. Die gemeinsame Begrifflichkeit ist schließlich für die wissenschaftliche Verständigung unerlässlich. Daher ist es nicht sinnvoll, das stilistische Problem der Klarheit gerade am Beispiel philosophischer Texte zu beschreiben. Wer überall Klarheit einfordert, muß begründen, warum fachsprachliche Texte auch einen weiteren Leserkreis erreichen müssen. Das kann man etwa für Rechtstexte tun, wenn man verlangt, daß alle Bürger imstand sein müssen, Rechtstexte lesen zu können. Man muß das vielleicht nicht für alle Rechtstexte fordern: Das Verständnis einer Bauordnung ist für den "normalen" Bürger zweifellos wichtiger als das Verständnis anderer Gesetze, z.B. Gesetze, die den Finanzausgleich zwischen dem Bund und den Gemeinden regeln. Es gibt eine Rangordnung von Gesetzen nach ihrer Wichtigkeit für den normalen Staatsbürger – einige Gesetze, z.B. das Straßenverkehrsgesetz, müssen von möglichst allen Bürgern verstanden werden; bei anderen mag das nicht so wichtig sein, sie bleiben Fälle für Spezialisten. **Das Hauptproblem der normativen Stilistik ist die Festsetzung einer zur Norm erhobenen Stilschicht.** Bei REINERS ist es die Gebrauchsprosa oder Sachprosa (Stilkunst S. 55). Die Stilistik, so schreibt REINERS an der gleichen Stelle, "kann sie [die Verfasser dieser Prosa] nicht lehren, wie man die Sprache eines Dichters schreibt." Dennoch sind für REINERS weniger Prosaautoren, sondern vielmehr Schriftsteller stilistische Vorbilder. Nicht alle: Luther, die Klassik und das 19. Jahrhundert herrschen vor. Ein vorbildlicher Stilist ist auch Hofmannsthal, daneben auch Keyserling und

Thoma. Die Prosameister der Gegenwart sind Kolbenheyer, Binding, Hans Grimm, Wiechert, Carossa und Ruth Schaumann. Als Stilschreck werden unter anderen Holz, Schlaf, Hauptmann, Wedekind, Edschmid und Ernst Jünger genannt (NICKISCH S. 55f). Also sind es doch wieder Schriftsteller, die den (sprachlichen) Ton angeben, und zwar ziemlich konservative (mit Heine und den Jungdeutschen kann REINERS nichts anfangen). Die Literatursprache bleibt wie gewohnt das stilistische Vorbild für – nein, nicht (nur) für poetische Werke, sondern für **alle** Textsorten, wenn man REINERS' Ratschläge durchsieht.

4. Ordnung über alles

Aber es gibt noch ein anderes Vorbild. REINERS hält die **sprachliche Ordnung** für die Grundlage der Klarheit. "Sprachliche Ordnung ist mehr Sache des Charakters als des Geistes. Es sind die kraftvollen Naturen, die einen klaren Stil schreiben, daher denn auch fast alle großen Feldherren Meister der Sprache waren. Durch ihren Beruf gewöhnt, vorwärts zu drängen und zugleich strenge Ordnung zu halten, schreiben sie einen durchsichtigen, beflügelten Stil. Gneisenau und Clausewitz, Moltke und Schlieffen gehören zu den größten deutschen Stilmeistern; ihre Sätze marschieren so übersichtlich und entschlossen auf wie ihre Regimenter." (Stilkunst S. 389) Übrigens schreiben nach REINERS auch "die meisten großen Chirurgen einen ausgezeichneten Stil." (ebd.) Wer das Messer gut führt, wird auch die Feder gut führen. Internisten haben keine Chance, vielleicht aber Orthopäden und besonders Röntgenologen mit dem scharfen Blick. Auch ein mächtiger Politiker kommt als Stilvorbild in Frage. Ein beliebter "Meister" deutscher Prosa ist der Reichskanzler Otto von Bismarck. Zu den entschiedenen Bewunderern seiner "Gedanken und Erinnerungen" zählt neben REINERS auch Walter Jens. Bismarck diktierte seine Erinnerungen Lothar Bucher, der das Material unter Hinzufügung anderer Dokumente ordnete und redaktionell bearbeitete. Diesen Text bearbeitete Bismarck mit der Hilfe seines Hausarztes und Sekretärs Rudolf Chrysander. Die Erstausgabe besorgte nach dem Tod Bismarcks der Historiker Horst Kohl. Dessen Arbeit wurde aber kritisiert. Erst die folgende Ausgabe von Ritter und Stadelmann gilt als verbindlich. Wer war denn da eigentlich der gute Stilistiker?

Schnee vom vergangenen Jahr? Das entsprechende Kapitel (S. 45ff) bei SO-WINSKI (1973, laufende Neudrucke) ist ein Auszug aus REINERS, freilich ohne Erwähnung der Stilvorbilder. In einer populären Stillehre wie in der von WOLF SCHNEIDER wird Klarheit schlicht mit Verständlichkeit gleichgesetzt (Register), doch: "Verständliches Deutsch braucht weder gutes noch interessantes Deutsch zu sein." (S. 31) Verständlichkeit wird von WOLF SCHNEIDER einfach mit Einfachheit gleichgesetzt ("die allergehäufigsten Wörter in die allersimpelsten Sätze [ge]stellt", ebd.), man muß daher nach WOLF SCHNEIDER gut, interessant

und verständlich schreiben. In einer wissenschaftlichen Stillehre (SANDERS) wird Klarheit mit Ordnung gleichgesetzt (S. 74). Klarheit und Ordnung beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die logische Strukturierung des Sachverhalts, also auf den **Denkstil**. Dieses Stilprinzip bezieht sich freilich auf die Denkopoperationen, welche einem konkreten Text vorausliegen und ihm zugrundeliegen, sie "sind im gedanklichen Vorfeld eines Kommunikationsaktes wirksam" (S. 73) Der Denkstil ist aber in dieser Sicht nicht eigentlich etwas, das sich mit rein sprachlichen Eigenschaften beschreiben läßt. Er muß vom **Sprachstil** unterschieden werden – hier werden Genauigkeit und Begriffsschärfe gefordert (S. 74). Im Gegensatz zu WOLF SCHNEIDER ist Verständlichkeit nicht einfach Klarheit, sondern ein leserorientiertes Stilprinzip (S. 101ff), das sich etwa in der Frage konkretisieren läßt, in welchen Rezeptionsarten eine abstrakte Ausdrucksweise sinnvoll und berechtigt ist. Doch später (S. 110ff) ist wieder von einer[r] exakten[n] Umsetzung in Sprachstrukturen" die Rede, "hauptsächlich die Wortwahl betreffend [...], doch auch die logische Formulierung von Sätzen und Satzfolgen." (S. 111) Noch später (S. 159) gehört Klarheit nicht mehr zum Denkstil, sondern mit Ordnung, Genauigkeit des Ausdrucks und einem "gewissen Abstraktionsgrad" zu den **Stilgrundsätzen**. Die Summe dieser Stilgrundsätze ist die **Sachlichkeit**. Denkart, Art des sprachlichen Ausdrucks, allgemeine Einstellung – wir können bei SANDERS auswählen. Es bleibt die Frage: Was ist Klarheit?

5. Ein guter Rat: Nicht zu viel und nicht zu wenig

Es ist leicht, das gute Deutsch mit grammatisch beschreibbaren Eigenschaften zu belegen. WOLF SCHNEIDER hat es auf einige wenige Formeln gebracht: *Weg mit den Adjektiven! Her mit den Verben! Das treffende Wort! Vorsicht mit Synonymen; weg mit den Marotten! Bedingtes Lob für kurze Sätze; Hauptsachen in Hauptsätze! Hauptfeind: Der Schachtelsatz* usw. Es ist aber nicht so leicht, vorgebrachte Stilprinzipien zu verstehen, ihre Berechtigung zu überprüfen und, wenn es sein muß oder soll, auch tatsächlich anzuwenden. Dazu sind diese Prinzipien zu vage und zu wenig am konkreten sprachlichen Ausdruck erkennbar. Ein schönes Beispiel für dieses Problem ist das Stilprinzip der **Gewandtheit**, wie es bei SOWINSKI beschrieben wird (S. 76ff). Gemeint ist die Harmonie der Rede (lat. concinnitas), ein Begriff der antiken Rhetorik. Was gilt als harmonisch? Der Gebrauch von temporalen und lokalen Konjunktionen und Adverbien, doch nicht zu viel. Ein ausgeglichener Wechsel von Satzgefügen und erweiterten einfachen Sätzen. Die wichtigsten Angaben sollen möglichst in Hauptsätzen, die Nebenumstände in Gliedsätzen ausgedrückt werden (S. 78). Diese letzte Forderung ist eindeutig unberechtigt – z.B. in Kausalsätzen steht normalerweise immer der kommunikativ wichtigere Inhalt.

Die ersten beiden Forderungen bleiben unklar. Was ist *nicht zu viel*? Was heißt *ausgeglichen*? Je 50%? Auf das Gebiet der Kommunikationsethik führt die Forderung nach **Glaubwürdigkeit** (S. 80ff.). Abgesehen von der Forderung nach Wahrheit der Darstellung (die man doch kaum als Stilkriterium im eigentlichen Sinn auffassen kann), folgt für SOWINSKI daraus, formelhafte und kitschige (klischeeartige) Ausdrücke und Ausdrucksweisen zu vermeiden. Danach sind "die gängigen Formeln der Beileidskarten und Nachrufe" "Ausdruck echter Sprachnot" (S. 83). Formelhafte Wendungen können aber auch eine bestimmte Funktion haben und sind dann durchaus angemessene (auch ein bekanntes Stilprinzip) Ausdrucksweisen, etwa am Textanfang und -ende. Sie können auch als **performative Formeln** (Formeln, durch deren Verwendung genau die Handlung vollzogen wird, die diese Formeln beschreiben, z.B. *ich erkenne dich hiermit zu meinem Stellvertreter*) bestimmte sprachliche Handlungen ausdrücken und sind dann mit ihnen untrennbar verbunden. Ein solcher Fall ist gerade das Beileid. Nur von der Form her wird man die Forderung nach Glaubwürdigkeit nicht erfüllen können. Schon REINERS hat immerhin gesehen, daß der Kitsch als Stilkrankheit Form und Inhalt zugleich betrifft (Stilkunst S. 238).

6. Modewörter und Jugendsprache

Man muß es gestehen: In vielem haben die Verfasser der normativen und mehr oder weniger populären Stillehren einfach recht. Umständliche Ausdrucksweise, unklare Gliederung, verschlungene Syntax – das sind tatsächlich einige der wichtigsten Merkmale des schlechten Deutsch. Problematisch ist nur die Verallgemeinerung mancher Forderungen. Modewörter mögen in normaler Prosa abzulehnen sein, sie können aber auch einen guten Sinn haben: Gut eingesetzt und in der richtigen Textsorte verwendet, bringen sie eine *Bewußtseinsenerweiterung* und damit ein *Erfolgserlebnis* für den/die AutorIn (und hoffentlich auch für den/die LeserIn). Sie können möglicherweise einen Text *strukturieren* und führen vielleicht *echt* zur *Sensibilisierung* für das Gemeinte. Zu viel Modewörter – das *nervt*. Modewörter, richtig angewendet: Das gibt vielleicht einen *Lernprozeß*. Ist doch *logo!* (Beispiele nach LEONHARDT) Auch die **Jugendsprache** kann sinnvoll verwendet werden. Als literarisches Stilmittel verwendet sie ULRICH PLENZDORF in seinen ›*Neuen Leiden des jungen Werther*‹. Ein besonders interessantes Beispiel für eine literarische Verarbeitung einer (heute) historischen Jugendsprache ist der Roman von PETER VON TRAMIN ›*Die Herren Söhne*‹. In Gesetzestexten hat die Jugendsprache nichts zu suchen, ebensowenig in Eingaben an das Finanzamt und im Lebenslauf. Hingegen kann es sinnvoll sein, einen Erlebnisaufsatz in Jugendsprache zu schreiben, vor allem, wenn der Autor/die Autorin die Ich-Form als Erzählerperspektive wählt und wenn die Geschichte in die Jugendzeit fällt. Zitiert darf

schließlich alles werden, auch Jugendsprachliches in einem wissenschaftlichen Text, wie hier einige Zeilen weiter oben.

7. Textmuster

Man kann daher in erster Annäherung das "gute Deutsch" als **textsortenge-rechtes Deutsch** verstehen, also als eine Sprachform, die sich nach den **Normen konventioneller Stilfunktionstypen** richtet. Stilfunktionstypen sind konventionell mit Texten durchgeführte Handlungsmuster; SANDIG (S. 170ff) nennt sie **Textmuster**. Textmuster enthalten vorgegebene **Texthandlungsmuster** und **Verbalisierungsmuster**. Ein Beispiel für ein Textmuster ist die **Werbung**. Zu den Teilhandlungsmustern der Werbung gehören z.B. **PRÄSENTIEREN** des Markennamens, **BENENNEN** der Gegenstandsklasse, **BESCHREIBEN** des Werbegegenstandes, seine positive **BEWERTUNG** zum Zweck des **EMPFEHLENS**, die **KAUFAUFFORDERUNG** als oberstes Ziel (nach SANDIG S. 173f). Als Verbalisierungsmuster können alle rhetorischen und grammatischen Merkmale dieser Texte zählen, z.B. der Imperativ, Reim und Alliteration, Slogans usw. Solche Textmuster sind das, was REINERS als **Stilschichten** bezeichnet (S. 288ff), und seine Aufforderung, die richtige Stilschicht zu wählen, ist natürlich berechtigt. Problematisch ist eben nur, daß REINERS die Stilschichten nicht konsequent beschreibt, sondern letztlich wieder hochstilisierte poetische Formen als Beispiel verwendet. Dazu kommt noch eine unklare Ausdrucksweise. REINERS verwendet den Begriff *Atmosphäre* als etwas, das sich eigentlich nicht beschreiben läßt: "instinktiv wählt jedermann in solchen Fällen das richtige Wort." (S. 291) Ein Muster an Unklarheit ist auch folgende Erläuterung der Atmosphäre: "Es [jedes Wort] ruft in uns gewisse Assoziationen wach, es beschwört bestimmte Erinnerungsbilder herauf." (S. 288) Nur selten wird diese Atmosphäre genauer beschrieben, so z.B. beim Unterschied zwischen *wenn* und *falls*: "*falls* ist rationaler und läßt den Eintritt der Bedingung unwahrscheinlicher." (S. 291) Dieser Unterschied ist übrigens völlig aus der Luft gegriffen, auch das Duden-Stilwörterbuch kennt ihn nicht. Sonst ist die Atmosphäre eines Wortes "keine feste Größe". (S. 295). Die Grundaussage hingegen ist klar: Wem es nicht gegeben ist, der wird es nie erlangen! Die wohlbekannte elitäre Sprachauffassung macht sich hier deutlich: "Worte sind vieldeutig. Diese Vieldeutigkeit auszubeuten, ist das Geheimnis der Stilmeister." (S. 296)

8. Zwischen Orthodoxie und Innovation

Die Normen der Texthandlungsmuster und Verbalisierungsmuster sind nun nicht so eindeutig festgelegt wie der Großteil der grammatischen Normen. Das

ist nicht nur eine Folge des Versäumnisses der normativen Stilistik, die wie REINERS vor allem schlechte Beispiele präsentiert und es meist dem Benutzer überläßt, daraus die "guten" Formen zu erschließen, sondern es hat auch einen sachlichen Grund. Textmuster sind sprachliche Folgen einer "Anpassungsstrategie", die etwa mit folgenden **Handlungsmaximen** beschrieben werden kann (nach KELLER S. 131):

Rede so, daß dich der andere versteht.

Rede so, daß du als Gruppenzugehöriger zu erkennen bist.

Rede so, daß du nicht auffällst.

Eine übergeordnete Maxime ist etwa:

Rede so wie die anderen.

Die übergeordnete Maxime muß man für den konkreten Sprechakt genauer fassen, etwa "Rede so, wie du denkst, daß der andere – vor allem dein Zuhörer – in der gleichen Situation bei der gleichen kommunikativen Absicht reden würde." Textmuster sind in dieser Sicht bestimmte Textformen, die die situationsabhängigen kommunikativen Absichten der Sprecherinnen/Hörerinnen (worunter im folgenden auch die Sprecher/Hörer verstanden werden, abgekürzt S, H, S/H) in ein konventionelles sprachliches Schema bringen und sie auch dadurch bezeichnen. Solche Maximen wirkend homogenisierend und stabilisierend, sie sind **statische Maximen**. Wer ein Schreiben in die Hand bekommt mit dem Satz *Ich drücke Ihnen mein herzliches Beileid aus* oder *Ich wünsche Ihnen ein frohes Weihnachtsfest und ein glückliches Neues Jahr*, weiß sofort, was der Sender beabsichtigte. Zum Verstehen gehört aber mehr: H soll möglichst alle Absichten von S erkennen können. Nun ist S zwar in der Lage, durch textmusteradäquate Formulierung seine Absicht darzulegen, aber die Konventionalität der Sprachformen läßt eine solche Handlung oft zum leeren Ritual erstarren. Das kann bis zu vorgedruckten Weihnachts- und Beileidskarten führen. Die sprachliche Handlung wird dann nicht mehr eigentlich als Glückwunsch oder als Ausdruck des Mitgefühls verstanden, sondern als Beleg dafür, daß der Empfänger einer solchen Botschaft noch irgendwie zum Interessens- und Lebenskreis von S gehört (was ja auch durchaus sinnvoll und notwendig sein kann). Wenn nun der Sender sicher sein will, daß der/die EmpfängerIn tatsächlich diese Handlung als Glückwunsch oder Ausdruck des Mitgefühls versteht, muß er auf nicht-ritualisierte sprachlich Formen ausweichen, und das heißt, S muß das **Texthandlungsmuster minimal überschreiten**. Seine/ihre heikle Aufgabe besteht darin, einerseits einen Kernbestand von konventionellen Handlungsmustern zu bewahren, damit die Botschaft richtig verstanden wird, und andererseits an signifikanten Stellen deutlich abzuweichen, so daß der/die EmpfängerIn aus der Abweichung erschließen kann, daß S "es

ernst gemeint hat". Es gibt also neben den statischen Maximen auch **dynamische Maximen**. Sie können etwa so formuliert werden (nach KELLER S. 135):

Rede so, daß du beachtet wirst.

Rede so, daß du als nicht zu der Gruppe gehörig erkennbar bist.

Rede amüsant, witzig ...

Rede besonders höflich, charmant, schmeichelhaft ...

Die dynamischen Maximen führen zur Abweichung und zur Variation. Der Redeakt wird dadurch "zum Spiel zwischen Anpassung und Abgrenzung, zwischen Orthodoxie und Innovation" (Keller S. 136). **Gutes Deutsch wird dort gesprochen und geschrieben, wo dieses Spiel gespielt wird.** Das kann manchmal äußerst riskant sein, vor allem dann, wenn die Adressaten der Botschaft zur Orthodoxie gehören. Es sei hier einmal gesagt: Viele Lehrer stehen eher auf der Seite der Orthodoxie. Die Formen der sprachlichen Abweichung können oft recht subtil sein, und es ist oft schwierig, ihre Wirkung einzuschätzen, wenn man über die Haltung der Adressaten nicht recht Bescheid weiß. So können Ironie und Witz durchaus angemessene Formen für Grußbotschaften sein. Wenn sich jemand einen Stempel mit den konventionellen Urlaubsgrüßen schneidet und damit seine Urlaubspostkarten verziert, kann das möglicherweise "ankommen". Wenn auf einer Weihnachtskarte *Das ist eine* (oder: *keine*) *Weihnachtskarte* steht, kann das vielleicht originell sein. So etwas wird man guten Freunden schreiben – andernfalls geht die Botschaft daneben. Und bei Beileidsbezeugungen tut man sich zweifellos viel schwerer, gutes Deutsch zu schreiben.

9. Der Ausdrucksfehler

Das riskante Spiel zwischen Abweichung und Orthodoxie ist ein Problemfall für jede sprachwissenschaftliche Argumentation: Was ist (gerade noch) erlaubt? Wo wird die Grenze des Zulässigen überschritten? In der sprachwissenschaftlichen Diskussion zum guten Deutsch werden oft die Verbalisierungsnormen so beschrieben, als wären sie grammatischen Normen. Man spricht dann von einem **Ausdrucksfehler**, genauso wie man von einem Grammatikfehler (z.B. falscher Kasus nach Präposition) spricht. *Sie stürzten sich wiederum wie ein Geier auf seine Beute auf das Essen und konnten nicht genug bekommen.* Die Stilschicht dieses Satzes ist vielleicht "niedrig" oder "vulgär", aber ist das hier ein Ausdrucksfehler? Als solcher wurde er angeführt. Dazu muß man wissen, daß dieser Satz in einem Schüleraufsatz stand, und es ging dort um das Abendessen in einer Jugendweihe der ehemaligen DDR. Die Jugendweihe war so etwas wie eine staatliche, säkularisierte, Firmung, also eine Feier mit hoher politischer Bedeutung. Der Satz wäre wohl in einem Jugendbuch durchaus

akzeptabel, weil die poetische Qualität, die Nähe zur Jugendsprache, für diese Textsorte außer Frage steht. Der Schüler oder die Schülerin hatte nur das Pech, diesen Satz in einem Erlebnisaufsatz zu verwenden. Wäre dieser Satz akzeptabel, wenn er heute in einem Schulaufsatz vorkommt? Wie man diese Frage auch beantwortet – man sieht, daß die Wertung als Ausdrucksfehler auch von politischen und moralischen Einstellungen abhängen kann, von einer **Erwartungsnorm**, die im Einzelfall problematisiert werden kann. Neben den **Stilblüten** ist vor allem die **Metonymie**, die Ersetzung eines Ausdrucks durch einen anderen, der mit dem ursprünglichen Ausdruck in einem sachlichen, nicht aber in einem begrifflichen Zusammenhang steht, eine der wichtigsten Formen der Ausdrucksfehler. Bekannte Formen der Metonymie sind: Austausch von Ursache und Wirkung (*Goethe zitieren* statt *einen Text von Goethe zitieren*), Gefäß für Inhalt (*ein Glas leeren* statt *ein Glas Wein trinken*), Person für zugehörige Funktion (*der Finanzminister schröpft die Autofahrer*), Gebäude für Institution (*das Rathaus hat die Kanalgebühren erhöht*). So etwas kann man täglich hören und lesen. Metonymien gehören wie die ihnen begrifflich übergeordneten Metaphern zum täglichen Leben der Sprache.

Wenn das so ist: Ist ein Fehler, an den man sich gewöhnt hat, noch ein Fehler? Wenn dem Grammatiker die letzte Instanz für die Sprachrichtigkeit der Sprachgebrauch ist, muß dann nicht auch dem Stilistiker der Sprachgebrauch die letzte Instanz sein? In einem Schüleraufsatz steht: *Dann wird bis zum Unfallen operiert – jetzt, wo der motorisierte Leichtsinn auf den Straßen geistert*. Das ist eine klare Metonymie Qualität für Qualitätsträger, gemeint ist ein *motorisierter Leichtsinniger*. Ebenso: *Bona schenkt Gesundheit* (ein erfundener Werbespruch). Darf ich schreiben, daß *ein gutes Wörterbuch möglichst viele Gebrauchsarten eines Wortes beschreibt*? Jeden Einzelfall könnte man lang diskutieren, und es gibt zweifellos auch klare Fälle von unakzeptablen Abweichungen. Entscheidend ist aber, daß die Metonymie allein noch nicht als Fehler gelten kann. Man kann nicht einfach in einem Wörterbuch nachschlagen, um zu sehen, ob hier ein Fehler vorliegt, wie man in einer Grammatik nachschlagen kann, wenn man wissen will, ob der Dativ nach einer bestimmten Präposition zulässig ist. Entscheidend ist der Bezug auf die Erwartungsnorm und damit auf die soziale Beziehung zwischen Sprecher und Hörer. Wer im eigenen Sprechen Varianten ausnützt und stilistische Entscheidungen trifft, demonstriert Anpassung und Abgrenzung gegenüber gesellschaftlichen Normen. Die Metonymie ist eine der vielen Möglichkeiten, unter Ausdrucksvarianten zu wählen. Sie unterliegt natürlich auch wie alle sprachlichen Varianten mit expressiver Funktion der Abnutzung – nicht erkannte oder nicht nachvollziehbare Metonymien sind keine Metonymien mehr, sondern es entstehen ebenso wie bei Metaphern eigene Ausdrücke oder Wörter mit einem eigenen Bedeutungsbereich. Das gute Deutsch hat somit auch eine **historische Dimension**. Verbalisierungsnormen haben eben auch einen sozialen und einen historischen

Aspekt. In der normativen Stilistik, besonders in den älteren Ansätzen, werden diese Aspekte oft gelehrt und die Abweichung auf einer quasi-grammatischen Ebene beschrieben. Das sollte nun einmal endgültig vorbei sein.

10. Das Sprachgefühl als ideologischer Begriff

Der Stilmeister als Sprachmagiker über dem Abgrund zwischen Abweichung und Orthodoxie: Wenn es keine Regeln gibt, die man wie Grammatikregeln formulieren kann, dann bleibt nur eine Instanz für die so verstandene Sprachrichtigkeit über: das **Sprachgefühl**. Ohne viel Übertreibung kann man behaupten, daß kein Begriff in der Sprachwissenschaft und in den populären Ansichten zur Sprache so oft mißbraucht und ideologisch verzerrt angewendet wurde. Das zeigen besonders gut die von GAUGER/OESTERREICHER herausgegebenen Arbeiten. HENNE setzt das Sprachgefühl mit der Summe der sprachlichen Erfahrungen gleich (S. 95), auch das Wissen über die sozialen Konventionen gehört dazu (S. 135). Soweit kann man einverstanden sein. Doch dann wird behauptet, daß nur in der Dichtung alle Aspekte des Sprachgefühls zusammenfallen: "Man kann sagen: Ein literarischer Text ist Sprachgefühl – oder er ist nichts." (S. 99) In aller Deutlichkeit tritt hier die altbekannte elitäre Auffassung hervor: Nur der Dichter beherrscht die Sprache vollständig, nur die poetische Sprache repräsentiert die Sprachform mit vollendetem Ausdruck. In allen Scheinargumentationen mit dem Terminus *Sprachgefühl* tritt ganz klar ein **wertender Aspekt** zutage. Das zeigt sich besonders gut in der Zusammenfassung der kennzeichnenden Züge des Sprachgefühls bei GAUGER/OESTERREICHER: Das Sprachgefühl trifft etwas allgemein Verbindliches, ist oft ein Geschmacksurteil und bewirkt eine heftige Reaktion auf sprachlich Unrichtiges (S. 50ff). Abweichungen signalisieren fehlende Bildung, es handelt sich also um Fehler der soziokulturellen Art (S. 41). Das kann man immerhin noch im Rahmen der Kommunikationsmaximen und der sozialen Komponenten der Texthandlungsmuster nachvollziehen, wenn man diese Ausführungen so versteht, daß über Werte gesprochen wird, daß somit Werte wissenschaftlich erfaßt werden. Dann aber kommt der bekannte Vorwurf an die Sprachwissenschaft: "Leider jedoch hat die Linguistik die verständliche, aber gerade von ihrem Ansatz her völlig unberechtigte Tendenz, alles, was in der Sprache so und so ist, als **zu Recht** so und so seiend zu beurteilen." (S. 77) Es kommt noch ärger: GEIER (S. 155) meint das Sprachgefühl "als ein notwendiges Moment jener neutralisierenden Verobjektivierung zu erkennen, der die Sprache wissenschaftlich unterliegt, genauer noch: als ein Supplement jener Gefühllosigkeit, durch die sich die "moderne" Sprachwissenschaft als solche definiert." Das Sprachgefühl wird auf diese Weise zu einer mythischen Instanz der Sprachrichtigkeit hypostasiert, die mit Hilfe von letztlich unbeschreibbaren und unergründbaren Grundsätzen moralischer und ethischer Art das Sprechen

regieren und Abweichungen sanktionieren soll. Es ist schon erstaunlich, welchen Unsinn man in einem sich wissenschaftlich gebenden Buch, das immerhin Antworten auf eine Preisfrage der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung aus dem Jahr 1980 dokumentiert, finden kann. Daß es ein Gefühl für Regeln aller Art, also für grammatische Regeln und für Regeln der Texthandlungsmuster gibt, bleibt natürlich unbestritten. Wollte man das Sprachgefühl auf dieses Gefühl beschränken, käme man geradewegs zu der weitschweifigen und nichtssagenden Formulierung von FRIEDRICH KAINZ ("Als Sprachgefühl bezeichnet man ein dunkles, unterschwellig wirkendes Wissen um das Sprachübliche, eine durch weitgehende Sprachvertrautheit geschaffene und ständig verfeinerte Disposition, sich der Bestände der betreffenden Sprache in normgemäßer Weise zu bedienen." Usw. GAUGER/OESTERREICHER S. 84).

Texthandlungsmuster repräsentieren die Folgen von sozialen Normen des Sprechens. Die sozialen Sprech- und Sprachnormen sind aber nicht vom Himmel gefallen (was ihre Unangreifbarkeit und Unbezweifelbarkeit garantieren würde), sondern sie sind ein Teil der sozialen Umgangsformen und entsprechen den herrschenden Machtstrukturen. Diese Machtstrukturen haben genauso Geschichte wie die grammatischen Formen einer Sprache, und sie sind ebenso veränderbar. Der ideologische Gebrauch des Begriffs *Sprachgefühl* ist nichts anderes als eine Variante des **Sprachrealismus**. Hier wird die Historizität der Sprache geleugnet und eine ursprüngliche Richtigkeit mit Hilfe von anthropologisierenden Argumentationsmustern verteidigt. Wie sich die Machtverhältnisse auf das Sprechen auswirken, hat der französische Soziologe PIERRE BOURDIEU eindringlich beschrieben: Die sprachlichen Merkmale des Diskurses zeigen die soziale Kompetenz der Sprecher an, sie sind Formen der symbolischen Herrschaft. Sein Wert "hängt [...] von der Fähigkeit der jeweils am [sprachlichen] Tausch beteiligten Akteure ab, diejenigen Bewertungskriterien durchzusetzen, die für ihre eigene [sprachliche] Produktion am günstigsten sind." (S. 46) Auch sprachrealistische Argumentationsmuster hat BOURDIEU klar herausgestellt: "Die Grammatiker [...] sind ihrerseits darauf aus, einen Sprachgebrauch zu legitimieren und zu kodifizieren, indem sie ihn "rational" machen und rationalisieren. So tragen sie durch **Eingrenzung** des Universums der zulässigen Aussprachen, Wörter oder Wendungen und **Fixierung** einer **zensierten**, von allen volkstümlichen Wendungen – vor allem den jeweils neuesten – **gereinigten** Sprache zur Festsetzung des Wertes bei, den die sprachlichen Produkte der verschiedenen Anwender der Sprache auf den verschiedenen Märkten realisieren können [...]." (S. 36) Eine Variante dieser Rationalisierungsstrategie ist es, die Normen der Texthandlungsmuster mit denen der Grammatik zu identifizieren. Das wird dadurch erleichtert, daß es auch Sprachratgeber mit Titeln wie *Testen Sie Ihr Sprachgefühl* und ähnlichem gibt; auch Müller bei GAUGER/OESTERREICHER bringt das Sprachgefühl mit Deklinations- und Konjugationsverschiedenheiten in Verbindung.

11. Das gute Deutsch in der Schule

Wer wissen will, was gutes Deutsch ist, ist heute besser dran als noch vor einigen Jahrzehnten. Die funktionale Stilistik (z.B. MÖLLER) aus der ehemaligen DDR hat hier den Blick auf ein funktionsgerechtes Deutsch freigemacht, und die wissenschaftliche Aufarbeitung der gesellschaftlichen Funktionen im Zusammenhang mit sprachpragmatischen Einsichten hat in der Stilistik BARBARA SANDIG klar und übersichtlich dargelegt. Den ideologischen Charakter der Stillehre REINERS' hat Nickisch treffend beschrieben, und eine übersichtliche Zusammenfassung vieler Aspekte des guten Deutsch findet sich bei SANDERS. Wer sich konkrete sprachliche Ratschläge holen will, kann sich in Kenntnis der Problematik noch immer an REINERS wenden. Eine vorzügliche Arbeit über die Stilwerte der grammatischen Kategorien ist das Buch von WILHELM SCHNEIDER. Wer alles das zusammen haben will und sich nicht in den wissenschaftlichen und soziologischen Problemen verlieren will, dem ist mit dem Duden-Taschenbuch von WILFRIED SEIBICKE ›*Wie schreibt man gutes Deutsch*‹ geholfen. Dieses Büchlein ist ein wahrer Glücksfall: Übersichtlich, informativ, auf hohem wissenschaftlichem Niveau, mit sinnvollen und nachvollziehbaren Ratschlägen. Die vier einleitenden Seiten müßten eine Pflichtlektüre für alle sein, die etwas mit dem guten Deutsch zu tun haben, als LehrerIn oder als SchülerIn oder einfach als Interessierte. Noch dazu ist es selbst gut geschrieben, was man nicht von allen Büchern über Stilistik behaupten kann. Wer sich zu diesem Thema informieren will, der kann das mit geringem Aufwand tun. Warum gibt es also dennoch Probleme?

Dazu ein konkretes Beispiel. Ich habe vor einigen Jahren Schularbeitshefte aus zwei Klassen vollständig untersucht und nach den Lehrerkorrekturen ausgewertet. Die Korrekturen waren sehr sorgfältig, es kamen kaum Fehlbeurteilungen vor. Eines der Schularbeitsthemen war "Ich kann nicht schlafen." In einer der Arbeiten zu diesem Thema findet sich folgender Satz (es geht um das Schäfchenzählen als Einschlafhilfe): *Die Zählerei nervt mich*. Stilistische Lehrerkorrektur: *Das Zählen nützt nichts*. Was ist gutes Deutsch? Ich behaupte: der Satz des Schülers. Ein Erlebnisaufsatz in Ich-Form verlangt eine emotionelle Sprache. Das Erleben des nutzlosen, andauernden Zählens wird durch die Wortbildung *Zählerei* besonders gut ausgedrückt, und der Vorgang selbst wird durch das "saloppe" (Duden-Wörterbuch) *nerven* sinnfällig bezeichnet. Der Schülerersatz ist ein klares Beispiel für eine textmusteradäquate Ausdrucksweise. Gefordert war ja nicht eine wissenschaftliche Abhandlung über Schlafstörungen und die Möglichkeiten ihrer Behebung.

Solche Korrekturen sind keine Einzelfälle und keine Ausnahmen. Ich will aber auch nicht behaupten, daß sie die Regel sind. Doch sie kommen vor, und es

gibt Mißverständnisse. Die "legitime Sprache [ist] eine halb künstliche Sprache, die über ständige Korrekturarbeit durch speziell für diesen Zweck eingerichtete Institutionen sowie durch einzelne Sprecher gepflegt werden muß. Hier wie in anderen Bereichen arbeitet das Bildungssystem – vermittelt über seine Grammatiker, die den legitimen Sprachgebrauch fixieren und kodifizieren, und über seine Lehrer, die ihn über unzählige Korrekturen durchsetzen und einüben – darauf hin, ein Bedürfnis nach seinen eigenen Dienstleistungen und Produkten zu erzeugen, also nach der Korrekturarbeit und ihrem Instrumentarium." (BOURDIEU S. 39) Die Kulturindustrie arbeitet dem Bildungssystem durch die Produktion von Sprachlehrbüchern, Wörterbüchern, Ratgebern, Briefstellern, Sammlungen von Mustertexten usw. zu. Für die Stigmatisierung abweichender sprachlicher Formen sorgen selbsternannte Sprachpolizisten. Die Sprachwissenschaftler schauen zu und sagen (meistens) nichts (mit Recht, denn sie gelten als permissiv, sind daher verdächtig und verlieren durch ein Engagement in diesen Fragen womöglich das ohnehin schon geringe Ansehen in sprachlichen Belangen).

12. Was ist zu tun?

Gutes Deutsch ist notwendig, wenn wir uns mit den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen arrangieren wollen. Auch BOURDIEU schreibt in "gepflegtem" Französisch, und die Übersetzungen seiner Werke sind in "gepflegtem" Deutsch geschrieben. Gutes Deutsch bedeutet, so zu reden, daß man sozial erfolgreich ist. Sozial erfolgreich ist man mit lebendig gestalteten Texten, die die Absicht des Sprechers/der Sprecherin deutlich ausdrücken. Dazu müssen wir lernen, mit Abweichungen richtig umzugehen (s. oben 8.). Das ist vor allem dann wichtig, wenn konkurrierende Produkte auf dem Markt sind – und gerade am sprachlichen Markt gibt es eine Überfülle an Konkurrenz. "Als Kommunizierende haben wir uns einzustellen auf Knappheit an aufmerksamen Zuhörern oder Lesern, Knappheit an Publikationsmöglichkeiten (im weitesten Sinne), Knappheit an Zeit und Energie auf seiten des Sprechers, Knappheit an Zuwendung, Geduld auf seiten des Adressaten, Knappheit an Sozialprestige, Freundinnen, Freunden, bis hin zur Knappheit an Kunden, Käufern, Wählern, Bewunderern etc." (KELLER S. 137f) Um mit Abweichungen richtig umgehen zu können, muß man erst einmal abweichen dürfen. Das bedeutet für den/die LehrerIn, daß er/sie sich genau überlegen muß, ob eine Abweichung, z.B. in die Umgangssprache, nicht doch beabsichtigt sein kann oder ob sie wirklich nur "passiert" ist. Das bedeutet für den/die SchülerIn, daß er/sie Texte schreiben kann, die wirklich eine Chance am Markt haben – die also vielleicht irgendeine Öffentlichkeit erreichen können, z.B. durch schulinterne Publikationen. Das bedeutet, daß die Institution "Schule" von ihren LehrerInnen die Kenntnis im Umgang mit Abweichungen einfordern und Überkorrekturen aus

Ängstlichkeit, Überanpassung oder Unwissen entgegenwirken soll. Durch Einpacken von Textsorten, stilistischen Formen und rhetorischen Figuren allein wird man nichts bewirken – die Kosten wären für den geringen Nutzen von Schülerarbeiten zu groß. Über interessante Themen (es muß nicht immer das Wahre, das Gute und das Schöne sein) muß interessant geschrieben werden dürfen. Dann wird sich beinahe von selbst auch die erforderliche Textmusterkompetenz einstellen, so wie man auch die Muttersprache ohne Grammatik erlernt. Dann wird vielleicht für den einzelnen Sprecher jedes Deutsch gutes Deutsch. Ich plädiere für *Die Zählerei nervt mich!*

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Wien 1990
- Gauger, Hans-Martin/Oesterreicher, Wulf (Hrsg.): Sprachgefühl? Heidelberg 1982
dies.: Sprachgefühl und Sprachsinn. In: Gauger/Oesterreicher, S. 9-90
- Geier, Manfred: Grenzgänge der Linguistik. Von der wissenschaftlichen Uneinholbarkeit des Sprachgefühls. In: Gauger/Oesterreicher, S. 139-201
- Henne, Helmut: Der Berufung wird stattgegeben. Plädoyer für die Entwicklung von Sprachgefühl. In: Gauger/Oesterreicher, S. 91-137
- Jens, Walter: Gutes Deutsch. In: Gauger, Hans-Martin (Hrsg.): Sprach-Störungen. München-Wien 1986 (Dichtung und Sprache Bd. 4)
- Keller, Rudi: Sprachwandel. Tübingen 1990 (UTB 1567)
- Laermann, Klaus: Lacan und Derrida. Kursbuch 84, 1986, S. 34-43
- Leonhardt, Rudolf Walter: Auf gut deutsch gesagt. Berlin 1983
- Möller, Georg: Praktische Stillehre. Leipzig 1968
ders.: Deutsch von heute. Leipzig 1965 (3. Aufl.)
- Müller, Wolfgang: Das Sprachgefühl auf dem Prüfstand der Philologie. Eine Materialstudie. In: Gauger/Oesterreicher, S. 203-320
- Nickisch, Reinhard M. G.: Gutes Deutsch? Göttingen 1975
- Reiners, Ludwig: Stilkunst. München 1961
- Sanders, Willy: Gutes Deutsch – besseres Deutsch. Darmstadt 1986
- Sandig, Barbara: Stilblüten als Mittel der Erforschung "stilistischer Kompetenz". Jahrbuch für Internationale Germanistik 13/1, 1981, S. 22-39
dies.: Stilistik der deutschen Sprache. Berlin-New York (Sammlung Götschen 222)
- Schneider, Wilhelm: Stilistische deutsche Grammatik. Freiburg/Br. 1959
- Schneider, Wolf: Deutsch für Profis. Hamburg 1984 (Goldmann-STERN-Bücher 11536)
- Seibicke, Wilfried: Wie schreibt man gutes Deutsch? Mannheim 1969 (Duden-Taschenbuch 7; mehrere Nachdrucke)
- Sowinski, Bernhard: Deutsche Stilistik. Frankfurt/Main 1975 (Fischer-Taschenbuch 6147; mehrere Nachdrucke)

Richard Schrodts ist Dozent am Institut für Germanistik der Universität Wien. Adresse: Kleberinger Straße 69/9, 1100 Wien

Annäherungen

Ulf Abraham

"Angemessenheit" des Schreibens und des Lesens.

Plädoyer für einen beidseitig funktionalen Stilbegriff

"Der Stil der Zukunft sollte weder zweckfrei noch witzlos sein."

BERNHARD ASMUTH (1991, 37)

"Was versteht man unter Stil? Was ist Stilistik?" fragt der Philologe ERNST OTTO in einer Beilage zum Jahresbericht seiner Schule (des Realgymnasiums Berlin-Reinickendorf) zu Ostern 1914. Es ist eine rhetorische Frage, denn die Antwort wird prompt geliefert: Im Gegensatz zur "Erfahrungswissenschaft" Grammatik sei die Stilistik eine Normwissenschaft und habe "Werturteile zu begründen".¹⁾ Nun gebe es aber offensichtlich verschiedene Wertmaßstäbe, die man an Texte anlegen könne; OTTO nennt den Maßstab "logischer Angemessenheit" ("Gedankendarstellung") und den Maßstab "ästhetischer Angemessenheit" (etwa Verwendung klanglicher Mittel): "Deutlichkeit" hier, "Schönheit" da.

Aber Deutlichkeit und Schönheit sind doch nicht dasselbe!

Das weiß auch OTTO, und er folgert aus dem latenten Konflikt zwischen "Werkzeug"-Charakter der Sprache²⁾ und ästhetischem Anspruch von Texten: Es gebe neben der "Poetik", die nach ästhetischen Wirkungen frage, eine "Prosaik", die "von der objektiven Gedankendarstellung" handle, etwa der "Deutlichkeit" in der Wortwahl und der "Genauigkeit als Ausdrucksform" im Satz (vgl. ebd., 33). Damit galten für die Texte der Dichter und Schriftsteller andere Wertmaßstäbe als für die Aufsätze der Schüler: Wollte die Stilistik auch in unserem Jahrhundert bleiben, was sie im vorigen gewesen war, nämlich "Normwissenschaft", so mußte sie in der Poetik – praktisch: im Literaturunter-

richt! – nach den *Wirkungen* des Stils fragen, in der Prosaik – praktisch: in der Aufsatzlehre! dagegen nach erfüllten oder nichterfüllten *Regeln*.

Das war aber schon 1914 nicht mehr neu. Von "Angemessenheit" sprach man auch in der normativen Schulstilistik des 19. Jahrhunderts und meinte damit vor allem die "Darstellung" der Gedanken in einem "Stil", der sich an Regeln für gutes Schriftdeutsch hielt – Regeln, wie sie dann mit größter Breitenwirkung REINERS (1943) zusammenstellte.³⁾ Daß man Dichter nicht bilden könne (vgl. BOSSE 1978) und daher die Schulstilistik keine Poetik des Schreibens sein sollte, wurde doch um die Wende zum 19. Jahrhundert geradezu zum Leitgedanken der Schreibdidaktik. Übungen in der sogenannten poetischen Schreibart waren dann ja bald nur noch fakultativ und schließlich überhaupt verpönt.

Ein richtiger Einwand. Aber langweilen wir unsere Leser nicht mit historischen Exkursen, sondern stellen wir einfach die Frage des ERNST OTTO noch einmal neu und etwas zeitgemäßer: Was versteht man unter "Angemessenheit"? Was ist ein "funktionaler Stilbegriff"? "Die Form ist schön, wenn sie angemessen ist", behauptete REINERS (1943, 46). Heutzutage sagen wir – mit ZEIHNER 1979, 23ff. – lieber und häßlicher "kommunikative Adäquanz". Als Bewertungskriterium lasse sie "Schlüsse darauf zu, wie gut ein Autor die 'Kunst des Schreibens' in ihren verschiedenen Aspekten beherrscht, oder profaner ausgedrückt, wie gut er seine Intentionen schriftlich verständlich machen kann." Damit haben wir doch einen funktionalen Stilbegriff -

Nein, damit haben wir den alten OTTO wieder! Das eine ist nicht "profaner ausgedrückt" das andere, sondern eben etwas anderes. Die "Kunst des Schreibens" wäre für mich jedenfalls mehr als nur die Fähigkeit, sich "schriftlich verständlich zu machen". Der Versuch, beides in ein und denselben Stilbegriff hineinzumogeln, geht von einem Kommunikationsbegriff aus, der mich doch sehr an die kleinen anthrazitfarbenen Lieferwagen vom United Parcel Service erinnert: "Intention" einpacken, adressieren, hinexpedieren, auspacken, verstanden haben. Dann ist wirklich nur noch die Frage, ob ups das besser kann als die Post.

Du wirst unsachlich.

Keineswegs. Es gibt, sagt mir THIEBERGERS ›Stilkunde‹ (1988, 15), eine "Ausgangs-" und eine "Ankunftsstilistik". Um im Bild zu bleiben: Es gibt den stilistischen Ausdruck des Absenders und den stilistischen Eindruck des Empfängers. Ein Stilbegriff, der den einen wichtiger nimmt als den anderen, ist für mich nur ein halber.

THIEBERGER spricht aber als Literaturwissenschaftler über "Stil".

Ja, eben! Weil die literarische Stilistik den Ausdruck verabsolutiert hat und die Schulstilistik den Eindruck – nämlich den des an Stilformen orientierten Deutschlehrers.

Das mag ja sein, aber hier hilft doch die Pragmalinguistik weiter. Sie hat längst klargestellt, daß beides gleich wichtig ist. Schlagen wir bei SANDIG (1986, 76f.) nach, so erfahren wir: "Der neutralste Ausdruck im Bereich der Stilwirkung ist *angemessen*: D.h. die Stilwirkung entspricht dem, wie der Sprecher/Schreiber in der Situation, bei einem Handlungsziel oder/und einem Thema dieser Art stilistisch vorgehen kann und/oder sollte und was der Rezipient aufgrund seines sozialen Wissens erwartet und/oder akzeptieren kann."

Das ist freilich so richtig wie gräßlich. Du erlaubst, daß ich diese Art der "Gedankendarstellung" ein wenig vereinfache: "Angemessen" ist es, wenn man darauf verzichtet, den Hörer oder die Leserin irgendwie zu überraschen. Angemessen ist die Nullwirkung.

Ja. – Nein. – Doch, in gewisser Hinsicht. Du bringst mich in Verlegenheit mit deiner böswilligen Paraphrase. Halten wir uns doch an einfache Wahrheiten: "Die Textsorte", sagt uns PÜSCHEL (1991, 66), "ist der genuine Rahmen für Schreib- und Stilanweisungen." Das ist zweifellos wahr – schon deshalb, weil "wir als alltägliche Sprachbenutzer halbbewußte Erwartungen an die Struktur von Textsorten haben" und von diesen geprägt sind (KLOTZ 1991, 39). SANDIG würde lieber "Textmuster" sagen, aber alle Zitierten dürften sich einig darin sein, daß ein funktionaler Stilbegriff pragmatisch, also von den Handlungszielen – ich meine natürlich: den Sprachhandlungszielen – her begründet werden muß und nicht von irgendwelchen mehr oder weniger hochliterarischen Stilidealen her.

Strittig zwischen uns ist ja auch gar nicht, daß wir "Textsorten" oder "Textmuster" brauchen; aber eben, wie PÜSCHEL richtig sagt, als Rahmen, und in den muß immer wieder was hinein. Wechselrahmen, kapiertst du? Wer glaubt, die Erfüllung der Textsorte sei als solche schon angemessen, der verwechselt das Bild mit dem Rahmen.

Du machst mich krank mit deinen Metaphern. Weißt du eigentlich, daß das hier eine wissenschaftliche Zeitschrift ist? Da redet man doch nicht von Wechselrahmen und kleinen anthrazitfarbenen Lieferwagen.

Eben. Da haben wir es. Die Zeitschrift ist der Rahmen, und wir bieten das Bild an, das die Leser sich machen können. Was spricht denn gegen das übrigens recht alte Stilprinzip der Anschaulichkeit^d auch in dieser Textsorte hier?

Eigentlich nichts. Ich meine doch nur: Es geht nicht um irgendwelche Sprachschönheiten, deren Nachahmung wir dem Schülern im Schreibunterricht einblenen sollten wie der alte Ernst, ich meine der oben zitierte OTTO, sondern um einfache Prinzipien schriftsprachlicher Textherstellung: "Klarheit", "Verständlichkeit", "Genauigkeit" (vgl. HERINGER 1989, 10f.) oder, wie HIRSCH (1977) zusammenfaßt: Lesbarkeit. "Schreibe, wie du redest!" hat man früher gesagt.

Darauf habe ich gewartet, das ärgert mich schon lange. Abgesehen davon, daß "lesbar" und "verständlich" zweierlei ist, wozu du den nicht durchweg leicht lesbaren, aber sehr verständlichen NUSSBAUMER (1991, 175f.) lesen solltest: Solche inhaltsneutralen 'Prinzipien', die scheinbar auf jeden Text anwendbar sind, sagen am Ende über keinen viel aus. Ist es wirklich erste Schreiberpflicht, jeden Text auf leichtere Lesbarkeit hin zurechtzutrimmen? Es Lesern möglichst bequem machen zu wollen, ist zweifellos für bestimmte alltagsnützliche Textsorten (Gebrauchsanweisung, Protokoll) ein sinnvolles Stilprinzip, und daß "Stil weder der Sprecher noch der Hörer, sondern eine direkte Funktion der verfügbaren Kanalkapazitäten" ist, gilt sicherlich nicht nur für den Telegrammstil.⁵⁾ Aber für die meisten anderen Textsorten gibt es mit Sicherheit stilpragmatisch relevantere Überlegungen als die "Vermeidung von Verständnisstörungen" (KLUTE 1981, 106). Der Leser einer Erzählung oder Schilderung, aber auch die Leserin eines Berichts oder einer Erörterung soll doch nicht so reibungslos wie möglich durch den Text hindurchkomplimentiert werden, als gälte es, einen Stau zu vermeiden! Sondern der Stil eines Textes soll ihnen bedeuten, was (am Gegenstand) des Aufhebens wert und was (dem Autor) an seiner Darstellung wichtig ist; der Text soll nicht nur die Haltung des Schreibers vermitteln, sondern auch beim Aufbau einer eigenen Haltung dazu helfen.

Das mag ja sein. Nicht umsonst sagt SANDIG (1986, 267f.): "der Komplex der 'Angemessenheit' ist zu revidieren. Hier dürften globalere Konzepte wie Handlungsmuster und Textmuster, Sachverhaltstyp und Wissensrahmen, die intentionsbedingten Möglichkeiten der Mischung und Abwandlung usw. bessere Orientierungen geben ..."

Wessen Intention?

Die des Sprechers oder der Schreiberin natürlich!

Natürlich? Siehst du, das ist der strittige Punkt. Die berühmte Stilanweisung "Schreibe, wie du redest" – "wie du reden würdest", müßte es eigentlich heißen! –, geht ja auch stillschweigend davon aus, daß Intentionalität allein Sache der Schreiber ist -

– die nicht durch irgendwelche Regeln angeblich besseren Schreibens daran gehindert werden sollen, sich einfach, nüchtern und zweckdienlich auszudrücken! Diese Stilanweisung hat eine lange Geschichte und ist so unberechtigt nicht. Die Forschung hat -

Kann man nachlesen.⁶⁾ Das hier ist ein Wortbeitrag von begrenzter Sendezeit. "Schreibe, wie du redest!" mag das Stilprinzip der Natürlichkeit repräsentieren,⁷⁾ aber doch nur zur Hälfte. Ich setze also dagegen: "Lies, wie du hörst!"

Wie bitte? Du machst Witze.

Nein, Vorschläge: Ein funktionaler Stilbegriff muß in der Tat endlich auch

praktisch-didaktisch her, nicht nur linguostilistisch: Aber er muß mehr besagen als die angemessene Ausfüllung bestimmter Funktionalstil-Rahmen. Textsortenstilistiker sagen vielfach: Erwarte und verbessere nicht mehr am Schülertext, als in einer gegebenen Kommunikationssituation in der Erwartungsnorm⁸⁾ des Rezipienten liegt; erwarte keinen 'guten Stil', wo es auch ein zweckmäßiger tut. Das ist mir auf die Dauer zu defensiv, verstehst du? Es ist zwar besser als die lange Zeit übliche emphatische Rede vom guten Deutsch, das man den Schüler lehren müsse und das dann womöglich auch noch von einem guten Charakter zeuge. Aber Lernende nur zur Zweck-Mäßigkeit anzuhalten, führt sozusagen bloß zu den Sekundärtugenden der Sprache und sagt mir zu wenig Positives über die erstrebten Texte aus. Es setzt zwar über die normative Schulstilistik eine zweite Ebene, die aber in der didaktischen Praxis erfahrungsgemäß schnell wieder ins Präskriptive gewendet wird. Und es unterschlägt die Existenz einer dritten Ebene. An der Tafel sieht das so aus:

Tafel 1: Ebenen stilistischer Wertmaßstäbe

Produzent (z.B. Schüler)		Rezipient (z.B. Lehrer)
Formulieren +	1. Ebene: Stilregeln beachten <i>erfüllen / verletzen</i> (normative Stilistik)	Abweichungen als Defizite behandeln
	2. Ebene: Sich stilistisch "verhalten" <i>typisieren</i> (Textsortenstilistik)	Vorwissen über die Textsorte(n) einbringen
	3. Ebene: Stilistisch "handeln" <i>unkalisieren</i> (pragmatische Stilistik)	"Stileignate" interpretieren
		Bewertung +

Ebenen 1 und 2 kommen mir einleuchtend vor; aber die dritte ist doch wohl ein Rückfall in die alte Rhetorik, oder nicht? Mit "stilistisch handeln" wird das zwar pragmalinguistisch verbrämt, ist aber nichts anderes als eine Aufforderung an Lernende, ihre Texte auszuschnücken und mit "Figuren" anzureichern!

Nein, das ist ein Mißverständnis. Erstens spricht auch die Linguostilistik nicht nur von "Typisieren", sondern auch von "Unkalisieren" (SANDIG 1986, 147) und macht damit klar, daß jenseits erwartbarer stilistischer Form und damit Unauffälligkeit von 'Stil' noch etwas sein muß. Kollege OTTO hätte es wohl "ästhetische Angemessenheit" genannt; ich füge aber hinzu: die wäre überall anzusetzen, also auch in der "Prosaik", und sie müßte von einem sehr weiten Ästhetikbegriff ausgehen.⁹⁾ Sie lebt von einem Handeln, das die Formuliertheit eines Textes wahrnehmbar macht, sagen wir also: Sie lebt vom Stilhandeln. Das ist für mich deutlich mehr – dem "sprachlich-formalen Wagnis" (NUSSBAUMER 1991, 303) gegenüber aufgeschlossener – als bloßes Stilverhalten es wäre.¹⁰⁾

Zweitens ist, wenn eine interpretative Stilistik "Stilanalyse als Stilverstehen"

(PÜSCHEL) begreift, die Mitarbeit des Rezipienten viel stärker einzufordern, als das in der Schulstilistik die Regel ist. Korrigierende Deutschlehrer als Leser 'verstehen' am besten die erwähnte stilistische Nullwirkung und sind viel begriffsstutziger, sobald jemand stilhandelnd vom Erwartbaren abweicht, also den Textmusterrahmen auch nur stellenweise überraschend ausfüllt.¹¹⁾ Deshalb sollten Deutschlehrer unterscheiden zwischen

1. Wahrnehmung von "Stil" als Identifikation von Abweichungen (Defiziten) in Texten (= normative Ebene)
2. Wahrnehmung von "Stil" als Identifikation einer typischen Auswahl aus den sprachlichen Mitteln des (Sub-)Systems (= funktionalstilistische Ebene), und
3. Wahrnehmung von "Stil" als hermeneutische Anstrengung auf der Basis eigener Sprach- und Stilkompetenz (= Ebene des Stilhandelns bzw. Stilverstehens).

Da werden aber schon ziemlich komplexe Schreibleistungen vorausgesetzt! AUGST/JOLLES (1986) reden vom "Sprachwerk" in der Sekundarstufe II ..."

Nein, wiederum Mißverständnis: Bei DEHN (1991) kannst du nachlesen, daß diese hermeneutische Anstrengung schon bei Grundschaufaufsätzen möglich und eigentlich notwendig ist – also schon auf dem Weg zum "Sprachwerk". Ich glaube eher, daß die Stilanweisung "Schreibe, wie du redest!" entgegen dem Anschein viel beim Schüler voraussetzt, nämlich eine "sekundäre Mündlichkeit" (ONG 1987), die sich den Normen der Schriftsprache schon weitgehend genähert hat. Bei Schülern der Mittelschicht, die dia- und soziolektal nicht stark vom sogenannten Hochdeutschen abweichen, hat diese Anweisung Sinn, insofern sie verhindert, daß man über jede einzelne Formulierung solange grübelt, bis das Ergebnis konstruiert, gestelzt und zwei Stilebenen zu hoch wirkt. Für alle anderen Schüler ist das Problem, daß diese Anweisung schon voraussetzt, was sie angeblich fördert, nämlich "Stilkompetenz".¹²⁾

Und was setzt "Lies, wie du hörst!" voraus, zum Beispiel beim Deutschlehrer?

Daß der Rezipient bereit ist, Abweichungen von seiner Erwartungsnorm nicht als Defizite, sondern als mehr oder weniger beabsichtigte Stilsignale zu 'lesen'! Daß er die hermeneutische Anstrengung des Stilverstehens wenigstens versuchsweise unternimmt, statt immer nur darauf zu warten, daß wieder "schlechter Stil" oder "schiefer Ausdruck" kommt – "Null Bock" statt "keine Lust", so in der Art.¹³⁾

Was hat das aber mit hören zu tun?

Genauso viel oder wenig wie "natürlich schreiben" mit reden. Es ist eine ganz alte Empfehlung in der Didaktik der sogenannten Stilbildung, sich den zu schreibenden Text laut vorzusagen, damit man hört, ob er 'klingt'. Dasselbe ist dem Leser beim Beurteilen zu empfehlen – oft hilft schon ein Hören mit dem inneren Ohr gegen gewohnheitsmäßiges Absuchen mit den Augen nach so-

nannten Ausdrucksmängeln. Beim Zuhören in der face-to-face-Situation ist man seinem Kommunikationspartner gegenüber toleranter; beim Lesen unter Ausschluß des Schreibers macht sich dagegen leichter eine Haltung des Ankreidens breit. Übrigens nicht bloß beim Korrigieren von Aufsätzen, sondern, wie ich an mir selber merke, auch bei der Lektüre von Fachaufsätzen meiner Kollegen.

Aber in der mündlichen Kommunikation kann ich ja auch nachfragen, wenn ich etwas nicht oder möglicherweise falsch verstanden habe, und manchmal kann ich sogar den andern spaßhaft korrigieren und sehen, wie er reagiert. Die Grundhaltung der Schriftlichkeit dagegen, wie der von Dir offenbar geschätzte NUSSBAUMER (1991, 232) mit Recht sagt, läßt es gerade nicht zu, daß ich entschuldigend sage: war schlecht ausgedrückt, aber du weißt ja, wie ich es meine.

Was wirklich "schlecht ausgedrückt" war, kann und soll natürlich verbessert werden, allerdings immer unter Mitwirkung des Schreibers und nicht bloß mit Rotstift. Daß man Abweichungen von einer grammatischen oder stilistischen Norm beim Sprechen und Zuhören eher durchgehen läßt, das zeugt eben von einer anderen "Grundhaltung". Ich sage ja auch nicht, man solle oder könne beim Lesen vergessen, daß man einen schriftsprachlichen Text liest – außer etwa bei gedruckten Vorträgen –, sondern ich sage, daß man so lesen soll, als hätte man den Produzenten zum Nachfragen; daß man Formuliertheit zunächst immer unterstellen und damit langfristig beim Schüler auf Formulierbarkeit als Lernerfolg hinwirken kann.

Das ist schön und gut, aber wenn man beim Schüler "nachfragen" kann, ist es doch immer schon zu spät!

Das kommt davon, wenn man Ideale wie leichte Lesbarkeit so hochhält. Den Text soll man befragen, und zwar immer so, als erhielte man Antwort auf die Frage nach dem Sinn einer bestimmten stilistischen Erscheinung – sagen wir, eines invertierten Satzes, eines Abgleitens in eine tiefere Stilebene usw. Als Deutschlehrer korrigieren wir dergleichen oft so, als erwarteten wir hier vom Text nicht Antwort, sondern nur verstocktes Schweigen. Der Angeklagte war zu faul oder zu unbeholfen dazu, gutes Deutsch zu schreiben. Er hat die Regeln der Satzstellung einfach nicht beachtet, er kennt halt kein besseres Wort. Nach "Stilsinn" (SANDIG 1986, 35) in Texten suchen, heißt das Gegenteil von flüssigem Lesen und schneller Informationsentnahme. Es heißt, wie WERNER INGEN-DAHL über das Lesen von Literatur im Unterricht gesagt hat, die "Stutzpunkte" aufsuchen – als "Auslöser der ästhetischen Erfahrungen".¹⁴⁾

So kann ich zwar lesen und habe das als Germanist ja auch gelernt, aber so kann ich doch nicht hören!

Doch, du kannst und du tust es. Du suchst im Mienenspiel, in der Körper-

sprache Deines Gegenübers nach Stützpunkten – nach Signalen dafür, wie du das Gesagte zu verstehen hast. Müßtest du zum Beispiel Ironie ausschließlich aus dem Wortlaut begreifen, Du wärest oft aufgeschmissen. Aber du hast ja immer diese Zusatzinformation. Und daß Stilsignale in schriftsprachlichen Texten genau die Funktion übernehmen, die beim Sprechen para- und nonverbale Signale haben, das hat die Stilistik immer wieder betont (vgl. z.B. THIEBERGER 1988, 36). Zitieren wir zwei linguostilistische Autoritäten herbei, so ist stilistische Gestaltung eine "Gleichzeitig- oder Zusatzhandlung" (SANDIG 1986, 59f.) und schafft "ein zusätzliches Signalsystem, das die jeweilige Sprachfunktion eines Textes konnotativ verdeutlicht" (SOWINSKI 1991, 17). Diese stilistische Zusatz- oder Hintergrundinformation kannst du sozusagen hören, während du liest. Wenn du dich nicht taub stellst. Und genau das hat die normative Schulstilistik oft getan.

Aber die Funktionalstilistik doch nicht! Die weiß doch, daß es "das gute Deutsch" so nicht gibt, sondern nur Register und Varietäten für verschiedene Handlungsziele, Sozialrollen und Lebensbereiche! Didaktisch ist doch gerade das -

Du brauchst die Funktionalstilistik nicht zu verteidigen, ich greife sie nicht an. Im Gegenteil: Sie ist mir so wichtig, daß ich sie um das Fehlende ergänzen will. Funktional ist Textproduktion, wenn sie die wechselnden Erfordernisse verschiedener Textmuster "angemessen" berücksichtigt. Textrezeption ist funktional, wenn sie nicht nur an das Textmuster im Ganzen denkt, sondern auch an die positive Funktion einzelner Abweichungen von seinen Konventionen. Insgesamt: wirklich – nämlich beidseitig – funktional ist ein Stilbegriff nur dann, wenn er "Angemessenheit" nicht nur auf das Formulieren, sondern auch auf das Verstehen von Texten bezieht. Es gibt natürlich "unangemessenen Ausdruck", aber genauso häufig gibt es leider unangemessenes "Lesen" von "Ausdrücken" vor allem in sogenannten Aufsätzen.

Also gibt es deiner Meinung nach zwei "Angemessenheiten"?

Ja. Halten wir das fest auf

Tafel 2: "beidseitige" Angemessenheit

Der **Schreiber** hat angemessen

- seine Möglichkeiten sprachlichen "Ausdrucks" nicht nur zu nutzen,¹⁵⁾ sondern beim Schreiben zu erweitern,¹⁶⁾ indem er Alternativen der Wortwahl, des Satzbaus usw. sucht und eine Wahl trifft
- darauf zu achten, daß sein Text sich immer wieder selbst thematisiert
- auch "sprachlich-formale Wagnisse" einzugehen.

Der **Leser** hat angemessen

- Kohärenz herzustellen (statt angeblich fehlenden Zusammenhang zu monieren)
- einen "Stil" zu konstruieren (nicht zu "beschreiben")¹⁷⁾
- Abweichungen von der durch ihn aufgebauten Erwartungsnorm zu interpretieren.

Es gibt kein gutes oder schlechtes Deutsch, das "objektiv" dem "Gedanken" dient oder nicht dient; es gibt nur mehr oder weniger intensiv versuchte und mehr oder weniger gelungene Optimierung von Stilfunktionen. Auch die sogenannte Objektivität ist ein Ton, den wir eben eine Weile durchhalten – wie die Ironie, das Pathos ...

Also doch Rhetorik!

Meinetwegen kannst du es "Rhetorik des Schreibens" (UEDING 1985) nennen, aber "Rhetorik" dann bitte nicht in dem abschätzigen Ton, den das 19. Jahrhundert aufgebracht hat: Alles, was nach bewußter Leserbeeinflussung per Textgestaltung roch, war künstlich und daher unehrlich und daher abzulehnen. "Unikalalisieren" schließt das bewußte Arbeiten an einzelnen Formulierungen ein, gelegentlich gerade gegen Textsorte oder Textmuster.

Das ist mir zu theoretisch. Ein Beispiel!

Ein Beispiel: die Sache mit dem Leser und der Schreiberin. Oder hast du das für unabsichtlich gehalten? – Du hast es ganz und gar überhört? – Eben das meinte ich. Will man das Einklagen von Textmusternormen in Schülertexten nicht als letzten Schluß schreibdidaktischer Weisheit akzeptieren, und nach dem normativen Vor-Schreiben und dem textsortenreinen Nach-Schreiben von "Stil" etwas Drittes erreichen, dann muß man sich der rhetorischen Tradition wieder annähern.

Und was hat uns die zu sagen?

"Wer bei seinen Zuhörern auf Interesse stoßen will, muß [...] zwischen Erwartungserfüllungen und – im Rahmen bleibenden – Erwartungsstörungen lavieren", schreibt BEETZ (1981, 179) über "rhetorisches Textherstellen als Problemlösen."

Na, gut. Aber durch Wortspiele wie Vor-Schreiben / Nach-Schreiben löst man doch keine Probleme!

Nein? Was hast du gegen Wort-Spiele? Ist das unserer Textsorte nicht "angemessen"? Ich nutze meine Möglichkeiten und biete dem Leser memorierbare Formeln an, damit er von seinem Textverstehen auch morgen noch etwas hat, weil die Formeln dann vielleicht das einzige sind, was ihm von meinen langen Reden über die drei Ebenen noch einfällt. Und das ist das Problem.

Und was wäre denn dann dieses "Dritte", das jenseits des Vorschreibens und Nachschreibens beginnt?

Meinetwegen "Erschreiben von Stil", wenn du noch eine Formel willst. Textherstellen als Herstellen von Erwartungsstörungen. Oder vielleicht: "Dokument Formatieren"?

Immer originell sein, was?

Originell ist das hier alles nicht unbedingt und muß Stilwahl überhaupt nicht sein, sofern sie nur Wahl ist und dabei die Abweichung nicht scheut. Nicht einmal der Stil unserer "Gedankendarstellung", um den alten Ernst ein letztes Mal zu zitieren, ist originell. Zwei Stimmen über den richtigen Begriff von "Stil" miteinander streiten zu lassen, das hat schon REINERS (1943, 29ff.) nicht als erster getan: Ein Jahrhundert vor ihm benutzte PHILIPP WACKERNAGEL diesen Wechselrahmen – im vierten, für den Lehrer bestimmten Teil seines "Deutschen Lesebuchs" (1842, 8).

Und was hatte der dort zu sagen, wenn wir schon dabei sind?

"Der Styl ist der Gegenstand, der Styl ist der Schreibende, der Styl ist der Leser."

Der Stil ist der Leser?! Entweder hat der das nicht so gemeint, oder du hast es gerade in deinem Sinn erfunden. "Unikalisiert" du jetzt schon mithilfe von Geschichtsfälschungen?

Wie er es gemeint hat, können wir andernorts untersuchen. Es erfinden hieße aber, den Rahmen überspannen. Eine solche Fiktion wäre zwar vielleicht originell oder jedenfalls mir zuzutrauen – "der Styl ist der Schreibende" – , aber nicht sachdienlich. Und der "Styl" ist ja auch der Gegenstand. Bei REINERS (1943, 446-461) findest du übrigens dasselbe 'Stildreieck'.

Hat der das von WACKERNAGEL abgeschrieben?

Sicher nicht direkt, aber indirekt desto sicherer. Schließlich gehört es zu den wenigen unbezweifelbaren Wahrheiten, die sich über 'Stil' vorbringen lassen.

Soll das ein Schlußwort sein? Dann vermisse ich nur noch das, was der Praktiker bei deinesgleichen immer vermißt: DIE PRAKTISCHE DEMONSTRATION! Wie soll denn das zugehen: Der eine soll schreiben, wie man redet, der andere hören, wie man liest, und dann soll ein Text herauskommen, der nicht schlampig noch unbeholfen, sondern so sachlich wie expressiv ist? Das geht doch nie im Leben!

Im Leben vielleicht nicht immer, aber hier in dieser Zeitschrift. Vergiß mal den alten Quatsch von der "objektiven Gedankendarstellung" und den neuen Quatsch von der leichten Lesbarkeit: Das eine ist gar nicht möglich, das andere ein Sekundärziel. Wenn man denkt, es sei alles abgehandelt, dann ist noch die Zusatzhandlung, die nicht-weglaßbare¹⁸⁾, da. Mit der ist es nur so eine Sache: Irgendwer (Rhetorik! Rhetorik!) muß sie da hineingetan haben, und wenn es keiner von uns beiden war, wer dann?

Der Styl ist ...

Anmerkungen

- 1) Vgl. Otto 1914, 18 bzw. 10.
- 2) Vgl. ebd., 10 bzw. 27.
- 3) Auf die Funktion von Stilratgebern gehe ich hier nicht ein; vgl. hierzu Püschel 1991, Roth 1987, Förster 1980 und Nickisch 1975.
- 4) Vgl. hierzu Asmuth 1991, 31ff.
- 5) Vgl. F. A. Kittler: "Telegrammstil", in: Gumbrecht/Pfeiffer (Hrsg.) 1986, 358-370; hier 361
- 6) Vgl. Gauger 1988, Müller 1990 und die erhellenden Bemerkungen in Nussbaumer 1991, 281f.
- 7) Gauger 1988, 23; zur Geschichte der Rede von der Natürlichkeit vgl. Asmuth 1991, 27ff.
- 8) Diesen nützlichen Begriff hat wohl als erster Carstensen 1970 gebraucht.
- 9) Ein solches findet sich etwa bei Wolfgang Welsch (*Ästhetisches Denken*, Stuttgart: Reclam 1990, 7): "Ich möchte Ästhetik generell als *Aisthētik* verstehen: als Thematisierung von Wahrnehmungen *aller Art* ..."
- 10) *Stilverhalten* und *Stilhandeln* unterscheide ich in Anlehnung an den Sprachhandlungsbegriff, den Maas/Wunderlich (1972) entfaltet haben. Vielfach – etwa bei Thieberger 1988, 7 u. 12 – geht beides durcheinander.
- 11) Vgl. hierzu praktisch Abraham 1993 und theoretisch Klotz (1991, 52), der "für Textsortenstile ein obligates, wenngleich natürlich konventionelles Fundamentum auf den linguistischen Ebenen" annimmt, "das durch erst noch zu erfassende individuelle Variationen, Brechungen, u.ä. in ein Additum verändert oder sogar konterkariert werden kann."
- 12) Zu diesem Begriff vgl. Sandig 1986, 156f.
- 13) Das Beispiel nebst anderen ist nachzulesen bei Abraham 1993.
- 14) Vgl. Werner Ingendahl: *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*, Frankfurt/M.: Diesterweg 1991, 80.
- 15) Zu diesen Möglichkeiten vgl. eindrucksvoll Macheiner 1991.
- 16) Jeder Text ist eine Lernsituation!
- 17) Damit nehme ich auch für das "Stilverstehen" von Schülertexten in Anspruch, was Kaleri (1990) über die werkimmanente Schule sagt: "Stil" wird nicht als immer schon vorhandener beschrieben, sondern er wird beim Rezipieren und Analysieren konstruiert.
- 18) Vgl. Sandig 1986, 31.

Literatur

- Abraham, Ulf: Mit diesem Stil bekommen Sie auch keine Arbeit. 'Stil' als vorbewußte Wahrnehmungskategorie im Korrekturhandeln von Deutschlehrern. In: P. Eisenberg/P. Klotz (Hrsg.): *Sprache gebrauchen, Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett 1993, 159-178
- Asmuth, Bernhard: Stilprinzipien, alte und neue. Zur Entwicklung der Stilistik aus der Rhetorik. In: Neuland/Bleckwenn (Hrsg.) 1991, 23-38
- Augst, Gerhard/Evelyn Jolles: Überlegungen zu einem Schreibcurriculum in der Sekundarstufe II. In: *DU* 38 (1986), H. 6, 3-11
- Beetz, Manfred: Rhetorisches Textherstellen als Problemlösen. In: *LiLi* 11/43-44 (Perspektiven der Rhetorik), 164-191

- Bosse, Heinrich: Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770. In: H.-G. Roloff (Hrsg.): Jahrbuch für Internationale Germanistik, Bern: Lang 1978, 80-12
- Carstensen, Broder: Stil und Norm. Zur Situation der linguistischen Stilistik. In: ZS für Dialektologie und Linguistik 37 (1970), 257-279
- Dehn, Mechthild: Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen – und die Folgen für den Unterricht. Ein Anstoß. In: DU 43 (1991), H. 3, 37-51
- Förster, Uwe: Formulieren – wer lehrt es wie? Versuch einer Antwort an Hand der Stilistiken von Ludwig Reiners, Georg Möller, Elise Riesel/Eugenie Schendels, Wolfgang Fleischer/Georg Michel, Bernhard Sowinski u.a. In: Muttersprache 90 (1980), 245-262
- Gauger, Hans-Martin: 'Schreibe, wie du redest!' Zur Geschichte und Berechtigung einer Stil-Anweisung. In: ders.: Der Autor und sein Stil. Stuttgart: DVA 1988, 9-25
- Gumbrecht, Hans Ulrich/Karl Ludwig Pfeiffer (Hrsg.): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986
- Heringer, Hans-Jürgen: Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen. Frankfurt/M.: Comelsen/Hirschgraben 1989
- Hirsch, Ernest D.: The Philosophy of Composition. Chicago and London: The University of Chicago Press 1977
- Kaleri, Ekaterini: Ein Beitrag zur Methodologie der literarischen Stilinterpretation. Diss. Karlsruhe 1990 (Microfiche)
- Klotz, Peter: Syntaktische Perspektiven zu Stil und Textsorten. In: Neuland/Bleckwenn (Hrsg.) 1991, 39-54
- Klute, Wilfried: Ausdrucksfehler – Formulierungsschwäche. In: DD 81 (1985), 106-122
- Macheiner, Judith: Das grammatische Varietè oder Die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden. Frankfurt/M.: Eichborn 1991
- Maas, Utz/Dieter Wunderlich: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg Sprache. Frankfurt/M.: Athenäum 1972
- Nickisch, Reinhard: Gutes Deutsch? Kritische Studien zu den maßgeblichen Stillehren der deutschen Gegenwartssprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1975
- Nussbaumer, Markus: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer 1991
- Ong, Walter J.: Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag 1987
- Otto, Ernst: Was versteht man unter Stil? Was ist Stilistik? Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zu Berlin-Reinickendorf 1914 (Progr.-Nr. 131)
- Müller, Karin: Schreibe, wie du sprichst! Eine Maxime im Spannungsfeld von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Eine historische und systematische Untersuchung. Frankfurt/M.: Lang 1990
- Neuland, Eva/Helga Bleckwenn (Hrsg.): Stil – Stilistik – Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilfeorschung. Frankfurt/M.-Bern; N.Y.-Paris: P. Lang 1991
- Püschel, Ulrich: Stilanalyse als Stilverstehen. In: B. Sandig (Hrsg.): Stilistik. Bd. I: Probleme der Stilistik (= Germanistische Linguistik 1981, H. 3/4). Hildesheim: Olms 1983, 97-126
- ders.: Sprachpragmatische Stilanalyse. Überlegungen zur interpretativen Stilistik. In: DU 43 (1991), H. 3, 21-32
- ders.: Praktische Stilistiken – Ratgeber für gutes Deutsch? In: Neuland/Bleckwenn (Hrsg.) 1991, 55-66

- Reiners, Ludwig: Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa. München: Beck 1943
- Roth, Klaus-Hinrich: Besser schreiben – erfolgreich schreiben? Neuere Sprachratgeber und ihre Stilempfehlungen. In: W. Gössmann: Theorie und Praxis des Schreibens. Düsseldorf: Schwann 1987, 151-160
- Sandig, Barbara: Stilistik der deutschen Sprache. Berlin-N.Y.: de Gruyter 1986
- Thieberger, Richard: Stilkunde. Bern: Peter Lang 1988
- Ueding, Gert: Rhetorik des Schreibens. Königstein/Ts.: Athenäum 1985
- Wackernagel, Philipp: Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart: Liesching 1842 (= Deutsches Lesebuch, 4. Teil); zit. nach ²1851
- Zeiber, Helga: Beurteilung von Schülertexten (= Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln, Bd. I). Stuttgart: Klett 1979

Ulf Abraham, Universität Bamberg. Adresse: An der Universität 5, Postfach 1549, D-96047 Bamberg

"Ausflippen", "Schwein haben" und der "Gröschaz" oder: Das richtige Wort

Was ist gutes Deutsch? Was ist das richtige Wort? Wer diese Fragen zu beantworten versucht, wird spätestens dann in Schwierigkeiten geraten, wenn es ins Konkrete geht, denn gutes Deutsch und das richtige Wort sind keine absoluten Gegebenheiten; sie sind in den meisten Fällen textabhängig. Das soll jedoch nicht heißen, daß es nicht auch eindeutig Schlechtes oder eindeutig Falsches gibt.

Wenn es um das richtige oder falsche Wort geht, dann läßt sich dieses Thema unter verschiedenen Aspekten betrachten: inhaltlich-sachlich, stilistisch und grammatisch. Was das richtige Wort ist, läßt sich am besten am falschen oder nur beinah richtig gebrauchten Wort darstellen. Hierfür gibt es zahlreiche Beispiele – nicht nur von SchülernInnen und Deutsch lernenden Ausländern, sondern auch von den sogenannten kompetenten Sprechern/Schreibern und von den Textverantwortlichen in den Medien, aber – man sollte es nicht glauben – auch die Wörterbuchschreiber sind nicht frei davon.

Wie wichtig das richtige Wort ist, hat Mark Twain in sehr anschaulicher Weise formuliert: *Der Unterschied zwischen dem richtigen Wort und dem beinah richtigen ist derselbe wie zwischen dem Blitz und dem Glühwürmchen.* Doch wenn man ein Glühwürmchen erkennen will, muß man schon ganz genau hinhören oder hinsehen. Dafür ein Beispiel aus der Praxis: *Die in Not befindliche Wirtschaft hätte einen besseren Wirtschaftsminister verdient.* Auf dem ersten Blick scheint alles in Ordnung, doch der zweite bleibt beim Wort "verdient" hängen. Hier wäre das richtige oder adäquatere Wort "gebraucht" gewesen, denn in der Not wird jemand gebraucht. Mit "verdient" verbindet sich die Vorstellung von Wert und Würde: *Diese gute Frau hätte einen besseren Mann verdient; er hätte ein besseres Schicksal verdient; diese prosperierende Wirtschaft hätte einen besseren Wirtschaftsminister verdient.*

Äußere und inhaltliche Ähnlichkeiten

Wie sehen nun die "Glühwürmchen" aus, und wie kommen sie zustande? Da sind zuerst einmal die auf Grund äußerer und inhaltlicher Ähnlichkeit leicht zu verwechselnden Wörter zu nennen. Die Ähnlichkeit besteht in der Überein-

stimmung einzelner Wortteile: **zweistündig/zweistündlich** eine *zweistündige* Besprechung dauert zwei Stunden; eine Medizin ist *zweistündlich*, also alle zwei Stunden einzunehmen. Solche ähnlichen Wörter werden oft verwechselt. Dafür einige Beispiele aus der Praxis:

1. **kerzengerade/schnurgerade**: Die Straße führt *kerzengerade* nach Paris. *Kerzengerade* bedeutet aber "in bemerkenswerter Weise senkrecht und ganz gerade, wie eine aufrechtstehende Kerze": er sitzt, geht, steht *kerzengerade*. *Schnurgerade* bedeutet soviel wie "gerade wie eine gespannte Schnur": die Straße verläuft *schnurgerade*.
2. **ebenmäßig/gleichmäßig**: Der Stoff nimmt die Farbe nicht *ebenmäßig* an. *Ebenmäßig* bedeutet "die makellos harmonischen Proportionen aufweisend": *ebenmäßige* Gesichtszüge. *Gleichmäßig* bedeutet hier soviel wie "in einheitlicher Weise verlaufend": die Farbe *gleichmäßig* annehmend.
3. **unausweichlich/unvermeidlich**: Viele halten das Parken auf den Gehwegen für *unausweichlich*. *Unausweichlich* bezieht sich auf etwas, was einen ereilt, dem man nicht ausweichen kann: das Verhängnis, der Untergang, der Verfall, ein Zwang, eine Pflicht können *unausweichlich* sein. *Unvermeidlich* bezieht sich auf etwas, was man hinnehmen, dem man sich fügen muß, was sich nicht vermeiden läßt: ein Übel, Härtefälle sind unvermeidlich.
4. **verbrennen/abbrennen**: das Haus *verbrannte* in der letzten Nacht. Dokumente können *verbrannt* werden, Papier, Holz *verbrennt*, aber ein Haus *brennt ab*, wird durch einen Brand zerstört.

Es gibt zahlreiche solcher leicht verwechselbarer Wörter: Tatort/Fundort (die Leiche des Kindes wurde in der Tiefgarage gefunden. In der Nähe des Fundortes hatte die Mutter ihr Auto geparkt); fremdsprachig/fremdsprachlich; zweigeschlechtig/zweigeschlechtlich; mittelständig/mittelständisch; schmerzlos/schmerzfrei.

Nur inhaltliche Ähnlichkeit

Es gibt auch Glühwürmchen, die nicht durch äußere und inhaltliche, sondern nur durch inhaltliche Ähnlichkeit verwechselt werden. Dazu kann das oben genannte Beispiel mit "verdient/gebraucht" gerechnet werden. Auch in den folgenden Sätzen handelt es sich um ähnliche Fehlgriffe:

Die Gefängnisse sind zur Zeit voll ausgenutzt;
der Tote ist vom Mörder im Wald ausgesetzt worden;
eine Rezession ist zur Zeit nicht in Sicht;
im Laufe der Zeit ist uns der Untertanengeist abhanden gekommen;
die Raumfähre wird am Schluß der Unternehmung wieder eingesammelt.

In diesen Sätzen sind die gekennzeichneten Wörter in einem unüblichen, untypischen Zusammenhang gestellt worden. Man kann einen *Raum* gut *ausnutzen*, nicht ein Gefängnis in bezug auf Gefangene; man kann ein *Lebewesen* – ein Tier oder einen Menschen – im Wald *aussetzen*, aber nicht einen Toten; wenn etwas *in Sicht* ist, dann ist es in der Regel *etwas Gutes* und keine Rezession, es sei denn ein "Gegner wünscht das und sagt es; und wenn etwas *abhanden kommt*, dann *bedauert* man es, doch das dürfte auf den Untertanengeist aus der Sicht des "Untertans" kaum zutreffen, und das grammatische Objekt, das von *einsammeln* abhängt, steht üblicherweise *im Plural*, so daß *einsammeln* bei nur einem Gegenstand – die Raumfähre – nicht das richtige Wort ist.

Wortunsicherheit

Die nicht richtige Wortwahl kann ihre Ursache auch darin haben, daß die SprecherInnen oder SchreiberInnen noch keine genaue Kenntnis der Wortbedeutung und der Gebrauchsweise haben, die man aus dem Zusammenspiel mit anderen Wortarten – Substantiven, Adjektiven, Verben – in gehörten und gelesenen Texten lernt. Fehlgriffe in der Wortwahl kommen sowohl bei Muttersprachlern als auch bei Ausländern vor. Einige Beispiele aus Schülertexten¹⁾:

Der Tote liegt länglich am Boden;
er schaute mich unglaublich an;
man läßt den Klebstoff 2 Stunden eintrocknen;
das Bild, das sehr gemütlich ist;
der König suchte einige verständliche Männer aus;
er brachte verständnisvolle Argumente vor;
er erläuterte uns, wie das zuvor noch nichtsnutzige verzinkte Feinblech einmal aussehen sollte;
seichte Flocken fielen vom Himmel;
der Kaiser benannte die Betrüger zu königlichen Hofwebern;
ich hörte etwas fallen und eilte zum Tatort.

Wort- oder Inhaltsähnlichkeiten bereiten natürlich auch deutschlernenden Ausländern Schwierigkeiten, wie die folgenden Beispiele aus der Praxis zeigen:

Zur Zeit erfrische ich meine Kenntnisse im Englischen;
mein Aufsatz wird in der nächsten Zahl der Zeitschrift erscheinen;
der Schnee wird in Kürze verschmolzen sein;
wir haben die Schlafzimmer für die Glieder des Orchesters im Hotel reservieren lassen;
beim Zufall, daß der Solist verhindert sein sollte, wird Herr Beaugrand für ihn spielen.

Es werden also sowohl lautlich ähnliche Wörter wie auffrischen/erfrischen, schmelzen/verschmelzen, Glied/Mitglied, Zimmer/Schlafzimmer, für den Fall/Zufall als auch inhaltlich ähnliche wie Nummer/Zahl verwechselt.

Manchmal können solche Fehlgriffe recht peinlich sein. So begrüßte eine tschechische Wissenschaftlerin ihre deutsche Kollegin auf dem Prager Flugplatz mit den Worten: "Ich glaube, ich habe Ihre Visage schon einmal gesehen." Daß das Wort Visage im Deutschen anders als im Französischen nicht nur Gesicht heißt, sondern beleidigend ist, wird den deutschlernenden Ausländern auch in den Wörterbüchern nicht immer gesagt. Hier handelte es sich um einen faux ami, einen falschen Freund, wie man derartige Internationalismen mit abweichenden Inhalten zu nennen pflegt. Leicht verwechselbare Wörter innerhalb ein und derselben Sprache wie Glied/Mitglied, Nummer/Zahl, auffrischen/erfrischen nennt der Franzose J. BERTRAND faux frères, also falsche Brüder.²⁾

Redewendungen

Auch bei den Phraseologismen, den Redewendungen, kommen häufig Fehlgriffe vor. So schreibt ein Ausländer: "Ich bin jetzt 65 Jahre geworden und lebe nun auf freiem Fuß." Ein anderer wollte seine guten Deutschkenntnisse unter Beweis stellen und forderte seinen deutschen Besucher mit folgenden Worten zum Mitkommen auf: "Folgen Sie mir bitte auf Schusters Rappen." Ein Schüler schrieb: "Sie hatten mich mit Wasser begossen, und nun stand ich da wie ein begossener Pudel." "Wie ein begossener Pudel dastehen" bedeutet aber "kleinlaut, beschämt dastehen". Der Schüler hatte diese Wendung wortwörtlich verstanden und gebraucht.

Wenn man Redewendungen nicht mehr von ihrer Herkunft her versteht, werden sie nicht selten in eigentlich nicht korrekter abweichender Weise gebraucht. So steht in einer Zeitung der Satz: *Ingenieure und Publizisten betätigten sich als Rufer in der Wüste*. Ein Rufer in der Wüste ist jemand, der vergeblich mahnt, doch wer wollte sich als ein solcher betätigen, das einer, der vergeblich mahnt? Da das kein Einzelfall ist, scheint sich ein inhaltlicher Wandel anzubahnen. Noch ein weiterer Beleg: *Drewermann (wurde) wie ein Rufer in der Wüste gefeiert*.

Wandel in der Bedeutung und im Gebrauch

Wie sich im Laufe der Zeit Bedeutung und Gebrauch von Wörtern und Redewendungen auch sonst noch wandeln können, soll im folgenden an einigen Beispielen demonstriert werden:

Den **Löwenanteil** bekam man, denn nach der Fabel des Äsop beanspruchte der Löwe als der Stärkste den größten Teil der Beute, er sicherte sich den Löwenanteil, steckte ihn ein. Allmählich wandelte sich die Bedeutung ins allgemeine, der Löwenanteil war einfach der größte Teil: *Den Löwenanteil der Ausländer stellten die Europäer mit 44 Ausstellern*. Schließlich wandelte sich der Löwenanteil ins Gegenteil, man bekam ihn nicht, man mußte ihn geben: *die Versicherung hat den Löwenanteil der Kosten zu tragen; die Frauen tragen den Löwenanteil der Lasten* (R. v. Weizsäcker).

Früher besagte die Wendung "**etwas wird großgeschrieben**", daß etwas zwar begehrt, aber schwer zu bekommen war: Arbeitsplätze wurden großgeschrieben; Urlaub wurde damals großgeschrieben (er war selten). Heute besagt diese Wendung, daß etwas eine wichtige Rolle spielt: Teamwork, Urlaub wird großgeschrieben (ist gefragt, man fährt viel in Urlaub).

Wenn etwas **wie die Faust aufs Auge paßt**, dann hieß das früher, daß es eben nicht paßt. Nur mit dieser Bedeutung verzeichnet es das Österreichische Wörterbuch in der 37. Auflage. Heute versteht man darunter aber auch – ganz konträr –, daß es besonders gut paßt.

Die aus der Schifffahrt kommende Wendung "**mit Mann und Maus**" wird üblicherweise mit dem Wort *untergehen* verbunden: alle gehen unter, keiner wird gerettet. Immer häufiger wird jetzt "mit Mann und Maus" auch isoliert vom Verb untergehen gebraucht – in emotional gefärbter Ausdrucksweise in der allgemeineren Bedeutung "alle, ohne daß einer nicht dabei ist": *die Holländer stürmten mit Mann und Maus* (beim Fußball): *sie zogen mit Mann und Maus in das neue Gebäude*.

Ist das nun falsch, noch falsch, beinahe richtig oder auch schon richtig? Je weniger dem Sprecher/Schreiber die ursprüngliche Herkunft bewußt ist, desto eher kommt es zu abweichendem Gebrauch. Wer sich an der Vergangenheit orientiert, wird dazu neigen, diese Gebrauchsweisen für falsch zu erklären. Wer dagegen die Sprachgeschichte in ihren Wandlungen vor Augen hat, dürfte darin den Beginn einer Bedeutungsveränderung sehen. Mein Rat: Wer sich des Ursprungs der Redewendungen bewußt ist, sollte sie auch noch in dieser Weise verwenden.

Auch die Redewendung "**etwas brennt einem auf den Nägeln**" ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert. Immer öfter kann man hören oder lesen, daß jemandem etwas unter (statt: auf) den Nägeln brennt, weil das eigentlich zugrundeliegende Bild aus dem Mittelalter nicht mehr lebendig ist. Zugrunde liegen können – die Etymologie ist nicht ganz eindeutig zu klären – zwei Sachverhalte: die mittelalterliche Folter, bei der dem Missetäter glühende Kohlen auf die Fingerspitzen gelegt wurden oder die frühere Gepflogenheit der Mönche, sich kleine Wachskerzen auf die Daumnägel zu kleben, um im Gebetbuch lesen zu können, wenn es bei der Frühmesse noch zu dunkel war.

Falsche oder nur beinahe richtige Wörter im Wörterbuch?

Beinahe richtiger oder gar falscher Gebrauch von Wörtern und Wendungen ist nicht nur bei weniger kompetenten Sprechern und Schreibern festzustellen. Man kann es fast nicht glauben, aber selbst in Wörterbüchern, die eigentlich zum richtigen Gebrauch von Wörtern mit ihren Bedeutungserklärungen in die Lage versetzen sollen, sind Glühwürmchen gar nicht so selten. Dazu im folgenden einige Bedeutungserklärungen aus Wörterbüchern, die gleichzeitig ein Test für die LeserInnen sein können, indem sie selbst die Glühwürmchen suchen und sie durch Blitze ersetzen. Die Auflösung finden sich am Schluß des Beitrages³⁾:

1. Haarwirbel: Stelle, an der das Kopfhaar kreisförmig angewachsen ist;
2. Aufzug: Vorrichtung zum Hochziehen;
3. Automarder: jemand, der in ein Auto einbricht;
4. Kotflügel: Schutzblech über den Rädern des Autos;
5. Gesäß: Sitzfläche des Menschen;
6. bebrüten: ausbrüten;
7. Raucherabteil: Rauchern vorbehaltenes Abteil;
8. Hotel garni: Hotel, das nur Frühstück, aber keine warmen Mahlzeiten verabreicht;
9. bierernst: todernst;
10. fest im Sattel sitzen: seine Stellung/Position unangefochten behaupten;
11. Pastille: Süßigkeit oder Pille, die klein und flach, scheibenartig geformt ist;
12. Spatel: flacher Stab zum Aufstreichen;
13. einschüchtern: schüchtern machen;
14. verblöden: unklug werden;
15. Affenschande: große Schande.

Stil und Textsorte

Das richtige Wort – so wurde eingangs schon erwähnt – ist nicht nur unter dem Aspekt der Bedeutung und der Gebrauchsweise zu sehen. Ob ein Wort das richtige ist, hängt vom Stilwert des Wortes und der jeweiligen Textsorte ab. Gleichbedeutende Wörter können unterschiedlichen Stilwert haben. Während "*Glück haben*" hinsichtlich des Gebrauchs fast uneingeschränkt verwendet werden kann, ist "*Schwein haben*" eine Ausdrucksweise, die im Österreichischen Wörterbuch als umgangssprachlich derb gekennzeichnet ist, die also nur in freundschaftlich-familiärem Rahmen akzeptabel ist.

Zahlreiche Ausdrucksweisen der saloppen, legeren, auch derben Umgangssprache dringen immer stärker von der Peripherie in das Zentrum der Sprache vor, ohne daß sie aber dadurch ihren umgangssprachlichen Charakter verloren haben. Das führt bei weniger oder noch nicht kompetenten Sprechern/Schreibern – gerade auch bei Schülern – unter Umständen zu Unsicherheiten hin-

sichtlich des Stilgefühls: Kann ich das Wort oder die Redewendung im Aufsatz verwenden oder nicht? Schließlich sind auch Zeitungen und Zeitschriften voll von solchen saloppen Wendungen: *etwas aus dem Bauch heraus entscheiden; der Kanzler will sich seinen Verkehrsminister wegen dessen Eskapaden zur Brust nehmen.*

Die Anfragen bei der Dudenredaktion beziehen sich auch des öfteren auf solche stilistischen Unsicherheiten. Es wurde gefragt, ob in einem Aufsatz das Wort "ausflippen" gebraucht werden darf, ob das Wort "Bulle" für Polizist eine Beleidigung ist, was es mit dem Wort "vergammeln" auf sich hat und ob denn etwas gegen "düsen" (mit dem Flugzeug in die USA düsen; durch das Haus düsen) und "filzen" für "durchsuchen" einzuwenden ist. Ein 16 Jahre alter Schüler bittet um Hilfe in einer – wie er schreibt – fatalen Situation. Er habe als Klassensprecher gesagt: "In meinen Augen ist es idiotisch, Sachen vorzulesen, die mit einer Konferenz nichts zu tun haben", was die Lehrer als eine Beleidigung aufgefaßt haben. Damit habe er den betreffenden Lehrer als Idioten hingestellt. Für ihn – den Schüler – war "idiotisch" jedoch nur ein – wenn auch grobes – Synonym für "unsinnig".

Da auch in den Medien gelegentlich Umgangssprachliches in sachliche Texte einfließt, ist es gerade für SchülerInnen oft nicht leicht, die Grenze zwischen stilneutraler und umgangssprachlicher Ausdrucksweise zu erkennen. Einige Beispiele aus der Medienpraxis: *Der Staat muß zwei Millionen zuschustern; der Prozeß in Nürnberg ist geplatzt; diese Regelung wurde vom Gericht gekippt; diese Lösung ist nicht das Gelbe vom Ei; mehr als 6 Grad sind morgen nicht drin* (Wetterbericht).

Wollen die SchülerInnen nun wissen, woran sie umgangssprachliche Wörter und Ausdrucksweisen erkennen können und worin sich diese von den standard-sprachlichen unterscheiden, dann sind die Gefragten meist ratlos und nehmen gern Zuflucht zum Sprachgefühl. Was das aber ist, weiß man auch nicht so genau. Die Umgangssprache ist anschaulich und witzig: *er hat die Ohren auf Durchzug gestellt; sie ist nach Paris gefahren und läßt dort die Seele baumeln.*

Ob man derartige Ausdrucksweisen gebrauchen "darf", hängt von der Textsorte ab. Dafür ein anschauliches Beispiel aus dem deutschen Bundestag. Dort wurde ein Abgeordneter vom Vizepräsidenten gerügt, weil er in bezug auf seinen Vorredner das Wort "schwadronieren" gebraucht hatte. Der Vizepräsident sagte: *Ein Abgeordneter dieses Hohen Hauses schwadroniert nicht, er trägt allenfalls seine Meinung vor.*

Synonyme

Ein möglicherweise richtiges Wort ist nicht immer auch schon das passende

und wirklich treffende Wort. Oft kann man unter synonymen Wörtern wählen. Wer gern und viel spricht, kann *gesprächig*, aber auch *redselig* oder *geschwätzig* genannt werden. Welches Wort gewählt wird, hängt von den Umständen und von der Einstellung des Sprechers/Schreibers – höflich-sachlich oder emotional – ab.

Wer jemand und dessen Tun bewundert, kann die Adjektive *mutig*, *beherzt*, *mannhaft* benutzen; wer skeptisch-distanziert ist, es aber nicht negativ benennen will, wird vielleicht *risikofreudig* oder *risikobereit* wählen; will man sich jedoch keinen Zwang antun, dann bieten sich *riskant*, *waghalsig*, *unverantwortlich*, *leichtfertig* an. Was das richtige Wort ist, muß der Sprachproduzent entscheiden.

Wörter mit wertendem Inhalt

Sachverhalte und Situationen können also sachlich und emotionslos, sie können aber auch engagiert und wertend – abwertend oder anerkennend – dargestellt werden. Man kann statt *schreiben* und *absondern* gebrauchen, und man gibt damit gleich seine eigene Einschätzung zu erkennen: *Der Pfarrer hat eine ganze Serie von Artikeln abgesondert mit dem Thema "Aufarbeitung der Vergangenheit ja, aber Hexenjagd nein".*

Er *einstreichen* statt (*gezahlt*) *bekommen* wählt, läßt keinen Zweifel an seiner Meinung: *Während derzeit noch Minister im Extremfall bereits nach einem Tag Amtszeit schon den Höchstsatz von 75 Prozent ihrer Pension einstreichen können, sollen Bezüge künftig erst nach zwei Jahren gezahlt werden.*

Journalisten, aber nicht nur die, können auf diese Weise ihre persönliche Meinung und Empfinden mit in den Text einbringen, wie auch in dem folgenden Beispiel: *Die Häftlinge wurden einfach abgeknallt (statt: niedergeschossen).*

Wer jedoch einen Aufsatz oder eine wissenschaftliche Arbeit schreibt, befindet sich in einer anderen Textsorte, daher wirken die folgenden Beispiele aus einer Prüfungsarbeit über Gerhart Hauptmann eher wie Auszüge aus einem Feuilleton: *sein Interesse entpuppt sich schnell als reich literarisch; verantwortlich für diesen Frauen-Boom auf dem literarischen Gebiet; Hauptmann zimmert sich daraus Vorstellungen zurecht; wenige Tage nach der "Pippa-Premiere" wagt es der ehrwürdige Dichter, etwas von seinen Gefühlen der mit langem Blondhaar ausgestatteten Angeboteten mitzuteilen; sie ist nicht bereit, Objekt seines späten Johannistriebes zu sein; doch da liegt er bei Ingigerd falsch; das vergnügungssüchtige Dämchen; für die Wunden, die ein kindlich emanzipiertes Biest dem bedauernswürdigen, versklavten Mann zufügt, hält eine kluge und liebevolle, dem Mann ergebene Frau schon die Pflaster bereit.*

Solche Ausdrucksweisen sind zwar lebendig und anschaulich, voller Emotion und Ironie, sie werden aber in der Textsorte Prüfungsarbeit wohl (noch?) als inadäquat empfunden.

Wortbild und Wortspiel

Wer für das, was er aussagen will, nicht das passende Wort findet, weil es im Wortschatz nicht vorhanden ist, kann sich bei entsprechender Kreativität und Kompetenz sein richtiges Wort selbst erfinden. Dafür hält die Sprache die Wortbildungsmittel einerseits und andererseits die Möglichkeit der Zusammensetzung bereit. Auf diese Weise kann – auch mit Sprachwitz – viel Anschaulichkeit in den Text kommen: *jemanden zum einfachen Angestellten herunterstrafen; seine Zweifel wegglauben; sich dem Tod entgegenschweigen; die Bundesarmee wird durch die Reduzierung zu einer Bonsai-Armee; Schweinejournalismus; sich an die Spitze der Politik durchbarscheln.*

Mit Gegensätzen spielt gern die Werbung: *Cooler Typen mit ihren heißen Schlitten; Osterurlauber wurden trotz Wärme kalt erwischt* (standen im Stau). Auf dem Gegenwortprinzip beruht dann auch der folgende Sprachscherz: *Seezunge, immer wieder Seezunge. Wie wär's zur Abwechslung mal mit Landzunge?*

Wie man den Wortgebrauch umdrehen kann, dafür bietet das Verb *einmischen* ein schönes Beispiel. In den Wörterbüchern wird die Bedeutung folgendermaßen beschrieben: ungebeten oder ohne Berechtigung dazwischenreden, eingreifen, sich um fremde Angelegenheiten, die einen nichts angehen, kümmern: *warum mischst du dich immer ein?; ich will mich nicht einmischen; du hast dich hier gar nicht einzumischen.* Mit dem Verb *einmischen* wird ein als kritikwürdig empfundenen Verhalten bezeichnet.

So gut wie unbeachtet geblieben ist aber in der Lexikographie die seit geraumer Zeit übliche Umwertung des Wortes ins Positive, die (bisher nur) im Schüler-Duden: "Die richtige Wortwahl" wie folgt beschrieben wird: sich als engagierter, bewußter Bürger um Dinge kümmern, die das öffentliche Leben betreffen, seine Kritik an Fehlentwicklungen o.ä. äußern und Einfluß zu nehmen versuchen: *wir müssen uns einmischen, wenn es um Tiefflüge geht.*

Auch kreativ abgewandelte Wendungen gehören unter diesen Aspekt des persönlich geprägten richtigen, das heißt anschaulich lebendigen Wortes: *die Bürger müssen sich vom Staat in alle Taschen greifen lassen; dem Diktator auf die blutigen Finger schauen; sich zwischen alle Stühle setzen; das fünfte Rad am Koalitionswagen; so funktionierte der sozialistische Irrealismus.*

Mit -frei lassen sich viele sachlich feststellende Adjektive bilden: atomwaffen-

frei, arbeitsfrei, beschwerdefrei. Aber hinter mit -frei gebildeten Wörtern können sich auch schlimme Sachverhalte verbergen: judenfreie Städte; eine Gegend moslemfrei machen. Auf subtile Weise vernichtend ist das Adjektiv talentfrei, wenn damit ein Schriftsteller von einem Kritiker bezeichnet wird.

Auch Abkürzungen können Wortbildungscharakter annehmen. Die mit ironischer Abwertung verbundene Benennung "Gröfaz" für Hitler als Abkürzung für "größter Feldherr aller Zeiten" diente neuerdings als produktives Vorbild für die Bildung "Gröschaz" = *größter Schreier aller Zeiten* für den FPÖ-Politiker Jörg Haider.

Oft besteht Unsicherheit, ob ein Wort in einer bestimmten Weise richtig gebildet ist. So wurde in der Dudenredaktion nachgefragt, ob die in Publikationen verwendeten Wörter auf -lich – gemeindlich, fischereilich – korrekt gebildet seien. Ein Arzt wollte das Wort "kindlich" noch einmal neu bilden mit der Bedeutung "sich auf das/ein Kind beziehend", und zwar in Texten wie: kindliche Frakturen, kindliche Krebserkrankungen. Obgleich diese Neubildung ungewöhnlich klingt, so ist sie aus der Sicht der Wortbildung möglich und korrekt. Man braucht in diesem Zusammenhang nur an "väterlich" zu erinnern, das auch in zweierlei Bedeutung existiert: *das väterliche (dem Vater gehörende) Haus, der väterliche (fürsorgliche) Freund*. Auch die üblichen Präfixe und Suffixe können kreativ eingesetzt werden: *sich ein gutes Gewissen erspenden; die Verstumung der Großstädte*.

In der Wortbildung gibt es auch landschaftliche Unterschiede. Im Österreichischen sagt man "Gurtenmuffel", "Zugsabteil", "Zugsverkehr", "Zugsverspätung", im Binnendeutschen "Gurtmuffel", "Zugabteil", "Zugverkehr", "Zugverspätung".

Bilder und Vergleiche

Auch Bilder und Vergleiche können einen Text lebendig machen. Sie können aber auch zu Fehlgriffen führen, zu schiefen Bildern, zu Bildmischungen. Unabgegriffene Bilder regen die Leserphantasie an: *Manchmal habe ich das Gefühl in Beverly Hills leben alle ständig nur auf der Überholspur. Beverly Hills ist ein Platingetto*.

Ganz neu ist die Redewendung "in trockenen Tüchern sein": *Die Pflegeversicherung wird spätestens Pfingsten in trockenen Tüchern sein*, womit gesagt werden soll, daß bis dahin alles zur Zufriedenheit geregelt ist. Ins Gegenteil schlagen jedoch Fehlgriffe aus: *der Standort Leipzig hinkt heute hinter den westdeutschen Messestädten hinterher; die Regierung hat die Asyldebatte losgetreten; ich bin nicht einäugig, weder auf dem rechten Auge noch auf dem linken*.

Modewörter

Die ursprüngliche Kraft und Anschaulichkeit von Wörtern, Bildern und Wendungen kann bei häufigem Gebrauch – zum Beispiel als Modewörter – verlorengehen. Solch ein Schicksal hat die "Herausforderung" – ich sehe in dieser neuen Aufgabe als Minister eine Herausforderung – ereilt; und mit "dem Schritt in die richtige Richtung" ist es nicht anders.

Neuerdings hat auch die "Vision" Konjunktur. Früher konnte jemand eine Vision haben. Das war etwas ganz Besonderes. Von dieser hehren Bedeutung ist heute kaum noch etwas übriggeblieben. Die Visionen sind säkularer geworden; es sind auf die nähere Zukunft gerichtete Hoffnungen, Vorstellungen und Planungen: *Für Michael Stich ist die Vision zusammengebrochen, den Davis-cup zu gewinnen; Konsumgeil und gewalttätig – Jugend ohne Vision?; der Minister sucht Visionen für das 21. Jahrhundert.*

Wie sich der Inhalt gewandelt hat, lassen schon die Verben "zusammenbrechen" und "suchen" erkennen. Auf dem Weg zum Modewort scheint auch das Adjektiv "professionell" zu sein, das früher soviel bedeutete wie "berufsmäßig, eine Tätigkeit als Beruf ausüben" (ein professioneller Boxer). Heute enthält dieses Adjektiv Anerkennung in der Bedeutung "in fachmännisch-kenntnisreicher Weise" (*die Schüler haben dieses Stück ganz professionell auf die Bühne gebracht*).

Das hinterhältige Wort

Wer seine wahren Absichten verbergen, einen bestimmten Sachverhalt verschleiern will, für den ist das hinterhältige Wort das richtige Wort. Harmlos klingt es, wenn davon gesprochen wird, daß Deutschland seinen *Friedensauftrag in der Nato erfüllen sollte* und daß man über *friedensschaffende* Maßnahmen berät. Mit dem Wort Krieg wagt man nicht an die Öffentlichkeit.

Wenn die Nahverkehrsmittel seltener fahren, dann werden sie den *Kundenbedürfnissen* angepaßt; wenn man ein bestimmtes Gebiet Wanderern aus Gründen des Umweltschutzes nicht mehr zugänglich machen will und man es nicht wagt, es so deutlich zu sagen, dann nennt man es so richtig im Amtsdeutsch *Besucherlenkungsmaßnahme*.

Feminismus

Wenn über das richtige Wort geschrieben wird, dann kann die feministische Sprachkritik nicht unerwähnt bleiben. Für Feministinnen ist das das richtige

Wort, was die Frauen sprachlich mit berücksichtigt. Das muß nicht unbedingt das feministische Pronomen *frau* statt *man* sein, aber zumindest die movierten Formen – die Formen mit -in – sollten wieder stärker die Frauen ins Bewußtsein bringen. Mit einem gewissen Recht kritisierte eine Leserin den folgenden Text in einer medizinischen Fachzeitschrift: *85 Prozent der Frauenärzte erklärte, daß sie sich schön einmal von einem Patienten sexuell angezogen fühlten.* Die Leserin fragte: "Wie kommen die vielen Patienten in eine gynäkologische Praxis?" und gibt ihrer (gespielten) Verwunderung über die zahlreichen homosexuellen Kontakte Ausdruck.

Dort, wo es die grammatischen Mittel möglich machen, sollten auch die Frauen sprachlich in Erscheinung treten. Doch wie schwierig es manchmal sein kann, zeigt der Text aus einer Zeitung: "*Hilde Domin gehört zu den bedeutendsten Dichtern dieses Jahrhunderts.*" *Literaturunterricht*er Marcel Reich-Ranicki, der *solches der diesjährigen Hermann-Sinsheim-Preisträgerin* bescheinigte, beglückwünschte die Pfälzer Stadt Freinsheim dazu, die in Heidelberg lebende *Lyrikerin* ausgezeichnet zu haben. Die 80jährige *Autorin* ist die *sechste Trägerin* des alle zwei Jahre verliehenen Preises. Vor ihr hatte die Freinsheimer Jury Wolfgang Schwarz, Ingeborg Drewitz, Peter Härtling, Walter Jens und 1991 Marcel Reich-Ranicki gewählt.

Hätte Reich-Ranicki "Dichterin" gesagt, dann hätte es so aussehen können, als ob die Dichter nicht mit einbezogen werden sollten. Und eigentlich ist sie auch nicht die "sechste" *Trägerin*, denn nur sie und eine andere Schriftstellerin sind bisher mit dem Preis geehrt worden.

Das grammatisch richtige Wort

Das richtige Wort kann auch unter grammatischem Aspekt gesehen werden. Auch hier gibt es konkurrierende Formen, aber auch Wandel. Manches ist falsch, anderes gilt als landschaftlich oder umgangssprachlich; manches ist veraltet oder schon veraltet.

Was früher grammatisch richtig war, gilt heute als veraltet oder als falsch. Einige Beispiele aus Goethes Werther: *jene süße Töne; das alte bekannte Gartenhäuschen; ihre vorige Freuden; diese kaltblütige Pedanten; als meine Fräulein B. hereintrat.*

Hier handelt es sich um Gebrauchsweisen, die zwar früher richtig waren, heute aber als nicht mehr korrekt angesehen werden. Wer dagegen die Präpositionen *gemäß* oder *entsprechend* mit dem Genitiv – gemäß des Befehls, entsprechend der Vereinbarungen – statt mit dem Dativ gebraucht, hat grammatisch das falsche Wort, den falschen Fall gewählt.

Wer statt gewinkt *gewunken* sagt, hat sich einer umgangssprachlichen, in manchen Landschaften üblichen Form bedient, die aber standardsprachlich nicht als richtig gilt.

Solche Unterschiede gibt es auch zwischen dem Österreichischen und dem Binnendeutschen: Im Österreichischen gilt als korrekt "ich bin gekniet", "er ist im Regen gestanden", in der deutschen Standardsprache wird "haben" gewählt: "ich habe gekniet", "er hat im Regen gestanden".

Auch hinsichtlich der Präpositionen gibt es Unterschiede. In Österreich hat man die Mütze am Kopf, in Deutschland auf dem Kopf; in Österreich kann man in der Schule eine Eins aus Mathematik haben und eine Prüfung aus Latein ablegen, in Deutschland kann man eine Eins in Mathematik haben und eine Prüfung in Latein ablegen.

Wer den Konjunktiv von brauchen mit Umlaut bildet und *bräuchte* statt *brauchte* verwendet, gebraucht eine Form, die das Österreichische Wörterbuch nicht zuläßt, während sie der Duden als umgangssprachlich toleriert.

Wer *mittels beigelegtem Erlagschein* statt *mittels beigelegten Erlagscheines* schreibt, befindet sich zwar ein wenig außerhalb der grammatisch kodifizierten Legalität, er folgt aber vom Sprachgefühl her einem deutlichen Trend, der zeigt, daß SprecherInnen und SchreiberInnen bei eigentlich genitivischen Präpositionen gern auf den Dativ ausweichen, wenn das von der Präposition abhängende Substantiv im Singular steht, artikellos ist und ein attributives Adjektiv bei sich hat. Vielleicht, weil der Genitiv in diesen Fällen ein wenig geziert klingt. So finden sich denn Dative auch bei anderen genitivischen Präpositionen: *statt blauem Meer Gedränge und Lärm; inklusive gutem Hotel; einschließlich Großem Zapfenstreich; zwecks bereicherndem Gedankenaustausch.*

Das Ausweichen auf den Dativ erweist sich bei den schwachen Substantiven (*mittels großem Automaten*) sogar grammatisch als sinnvoll, denn der Genitiv wäre nicht eindeutig, es könnte auch der Dativ Plural sein: *mittels großen Automaten*. Übrigens: Wer bei den schwachen Maskulina im Dativ oder Akkusativ die Beugungsendung wegläßt, verstößt (noch) gegen die Grammatik: *eine Mischung aus bürgerlichem Spießer und knallhartem Egoist (statt: Egoisten); wir haben ihn als Komponist (statt: Komponisten) kennengelernt.*

Als richtig gilt jedoch das endungslose schwache Substantiv dann, wenn Verwechslungen mit dem Plural möglich sind: *Heller Jubel für Solist und Orchester; Straßenbahn erfaßte Passant; mit Automat.*

Das Fehlen der Endung ist auch oft beim Genitiv festzustellen. Das Genitiv-s ist zwar oftmals schon fakultativ (des Dollar[s]), doch vielfach wird es auch dort weggelassen, wo es laut Duden noch erforderlich ist: *Der Siegeszug des*

Mikrochip; das Oberhaupt des Vatikan; die Kleidung des Stuntman; die Abwertung des Rubel; die Folgen des Erdbeben.

Das falsche grammatische Wort – ein inkorrektter Artikel, ein inkorrektes Pronomen, ein abweichender präpositionaler Anschluß – bleibt nicht selten unerkannt: *die Krake* (statt: der Krake); Ende *diesen* (statt: dieses) Jahres; die Überbelastung, *der* (statt: deren, auch schon: derer) sie nicht Herr werden; *eine* starke USA *kann* das verhindern (statt: die USA können ...); gefeiert *vor* (statt: gegen) Krankheiten.

Aber auch hier kann es Wandel geben, der trotz allgemeinen Gebrauchs kaum als solcher erkannt wird. Im folgenden einer von etlichen Belegen: *die Klimaforscher stellten fest, daß in dieser Zeit die Temperatur des Nordatlantiks um ein halbes Grad Celsius abgesunken war* (Prof. Heinz Haber im Spiegel.) Das Wort "Grad" in bezug auf die Temperatur wird weitgehend als Neutrum gebraucht, obgleich es in den Wörterbüchern nur als Maskulinum verzeichnet wird.

Präpositionale Anschlüsse

Unsicherheiten, ob richtig oder falsch, bestehen auch hinsichtlich der präpositionalen Anschlüsse. Es gibt oft feste Verknüpfungen, die aber auch dem Wandel unterworfen sind. Früher wurde das Verb fahnden mit "auf" verknüpft: *sie befahl, auf ihn zu fahnden*; heute ist nur die Präposition "nach" üblich: *sie befahl, nach ihm zu fahnden*.

Im Gegenwartsdeutsch – in der Gebrauchsliteratur – finden sich vielfach präpositionale Anschlüsse, die aus sprachökonomischen Gründen entstehen, die aber in den Wörterbüchern nicht verzeichnet sind: *Erpressungen an Industrielle; Erwartungen an die Freundschaft; Erwartungen in die Reise des Präsidenten; ein Fauxpas an Frau M., Diebstahl aus dem Auto*.

Wenn man auf diese Anschlüsse aufmerksam wird und darauf zu achten beginnt, bemerkt man eine regelrechte präpositionale Revolution, die interessanterweise von den Lesern und Leserinnen, aber auch von den Sprachwissenschaftlern so gut wie gar nicht bemerkt zu werden scheint. Mit diesen präpositionalen Verknüpfungen werden meist Relativsätze eingespart: *Erwartungen, die in die Reise gesetzt werden; Erwartungen, die an die Freundschaft gestellt werden*.

Wie prägnant diese Sprachökonomie eingesetzt werden kann, zeigt folgende Überschrift: *10 Tips gegen Startschwierigkeiten vor einem leeren Blatt Papier*. Gar nicht mehr so gut klänge es, wenn das Ganze ausformuliert worden wäre. 10 Tips, die gegen Startschwierigkeiten helfen sollen, die man hat oder haben

kann, wenn man vor einem leeren Blatt Papier sitzt und etwas schreiben muß oder schreiben will.

Gegen den Satz *die Kosten sind auf 162 Millionen Mark explodiert* wird der übliche Leser wahrscheinlich kaum etwas einzuwenden haben, obgleich die Verbindung von "explodieren auf" zumindest ungewöhnlich ist. Hier scheint das Verb "steigen auf" assoziiert worden zu sein.

Um inkorrekte präpositionale Anschlüsse handelt es sich im folgenden:

verfügungsberechtigt über das Konto;
Vorbereitungslehrgang auf die Prüfung;
kommunikationsfähig mit anderen;
die Besitzverhältnisse an der Grabeskirche.

In diesen Fällen bezieht sich die Präposition fälschlicherweise auf den ersten Teil des zusammengesetzten Wortes und nicht auf den zweiten Teil, auf das Grundwort.

Nutzen der Aspekte

Die obengenannten Aspekte zum richtigen Wort könnten bei den Schülern, aber nicht nur bei ihnen – so Wunsch und Hoffnung – zu Freude und Spaß an der deutschen Sprache beitragen: Freude und Spaß als Sprachdetektiv bei der Beobachtung und Analyse bereits formulierter Texte, aber Freude und Spaß auch an der Gestaltung eigener Texte.

Anmerkungen

- 1) Dazu: Rudi Keller: Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: Fehlerlinguistik (Hg. Cherubim), S. 23-42, Tübingen 1980
Brunhilde Schrupf: Die Analyse von Ausdrucksfehlern – ein Weg zur Bestimmung von Übungsschwerpunkten bei der Arbeit am schriftlichen Ausdruck. In: Deutschunterricht Berlin (Ost) 5/1975, S. 267-281
- 2) Bertrand, J.: Dictionnaire pratique des faux frères. 1979
- 3) Die Interpretation der Testbeispiele:
 1. das Haar ist nicht angewachsen, sondern wächst aus der Kopfhaut heraus;
 2. der Aufzug zieht nicht nur hinauf, man kann mit ihm auch hinunterfahren;
 3. in Autos bricht man nicht ein, Autos werden aufgebrochen;
 4. Schutzblech ist nur üblich bei Fahrrädern;
 5. "Sitzfläche" wird laut Wörterbuch verwendet für den zum Sitzen bestimmten Teil einer Sitzgelegenheit (zum Beispiel eines Stuhls);
 6. bebrüten und ausbrüten sind nicht identisch; Eier zum Beispiel werden bebrütet; Vögel, Enten werden ausgebrütet;
 7. das Raucherabteil ist nicht den Rauchern vorbehalten; auch Nichtraucher können

- dort Platz nehmen, sie müssen sich dann aber damit abfinden, daß darin geraucht wird;
8. im Hotel wird kein Frühstück "verabreicht"; außerdem ist es überflüssig, die Übernachtung zu erwähnen, denn das ist ja die Eigenschaft eines Hotels;
 9. bierernst und todernst sind nicht identisch; bierernst bedeutet unangemessen ernst und gehört in die Nähe von humorlos;
 10. in der Verbindung "unangefochten behaupten" findet sich ein Widerspruch insofern, als man etwas, was nicht angefochten wird, auch nicht zu behaupten braucht;
 11. eine Pille ist laut Wörterbuch nicht flach und scheibenartig, sondern ein Kügelchen und somit rund;
 12. die Verbindung "flacher Stab" widerspricht der Bedeutungserklärung im Wörterbuch, wo ein Stab als länglich und rund beschrieben wird;
 13. Schüchternheit ist eine Wesensart, ein Charakterzug, daher kann man nicht jemanden schüchtern machen;
 14. "unklug" kann etwas (ein Verhalten) sein, aber unklug wird man nicht;
 15. das "große Schande" für "Affenschande" nicht zutreffend ist, läßt sich an der Umkehrprobe feststellen, die darin besteht, daß man mit der Erklärung "große Schande" einen Satz bildet und dann dafür "Affenschande" einsetzt: daß der Sohn kriminell wurde, war für die Familie eine große Schande (nicht möglich: eine Affenschande).

Zahlreiche weitere Beispiele finden sich in der Germanistischen Linguistik 3-6/84:
Wolfgang Müller: Bedeutungserklärung und semantische Umkehrprobe, S. 359-461

Literatur

- Ebner, Jakob: Wie sagt man in Österreich? Duden-Taschenbuch, Bd. 8, 2. Aufl. 1980
- Manekeller, Wolfgang: Ist guter Stil lehrbar? In: *texten + schreiben* 2/1993, S. 14f.
- Meyer, Kurt: Wie sagt man in der Schweiz? Duden-Taschenbuch, Bd. 22, 1989
- Müller, Heidrun: Übungen zur deutschen Sprache II, Übungen zum Wortschatz, Schülerduden Übungsbücher 1988
- Müller, Wolfgang: Leicht verwechselbare Wörter. Duden-Taschenbuch, Bd. 17, 1973
- ders.: Das Sprachgefühl auf dem Prüfstand der Philologie. Eine Materialstudie. In: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage*, S. 203-320. Heidelberg 1982
- ders. (Herausgeber und Bearbeiter): Duden-Bedeutungswörterbuch. Wortbildung und Wortschatz, 2. Auflage 1985
- ders. (Herausgeber und Bearbeiter): Duden-Sinn- und sachverwandte Wörter, Wörterbuch für den treffenden Ausdruck, 2. Auflage 1986
- ders.: Der Löwenanteil. Der heimliche Wandel vom Nehmen und Geben. In: *texten + schreiben* 4/1989, S. 8 u. 11
- ders.: Die richtige Wortwahl. Schüler-Duden, 2. Auflage 1990
- ders.: In der Sprache ist der kleine Unterschied weiblich. In: *texten + schreiben* 4/1992, S. 26 u. 29
- Österreichisches Wörterbuch, 37. Auflage, Wien 1990

Wolfgang Müller, Duden-Redaktion, Freiburger Ring 3/444, D-68309 Mannheim 31

"Der springende Punkt im roten Faden" oder: Wie aus Sätzen Texte werden

Zum Aufwärmen: Kleine Polemik gegen die "Wortwiederholungsvermeidungszwängler"

Warum soll es schön oder gut sein (auch wenn der verehrenswürdige HORAZ einmal etwas in dieser Richtung geäußert haben soll), wenn Menschen, anstatt die Dinge bei ihrem Namen zu nennen, immer wieder neue Ausdrücke dafür erfinden und damit den Leser oder auch die Leserin in Verwirrung stürzen? Warum soll es dem Empfänger (im Kommunikationsmodell) so besonders große Freude bereiten, wenn er (textgrammatisch muß hier wohl das Pronomen *er* stehen, auch wenn selbstverständlich auch eine Empfängerin gemeint sein kann) in einem Text über *ein Krankenhaus* auf die Wörter *Krankenanstalt*, *Spital*, *ärztliche Betreuungsstätte für kranke Menschen ...* trifft?

Mir macht es keine Freude, aber vielleicht bin ich kein typischer Empfänger – oder auch kein ordentlicher Lehrer, denn gerade letztere scheinen im allgemeinen daran ein besonderes Vergnügen zu empfinden, besonders wenn sie in ihrer eigenen Schulzeit einmal gelernt haben, daß *variatio delectat*. Ich vertrete die Auffassung, daß die Schule, der Deutschunterricht, im wesentlichen dafür zu sorgen hat, daß sich Schülerinnen und Schüler **sach-, adressaten- und intentionsadäquat** ausdrücken können. Das ist Arbeit genug. Mögliche Fragen der Ästhetik, die von welchen Positionen auch immer beeinflußt sind, sollten zumindest nur sekundäre Bedeutung haben. Ich halte Fragen der Ästhetik von Texten im Zusammenhang mit SchülerInnenarbeiten beinahe für frivol, wenn ich bedenke, welche Probleme allein eine möglichst eindeutige und klare Ausdrucksweise verursacht! Wenn dann auch noch dazukommt, daß sich Wortwahl und Satzbau bei unterschiedlichen Adressaten unterscheiden sollen, daß die Frage der jeweils gewählten Textsorte einen Einfluß auf diesen sogenannten Stil hat, dann kann ich mir beim besten Willen nicht vorstellen, wo hier auch noch ein (lehrbares) ästhetisches Programm Platz finden soll. Im übrigen bin ich durchaus der Ansicht, daß sich die ästhetische Komponente von Stil mehr oder minder von selbst ergibt, wenn die Schreibenden etwas zu sagen haben.

In den nun folgenden Bemerkungen soll der Versuch gemacht werden, die Frage des Stils in SchülerInnenarbeiten aus textgrammatischer Sicht zu beleuchten. Abgesehen von der zitierten Literatur stütze ich mich dabei haupt-

sächlich auf meine eigenen Ausführungen in dem Buch ›*Textgrammatik für die Schule*‹ (Österreichischer Bundesverlag, Wien 1992).

Zum Einsteigen: Thema-Rhema-Progression

Als ein vielfach unbewußt eingesetztes Mittel in der Gestaltung von Sätzen erweist sich die sogenannte *thematische Progression* oder *Thema-Rhema-Progression*.

Schon 1844 (1887 englisch) veröffentlichte der französische Sprachwissenschaftler HENRI WEIL eine vergleichende Untersuchung der Wortstellung in klassischen und in modernen Sprachen.¹⁾ Der Autor stellte dabei fest, daß die Beziehungen von Gedanken zueinander offensichtlich die Wortstellung in Sätzen beeinflusse. Unter dem Begriff *funktionelle* (oder *funktionale*) *Satzperspektive*²⁾ hat die Prager linguistische Schule diese Erscheinung genauer untersucht und dabei die Theorie aufgestellt, daß inhaltlich Wichtiges und Neues eher gegen Ende eines Satzes zu erwarten ist. Einer Gepflogenheit der griechischen Antike folgend, hat man den Satz nun zweigeteilt, wobei der Teil, der etwas benennt, das aus dem vorhergehenden Text schon bekannt ist oder von dem angenommen wird, daß es auch dem Leser bekannt ist, als *Thema* bezeichnet wird, während Textinhalte, die weitere Information zu diesem ersten Teil liefern, *Rhema* genannt werden.

Der österreichische Altbundeskanzler Bruno Kreisky starb im August 1990 nach langer, schwerer Krankheit.

In diesem Satz ist das Thema *Der österreichische Altbundeskanzler Bruno Kreisky*, während das Rhema, also das, was zu diesem Thema an neuer Information gesagt wird, den Rest des Satzes ausmacht (*starb im August 1990 nach langer, schwerer Krankheit*).

Vielfach fallen in deutschen (und in englischen) Sätzen die kommunikativen Einheiten Thema und Rhema mit den syntaktisch-strukturellen Einheiten Subjekt (beziehungsweise Subjektsgruppe) und Prädikat (beziehungsweise Prädikatsgruppe) – auch Nominalphrase und Verbalphrase – zusammen. Sie tun dies jedoch nicht immer und sind auch keineswegs inhaltlich deckungsgleich. Es ist sinnvoll, die strukturgrammatischen Einheiten in diesem Zusammenhang überhaupt nicht zu erwähnen.³⁾ Hier möchte ich der Darstellung von FRANTIŠEK DANES⁴⁾ folgen, der einige wichtige Grundmodelle der Thema-Rhema-Verkettung in Texten beschrieben hat. Die kommunikative Satzperspektive spielt eine wichtige textkonstituierende Rolle, ja man kann sagen, daß die kommunikative Ganzheitlichkeit eines Textes auf der Kontinuität des Themas beziehungsweise

der Themata besteht. Durch die kontinuierliche Fortsetzung der Elemente von *Bekanntem* und *Neuem* (= dazu neuer Information) entsteht eine Kette, in der jeder Satz kommunikativ an den vorhergehenden anschließt. Die drei von DANEŠ genannten Grundmodelle der kommunikativen Progression sind:

Die *einfache lineare thematische Progression*; hier wird das Rhema des ersten Satzes zum (neuen) Thema des zweiten Satzes und so weiter.

Ich betrete ein anderes Haus. Dieses Haus gehört dem Fleischhauer Lindenberger. Herr Lindenberger hat sein Geld im wesentlichen mit seinem Fleischhandel gemacht. Damit hat er auch genügend Einfluß gewonnen, um zum Bürgermeister gewählt zu werden. Diese Stellung hat ihm wiederum dazu verholfen, auch mit gebildeten Leuten in Kontakt zu kommen, darunter offenbar auch Architekten und Kunstsachverständige. Einer dieser Bekannten hat ihn angeblich darauf aufmerksam gemacht, daß sein Haus kunsthistorisch interessant und restaurationswürdig beziehungsweise -bedürftig sei.

Ich	--	ein Haus			
T 1		R 1			
		Dieses Haus	---	Fleischhauer L.	
		T 2		R 2	
				Herr L.	---
				Geld ...	Fleischhandel
				T 3	R 3
				Damit	---
				Einfluß ...	Bürgermeister
				T 4	R 4
					...

Diese relativ einfache (und klare) Struktur der thematischen Progression findet man häufig in stark assoziativen Texten, in denen an das zuletzt Genannte angeschlossen wird. Eine solche Progression allein macht noch keinen sinnhaften Text aus, denn die Verkettung könnte auch etwa so ablaufen:

Meine Tante ist eine reiche Frau. Reiche Frauen haben es im Leben leicht. Ein leichtes Leben ist noch keine Garantie für Zufriedenheit. Man ist im allgemeinen zufrieden, wenn man die Ziele erreicht, die man sich selbst gesteckt hat. Ziele kann es im Leben der Menschen viele geben ...

Oder:

Laßt uns über Afrika sprechen. In Afrika ist es wärmer als in Europa. In Europa gibt es aber mehr Kultur. Kultur ist sehr wichtig im Leben. Im Leben gibt es aber noch andere wichtige Dinge. Wichtig ist auch, daß man sich in einer Gemeinschaft wohl fühlt. Überhaupt ist das Wohlbefinden eines der wichtigsten Ziele der Menschen ...

Entscheidend, ob eine thematische Progression (etwa nach diesem linearen Modell oder auch nach einem der folgenden) tatsächlich textkonstituierend ist, bleibt der Bezug aller Einzelthemata zum Gesamtthema des Textes. So wird der letzte obige Text zwar durchaus im Sinne der Abfolge T 1 – R 1 ⇒ T 2 – R 2 ⇒ T 3 – R 3 ... fortgeschrieben, er stellt aber dennoch das dar, was man

gemeinhin als eine *Abschweifung vom Thema* bezeichnen würde oder *vom Hundertsten ins Tausendste kommen*, weil die Teilthematata sich nicht unter ein Haupt- oder Hyperthema subsumieren lassen.

Umgekehrt läßt sich auch aus einer anscheinend thematisch unverbundenen Reihe von Sätzen ein akzeptabler Text machen, wenn man diese Sätze in eine bestimmte Kommunikationssituation stellt oder ihnen einen Vordersatz voranstellt (auch eine Überschrift gibt), der einen gemeinsamen Bezug ermöglicht. Etwa bei den folgenden Zeilen, die einem authentischen Text entnommen wurden:

Ich stürzte ans Ufer zurück.

Alles rannte zu den Autos.

Der Erdboden zuckte und bewegte sich wie eine Schlange.

Die Zuckerrohrstangen auf den Feldern schwankten wild hin und her . . .

Es sind praktisch ausschließlich die Verben der raschen Bewegung, die einen gewissen Zusammenhang zwischen den obigen Sätzen annehmen lassen.⁵⁾ Sobald jedoch diesen Zeilen eine Art *Überschrift*, wie z. B. *Ein Erdbeben bricht aus*, hinzugefügt wird, halten wir sie mit ziemlicher Sicherheit für einen akzeptablen Text. (Das gilt für praktisch alle stichwortartigen Beschreibungen, ebenso für Bedienungsanleitungen und Gebrauchsanweisungen, wobei hier meist noch typographische Gliederungs- und Ordnungszeichen, beispielsweise -, #, +, *, Zusammengehörigkeit signalisieren.) Die Überschrift leistet hier sozusagen die "Einbettung", die *Situierung*. In *einem zweiten Modell der Thema-Rhema-Verkettung* bei DANEŠ wird das Thema beibehalten und immer wieder Neues dazu gesagt, es werden also neue Rhemata gebildet. Hier ein Beispiel aus einem Schüleraufsatz:

Unsere Schule ist ein großer, grauer Betonkasten. Sie besteht aus zwei langgestreckten Klassentrakten und einem weniger hohen Turnsaaltrakt. Das Gymnasium wurde 1954 auf einem ziemlich großen Grund erbaut, auf dem früher eine schöne Villa mit einem riesigen Park stand. Sie wird derzeit von ca. 900 Schülern besucht, und leider gibt es viele Wanderklassen ...

Schematisch ließe sich die Themenentwicklung folgendermaßen darstellen:

T 1 – R 1

↓

T 1 – R 2

↓

T 1 – R 3

↓

T 1 – R 4

...

Im vierten Satz ist dem Schüler eine unglückliche Pronominalisierung unterlaufen, vermutlich hatte er weiterhin *Schule* als Thema im Kopf und übersah dabei, daß er in der Zwischenzeit (Satz 3) ein Ersatzwort mit einem anderen grammatischen Geschlecht (*das Gymnasium*) eingeführt hatte.

Themenentwicklungen dieser Art, die man mit dem Ausdruck *Themakonstanz* charakterisieren könnte, findet man in Textsorten wie "Beschreibungen" ziemlich häufig. Solche beschreibenden Textpassagen gehören jedoch auch zu praktisch allen anderen Textsorten, da sich innerhalb einer bestimmten Textsorte immer wieder auch Passagen mit Merkmalen anderer Textsorten befinden (z.B. besonders konstitutiv in narrativen Texten wie den meisten Romanen). In längeren Texten, insbesondere aber in Texten mit mehreren handelnden Personen, findet man nicht selten komplexe Varianten dieses Verkettungsmodells, z.B. mit zwei verschiedenen Themen, die quasi nebeneinander herlaufen, eventuell auch einander kreuzen beziehungsweise miteinander verflochten werden. Im folgenden Ausschnitt aus GOETHES *Die Leiden des jungen Werther* werden in den wenigen Zeilen nicht weniger als drei verschiedene Themen begonnen (*Werther, sie, sie = die Menuet*), fallen gelassen und wieder – in anderer Abfolge – aufgenommen:

Werther ging in der Stube auf und ab; sie trat ans Clavier und fing eine Menuet an, sie wollte nicht fließen. Sie nahm sich zusammen, und setzte sich gelassen zu Werthern, der seinen gewöhnlichen Platz auf dem Canapee eingenommen hatte. Haben Sie nichts zu lesen? sagte sie. Er hatte nichts.

Als *ein drittes Modell* nennt DANEŠ die Thema-Rhema-Kette aus sogenannten abgeleiteten Themen eines gemeinsamen Hyperthemas (= Groß- oder Überthemas); vergleiche dazu die Textpassage über das Erdbeben weiter oben oder auch die folgenden Zeilen von FRIEDRICH HÖLDERLIN:

Hälfte des Lebens

Mit gelben Birnen hängst
und voll mit wilden Rosen
das Land in den See,
ihr holden Schwäne,
und trunken von Küssen
tunkt ihr das Haupt
ins heiligtüchterne 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.

Im Sinne von DANEŠ hat hier praktisch jeder Satz ein neues, anderes Thema, und keines ist direkt mit dem vorangehenden verbunden. Alle lassen sich jedoch als vom Hyperthema des Gedichts (= Vereinsamung) abgeleitet beziehungsweise darauf bezogen denken. Ein solches Hyperthema kann explizit in einer Überschrift oder in einem Einleitungs-(Vorder-)Satz genannt sein, etwa *Ein Erdbeben bricht aus*, es kann aber auch (wie in dem HÖLDERLIN-Gedicht) quasi nur gedacht beziehungsweise aus den Teilthemen erschließbar sein.

Die von DANEŠ (und anderen) beschriebenen Modelle der Thema-Rhema-Verkettung kommen zumeist nicht in sozusagen "reinen" Formen vor, sondern eher als vermengte und abgewandelte Mischformen. Welchen Wert haben nun solche Modelle, wenn sie in der Form ohnehin kaum in der Wirklichkeit (authentischer Texte) auftreten?

Das Problem ist dasselbe wie bei allen Modellen – sie können der Erkenntnis dienen, sie können den Blick auf die entscheidenden Merkmale lenken helfen, sie dürfen jedoch nicht als Handlungsanweisungen mißverstanden werden in dem Sinn, daß sie als einzuhaltende Formmuster hingestellt werden. Aus didaktischer Sicht kommt hier vor allem der Bereich der Textproduktion zum Tragen: Wenn in einem Schülertext "kein Zusammenhang" erkennbar ist, dann könnte der Lehrer diesen Text daraufhin untersuchen, ob überhaupt eine Verkettung relevanter Themata zu entdecken ist. Ist dies nicht oder nur in geringem Maße der Fall, dann kann – je nach Textsorte – ein passendes Verkettungsmodell (oder eine Mischform) als Verbesserungsvorschlag vorgegeben werden. Methodisch gesprochen heißt das: Wenn ein Schülertext keine thematische Verkettung, also keine kommunikative Progression aufweist, soll der Schreiber zunächst eine Thema-Rhema-Analyse an seinem Text durchführen, um sich selbst deutlich vor Augen zu führen, wo der Mangel liegt. In einem Verfahren der Textoptimierung soll sodann eine stärkere Verkettung durchgeführt werden.

Sehr nützlich ist eine solche Verkettungsanalyse in Schülertexten auch in stilistischer Hinsicht: Ungeübte Schreiber tendieren dazu, auch in nichtdeskriptiven Texten das Modell der Themakonstanz anzuwenden (meist wahrscheinlich völlig unbewußt!), dazu zumeist einen parallelen Satzbau vom S-P-O-Typ:

Der Hund hat ...
Mein Hund ist ...
Unser Hund hat ...

Im Zusammenhang mit diesen textuellen Überlegungen scheinen mir folgende Aspekte in bezug auf Stil wichtig: Man wird sich von einem Stilbegriff trennen

müssen, der grundsätzlich Wiederholungen (sei es in der Wortwahl oder sei es im Satzschema) als qualitativ minderwertig ansieht. Untersuchungen vor allem an Gebrauchstexten, aber auch an zeitgenössischen literarischen Texten zeigen eindeutig, daß Parallelismen in Wortwahl und Satzbau häufige, notwendige und bewußt eingesetzte Mittel sind. Die häufige und nicht variierte Wiederholung ein und desselben Themawortes (einer thematischen Wortgruppe) kann vor allem in beschreibenden Texten keineswegs als negativ bewertet werden, im Gegenteil, es ist durchaus sinnvoll, das *Thema* immer wieder sozusagen beim Namen zu nennen, anstatt krampfhaft nach stilistischen Varianten (textgrammatisch: *Ersatzformen*) zu suchen, die oft eher lächerlich und kommunikativ kontraproduktiv sind (Typ: der treue Freund des Menschen; der vierbeinige Hausgenosse; der felltragende Wächter des trauten Heimes ... für *Hund*). Die Methode der Verkettungsbeschreibung soll nur dazu dienen, die Art der Verkettung, des thematischen Fortschreitens deutlich zu machen und dann allenfalls ungewollte Formen zu eliminieren. (Auf der Ebene der Satzgrammatik dient die Analyse der Satzbaupläne in Schülertexten einem ähnlichen Zweck.)

An dieser Stelle sei noch einmal betont, daß zwar in kommunikativer Hinsicht, hinsichtlich des Mitteilungswertes, also weswegen ein Leser einen Text liest, die Rhemata die bedeutendere Aufgabe haben (insbesondere bei Themenkonstanz), in bezug auf die Organisation eines Textes sind jedoch die Themata von entscheidender Bedeutung. Als Träger einer dem Leser/Hörer bereits bekannten Information haben sie in erster Linie zusammenhangstiftende Funktion. Dabei ist es für die leichtere Verständlichkeit speziell eines längeren Textes tatsächlich von entscheidender Bedeutung, daß dieses Thema auch immer wieder explizit genannt wird und nicht – weil es ohnehin bekannt ist – elidiert wird. Ellipsen sind in Kurztexten verkraftbar, nicht jedoch in längeren und schwierigeren Texten.⁶⁾

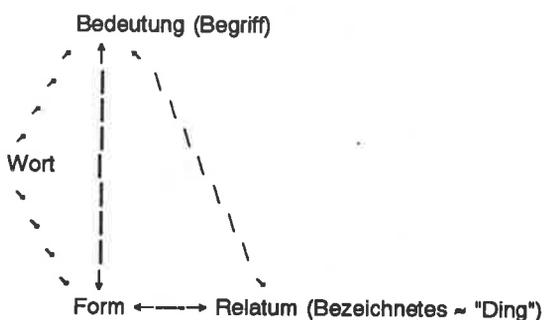
Zur Erläuterung: Themawörter

Leitwörter für den Textzusammenhang

In diesem Abschnitt werden die lexikalischen Mittel besprochen, die dazu dienen, eine Information (z. B. ein Thema) wieder aufzunehmen und fortzuführen, nachdem sie bereits einmal im Text erwähnt wurde. Es handelt sich hier um ein *lexikalisch-grammatisches* Prinzip. Es sollen konkret jene Wörter und Wortgruppen erörtert werden, die es dem Lesenden ermöglichen, ein Thema durch einen Text zu verfolgen und die ganz offensichtlich einen Zusammenhang in diesem Text herstellen. In der Textlinguistik spricht man von *Koreferenz* (*Korreferenz*) beziehungsweise *Referenzidentität*.

Unter Referenz soll hier – im Gegensatz zum "Verweis innerhalb des Textes" der – "Verweis auf die außersprachliche Wirklichkeit" verstanden werden, also die Beziehung zwischen Wörtern oder Lexemen zu dem, was sie bezeichnen. Dabei muß diese "außersprachliche Welt" nicht die physikalisch meßbare, "wirkliche Welt" sein. Eine solche Referenzanweisung ist nach KALLMEYER⁷⁾ eine "Anweisung an den Hörer, sich auf bestimmte Ausschnitte seines Wirklichkeitsmodells, d. h. auf ihm bekannte Geschichten, zu beziehen".

Das Verhältnis zwischen den Wörtern und den "Dingen" ist eines der Referenz, wobei – nach JOHN LYONS⁸⁾ – die "Dinge" sowohl wirklich existierende als auch fiktive oder mythische und wohl auch theoretische Konstrukte und abstrakte Objekte jeder Art sein können. Wörter *beziehen* sich auf "Dinge" (im obigen Sinn). Dieses Verhältnis kann mit dem semiotischen Dreieck veranschaulicht werden:



Für Referenz verwendet man häufig auch die Bezeichnung *Denotation*,⁹⁾ und das Bezeichnete (das Relatum, das "Ding") ist dann das *Denotat*.

Aus dieser Sicht der Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und Bezeichnetem lassen sich die Theorien von Koreferenz beziehungsweise Referenzidentität erklären: Wenn sich mehrere sprachliche Ausdrücke auf ein und dasselbe Denotat (außersprachliche Objekt) beziehen, dann *koreferieren* sie, oder, anders gesagt, es besteht zwischen ihnen *Referenzidentität*. In der Schule (und auch in der Sprachwissenschaft) hat man sich natürlich längst vor dem Aufkommen einer Textlinguistik mit diesen Erscheinungen beschäftigt, u. a. wenn man "stilistische Umformungen" betrieb, um nicht immer dasselbe Wort für dieselbe Sache verwenden zu müssen.

Nach GLINZ konnte man mit Hilfe der "Ersatzprobe" referenzidentische Ausdrücke suchen, und in Sprachbüchern war und ist oft von Synonymen (Wörtern mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung und sinnverwandten Ausdrücken) die Rede. *Leitwörter für den Textzusammenhang*¹⁰⁾ gehen jedoch über diese Er-

scheinungen hinaus, indem auch Wörter in diese Gruppe fallen, die weder synonym noch sinnverwandt sind. Anhand dieser "Leitwörter", in einem Text wiederkehrenden Wörter, kann auf recht einfache Weise das Thema dieses Textes erschlossen werden. Genau gesagt, sind das alle *Wörter*, die *aus demselben Wortfeld* stammen, und alle *Ersatzformen*.

Wiederholung (Rekurrenz)

Am deutlichsten und eindeutigsten ist diese Referenzidentität (und in diesem Sinne die "Leitwortfunktion"), wenn ein und derselbe Ausdruck mehrfach verwendet wird (Wiederholung) – die Textlinguistik spricht von *Rekurrenz*. Hier kann keinerlei Identifizierungsproblem auftreten, es sei denn, in einem Text gibt es z. B. mehrere Personen mit dem gleichen Eigennamen, oder der Schreiber referiert (bewußt oder unbewußt) mit demselben Ausdruck auf unterschiedliche Denotate (z. B. *der Tisch – der Tisch = zwei Tische*). Teilwiederholung (partielle Rekurrenz) liegt dann vor, wenn zwar der Wortstamm erhalten bleibt, die Wortklasse aber gewechselt wird (z. B. *sie denkt – ihr Denken*).

Zur Illustration: Ersatz (Substitution)

Ersatzformen im allgemeinen

Es gibt natürlich noch weitere Mittel, um Koreferenzen zu erzeugen (und damit ein Thema wieder aufzunehmen), vor allem den *Ersatz (die Substitution)* eines Wortes oder einer Wortgruppe durch ein anderes oder andere mit weitgehend identischer Bedeutung. Dabei gibt es unterschiedliche Formen des akzeptablen Ersatzes, wie weiter unten noch besprochen werden soll. Eine besondere Form des Ersatzes sind die *Pro-Formen*, Wörter, die *für* andere Wörter stehen, selbst aber weitgehend "inhaltsleer" sind. Die *Umschreibung (Paraphrase)* gibt weitgehend denselben Inhalt mit anderen sprachlichen Mitteln (also anderen Wörtern) wieder, womit sie sich als Unterform des Ersatzes bezeichnen läßt. Und letztlich kann "Nichtreferenz", *Aussparung* von bestimmten Wörtern, ebenfalls Referenzidentität bewirken.

Die Bedeutung dieser Referenzidentität für die Qualität eines Textes wird im allgemeinen von der Wissenschaft sehr hoch veranschlagt. ROLAND HARWEG¹¹⁾ definiert sogar Text als "ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten". Sprachliche Einheiten gelten bei ihm als grammatische Sätze, weil er in pronominaler Verkettung die

Befolgung der syntaktisch-grammatischen Regeln impliziert sieht. Es ist allerdings zu betonen, daß dieser Textdefinition nicht die traditionelle Wortklasse Pronomen zugrunde gelegt wurde, sondern eine von HARWEG neu definierte Klasse, die *Neuen Pronomina*, synonym mit *zweidimensionalen Substituentien* (HARWEG, S. 25). Substituentien sind nach der Terminologie dieses Buches alle Ersatzformen, mit "zweidimensional" ist gemeint, daß die Wörter sowohl syntagmatische als auch (durch sie vermittelte) paradigmatische Ersetzung ermöglichen. HARWEG erklärt diese (schwer zu verstehende) Doppelfunktion bestimmter Ersatzformen an einem Beispiel:

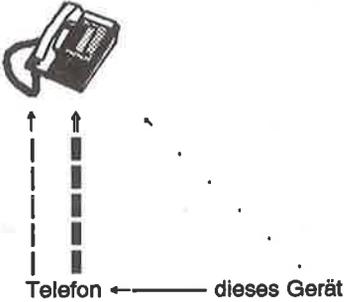
Der Ausdruck *der Knabe* könnte an *derselben* Stelle in einem Text (also paradigmatisch) – vorausgesetzt der Kontext stimmt – durch Ausdrücke wie *der Junge, der Bub, der junge Mann, der kleine Mensch, der Lausbub ...* ersetzt werden. In einem nachfolgenden Text (also syntagmatisch) könnte anstelle *aller* dieser Ausdrücke die Pro-Form *er* stehen. Eine Verkettung solcher zweidimensionaler Substitutionen (Ersetzungen) sieht HARWEG denn auch als konstitutives Merkmal eines Textes an. Eindimensionale Substitutionen würden in einem bestimmten Text für den bestimmten Ausdruck nur jeweils eine bestimmte Ersatzform erlauben, zumeist praktisch sein Homonym. Das betrifft z. B. alle Eigen- und Gattungsnamen. Wenn etwa im Falle von Eigen- oder Gattungsnamen ebenfalls eine Ersetzung durch ein (nach herkömmlicher Definition) Pronomen erfolgt (vgl. *Frieda – sie, ein Mensch – er*), so erklärt HARWEG das als eine *Kontamination aus eindimensionaler syntagmatischer und zweidimensionaler Substitution* (S. 27).

Diese diffizilen Unterscheidungen scheinen meines Erachtens zumindest für eine Textgrammatik für die Schule nicht erforderlich. Für unsere Zwecke hilfreich ist jedoch ein Überblick über die wichtigsten Typen von Ersetzungen (Substitutionen), wie ihn HARWEG (S. 178 ff.) zusammengestellt hat. Bevor ich jedoch diesen Überblick – mit Beispielen veranschaulicht – wiedergebe, soll zunächst eine Klärung meiner Einteilung durchgeführt werden. Alle sprachlichen Erscheinungen, die in diesem Aufsatz behandelt werden, dienen (neben möglichen anderen Funktionen) dem Zweck, Zusammenhang in einem Text herzustellen oder zu verbessern. In den beiden obigen Abschnitten geht es dabei um jene sprachlichen Mittel, die eine *Wiederaufnahme* (und *Fortführung*) eines Themas ermöglichen. Diese kann mit mehreren Mitteln erfolgen:

- Wiederholung (Rekurrenz und partielle Rekurrenz)
- Ersetzung (Substitution) mittels
 - Ersatzwörtern/Ersatzformen
 - Pro-Formen
 - Umschreibung (Paraphrase)
 - Auslassung

Noch einmal sei betont, daß alle diese Mittel – wiewohl im einzelnen leicht unterschiedlich, im wesentlichen aber doch vergleichbar – gleichzeitig mit ihrer *Wiederaufnahmefunktion* auch eine textinterne *Verweisfunktion* auf den Bezugsausdruck haben. Das könnte man etwa so verstehen:

Ich habe auf meinem Schreibtisch ein Telefon. Dieses Gerät ist für mich lebensnotwendig.



Mit diesem Beispiel möchte ich verdeutlichen, daß der Ersatzausdruck (*dieses Gerät*) nicht in erster Linie direkt auf sein Denotat (das Telefon) referiert, sondern zunächst auf den Bezugsausdruck (*ein Telefon*). Zwar hat der hier gewählte Ersatzausdruck eine gewisse Eigenreferenz auf ein außersprachliches Objekt (die allerdings entschieden allgemeiner als die des Bezugsausdruckes ist), präzisiert wird diese Referenz jedoch erst auf dem Umweg des Rückverweises auf den Bezugsausdruck.

Würde man im obigen Beispiel statt der Ersatzform *dieses Gerät* die Pro-Form *es* setzen, wäre eine Eigenreferenz praktisch überhaupt nicht mehr vorhanden (denn Pro-Formen sind im wesentlichen bedeutungsleer, sie ermöglichen nur Angaben hinsichtlich des Geschlechts und der Zahl), sondern in diesem Falle erfolgte nur noch quasi die Anweisung zur Herstellung einer Verbindung zum Bezugsausdruck (*ein Telefon*). Bei Kallmeyer¹²⁾ wird diese stark eingeschränkte Referenzfunktion der Pro-Formen sehr treffend als "vermittelte Referenz" bezeichnet. Die Anweisung an den Leser besteht in diesem Fall ja nicht darin, den Referenzakt zu einem außersprachlichen Objekt durchzuführen, sondern sie könnte eher umschrieben werden als "Auftrag, im vorhergehenden Text einen Bezugsausdruck zu suchen, auf den die Pro-Form verweist, und erst mit diesem auf die außersprachliche Wirklichkeit zu referieren".¹³⁾ Auf dieser Verweisfunktion, verbunden mit der eingeschränkten Referenzfunktion der Ersatzformen, beruht letztlich auch die zusammenhangstiftende Kraft der *Ersetzungen* (Substitutionen).

Parallelismus

Ein weiteres, sozusagen grammatisch-syntaktisches Mittel, um Zusammenhang in der sprachlichen Oberfläche und damit Ganzheit eines (Mikro-)Textes anzuzeigen, ist der sogenannte *Parallelismus*. Damit ist gemeint, daß mehrere Sätze von ihren Satzbauplänen her identisch ge-baut werden. Es werden immer wieder dieselben Strukturen verwendet, die inhaltlichen Elemente jedoch ändern sich (zumeist).

In der Literatur sind es vor allem experimentelle Gedichte der *visuellen* oder *konkreten Poesie*, wie etwa die von ERNST JANDL, die nach diesem Struktur-muster konstruiert sind. Das Verfahren wird – wie aus zahlreichen theoretischen Äußerungen diverser Dichter bekannt – zumindest im 20. Jahrhundert bewußt eingesetzt, weil das Material Sprache in seiner Formbarkeit auch optisch gezeigt werden soll. (Gerade bei JANDL kommt allerdings zur strukturellen Identität (= paralleler Satzbau) nicht selten auch inhaltliche Identität, sodaß man von einer Kombination aus Parallelismus und Rekurrenz sprechen könnte.

Ein gutes Beispiel dafür ist auch ein Gedicht¹⁴⁾ von GERHARD RÜHM aus dem Jahre 1959:

schdiagn schdeign

schdiagn schdeign

schdiagn schdeign

schdiagn schdeign

schdiagn schdeign

ewich

schdiagn schdeign

schdiagn schdeign

schdiagn schdeign

ewich ewich

schdiagn schdeign

schdiagn schdeign

ewich ewich ewich

schdiagn schdeign

Aber auch in Prosatexten findet man dieses syntaktische Mittel (das natürlich eine stilistische Qualität hat und verschiedene Interpretationen erlaubt). Als Beispiel sei der Kurztext ›*Matthäus 1, 16 oder: Der springende Punkt im roten Faden*‹ von ALOIS BRANDSTETTER angeführt.¹⁵⁾

Abraham zeugte Isaak. Isaak aber zeugte Jakob. Jakob aber zeugte Judas. Judas aber zeugte Phares. Phares aber zeugte Esron. Esron aber zeugte Aram. Aram aber zeugte

Aminadab. Aminadab aber zeugte Nyysson. Nyysson aber zeugte Salomon. Salomon aber zeugte Booz. [...] Eliud aber zeugte Eleazar. Eleazar aber zeugte Mathan. Mathan aber zeugte Josef. Josef aber zeugte Jesus nicht.

Es besteht kein Zweifel, daß dieser Text seine Textualität, seinen Zusammenhang in einem ganz entscheidenden Ausmaß durch den parallelen Bau der Sätze erhält. Aber es ist auch klar, daß es sich hierbei um einen Extremfall handelt, der am ehesten in dichterischen Werken anzutreffen ist und der auch nicht so ohne weiteres auf das nichtdichterische Schreiben im schulischen Deutschunterricht übertragen werden kann. "Gemäßigte Formen" des Parallelismus finden sich jedoch auch überall in nichtdichterischen Texten, wenn es etwa in einer Personenbeschreibung heißt (eine Schülerin über ihren Vater):

... er wäscht das Geschirr ab, er putzt die Schuhe, er reinigt die Wohnung, er kocht das Essen, er macht die Betten, er bringt das Geld heim, und sie sitzt immer in ihrem Zimmer und liest in Büchern und schreibt auf einzelnen Blättern Papier ...

Daß dieses Mittel zur Förderung des Zusammenhanges auch von jüngeren Lernenden (möglicherweise unbewußt) eingesetzt werden kann, soll der folgende "Aufsatz" eines Schülers der 5. Schulstufe aus Kärnten zeigen. Die Aufgabe war, jemanden bei seiner Arbeit zu beschreiben, vorzugsweise einen Elternteil:

Ich bin ein Fensterputzer in New York

*Ich putze jeden Tag
von New York. Wenn ich
nicht putze, dann sind
von New York nicht sauber. Aber
sind sauber, weil ich
von New York putze. Wenn ich
von New York kaputt mache, müssen
von New York gezahlt werden.
von New York sind sauber. Weil
von New York geputzt sind. Wenn
von New York nicht hier sind, sind
von New York weg. Wenn
von New York doof geputzt werden, sind
von New York doof geputzt. Wenn
von New York in New York sind, sind
von New York in New York. Wenn es
von New York nicht mehr gibt bin ich arbeitslos.
von New York sind aber da, weil ja
von New York von mir geputzt sind.
von New York sind anderst.*

*die Fenster
die Fenster*

Wie die Fenster von New York sind!

Die sind wie eine Lokomotive , ich weiß auch nicht warum.
Die sind wie Kasimir , ich weiß auch nicht warum.
Die sind wie Omi und Opa , ich weiß auch nicht warum.
Die sind wie zum Kotzen , ich weiß auch nicht warum.
Die sind wie zum Verlieben , ich weiß auch nicht warum.
Die sind wie mein rechter Socken , ich weiß auch nicht warum.

Ich habe versucht, den Text, soweit möglich, unverändert und graphisch angenähert an das Original wiederzugeben. Es ist anzunehmen, daß der Schüler nicht um den Parallelismus als stilistisches und zusammenhangförderndes grammatisches Mittel wußte, das heißt die Erscheinung nicht als solche benennen konnte – eingesetzt muß er dieses Mittel jedoch bewußt haben. Es könnten ihn allerdings die rein graphischen Parallelitäten "verführt" haben.

Auch an diesem Text (wie viele und welche Mängel er auch ansonsten haben mag, wenngleich ich nicht umhin kann, ihn – den Text – und seinen Verfasser zu bewundern) wird deutlich, daß neben dem gemeinsamen Thema (das schon in der Überschrift angesprochen wird) insbesondere das syntaktische Mittel der parallelen Satzkonstruktion Konstanz und Zusammenhang erzeugt – auch wenn dieses Mittel, wie schon oben gesagt, nicht mit dieser Absicht eingesetzt worden sein mag. Das ändert jedoch nichts an der Tatsache.

Es ist ja auch keinesfalls so, daß ein Deutschlehrer in seinem schulischen Schreibunterricht unentwegt und bei allen Schülerinnen und Schülern mit dem Problem des mangelhaften Zusammenhanges in Texten zu kämpfen hat. Es ist sicherlich so, daß eine beträchtliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern durchaus kohärente und kohäsive Texte produziert – auch wenn diese zumeist gerade in diesem Punkt noch durchaus verbesserungswürdig sind. Das Problem liegt hier – wie bei fast allen Lehrbemühungen – bei den schwächeren Schülern. Für diese Gruppe sollten wir Lernhilfen anbieten können, wenn wir nicht indirekt einem alten Diktum recht geben wollen, das etwa so lautet: *Schreiben kann man, oder man kann es nicht!* Das Diktum stimmt sicher insofern, als manche schneller zu guten Resultaten gelangen als andere. Es stimmt wahrscheinlich auch im Hinblick auf den letztlich erreichbaren Grad der Perfektion, wobei sicher das *Manche lernen es nie!* nicht richtig ist. Akzeptable Texte kann bei entsprechender Schulung und Übung jeder verfassen lernen. Die Aufgabe des Lehrenden besteht nun darin, die jeweiligen spezifischen Schwierigkeiten der Lernenden herauszufinden und mögliche Verfahren der Verbesserung anzubieten.

Es ist mir schon klar, daß ein Lehrer/eine Lehrerin unmöglich jeden Schüler/-jede Schülerin in allen seinen/ihren Klassen individuell so weit betreuen kann,

daß tatsächlich die jeweils wunden Punkte gefunden und die zu deren Behebung adäquaten Methoden angeboten werden können. Aber: Eine gewisse Palette von Verfahren zur Verbesserung der Schreibleistung muß angeboten werden können, und einige gezielte Hinweise auf die jeweiligen Hauptprobleme können ebenfalls gegeben werden. Letztlich kann und muß man auch mit der "Selbstlernkapazität" der Schüler und Schülerinnen rechnen, die allerdings nur dann einsetzen kann, wenn ein entsprechendes Angebot an Lösungshilfen vorhanden ist.¹⁶⁾ Da es hinsichtlich der Effizienz von Lehrmethoden sehr unterschiedliche Erfahrungen und Meinungen gibt, sollte doch auch die Methode der *exemplarischen textgrammatischen Analyse von Texten* (insbesondere von Schülertexten, aber auch von authentischen Texten anderer Schreiber – auch Schriftsteller) einen Versuch wert sein. Es geht mir dabei nicht nur um Analyse um der Erkenntnis willen (wiewohl auch das ein legitimes Lernziel ist!), sondern auch um die Hoffnung, daß gelegentliche bis regelmäßige Analyse von Texten letztlich auch Auswirkungen auf die eigene Textproduktion von Schülern hat.

Daß diese Hoffnung nicht völlig unberechtigt ist, zeigt die eigene Unterrichtserfahrung. Oft genug konnte ich feststellen, daß Schüler nach einer intensiven und extensiven Lektüre von Texten – bewußt oder unbewußt – deutliche Merkmale der Sprache dieser Fremdtex te in ihren eigenen Texten erkennen ließen. Wenn es sodann gelingt, dieses möglicherweise unbewußte Übernehmen bewußt zu machen und allenfalls zu steuern, sodaß nur "Wünschenswertes" selektiert wird, dann dürfte mit Sicherheit auch auf diesem Weg ein Beitrag zur Schreiberziehung zu leisten sein.

Diese Meinung ist nicht zu verwechseln mit der oft gehörten Ansicht, Schreiben lerne man durch Lesen. Dieser Ansicht möchte ich auch entschieden widersprechen, meiner Ansicht nach lernt man Schreiben durch Schreiben! Zweifellos aber kann *bewußtes Lesen* (Lesen auf Sprachverwendung hin) zu sprachlichem Bewußtsein beitragen, ganz besonders ein analysierendes Lesen. Das "ganz normale Lesen", von dem geglaubt wird, es "fördere den Stil" der Lesenden, trägt wenig bis gar nichts zu einer höheren Schreibleistung bei, da dieses Lesen in der absoluten Mehrzahl der Fälle (insbesondere der jugendlichen Leser) *ausschließlich* auf den Inhalt, den Gang der Handlung, den Ausgang der Geschichte ... gerichtet ist!

Anmerkung

- 1) H. Weil (1844): De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes.
- 2) So benannt seit V. Mathesius (1929): Zur Satzperspektive im modernen Englisch. In: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen, 155, S. 200-210.
- 3) Vgl. die ausführliche Darstellung bei H.-W. Eroms (1986): Funktionale Satzperspektive.
- 4) Vgl. F. Daneš (1974): Functional sentence perspective and the organization of the text. An vielen Stellen referiert (z. B.: in Moskalskaja, in de Beaugrande/Dressler und insbesondere sehr ausführlich und kritisch kommentiert in E. Gülich/W. Raible (1977): Linguistische Textmodelle, S. 60 ff.).
- 5) Anhand solcher Beispiele lassen sich leicht brauchbare Übungen erstellen. Ebenso leicht können sie Schüleraufsätzen entnommen werden.
- 6) Zur Kritik des Verfahrens von Daneš u. a. vgl. E. Gülich/W. Raible (1977): Linguistische Textmodelle, S. 80 ff.
- 7) W. Kallmeyer u. a. (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1, S. 142.
- 8) J. Lyons (⁵1980): Einführung in die moderne Linguistik, S. 413 f. und S. 434 ff.
- 9) Vgl. dazu L. S. Wygotski (1934/dt. 1964) und Österreichisches Wörterbuch (³⁷1990), Anhang 10, S. 74.
- 10) Es handelt sich bei diesem Wort um einen in den österreichischen Deutschlehrplänen für die Hauptschulen und die Unterstufe der AHS festgelegten Oberbegriff für die hier unter *Wiederholung* und *Ersatz* dargestellten Erscheinungen. Dies war eine bewußte, didaktisch motivierte Vereinfachung, gedacht vor allem für die ersten Schritte im Teilernbereich "Textgrammatik".
- 11) R. Harweg (²1979): Pronomina und Textkonstitution, S. 148.
- 12) Kallmeyer u.a.(1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1, S. 216.
- 13) Vgl. dazu den Abschnitt 3.1 des Kapitels "Textlinguistik" in: H. P. Althaus/H. Henne/H. E. Wiegand (Hg.) (²1980): Lexikon der Germanistischen Linguistik.
- 14) Gerhard Rühm (1970): gesammelte gedichte und visuelle texte. Rowohlt, Reinbek.
- 15) A. Brandstetter (1971): Überwindung der Blitzangst. Prosatexte. Residenz, Salzburg.
- 16) Vgl. dazu K. Blüml/M. Porsch (1985): Schularbeiten in Deutsch und K. Blüml (1984): Korrigieren und Beurteilen.

Literatur

- Ader, D./A. Kress/A. Riemen: Literatur im Unterricht – linguistisch. München: Kösel 1975
- Antos G./H. P. Krings (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte 48) 1989
- Beaugrande, R.-A. de/W. U. Dressler: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte 28) 1981
- Beisbart, O./E. Dobnig-Jülch/H.-W. Eroms/G. Koß: Textlinguistik und ihre Didaktik. Donauwörth: Auer 1976
- Blüml, K.: Korrigieren und Beurteilen schriftlicher Arbeiten im Deutschunterricht. In: K. Blüml/J. Ebner (Hrsg.): Studienbrief II – Fernstudienprogramm "Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer – Deutsch". Klagenfurt: Universität für Bildungswissenschaft 1984
- ders.: Text und Textgrammatik. In: Lehrplanservice. Kommentarheft Deutsch 2. Wien: ÖBV 1988

- ders.: Textgrammatik für die Schule. Wien: ÖBV (= Reihe Unterricht konkret Band 17) 1992
- Blüml, K./M. Porsch: Schularbeiten in Deutsch. Wien: BMUKS (= APS – Analysen, Berichte, Dokumentationen 8) 1985
- Böhm, V.: Sprache und Sprachgebrauch. Wien: ÖBV 1986
- Braunmüller, K.: Referenz und Pronominalisierung. Zu den Deiktika und Proformen des Deutschen. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 46) 1977
- Brinker, K.: Linguistische Textanalyse. Berlin: E. Schmidt 1985
- Buscha, J.: Satzverknüpfung durch Konjunktionen. In: DU (= Der Deutschunterricht), Heft 6/1988
- Bühler, K.: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: G. Fischer (= UTB) 1934/1965
- Coseriu, E.: Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: G. Narr 1980
- Danes, F./D. Viehweger (Hrsg.): Probleme der Textgrammatik. Berlin/DDR: Akademie Verlag (= studia grammatica XI) 1976
- dies. (Hrsg.): Probleme der Textgrammatik II. Berlin/DDR: Akademie-Verlag (= studia grammatica XVIII) 1977
- Dijk, T. A. van: Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. München: dtv (4364) 1980
- Engel, U.: Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos 1988
- Eroms, H.-W.: Funktionale Satzperspektive. Tübingen: Niemeyer 1986
- Fritsche, J. (Hrsg.): Konnektivausdrücke – Konnektiveinheiten. Grundelemente der semantischen Struktur von Texten I. Hamburg: H. Buske (= Papiere zur Textlinguistik 30) 1981
- Gössmann, W.: Schülermanuskripte. Düsseldorf: Schwann 1979
- ders.: Theorie und Praxis des Schreibens. Düsseldorf: Schwann 1987
- Grosse, E. U.: Text und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer 1976
- Gülich, E./W. Raible: Linguistische Textmodelle. München: W. Fink (= UTB) 1977
- Harweg, R.: Pronomina und Textkonstitution. München: W. Fink ²1979
- Heinemann, W./D. Viehweger: Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer (RGL 115) 1991
- Herger, H.-J.: Lesen – lehren – lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer 1989
- Kallmeyer, W./W. Klein/R. Meyer-Hermann/K. Netzer/H. J. Siebert: Lektürekolleg zur Textlinguistik. 2 Bände. Frankfurt/M.: Fischer Athenäum 1974
- Lehrplanservice: Kommentarhefte Deutsch. Unterstufe 1 und 2 (1985/1988) (Ausgabe AHS und Ausgabe HS), Oberstufe. Wien: ÖBV 1990
- Linke, A./M. Nussbaumer: Kohärenz durch Präsupposition. In: DU (= Der Deutschunterricht), Heft 6/1988
- Lötscher, A.: Text und Thema. Tübingen: Niemeyer (= RGL 81) 1987
- Lutz, L.: Zum Thema "Thema". Hamburg: H. Buske 1981
- Lux, F.: Text, Situation, Textsorte. Tübingen: G. Narr 1981
- Meraner, R.: Satzverknüpfung durch Pronomen. In: DU (= Der Deutschunterricht), Heft 6/1988
- Moskalskaja, O. I.: Textgrammatik. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut dt. 1984
- Nussbaumer, M.: Was Texte sind und was sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer (RGL 119) 1991
- Piagete J.: Sprache und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann 1923/dt. 1972
- Plett, H. F.: Textwissenschaft und Textanalyse. Heidelberg: Quelle & Meyer (= UTB) 1975

- Polenz, P. v.: Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin: de Gruyter (= Slg. Göschen) 1985
- Sanner, R.: Textbewertung und Schulaufsatz. München: Kösel 1979
- Schermer, M.: Sprachorientierte Textanalyse und Deutschunterricht. In: D. Boucke (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion 1. Paderborn: Schöningh (= UTB) 1979, S. 353-380
- ders.: Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Tübingen: Niemeyer (= RGL 48) 1984
- Sitta, H.: Satzverknüpfung als Problem der Textkonstitution. In: SPRACHNORMEN in der Diskussion. 1986
- Sowinski, B.: Textlinguistik. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer (= Urban) 1983
SPRACHNORMEN in der Diskussion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden. Berlin: de Gruyter 1986
- Vater, H.: Zu den Pro-Formen im Deutschen. In: Sprachwissenschaftliche Mitteilungen 1, 1968, S. 21-29
- ders.: Einführung in die Textlinguistik. München: W. Fink (= UTB 1660) 1992
- Weinrich, H.: Sprache in Texten. Stuttgart: Klett 1976
- ders.: Tempus. Besprochene und erzählte Welt. Stuttgart: Kohlhammer 31977
- ders.: Klammersprache Deutsch. Berlin: de Gruyter 1986
- ders.: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag 1993
- Werlich, E.: Typologie der Texte. Heidelberg: Quelle & Meyer (= UTB) 1975
- ders.: A Text Grammar of English. Heidelberg: Quelle & Meyer (= UTB) 1976
- Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer (= Bücher des Wissens 6350) 1934/dt. 1964

Karl Blüml, Akademisches Gymnasium Wien I, Beethovenplatz 1, 1010 Wien

Übersetzen im Deutschunterricht

Ein lernbereichsintegrativer Weg zu Stilkompetenz

Mit den folgenden Ausführungen möchte ich dazu beitragen, daß im Deutschunterricht wieder übersetzt wird. Ein systematischer Aufriß der Möglichkeiten dieses Unterrichtsverfahrens mit dem Schwerpunkt auf der Entwicklung von Stilkompetenz wird ergänzt durch exemplarische Beispiele entsprechender Unterrichtssituationen.

1. Stilkompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts

Die stilistische Gestaltung seines Textes ist eine zentrale Aufgabe des Sprechers oder Schreibers. Dementsprechend zeitlos ist die Forderung nach dem 'guten' Sprachstil. Obwohl sich eine Definition von Sprachstil angesichts der kontroversiellen theoretischen Diskussion beinahe verbietet, halte ich fest, daß ich vom alten Konzept des Ergebnisses der (teilweise) bewußten und (teilweise) freien Wahl aus in der gegebenen Sprachverwendungssituation (zumindest annähernd) kovarianten sprachlichen Elementen ausgehe. Dieser Ansatz erscheint mir für eine Didaktik des Übersetzens besonders geeignet, weil er sich leicht mit der Übersetzungstheorie verknüpfen läßt. Als Maxime der stilistischen Gestaltung eines Textes kann heutzutage wohl nur seine kommunikative Adäquatheit gelten. Die Fähigkeit zu dieser adäquaten stilistischen Formung heißt Stilkompetenz (vgl. SANDERS 1986, S. 6, 16-22, 47-50; SOWINKSI 1991, S. 17-57; ABRAHAM 1991, S. 6-9).

Zweifellos hat die massive Kritik an der normativen Stilistik früherer Jahre an den Schulen zu einer Krise der Arbeit am Stil geführt (vgl. HANNAPPEL/HEROLD 1985, S. 54-66; BLECKWENN 1990, S. 15-16; NEULAND/BLECKWENN 1991, S. 1-10), doch erscheint die pragmalinguistisch begründete Forderung der kommunikativ adäquaten Textgestaltung geeignet, der schulischen Förderung stilistischer Kompetenz eine hinreichende neue Grundlage zu geben.

Stilkompetenz ist keine gegebene, statische Größe, sondern muß entwickelt werden. Die Förderung dieser Fähigkeit ist vornehmlich eine Aufgabe des schulischen Sprachunterrichts, weshalb auch der Deutschunterricht – unter wechselnden Prämissen – seit jeher versucht hat, die muttersprachliche stilistische Kompetenz der Schüler zu verbessern (vgl. SANDERS 1986, S. 1-8, 20;

SOWINSKI 1991, S. 13-14; FRANK I 1976, S. 77-115; SCHOBER 1979, S. 51-53; BLECKWENN 1990, S. 15-20). Das Grundmuster einer modernen Arbeit am Schreibstil (auf diesen beschränke ich mich in der Folge) sehe ich in der wiederholten Revision des provisorischen Ausgangstextes, in der zunehmenden Verbesserung seiner stilistischen Qualitäten im Sinne der kommunikativen Adäquatheit (vgl. SANDERS 1986, S. 56; BLECKWENN 1990, S. 19-20). Als besonders wertvollen Weg im Rahmen dieses Konzeptes, zu dessen Realisierung sich übrigens das Schreibwerkzeug Computer hervorragend eignet (vgl. dazu BLATT u.a. 1992, S. 574-592), sehe ich das Übersetzen.

2. Funktionen des Übersetzens im Deutschunterricht

Das Wesen des Übersetzens liegt in der Erstellung einer Äquivalenzbeziehung zwischen zwei Texten; ein ausgangssprachlicher Text wird in einen zielsprachlichen Text überführt, der dem ersten – je nach Möglichkeit und spezifischer Absicht des Übersetzers – denotativ, konnotativ, textnormativ, pragmatisch und formal-ästhetisch entspricht (vgl. KOLLER 1992, S. 80-82, 216). Beim Vergleich dieser Charakteristik mit dem skizzierten Stilkonzept (vgl. 1) erkennt man, daß das Übersetzen und die stilistische Formung eines Textes miteinander eng verwandt sind: In beiden Fällen geht es um das Abwägen zwischen konkurrierenden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten in Abhängigkeit von bestimmten inner- und außersprachlichen Parametern. Die Suche nach dem jeweils passenden (d.h. kommunikativ adäquaten) sprachlichen Element ist der Kern beider Handlungen. Und deshalb arbeitet ein Übersetzer beim Übersetzen auch immer gleichzeitig an der Entwicklung seiner Stilkompetenz.

Im (neusprachlichen) Fremdsprachenunterricht älterer Prägung (vor der 'kommunikativen Wende') spielte, in Anlehnung an den altsprachlichen Unterricht, die Übersetzung eine große Rolle. Derzeit wird sie kaum mehr praktiziert (vgl. z.B. BURGSCHEIDT u.a. 1975, S. 123-125). Ähnlich hat sich die Bedeutung des Übersetzens im Deutschunterricht gewandelt, denn obwohl sich die deutsche Sprache als Literatursprache von ihren Anfängen bis ins 16. Jahrhundert erst in und aus der übersetzerischen Auseinandersetzung mit dem Latein entwickelte, das Deutsche dem Lateinischen zeitweise sogar übersetzend nachgebildet wurde (vgl. BÄRNTHALER 1983, S. 25-30; KOLLER 1992, S. 61-65) und obwohl noch im 18. bzw. 19. Jahrhundert an den Schulen zur Verbesserung der Stilkompetenz ins Deutsche übersetzt wurde, ist das Übersetzen aus dem heutigen Deutschunterricht praktisch verschwunden (vgl. KÖNIG/LUDWIG 1983, S. 16). Die Fachdidaktik Deutsch nimmt sich des Themas kaum an (die Zeitschrift PRAXIS DEUTSCH bildet mit ihrem Heft 58 (1983) eine interessante Ausnahme). Der Lehrplan der österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) beispielsweise erwähnt das Übersetzen nur peripher (im Rahmen der

möglichen Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen der Oberstufe – "Der Deutschunterricht bietet Grundlagen zur kontrastiven Sprachbetrachtung in den Fremdsprachen ...; ebenso zu Problemen des Übersetzens" (Lehrplan-Service Deutsch 1990, S. 69) – bzw. in der Variante des Übertragens gesprochener Texte in geschriebene (vgl. Lehrplan-Service Deutsch 1990, S. 51).

Diese Vernachlässigung des Übersetzens im Deutschunterricht ist keineswegs gerechtfertigt, denn das Unterrichtsverfahren kann verschiedene Bereiche des Deutschunterrichts – Sprachunterricht (Sprachreflexion, Sprachübung, kreatives Schreiben) und Literaturunterricht (Textverständnis) – organisch verbinden und so zum wertvollen Medium einer integrativen Unterrichtskonzeption werden (vgl. zum integrativen Deutschunterricht BAURMANN/HACKER 1989, S. 15-19). Darüber hinaus fordert das Übersetzen durch seinen oft gegebenen Bezug zu zwei Unterrichtsgegenständen (vgl. 3.1.1.1 – interlinguales Übersetzen) zur fächerübergreifenden Kooperation, am besten als Team-Teaching, geradezu heraus und kommt dadurch einer weiteren Forderung des modernen Deutschunterrichts entgegen (vgl. zum fächerübergreifenden Team-Teaching BÄRNTHALER 1990, S. 121-136). Wenn man die Anforderungen behutsam anpaßt, sind auch bereits Schüler, die eine Fremdsprache nur ansatzweise beherrschen, in der Lage zu übersetzen.

Sprachreflexion und Sprachverwendung sind beim Übersetzen nicht voneinander zu trennen, denn die Schwierigkeiten des Ausgangstextes erlauben keine unreflektierte Verwendung der Zielsprache. Dabei erlebt der Übersetzende, von der Erfassung und Analyse seiner Vorlage über die Abwägung der zielsprachlichen Entsprechungen bis zur Auswahl und Realisierung jeweils einer Übersetzungsvariante, daß Sprachverwendung keineswegs immer ein automatisierter Vorgang ist, sondern in vielen Fällen reflektiert werden muß. Er erlebt, daß er stilistische Qualitäten, sprachliche Effekte bewußt herbeiführen kann. Diese Erfahrung ist sehr wertvoll, denn sie vermittelt, wie untrennbar Sprachverwendung und Sprachreflexion ineinander verwoben sind, und kann so die Schüler zu bewußterer Sprachverwendung führen. Übersetzen ist somit reflektierte Sprachübung am sinnvollen Beispiel, integriert Sprachreflexion und Sprachübung (vgl. KÖNIG/LUDWIG 1983, S. 17-18; zur Position des österreichischen AHS-Lehrplans Lehrplan-Service Deutsch 1988, S. 89).

Je höher die Sprachbeherrschung des Übersetzenden, desto mehr Gewicht wird er auf die individuelle Gestaltung seines Zieltextes legen können. Er wird sich nicht mehr mit dem mechanischen Wort-für-Wort-Übersetzen ohne Blick auf die Gesamtheit des Textes begnügen, sondern seine Übersetzung aufgrund einer adäquaten Interpretation des Originals mehr oder minder autonom und kreativ gestalten (vgl. zu den Typen des Übersetzens BÜHLER 1990, S. 23-28).

Damit wird schriftliches Übersetzen zum kreativen Vorgang, zur Vorstufe des eigenständigen, freien Schreibens. Über diese Brücke können Schüler – insbesondere wenn sie literarische Texte übersetzen – zur völlig offenen, autonomen Sprachverwendung geführt werden (vgl. dazu JOLLES 1983, S. 67-71; MENZEL 1984a, 15-16, 20-21; MENZEL 1984b, S. 54).

Die Bedeutung des Übersetzens für den Literaturunterricht liegt in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext. So kann es das Textverständnis entscheidend fördern und wird zur wertvollen Rezeptionshandlung im Rahmen des Literaturunterrichts (vgl. dazu MÜLLER-MICHAELS 1978, S. 31-33). In dieser Funktion verbindet das Übersetzen Sprach- und Literaturunterricht (ganz im Sinne des österreichischen AHS-Lehrplans für die Oberstufe – vgl. zum Lehrplan Lehrplan-Service Deutsch 1990, S. 35).

3. Möglichkeiten des Übersetzens im Deutschunterricht

3.1 Typologie

Bei der Erstellung einer Typologie der für den Deutschunterricht relevanten Übersetzungsformen gehe ich aus von der Eigenart des Ausgangstextes (3.1.1) und der Eigenart des Übersetzungsvorgangs (3.1.2).

3.1.1 Was wird übersetzt?

Zur Beantwortung dieser Frage untersuche ich, welche Sprachen bzw. Varietäten und welche Textsorten übersetzt werden sollen.

3.1.1.1 Sprachen und Varietäten

Gerade unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des Deutschunterrichts darf man hier nicht nur historische Einzelsprachen zulassen, sondern muß auch deren Varietäten einbeziehen, allerdings mit den Einschränkungen, daß diese vornehmlich aus der Zielsprache Deutsch (mangelhafte Sprachbeherrschung in den anderen Sprachen) und aus der Gegenwartssprache (beschränkte Möglichkeiten und Ziele der Schule) bezogen werden. Für die Ausgangstexte ist außerdem die Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu beachten. Aufgrund dieser Prämissen können grundlegend unterschieden werden (a) die interlinguale Übersetzung (zwischen verschiedenen historischen Einzelsprachen) und (b) die intralinguale Übersetzung (zwischen verschiedenen Varietäten einer einzelnen historischen Einzelsprache; hier des Gegenwartsdeutschen) (vgl. zu dieser Unterscheidung KOLLER 1992, S. 82-84).

Interlinguales Übersetzens erfolgt entweder auf der 'synchronen' Ebene – die Ausgangssprache ist eine gegenwärtig gesprochene/geschriebene historische Einzel-

sprache – oder auf der 'diachronen' Ebene – die Ausgangssprache ist eine historische Einzelsprache der Vergangenheit. Die Übersetzung von Texten, die in älteren Entwicklungsstufen einer gegenwärtigen Sprache abgefaßt sind, ist kaum möglich, da die Schüler ja nur die aktuellen Sprachstufen lernen. Entsprechend der Kompetenz der Schüler sollen jedoch diatopische (= dialektale), diastratische (= soziolektale) und diaphasische (= stilistische) Aspekte des Ausgangstextes (vgl. zu diesen Kategorien SCHLIEBEN-LANGE 1991, S. 87-92) in den Zieltext übernommen bzw. in diesem variiert werden. Der Ausgangstext kann entweder ursprünglich gesprochen oder geschrieben sein. Im derzeitigen österreichischen Schulsystem spielen für den ersten Typ der interlingualen Übersetzung ('synchron') vornehmlich englische Originale eine Rolle, für den zweiten ('diachron') lateinische. Intralinguales Übersetzen bezieht seine Ausgangstexte ebenfalls entweder aus dem gegenwärtigen Sprachgebrauch oder aus dem vergangenen. Dabei spielt die Unterscheidung der diatopischen, diastratischen und diaphasischen Varietäten nur für das Gegenwartsdeutsch eine Rolle, da die entsprechende Gliederung älterer Stadien des Deutschen für die Schule zu schwierig und unergiebig ist. Auf der diatopischen Ebene sind dialektale, umgangssprachliche und standarddeutsche Texte zu beachten; auf der diastratischen Ebene Fachsprachen, Sondersprachen (z.B. Schülersprache!) und Standarddeutsch; auf der diaphasischen Ebene verschiedene Stilniveaus wie 'formell', 'persönlich' etc. Zusätzlich ist für all diese Varietäten die Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache relevant, denn die Übertragung eines gesprochenen Textes in einen schriftlichen Text derselben historischen Einzelsprache (in der Regel sind aufgrund der technischen Voraussetzungen nur gesprochene Texte der Gegenwartssprache greifbar) kann man ebenfalls als intralinguales Übersetzen auffassen. Ein Spezialfall ist die Übertragung eines gesprochenen Textes in einen schriftlichen Text derselben Varietät. Jede Varietät einer einzelnen Ebene kann sowohl Ausgangstexte als auch Zieltexte stellen (gesprochene Texte sind allerdings nur als Ausgangstexte geeignet). Außerdem sollten auch hier Vorlagen auf mehreren Ebenen transformiert werden, so daß etwa ein umgangssprachlicher (vielleicht gesprochener) Text in persönlichem Stil in formellem Standarddeutsch wiedergegeben wird. Besonders interessant wären die Übertragung eines Textes in möglichst viele andere Varietäten (z.B. mehrere Dialekte, Umgangssprache, Standarddeutsch, Sondersprachen bzw. verschiedene Stilniveaus) und der anschließende Vergleich dieser Produkte. Von den älteren Entwicklungsstufen des Deutschen kommen für das Übersetzen das Mittelhochdeutsche, das Frühneuhochdeutsche, aber auch verschiedene Stadien des Neuhochdeutschen in Betracht. Texte in diesen historischen Varietäten können jedoch nur Ausgangstexte sein, allerdings in der Übersetzung ebenso wie die jüngeren Vorlagen diatopisch, diastratisch und diaphasisch variiert werden.

3.1.1.2 Textsorten

Übersetzen im Deutschunterricht muß grundsätzlich für alle Textsorten offen sein, denn jeder Übersetzungsprozeß kann Stilkompetenz entwickeln. Es sind zwar bestimmte sprachliche Merkmale für bestimmte Textsorten und Textklassen typisch

und der Übersetzer beschäftigt sich bei der Übertragung solcher Texte besonders mit diesen, doch man kann nicht sagen, daß nur bestimmte Aspekte sprachlicher Kompetenz gefördert werden sollen. Ziehen wir beispielsweise die Textsortensystematik von ULRICH ENGEL (vgl. ENGEL 1988, S. 120-122) heran – und es ist bekanntlich sehr schwierig, sich im Gewirr der Textsortierungsangebote überhaupt zu orientieren (vgl. z.B. LINKE u.a. 1991, S. 248-256): Welche der nach dem jeweiligen Hauptziel (Informieren, Veranlassen, Überzeugen, Belehren, Kontaktpflege, Emphaseaufbau) unterschiedenen Textsorten mit ihren entsprechenden sprachlichen Merkmalen wollte man als nebensächlich abtun? Derartige Überlegungen können allenfalls in bestimmten Phasen des Unterrichts – etwa bei der Behebung von speziellen Defiziten einzelner Schüler(gruppen) oder im Rahmen der Anpassung an besondere institutionelle oder individuelle Umstände des Unterrichts (Schwerpunktsetzung, innere Differenzierung) – eine Rolle spielen. Als Prinzip muß jedoch die möglichst weitgehende und offene sprachliche Sensibilisierung der Schüler gelten, denn wir können weder deren zukünftige Sprachverwendungssituationen ausreichend vorhersehen oder gar planen, noch dürfen wir die Entwicklung ihres persönlichen sprachkreativen Potentials beschneiden. Durch die Beachtung dieses Prinzips tragen wir entscheidend bei zu einer sinnvollen 'sprachlichen Allgemeinbildung', verstanden als Befähigung zur Bewältigung vielfältiger späterer Anforderungen mit Hilfe sprachlicher Flexibilität. Eine Einschränkung muß dieses Prinzip lediglich im Bereich der berufsbildenden (höheren) Schule erfahren, die aufgrund ihres speziellen Bildungsauftrags auch hier vornehmlich ihre fachspezifischen (kaufmännischen, technischen etc.) Ziele verfolgen und deshalb derartige Texte bevorzugt übersetzen lassen wird. Den literarischen Texten kommt eine besondere Stellung nur insofern zu, als ihre Übertragung oft besondere Anforderungen stellt.

3.1.2. *Wie wird übersetzt?*

Wie bereits erwähnt, das zentrale Kriterium einer Übersetzung ist ihre Äquivalenz zum Ausgangstext auf denotativer, konnotativer, textnormativer, pragmatischer und formal-ästhetischer Ebene. Denotative Äquivalenz (die Entsprechung in bezug auf außersprachliche Sachverhalte) erreicht man im zentralen lexikalischen Bereich mit Hilfe folgender Entsprechungstypen: Eins-zu-eins-Entsprechung, Eins-zu-viele-Entsprechung (Diversifikation), Viele-zu-eins-Entsprechung (Neutralisation), Eins-zu-Null-Entsprechung (Lücke) und Eins-zu-Teil-Entsprechung (vgl. KOLLER 1992, S. 228-240). Um den Schülern diese Möglichkeiten bewußt zu machen, sollte man sie ihnen vorführen und an ausgewählten Beispielen erproben lassen, bevor sie ganze Texte übersetzen. Bereits auf dieser relativ eindeutig normierten Ebene haben wir es mit stilrelevanten Entscheidungen zu tun, so etwa wenn wir in der Zielsprache zwischen synonymen Varianten wählen oder lexikalische Lücken schließen müssen. Die Arbeit an der konnotativen Äquivalenz (stilistische, soziolektale etc. Entsprechung – vgl. KOLLER 1992, S. 240-247, 267-272) führt in den zentralen Be-

reich der Stilkompetenzerweiterung. Hier müssen die Schüler explizit über stilistische Phänomene nachdenken und einen Text dementsprechend gestalten. Beispielsweise übertragen sie einen Text, der sehr viele Fremdwörter enthält, in einen, der ohne diese auskommt. Doch auch um textnormative Äquivalenz (die sich aus der Textsorte des Ausgangstextes ergebenden Ansprüche an die Gestaltung des Zieltextes – vgl. KOLLER 1992, S. 247-248), pragmatische Äquivalenz (die Übersetzung wirkt auf ihre Rezipienten so wie der Ausgangstext auf seine – vgl. KOLLER 1992, S. 248-252) und formal-ästhetische Äquivalenz (Entsprechung der Texte auf formaler Ebene – vgl. KOLLER 1992, S. 252-266; SCHWARZ u.a. 1988, S. 13-22) zu erzielen, muß der Übersetzer Auswahlprozesse vornehmen, die nur auf gründlicher Reflexion seiner sprachlichen Möglichkeiten beruhen können. Wie verschiedene Beispiele zeigen (vgl. TAUTFEST 1983, S. 62-66; JOLLES 1983, S. 67-71; BLUMENSATH/ZIEMKE 1983, S. 72-76; MENZEL 1984b, S. 54; KÖSTER 1990, S. 55-60, kommen Schüler mit diesen teilweise komplexen Anforderungen durchaus zurecht.

Oft ist es allerdings nicht möglich, eine Übersetzung auf allen fünf Ebenen äquivalent zu gestalten, ja häufig liegt dies auch gar nicht in der Absicht des Übersetzers. Dieser kann von der Beachtung aller Äquivalenzebenen absehen und so absichtlich eine lediglich teiläquivalente Übersetzung erstellen. Beispielsweise kann er den Adressatenbezug ändern, weil er den Text einer anderen Leserschicht zugänglich machen möchte oder muß als der Autor des Originals. Hier stellt sich zwar die Frage, ob dieser Text noch als Übersetzung zu bezeichnen ist oder bereits als Bearbeitung, doch ist dieses Problem eigentlich nur eines des Übersetzungswissenschaftlers. Gerade im literarischen Bereich sind Übersetzungen häufig dann besonders interessant, wenn der neue Text erkennen läßt, wer ihn hervorgebracht hat (vgl. zu diesen Fragen SCHWARZ u.a. 1988, S. 19-23; KOLLER 1992, S. 249-250). Auch Schülern sollten wir bei der Bearbeitung ihrer Vorlagen gelegentlich diese Freiheiten geben. Wir sollten sie anregen, im Übersetzen ihre literarischen Fähigkeiten zu erproben. Hier bietet sich die Möglichkeit, einen vorgegebenen Text im Sinne des produktionsorientierten Literaturunterrichts zu erarbeiten, ihn zu verfremden, ironisieren, parodieren, aktualisieren etc. (vgl. zu diesen Arbeitsformen WALDMANN 1984, S. 122-124) oder auf einen anderen Adressatenkreis auszurichten.

Wenn man einen Text übersetzt hat, bieten sich zwei interessante Verfahren der abschließenden Beurteilung an: der Vergleich mehrerer Übersetzungen desselben Textes von verschiedenen Schülern und der Vergleich mit einer eigenen oder fremden Rückübersetzung. Beide Vorgangsweisen verhelfen dem Übersetzer zu einer besseren Einschätzung seines eigenen Ergebnisses und regen ihn eventuell zur neuerlichen Revision seines Textes an. Zur Sensibilisierung für übersetzerische Probleme bzw. zur Entwicklung von Stilkompetenz sollen aber auch außerhalb der Schule entstandene Übersetzungen desselben

Originals analysiert und verglichen werden. Diese Variante des Übersetzungsvergleichs, die man besonders leicht mit häufig übertragenen literarischen Texten anstellt (vgl. unten 3.2.2), kann man zur Demonstration von sprachlichen Möglichkeiten an den Anfang der Übersetzungsübungen stellen, als Hilfe bei Übersetzungsschwierigkeiten einsetzen oder aber auch ganz eigenständig berücksichtigen (vgl. auch INGENDAHL 1991, S. 71; BLUMENSATH/ZIEMKE 1983, S. 72).

3.2. Unterrichtssituationen

Dieser Abschnitt soll die Möglichkeiten des Übersetzens im Deutschunterricht konkretisieren. Dabei beschränke ich mich auf meinen Erfahrungsbereich, den Deutschunterricht der AHS, was jedoch nicht bedeutet, daß diese oder ähnliche Unterrichtssituationen nicht auch in anderen Schultypen zu finden wären. Prinzipiell sind Übersetzungsübungen im Deutschunterricht aller Schultypen sinnvoll. Zuerst beschäftige ich mich mit den Möglichkeiten des Übersetzens auf einer einzelnen Schulstufe, anschließend mit einer Unterrichtssituation, die traditionellerweise Übersetzen einschließt.

3.2.1 Übersetzen in der 1. Klasse AHS

Ich greife exemplarisch die 1. Klasse (5. Schulstufe) heraus, da man diese wahrscheinlich nicht vorrangig als eine Klasse sieht, die dem Übersetzen viele Möglichkeiten bietet. Man könnte meinen, die Schüler müßten zuerst ihre Kompetenz in der deutschen Standardsprache konsolidieren, bevor sie Übersetzungen anfertigen. Meine Zusammenstellung von Lehrplanforderungen, die mit Hilfe von Übersetzungsübungen erfüllt werden können, soll zeigen, daß Übersetzen auch hier keine unnötige Überforderung oder gar Verwirrung der Schüler bedeutet, sondern im Gegenteil ihre Beherrschung der deutschen Standardsprache fördern kann. Jeder der vier Lernbereiche des Deutschunterrichts der 1. Klasse enthält Unterrichtssituationen, die zum Übersetzen herausfordern.

Im Lernbereich Sprechen wird angeregt, zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit Situationen des Begrüßens, Anredens, sich Vorstellens zu spielen (vgl. Lehrplan-Service Deutsch 1985, S. 25). Verbindet man diesen Aspekt mit der Forderung, den Sprachgebrauch in den Kommunikationssituationen des Grüßens, Anredens etc. zu betrachten (Lernbereich Sprachbetrachtung und Sprachübung – vgl. S. 31), bietet sich ein Vergleich der deutschsprachigen Konventionen mit den entsprechenden englischen an. Dazu könnten die Schüler (kurze, einfache) englische Dialoge mit Grußformeln, Anreden etc. ins Deutsche übertragen und anschließend szenisch darstellen. Die Reflexion über

die Eigenart der deutschen Konventionen würde sich mit Sprachübung und Sprechübung organisch verbinden. Außerdem fordert der Lehrplan, verschiedene Funktionen von Standardsprache und Dialekt bzw. Umgangssprache zu erkennen und in ihrer Wirkung zu erproben (vgl. S. 27), ebenfalls in Querverbindung zum Bereich Sprachbetrachtung und Sprachübung, wo die Auseinandersetzung mit Verständnisschwierigkeiten aufgrund von regionalen sprachlichen Unterschieden (vgl. S. 319) und die Einübung verschiedener standard-sprachlicher Normen (vgl. S. 33) angeregt werden. Wiederum ist das Übersetzen – in diesem Fall zwischen diatopischen und diastratischen Varietäten des Gegenwartssprache – eine interessante Möglichkeit, diese Lernziele integriert zu verfolgen.

Im Lernbereich Schreiben (Textgestaltung) findet sich die Forderung, Sätze bzw. Texte umzustellen, zu verknappten, zu erweitern (vgl. S. 28). Diese Tätigkeiten sind für das Übersetzen typisch. Besonders beim Überarbeiten der provisorischen Fassungen sind sie unumgänglich. Darüber hinaus kann das Übersetzen zur Entwicklung eines Rechtschreibbewußtseins (Rechtschreiben – vgl. S. 28) beitragen, indem es mit den orthographischen Konventionen einer fremden Sprache oder einer älteren Entwicklungsstufe der eigenen Sprache konfrontiert und so Einsichten in das Wesen solcher Normen – in ihre Konventionalität – erleichtert. Und nicht zuletzt gewinnen die geforderten Übungen mit dem Wörterbuch (vgl. S. 29) durch Übersetzungsübungen mehr an Sinnhaftigkeit, denn ohne Wörterbuch wären diese einfach nicht möglich.

Im Lernbereich Lesen und Textbetrachtung regt der Lehrplan an, kurze epische Texte u.a. umgestalten und ihre Grundgedanken herausarbeiten zu lassen (Texte und Textverständnis – vgl. S. 30). Auch dazu bietet sich Übersetzen an, denn keine gute Übersetzung entsteht ohne vorhergehende Erfassung der Grundgedanken der Vorlage. Versteht man "Umgestalten" als sprachliche Überarbeitung eines Textes, gilt das bereits zum Lernbereich Schreiben Gesagte (vgl. die Entwicklung der Übersetzung aus provisorischen Fassungen); versteht man "Umgestalten" als Veränderung der gesamten Textcharakteristik (Verfremdung, Aktualisierung, Parodie etc.), ist auf die Möglichkeiten der kreativen Umgestaltung von Übersetzungsvorlagen zu verweisen.

Im Lernbereich Sprachbetrachtung und Sprachübung wird angeregt, das Mißverstehen bzw. Nichtverstehen von Sprache zu thematisieren, wobei u.a. auf diatopische Varietäten verwiesen (Sprache im Verwendungszusammenhang – vgl. S. 31) wird. Beim Übersetzen von dialektalen Texten erleben und überwinden die Schüler gerade diese Verständnisprobleme. Ferner wird empfohlen, den Bedeutungsumfang von Wörtern zu erarbeiten, den Wortschatz planvoll zu erweitern und Wortbildungsübungen durchzuführen (Bedeutung sprachlicher Zeichen – vgl. S. 32). Durch seinen Zwang zur Wiedergabe eines vorgegebenen

nen Inhalts, die der ständigen Überprüfung und Abwägung einzelner Wortbedeutungen bedarf, ist Übersetzen eine umfassende Wortschatzübung, deren Sinnhaftigkeit die Schüler noch dazu unmittelbar einsehen können. Ähnliches gilt für die Bedeutung des Übersetzens im Hinblick auf Übungen zur Einsicht in die Veränderung des Textes durch die Umstellung von Satzgliedern, zum Erkennen der Aufgaben der Grundwortarten und der verschiedenen Tempora (Wort-, Satz- und Textgrammatik – vgl. S. 32-33). Über derartige Fähigkeiten muß der Übersetzer verfügen, um seiner Aufgabe gerecht werden zu können.

3.2.2 Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen

Ein traditioneller Ort des Übersetzens im Deutschunterricht ist die 6. Klasse der AHS (10. Schulstufe). Hier sieht der Lehrplan die Beschäftigung mit der Literatur des Mittelalters und Einblicke in die Sprachgeschichte vor (vgl. Lehrplan-Service Deutsch 1990, S. 46-48).

Wie sieht die derzeitige Praxis der Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen aus? WIESER hat an drei Salzburger AHS eine großteils intensive Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen beobachtet (vgl. WIESER 1988, S. 54-56, 88). Im Vergleich dazu ist interessant, daß JÄGER für die Gymnasien bzw. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe des Schulamtsbezirks Fulda (BRD) feststellt, daß praktisch keine Kenntnisse des Mittelhochdeutschen vermittelt werden (vgl. JÄGER 1989, S. 506). Sollten die Verhältnisse in Österreich sich von jenen in Deutschland so stark unterscheiden? Ich kann diese Frage nicht beantworten, möchte allerdings festhalten, daß meines Erachtens Mittelhochdeutsch nicht im Deutschunterricht erlernt werden sollte. Dieses Ziel gehört eindeutig in den Bereich der universitären Ausbildung.

Trotzdem sollten Schüler aus dem Mittelhochdeutschen in die gegenwärtige Standardsprache übersetzen. Abgesehen davon, daß sie so – wie durch Übersetzen überhaupt – ihre stilistische Kompetenz entwickeln, dient dieses Unterrichtsverfahren auch dem Literaturunterricht (vgl. zur Literatur des Mittelalters im Deutschunterricht BÄRNTHALER 1989), weil es eine intensive Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext unumgänglich macht. Andererseits fördert das Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen ins Neuhochdeutsche die Einsicht in die prinzipielle Veränderungsbereitschaft von Sprache und vermittelt Kenntnisse spezieller diachroner Aspekte des Deutschen. Die spezifische Problematik dieses Übersetzens liegt darin, daß wir als Sprecher des Gegenwartsdeutsch verschiedene lexikalische, aber auch syntaktische Elemente der älteren Sprachstufe leicht mit den äußerlich (fast) gleichen Elementen unserer Sprache gleichsetzen und in die Übersetzung übernehmen, weil wir häufig Bedeutungsveränderungen oder andere Sprachentwicklungen übersehen (vgl. zu dieser Problematik GROSSE 1979, S. 184).

Und schließlich sei festgehalten, daß man Schüler der 10. Schulstufe, wie empirische Daten nahelegen, für die Auseinandersetzung mit dem Mittelhochdeutschen durchaus motivieren kann; sie scheinen Spaß zu haben am "Entschlüsseln" (Übersetzen) der fremdartigen Botschaften (vgl. WIESER 1988, S. 54-56, 88; BÄRNTHALER 1993).

Da zentrale Texte der mittelhochdeutschen Literatur immer wieder ins Neuhochdeutsche übertragen worden sind (vgl. dazu etwa KNAPP 1976, S. 395-404), bieten sich diese Übersetzungen besonders für vergleichende Analysen an. Zur Reflexion auf die (stilistischen) Möglichkeiten der Gegenwortsprache eignet sich jede dieser Textgruppen, wenn man allerdings den Übersetzungsvergleich auch als Element des Unterrichts über mittelalterliche Literatur nutzen will, sind Lieder vorzuziehen, denn ihre Kürze ermöglicht den Umgang mit einem geschlossenen Text und gewährleistet so die Beurteilung der übersetzerischen Einzelaufgaben im Hinblick auf den Gesamttext. Unter den mhd. Lieddichtern sticht Walther von der Vogelweide durch seine literarhistorische Bedeutung so hervor, daß eine Auseinandersetzung mit seinen Liedern im Sinne eines exemplarischen Literaturgeschichtsunterrichts naheliegt. Darüber hinaus sind seine Texte seit dem Einsetzen des neuzeitlichen Interesses an mhd. Literatur immer wieder übertragen worden, so daß diese Zeugnisse einer kontinuierlichen Mittelalterrezeption vieles über die Möglichkeiten des Zugangs zum Mittelalter, aber auch über die Probleme seiner sprachlichen Aktualisierung aussagen. Unbedingt sollten in einer derartigen Unterrichtseinheit die Übersetzungen durch PETER RÜHMKORF (RÜHMKORF 1977) – besonders kreative Versuche der Vermittlung mittelalterlicher Texte und Kontexte (vgl. dazu BÄRNTHALER 1982; DÖRFELT 1989, S. 151-210) – berücksichtigt werden. Das sogenannte Preislied ist eines von Walthers häufig übertragenen Liedern, das sich auch aufgrund seines Inhalts zum Übersetzungsvergleich hervorragend eignet (vgl. BÄRNTHALER 1982, S. 346-353).

Literatur

- Abraham, Ulf: Täglicher Textmord? Eine betrübliche Bestandsaufnahme zur Praxis stilanalytischer Aufgaben im Literaturunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 3 (1991), S. 6-19
- Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifendes Team-Teaching und Deutschunterricht. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Verhältnisse an den österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 3 (1990), S. 121-136
- ders.: *Literatur des Mittelalters im Deutschunterricht: Lyrik. Texte, Melodien, Interpretationen, methodisch-didaktische Vorschläge.* Unter Mitarbeit von Franz V. Spechtler. Wien 1989 (= DSLU 14)
- ders.: *Übersetzen im deutschen Spätmittelalter. Der Mönch von Salzburg, Heinrich Laufen-*

- berg und Oswald von Wolkenstein als Übersetzer lateinischer Hymnen und Sequenzen. Göppingen 1983 (= GAG 371)
- ders.: Walther von der Vogelweide bei Peter Rühmkorf. Mit Hinweisen zur methodisch-didaktischen Umsetzung in der Schule. In: *Mittelalter-Rezeption II. Gesammelte Vorträge des 2. Salzburger Symposions 'Die Rezeption des Mittelalters in Literatur, Bildender Kunst und Musik des 19. und 20. Jahrhunderts.'* Hrsg. von Jürgen Kühnel u.a. Göppingen 1982 (= GAG 358), S. 343-361
- ders.: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern. Vorstellungen, Einstellungen und Interessen von Schülern der 9./10. Schulstufe als empirische Grundlage einer Didaktik der Literatur des Mittelalters im Deutschunterricht. In: *Mittelalter-Rezeption V.* Hrsg. von Kathleen Verduin u.a. Göppingen (voraussichtlich) 1993 (= GAG) (im Druck)
- Baurmann, Jürgen/Hartmut Hacker: Integrativer deutschunterricht: Lernen in fachübergreifenden zusammenhängen. In: *Praxis Deutsch 93* (1989), S. 15-19
- Blatt, Inge u.a.: Der Computer als Schreibwerkzeug im Deutschunterricht. Bericht aus einem Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe I. In: *Diskussion Deutsch 128* (1992), S. 574-592
- Bleckwenn, Helga: Stilarbeit. Überlegungen zum gegenwärtigen Stand ihrer Didaktik. In: *Praxis Deutsch 101* (1990), S. 15-20
- Blumensath, Heinz/Marlies Ziemke: "Ich tanzte durch den Bus und fiel in ein Auge". Ein Unterrichtsvorschlag zur deutschenglischen Text- und Bildproduktion. In: *Praxis Deutsch 58* (1983), S. 72-76
- Bühler, Hildegund: Didaktische Aspekte des literarischen Übersetzens. In: *Der Deutschunterricht 1* (1990), S. 23-28
- Burgschmidt, Ernst u.a.: Englisch als Zielsprache. Handbuch des Englischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung. München 1975
- Dörfelt, Thomas: Autoren mittelhochdeutscher Dichtung in der literarischen Biographik der siebziger Jahre. (Th. Mülhause-Vogeler, F. Torberg, P. Rühmkorf, E. Hilscher, B. Gloger, D. Kühn). Göppingen 1989 (= Forum 2 / GAG 514)
- Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg 1988
- Frank, Horst Joachim: Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. 2 Bde. München 1976 (= dtv WR 4271/4272)
- Grosse, Siegfried: Bedeutungsdifferenzierung als Möglichkeit der Interpretation in neuhochdeutschen Übersetzungen der Lieder Walthers von der Vogelweide. In: *Studien zur deutschen Literatur des Mittelalters. Mit 45 Abbildungen.* In Verbindung mit Ulrich Fellmann hrsg. von Rudolf Schützeichel. Bonn 1979, S. 183-197
- Hannappel, Hans/Theo Herold: Sprach- und Stilnormen in der Schule. (Eine Umfrage unter Gymnasiallehrern). In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 16* (1985), S. 54-66
- Ingendahl, Werner: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt a. M. 1991
- Jäger, Dieter: Praxis der schulischen Altgermanistik. Theoretische Ansätze, unterrichtspraktische Beispiele und empirische Versuche. Göppingen 1989 (= GAG 496)
- Jolles, Evelyn: Wozu Übersetzungen gut sein können In: *Praxis Deutsch 58* (1983), S. 67-71
- Knapp, Fritz Peter: Die literarische Übersetzung aus dem Mittelhochdeutschen als sprachphilosophisches und hermeneutisches Problem. In: *Festgabe für Otto Höfler zum 75. Geburtstag.* Hrsg. von Helmut Birkhan. Wien/Stuttgart 1976 (= *Philologica Germanica 3*), S. 386-408
- König, Ekkehard, und Otto Ludwig: Englisch - Deutsch. In: *Praxis Deutsch 58* (1983), S.

- Köster, Juliane: Nachbilden – auswählen – umformen. Arbeit an fremdsprachlichen Texten. In: Praxis Deutsch 101 (1990), S. 55-60
- Koller, Werner: Einführung in die Übersetzungswissenschaft. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Heidelberg/Wiesbaden 1992 (= UTB 819)
- Lehrplan-Service Deutsch AHS Kommentarheft 1. Hrsg. von Karl Blüml u.a. Wien 1985
- Lehrplan-Service Deutsch AHS Kommentarheft 2. Hrsg. von Karl Blüml u.a. Wien 1988
- Lehrplan-Service Deutsch AHS-Oberstufe Kommentar. Hrsg. von Karl Blüml und Paul Wildner. Wien 1990
- Linke, Angelika u.a.: Studienbuch Linguistik. Tübingen 1991 (= Reihe Germanistische Linguistik 121: Kollegbuch)
- Menzel, Wolfgang: Schreiben über Texte. Ein Kapitel zum Aufsatzunterricht. In: Praxis Deutsch 65 (1984a), S. 13-22
- ders.: Schreiben zu Gedichten. In: Praxis Deutsch 65 (1984b), S. 52-54
- Müller-Michaels, Harro: Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Mit einem Beitrag von Barbara Rupp "Rezeptionshandlungen im Fremdsprachenunterricht". Kronberg i.TS. 1978
- Neuland, Eva/Helga Bleckwenn: Stil – Stilistik – Stilisierung: Einleitung. In: Stil – Stilistik – Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilfeorschung. Hrsg. von Eva Neuland und Helga Bleckwenn. Frankfurt a. M. u.a. 1991 (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 39, interdisziplinäre Kongreßberichte 4), S. 1-10)
- Praxis Deutsch 58 (1983)
- Rühmkorf, Peter: Walther von der Vogelweide, Reichssänger und Hausierer. In: Peter Rühmkorf, Walther von der Vogelweide, Klopstock und ich. Reinbek 1977 (= das neue buch 65), S. 7-78
- Sanders, Willy: Gutes Deutsch – besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache. Darmstadt 1986
- Schlieben-Lange, Brigitte: Soziolinguistik. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart u.a. 1991 (= Urban-Taschenbücher 176)
- Schober, Wolfgang: Stillehre und Stilbeurteilung. In: Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts an der Schule der 10- bis 14jährigen. Hrsg. von Wolfgang Schober. Wien/München 1979 (= Pädagogik der Gegenwart 406), S. 49-70
- Schwarz, Alexander, u.a.: Alte Texte lesen. Textlinguistische Zugänge zur älteren deutschen Literatur. Bern/Stuttgart 1988 (= UTB 1482)
- Sowinski, Bernhard: Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen. Stuttgart 1991 (= Sammlung Metzler 263)
- Taufest, Peter: Rockpoesie als Heimatlyrik. Eine englische Rockballade im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 58 (1983), S. 62-66
- Waldmann, Günter: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Handbuch 'Deutsch' für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Hrsg. von Norbert Hopster. Paderborn u.a. 1984, S. 98-141.
- Wieser, Margot: Literatur des Mittelalters in der Schule. Eine empirische Studie in ausgewählten Oberstufenklassen von allgemeinbildenden höheren Schulen Salzburgs. Hausarbeit aus Deutsch. Salzburg 1988

Günther Bärnthaler ist AHS-Lehrer (Deutsch und Englisch) in Salzburg und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Deutsch am Institut für Germanistik der Universität Salzburg. Adresse: Samstraße 32, 5023 Salzburg

Nachforschungen

Hanspeter Ortner

Die Entwicklung der Schreibfähigkeit

1. Forschungsgeschichtliche Defizite

Wir leben in einer verkehrten Welt. Über die Geschichte unserer kollektiven Sprache (*langue*) können wir uns in einem Dutzend guter Handbücher schnell und zuverlässig informieren. Zur (Entwicklungs-)Geschichte unserer individuellen Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten (Kompetenz) dagegen gibt es kein einziges Handbuch. Sicher, es gibt Darstellungen der Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren des Kindes, doch wie's weitergeht auf dem Weg von der Wiege zur Bahre, darüber verfügen wir offenbar über kein handbuchfähiges Wissen. Bezogen auf die Darstellungen der Sprachgeschichte wäre das so, wie wenn es nur Darstellungen des Frühalthochdeutschen gäbe, keine einzige z.B. des Frühneuhochdeutschen oder der – stammesgeschichtlich betrachtet – Seniorensprache mit dem Etikett *Gegenwartsdeutsch*, deren sich die germanistischen Linguisten spät, aber doch, seit BRINKMANN, EGGERS, ERBEN, GLINZ, MOSER u.a. sogar ziemlich intensiv, angenommen haben. Solche Defizite können, da sie auch in anderen Sprach- und Forschungsgemeinschaften existieren, keine Produkte des Zufalls sein. Liegt der Grund dafür darin, daß "die nach Erkenntnis ihrer selbst und der sie umgebenden Welt ringende Menschheit zuerst das Nach-Denken gelernt [hat] und erst sehr, sehr viel später das Nach-Sehen" (LORENZ 1992, 43)?¹⁾

Was für die Geschichte der Sprachfähigkeiten en gros gilt, gilt auch en détail für die Entwicklungsgeschichte der Schreibfähigkeiten. Eine Gesamtdarstellung, die diesen Namen verdient, gibt es nicht. Es gibt eine Skizze von BEREITER (1980), der auf wenigen Seiten versucht, die Schreibentwicklung mit Piagetschen Kategorien in den Griff zu bekommen, und es gibt eine Kurz-

präsentation dieser Skizze von BAURMANN/LUDWIG (1986, 19ff.). Der Rest wäre Schweigen, gäbe es nicht in Siegen GERHARD AUGST und seine Mitarbeiter, vor allem HELMUTH FEILKE und PETER FAIGEL. Ihre Arbeiten, z.B. AUGST/FAIGEL (1986), FEILKE/AUGST (1989), FEILKE (1993) u. FEILKE (im Druck), könnten das werden, was die Arbeiten von BRINKMANN, EGGERS u.a. für die Erforschung der deutschen Gegenwartssprache geworden sind: Brückenköpfe zur systematischen Erschließung eines unerforschten Kontinents. *Un-erforscht* ist nicht ganz richtig, *nicht systematisch erforscht* wäre richtiger. Denn an verschiedenen Punkten der nördlichen Hemisphäre, vor allem in den USA, und weitgehend unkoordiniert, werden und wurden zahlreiche Einzeluntersuchungen zum Problem des altersabhängigen Schreibens bereits vorgenommen. Wenn man den beträchtlichen Anteil an Desinformation abzieht, der aus der fehlenden Koordination und dem babylonischen Fachsprachengewirr resultiert, findet man darin Bausteine, Hinweise, Materialien und Hypothesen für die erst noch zu schreibende Entwicklungsgeschichte der Sprachfähigkeit.

2. Methodische Probleme

Schreiben ist eine Tätigkeit in einem vieldimensionalen Raum. Wir wissen wenig über die Tätigkeit selbst und wenig über die Dimensionen des Verhaltensraumes. Wie viele Dimensionen hat dieser Raum und welches sind die wichtigsten? In welchem Ausmaß basiert die Schreibfähigkeit auf anthropologischen Universalien, und wie sieht die kulturspezifische In-Dienst-Nahme dieser Universalien aus? Wie funktioniert das Zusammenspiel der Schreibkompetenz mit anderen Kompetenzen? Vor allem aber auch: Welchen Einfluß haben soziale, psychische und physiologische Randbedingungen? Wenn all diese Fragen und einige mehr beantwortet wären ... Ja, aber auf wen sollten dann die Ergebnisse zutreffen? Auf den erwachsenen Menschen? Das ist ja gerade das Problem des Entwicklungspsychologen: Die entwickelte, in ihrer Entwicklung abgeschlossene Bezugsgröße gibt es nicht, es gibt nur die "geprägte Form, die lebend sich entwickelt". Alle diese Fragen müßten im Hinblick auf jeden beliebigen Zeitpunkt auf der Lebensalterachse beantwortbar sein. Und der Schreiber einer Entwicklungspsychologie des Schreibens müßte den sich abzeichnenden Datensalat dann in irgendeine Ordnung bringen. Das erklärt wohl auch, daß — trotz reichlich vorhandener Salate — niemand so recht das Problem der Gesamtdarstellung angehen will.

Für eine Kurzdarstellung wie die hier vorliegende kann man nur einzelne Dimensionen auswählen, in denen sich das Schreibverhalten nachweislich alters- oder besser: reifungsabhängig verändert.²⁾ Ich glaube, daß es vor allem drei Dimensionen sind, an denen sich die Entwicklung der Schreibfähigkeit

ablesen läßt:

- die Dimension "Egozentrik vs. reduzierte Egozentrik" oder "Eintritt in die intersubjektiv verfaßte Welt (Welt 3 nach POPPER, s.u.)";
- die Dimension "Spontaneität/Distanzlosigkeit vs. Reflexivität/Distanzierung";
- die Dimension "Arbeitsbereich Mikroebene vs. Arbeitsbereich Makroebene"/"Berücksichtigung globaler Schemata bei lokaler Arbeit".

Zu den Dimensionen im einzelnen:

EGOZENTRISMUS: Mit Piaget glaube ich, daß das Kind seinen Egozentrismus allmählich und auf verschiedenen Gebieten verschieden stark zugunsten der Übernahme weniger egozentrischer Verhaltensweisen abbaut:

"Den Begriff Egozentrismus verwendet er [Piaget] vielfältig, z.B. auch zur Bezeichnung der Unfähigkeit, sich in die Rolle eines anderen hineinzusetzen, den Blickwinkel eines anderen einzunehmen oder die eigene aktuelle Sichtweise (Wahrnehmung oder Meinung) als eine unter mehreren Möglichkeiten zu begreifen. Ein Kind dieses Alters hat noch keine Zweifel, ob der Gesprächspartner verstanden hat, was es sagt, es fragt nicht nach. Es weiß nicht, daß der andere die Dinge vielleicht nicht so versteht und sieht, wie es selbst. Es sieht daher auch keine Veranlassung, seine Ansichten zu rechtfertigen und zu begründen.

Dieser kommunikative Egozentrismus wird überwunden durch die Entwicklung von Kompetenzen zur *Perspektiven- und Rollenübernahme*. Das Kind wird zunehmend fähig, die Perspektive anderer zu erkennen und sich in seinem eigenen Handeln und Reden auf die Verständnismöglichkeiten des anderen einzustellen." (OERTER/MONTADA 1987, 420)

Mit MEAD halte ich die Perspektivenübernahme für verantwortlich für den qualitativen Sprung von der Anzeichensprache der Tiere zur Zeichensprache des Menschen. Die Grundmaxime des Verhaltens, das nach MEAD zur Zeichengenesis führt, lautet etwa so: "Ich verwende ein Zeichen so, wie Du aus Deiner Perspektive und auf Grund unserer bisherigen Praxis das Zeichen verwenden würdest und wie Du annimmst, daß ich es verwenden werde." Diese Maxime gilt nicht nur für Zeichen im Wort- oder Satzformat, nicht nur für die Zeichen der *langue*. Auch für Äußerungen und schriftliche Texte gilt: "Ich muß ein Produkt (= Superzeichen) erzeugen, das so beschaffen ist, wie wenn es von irgend einem beliebigen Angehörigen des "generalized other" geschaffen worden wäre." Zeichenverkehr und Perspektivenübernahme dürften genuin miteinander verbunden sein. Schon der Gebrauch der Pronomen *ich* und *du* wäre nicht versteh- und erlernbar ohne eine solche Perspektivenübernahme. Die Grundausstattung, die ein Sprecher/eine Schreiberin braucht, um am Zeichenverkehr teilnehmen zu können, ist sicher ebenso angeboren wie der Zwang, einen Teil der Objekte der geistigen Welt (Welt 2 bei POPPER) zu Objekten der sozialen Welt (Welt 3 bei POPPER) zu machen: Dies ist zu erreichen, indem man diese Objekte zur Sprache bringt, das heißt in einem durch und durch sozialisierten Medium bearbeitet und objektiviert (= zum Zeichenobjekt macht), im Medium der mündlichen oder – viel seltener – im Medium

der geschriebenen Sprache.

Popper unterscheidet drei Welten: Welt 1 nach Popper: "Materielle Objekte u. Zustände. 1. Unbelebt; Alle Materie und Energie im Kosmos; 2. Biologisch; Materielle Substrate ("Körper"), physiologische Prozesse und Verhalten aller lebenden Organismen (einschließlich des menschlichen Gehirns); 3. Künstlich geschaffene Gegenstände, Werkzeuge, Maschinen, Bücher, Kunstwerke, Musikinstrumente, Gebäude usw. [also auch Phonem- und Graphemfolgen sowie Texte in ihrer Äußerlichkeit];

Welt 2 nach Popper: "Bewußtseinszustände: Subjektives Wissen; Subjektives Erleben in jeglicher Form, z.B.: Wahrnehmungen, Denkvorgänge, Gefühle, Absichten, Erinnerungen, Träume, Vorstellungen usw.";

Welt 3 nach Popper: "Wissen in objektiver Form": "Aufzeichnungen intellektueller Bemühungen": "philosophisch, theologisch, naturwissenschaftlich, historisch, literarisch, künstlerisch, technisch"; "theoretische Systeme": "wissenschaftliche Probleme, kritische Argumente"; [also wohl auch: Texte und Äußerungen mit ihrem Sinn] (ECCLES/ZEIER 1984, 126).

DISTANZIERTHEIT/SPONTANERHEIT UND ARBEITSBEREICH MIKROEBENE/ARBEITSBEREICH MAKROEBENE: Man kann das Schreiben auf mehrere Arten modellieren. Einmal quasi von außen als Folge von Impulsen: Erstimpuls, Folgeimpulse (vgl. dazu ORTNER 1992).³⁾ Man kann es aber auch, was schwieriger ist, von den Basiseinheiten der Verhaltensbiologie und der Kognitionspsychologie her modellieren als Prozeß der Schemaabwicklung, der Abwicklung sehr komplexer Schemata allerdings (vgl. ORTNER 1993). Dementsprechend ist die Schreibentwicklung dann analysierbar als Prozeß der Aneignung immer komplexer werdender Schemata und als ewig sich wiederholender bzw. immer wieder neu zu startender Versuch, den Schemata in der Tätigkeit des Schreibens Leben zu verleihen. Den Prozeß des Schreibenlernens kann man mit einem sehr hilfreichen Bild von KONRAD LORENZ mit dem Bewegungsverhalten von Tieren vergleichen, allerdings ist das Schreiben eine Bewegung in einem ständig sich verändernden Gelände (Situationsbedingungen!):

"... unterscheidet sich das Bewegungslernen, selbst auf der höchsten Ebene [bei den höchst entwickelten Säugern], nicht prinzipiell von dem Wegelernen niedriger Säuger. Immer sind es fertig programmierte und zentral koordinierte Bewegungsweisen, die dem Tier angeborenermaßen zur Verfügung stehen und durch das Lernen nur zu einer neuen Ganzheit integriert werden. Mit der ... Höherentwicklung der Fähigkeit der Tiere zum Bewegungslernen, werden diese motorischen Elemente immer kleiner. ... sie sind ... klein genug, um sich, sowohl in gleichzeitiger Aktivierung als in zeitlicher Aufeinanderfolge, zu fast beliebigen 'Bewegungsmelodien' zusammenfügen zu lassen." (LORENZ 1977, 136; den Bewegungsmelodien entsprechen in etwa Texte, den kleinsten motorischen Elementen die Wörter und Satzbaupläne)

"In unbekanntem Gelände arbeitet sich das Tier [eine Maus] nach rechts und nach links schnurrhaartastend und immer wieder ein Stück rückwärtsgehend buchstäblich

Schritt für Schritt vorwärts. Schon bei der dritten oder vierten Wiederholung des Weges aber durchläuft es manchmal ein kleines Wegstück schneller, stockt aber alsbald und kehrt zu der vorher gebrauchten Form der Raumorientierung zurück. Mit weiteren Wiederholungen treten neue kurze Schnellläufe an anderen Wegstellen auf, mehren sich und werden länger, bis sie schließlich an den Berührungstellen zusammenfließen. Die Wegdressur [des sich selbst dressierenden Tiers!] ist vollendet, wenn schließlich alle diese 'Schweißnähte' des raschen Laufes verschwunden sind. Nun durchheilt die Maus in einer einzigen glatten Bewegungsfolge den ganze Weg." (ebd. 134)

Texte Verfassen heißt also eine Bewegungsmelodie komponieren, heißt einen Weg finden in dem jeweils gegebenen Raum von Voraussetzungen, dessen Teilstrecken (Wegstücke), weil sie als tokens (konkrete Realisierungen) von Teilstücktypen in allen Räumen vorkommen, immer routinierter und damit auch kontrollierter bewältigt werden können. Kompliziert wird das Ganze beim Schreiben noch dadurch, daß die Länge der Teilstrecken sich ständig, nämlich abhängig vom Alter des Schreibers und vom Anforderungstyp ändert. Während die Teilstücklänge bei den Schreibnovizen meist über einfache Propositionen oder Igelsätze (= Sätze ohne oder mit extrem wenig Satzan- und Satzverknüpfungsmitteln) nicht hinausgehen, sind es bei routinierteren Schreibern ganze Passagen, die sie in einem Zug bewältigen können, weil ein "größeres" (größere Schrittweite!) und komplexeres Schema abwickelnd. Aufgrund solcher Beobachtungen scheint es mir notwendig und wichtig, die Entwicklung des Schreibens in den Dimensionen Spontaneität/Reflexivität sowie im Arbeitsbereich Mikro-/Arbeitsbereich Makroebene des Textes zu registrieren. *Spontaneität/Reflexivität* meint die Verhaltensdimension, in der sich die Art des Durchgangs durch die zu erzeugende Textwelt entscheidet. *Mikroebene/Makroebene* meint das, was sich im Text tatsächlich manifestiert, das, worauf sich das spontane oder das distanzierte, reflektive Verhalten bezieht, meint also die Arbeitsbereiche, die der "kognitiven Kontrolle" (FISCHER zit. n. HETZER u.a. 1990, 134) gar nicht, teilweise oder stark unterworfen sind. Die mit dem Schreibalter zunehmende kognitive Kontrolle äußert sich z.B. darin, daß Kinder meist sofort zu schreiben beginnen, wenn sie zu schreiben haben, Erwachsene dagegen bis zu zwei Drittel ihrer Arbeitszeit in die sogenannte Planung investieren. Sie äußert sich aber auch darin, daß das Schreibhandlungsprodukt immer mehr Werkcharakter im Sinne BÜHLERS bekommt, was sich unter anderem in der Entbindung aus der konkreten Situation (BÜHLER), aber auch: in der Herauslösung aus Welt 2, der Privatwelt des Schreibers, manifestiert. Entwicklung des Schreibens heißt also Veränderung der Schrittweiten, Veränderung der Gehtechnik, Veränderung der Aufenthaltsräume (der egozentrische wird schrittweise verlassen!), heißt aber vor allem auch: koordinierte Veränderung. Die Veränderungen in den einzelnen Dimensionen stehen miteinander in Beziehung, und der Ort, an dem sich diese Beziehungen manifestieren und sich deshalb auffinden lassen, sind die sprachlichen Zeichen.

Ein weiteres, stark an die Substanz gehendes Manko für das Projekt einer Entwicklungsgeschichte des Schreibens besteht darin, daß es nicht als ausgemacht gilt, daß es überhaupt Stufen oder Stadien der Schreibentwicklung gibt. Denn was Stadien sind, zumindest Stadien der kognitiven Entwicklung, ist von den strukturalistisch denkenden Entwicklungspsychologen in der Nachfolge PIAGETS genau festgeschrieben worden.⁴⁾ Stadien müssen sich einmal **qualitativ** voneinander unterscheiden. Qualitative Unterschiede und damit Argumente für die Annahme von Stadien lassen sich in der Lerngeschichte des Schreibens, bezogen auf die Entwicklung in den oben genannten und weiteren Dimensionen, durchaus finden. Doch es besteht – angesichts des undramatischen Verlaufs der Schreibentwicklung, die sich wie das körperliche Wachstum stetig, nicht ruckhaft vollzieht (BEREITER 1980, 76) – das Problem der fließenden Übergänge. Die Kernbereiche der einzelnen Stadien unterscheiden sich nach BEREITER durch die unterschiedliche Fokussierung des Bewußtseins, also darin, worauf das Bewußtsein des Schreibers in einem bestimmten Alter vor allem gerichtet ist. Hinzuzunehmen wäre beim Bereiterschen Ansatz vielleicht auch das Kriterium des Automatisierungsgrades – denn: Was *nicht* mehr im Fokus des Bewußtseins steht/steht, kann bereits routiniert oder schon automatisiert⁵⁾ vollzogen werden. Oder anders herum: Mit der Automatisierung des Vollzugs auf einer bestimmten Ebene kann das Bewußtsein frei werden für die konzentrierte Bearbeitung von Problemen und Aspekten, die einer anderen Ebene, der nächst höheren entwicklungspsychologisch gesprochen, angehören.⁶⁾

Da ich das Schreiben aber als Prozeß in einem vieldimensionalen Verhaltensraum betrachte, kann der eindimensionale Ansatz BEREITERS nicht genügen. Stadien sind durch die Kombination der Werte gekennzeichnet, die in verschiedenen Dimensionen erreicht werden. Entwicklung heißt nicht unbedingt, daß in jeder Dimension ein Wert erreicht wird, der über dem für das vorige Stadium geltenden liegt, aber Entwicklung heißt, daß sich für jedes Stadium eine **Kombination** von Werten ergibt, die gegenüber der vorhergehenden neu ist. Daß sich Stadien in manchen Dimensionen als sehr diskrete (unterscheidbare) Einheiten präsentieren, in anderen als wenig diskrete, ist eine Folge dieser Betrachtung.

Das zweite Merkmal, das gegeben sein muß, damit man von Stadien sprechen kann, ist das, daß die einzelnen Elemente und Faktoren ein **strukturiertes Ganzes** bilden müssen (vgl. FLAVELL zit. n. HABERMAS 1976, 90). Die einzelnen Elemente des Verhaltens müssen Elemente einer globalen Verhaltensstrategie sein. Ob dies generell für alle Komponenten des Schreibprozesses gilt, weiß ich nicht, aber für einige scheint es mit erstaunlichen Auswirkungen zu gelten. Denn nur so erklärt sich das immer wieder zu beobachtende Faktum der reduzierten Ressourcennutzung: Kinder, die in ihrem mündlichen Reden längst schon hochkomplexe syntaktische Einheiten bilden, kehren beim Schreiben zu

den Igelsätzen ihrer frühen Kindheit zurück. Oder: Kinder, die beim Sprechen durchaus differenzieren, tun dies als Schreibnovizen viel weniger usw. Für den Zusammenhang der einzelnen Leistungskomponenten spricht auch die immer wieder beobachtbare Tatsache, daß Kinder, die, auf ihr Schreibalter bezogen, in einem Punkt überfordert werden, z.B. indem ihnen zu früh eine Erörterung abverlangt wird, dann nicht nur die Erörterung nicht schaffen, sondern auch auf anderen Ebenen des Schreibens, z.B. der Rechtschreibung, weniger gute bis schlechte Leistungen erbringen, auf jeden Fall deutlich unter ihrem Niveau bleiben. Solche breakdowns sind nur dadurch erklärbar, daß die Einzelkompetenzen zusammenspielen, daß sie einen Leistungsverbund bilden, in dem die Funktionstüchtigkeit einer Teilkompetenz auch damit zusammenhängt, wie stark die anderen Teilkompetenzen gefordert (überfordert) sind.

Das dritte Merkmal besteht darin, daß Stadien in einer **invarianten** und zugleich **hierarchisch strukturierten Sequenz** aufeinander folgen müssen. Dieser Merkmalkomplex scheint für die Schreibentwicklung nicht typisch zu sein, zumindest ist das am sichtbar werdenden Schreibverhalten nicht abzulesen. Ebenso scheint nicht jeder Schreiber in seiner Entwicklungsgeschichte durch jedes Stadium hindurchzumüssen. Eine lineare Entwicklung ist zwar das Normale, aber nicht das einzig Mögliche.

Mit dem Konzept der Stadien verbunden ist meist auch die Ansicht, daß Lern- und Reifungsprozesse **irreversibel** sind: Es gäbe zwar Reifungskrisen und Regressionsphasen beim **Übergang** von einer Entwicklungsstufe zur nächst höheren (HABERMAS 1976, 67), aber keine dauerhaften Rückfälle auf frühere Entwicklungsstufen. Auch das scheint mir – so absolut formuliert – für die Schreibentwicklung nicht zu gelten. Es gibt dauerhafte Rückfälle, z.B. bei konstanter Selbstwertzerstörung durch die Beurteilungsinstant(en), meistens die Lehrpersonen und/oder die Erziehungsberechtigten (Eltern).

3. Die Entwicklungsstadien des Schreibens

3.1. Das erste Stadium: Egozentrismus

Das erste Stadium ist gekennzeichnet durch die Werte⁷⁾

Egozentrismus	++
Impulsivität	++
Reflexivität	—
Arbeitsschwerpunkt Mikroebene	++
Arbeitsschwerpunkt Markoebene	—

EGOZENTRISMUS: In der frühesten Phase der Schreibentwicklung "regiert" das Ich aus seiner Welt 2 heraus als Erlebnis-, Wertungs- und Anschauungszentrum.⁸⁾ Das Kind schreibt über sich und seine Sicht der Welt, der Gegenstände und Sachverhalte dieser Welt. Die Gegenstände werden nicht als differenzierte Gegenstände aus der Welt 3, sondern als Gegebenheiten der Welt 2, der psychischen Welt des Kindes, behandelt. Die Kinder, die sich (in AUGST/FAIGEL 1986) zum Vorschlag von AUGST äußern, die Hausaufgaben abzuschaffen, schreiben scheinbar allgemein über Hausaufgaben, in Wirklichkeit jedoch über die Hausaufgaben, an die sie denken, mit denen sie in ihrer Lebenswelt zu tun haben. Ob das Hausaufgaben in Deutsch, Rechnen oder Sachunterricht sind, sagen sie nicht. Sie wissen ja, welche sie meinen. Der starke Egozentrismus dokumentiert sich bei den von AUGST/FAIGEL stimulierten schriftlichen Stellungnahmen wohl auch in der Dominanz der Sprechhandlung BEWERTEN. Bewertet werden allerdings Hausaufgaben als solche, nicht die Tatsache, daß sich Augst dagegen ausgesprochen hat, Hausaufgaben aufzugeben. Stimulusverstümmelungen des Typs "Thema: Äußerung von Augst gegen Hausaufgaben" = "Thema: Hausaufgaben" sind in diesem Stadium die Regel (vgl. das Phänomen "Zentrierung auf einen oder wenige Aspekte" bei PIAGET, vgl. OERTER/MONTADA 1987, 422). Sie werden bewirkt durch den Egozentrismus und als Ursache wie als Folge fehlende Differenzierungsschemata. Ihre Abwicklung würde Zeit kosten; ihr Fehlen macht die schnelle Reaktion möglich:

"Hausaufgaben sind bescheuert und blöd –" (Mädchen, 8 Jahre; AUGST/FAIGEL 1986, 193)

"Ich finde das Hausaufgaben sehr gut sind." (Mädchen, 8 Jahre; ebd. 194)

Wohl auch im Egozentrismus begründet oder mit ihm zusammenhängend ist die Wichtigkeit der Motivation für das Schreiben der Kinder. Wenn das Thema langweilig und der Schreiber nicht emotional angesprochen ist, fällt den Schreibern das Schreiben schwer. Sie hören, nach Selbstaussagen, mit dem Schreiben auf, wenn sie keine Gedanken mehr haben. Und sie haben keine Gedanken mehr, wenn das Thema für sie emotional nicht ansprechend und/oder nicht von sachlichem Interesse ist. Stimmen Motivation und sachliches Interesse, wird das Schreibprodukt einheitlicher, vollständiger und kohärenter (vgl. BEREITER 1980, 83). Kinder in diesem Stadium schreiben nicht so lange, bis ihr Text ein abgerundetes Ganzes geworden ist, sondern so lange, wie ihr Atem reicht. Und der ist von der emotionalen Einstellung zum Thema und seiner sachlichen Attraktivität abhängig.

IMPULSIVITÄT/REFLEXIVITÄT: Daß Kinder sofort nach der Themenaufnahme mit dem Schreiben beginnen, daß sie nicht planen und nur kurz überlegen, bevor sie mit dem Schreiben beginnen, daß sie nicht überarbeiten, kaum korrigieren und nie redigieren, hängt mit ihrer Impulsivität und Spontaneität zusammen. Als Produkte des egozentrischen Verhaltens sind Texte (und

Äußerungen) in diesem Stadium vor allem Objektivationen/Objektivierungen in der und für die Welt 2 ("Gespräche der Seele mit sich selbst"), deren Tauglichkeit als Objekte für die Welt 3 nicht durch Reflexion und differenzierte Orientierung an den Erfordernissen der Welt 3 gewonnen und durch Überarbeitung immer wieder hergestellt werden muß. Der Export ihrer Welt-2--Produkte in die Welt 3, im Medium der gesprochenen Sprache längst schon praktiziert, gelingt in diesem Stadium des Schreibens (verzögerte Ressourcennutzung!) noch nicht in vollem Umfang, er bleibt formal – formal, weil das Medium, in dem die Produkte erzeugt werden, die langue, das fait social (Saussure), natürlich ein Welt-3-Produkt ist. Wenn die Schreiber im ersten Stadium Bearbeitungen des Schon-Geschriebenen vornehmen, dann sind es Nachträge und Korrekturen im Mikrobereich - und der hat höchstens Satzformat:

Winkel 1.

Blot Shatterhand begann seine Karriere als
Harte West Westmann Jäger als Bahnermesser

Beispiel für lokale Korrektur: Statt *Westmann* (Abbruch in Wortmitte) wird das Wort *Jäger* gewählt

Wie "Labor"-Versuche von BAURMANN/LUDWIG (1985, 265) zeigen, sind bei einem entsprechenden Arrangement der Arbeitsbedingungen die Fähigkeiten, darüber hinausgehende Redigierungen oder gar Neufassungen eines Textes vorzunehmen, prinzipiell nachweisbar, doch – verzögerte Ressourcennutzung! – sie werden im Normalfall nicht genutzt. Und schon gar nicht werden sie ertragreich genutzt - worin ein pädagogisches Dilemma begründet ist. Der/Die Erziehungsberechtigte muß die Schüler zum Durchlesen und Korrigieren/Verbessern anhalten (und anleiten!), obwohl er weiß, daß das Produkt dadurch zunächst einmal nicht verbessert wird. Im Gegenteil: manchmal deutlich verschlechtert.

ARBEITSBEREICH MIKROEBENE VS. ARBEITSBEREICH MAKRO-EBENE: Das Schreiben im ersten Stadium ist vollkommen teilstückbezogen: Der Ganzsatz oder ein Teil davon ist die zentrale Bearbeitungseinheit.

Saturday, 9. Oktober 1989
Monday, 9. Oktober 1989

In Deutschland waren wir im Reigenbeck Tierpark das
war toll. In England sind wir mit dem doppelstöckigen Bus
gefahren das war ganz toll.

Transkription : ... In Deutschland waren wir im Tierpark Hagenbeck. Das war toll. In
England sind wir mit dem doppelstöckigen Bus gefahren. Das war ganz toll. (Ge-
schrieben von Sandra nach der ersten Klasse Volksschule.)

Die Satzproduktion verläuft meist noch in zwei deutlich unterscheidbaren Arbeitsschritten: Entwicklung des Satzes im Medium der mündlichen/ego-zentrischen Sprache (Vorformulieren) und die Niederschrift. Das Verhältnis der einzelnen Arbeitseinheiten (Mikroebene) zum großen Ganzen (Makroebene) ist insofern naturwüchsig, als die Teileinheiten miteinander in der allgemeinsten Beziehung stehen, die für jedes mehrgliedrige sprachliche Zeichen gilt: "Element 1 hat mit Element 2, ... hat mit Element n zu tun". Diese Relation wird meist weder präzisiert noch "ausgedrückt", das führt u.a.zur bekannten Erscheinung der Igelsätze.⁹⁾ Schon etwas entfaltet ist die Grundrelation "hat zu tun mit" im temporal-additiven Textstrukturschema mit der Relation *und dann* oder im lokal-additiven mit der Relation *und daneben/darüber/darunter; hier und dort* usw. In komplexen Sätzen oder im Bereich unmittelbarer Satznachbarschaften sind auch Ansätze zu komplexen Sprechhandlungen erkennbar, z.B. BEHAUPTUNG/BEWERTUNG + BEGRÜNDUNG/ERKLÄRUNG/ERLÄUTERUNG. Sie basieren auf Konnexionsschemata für Sätze:

"Hausaufgaben sind bescheuert und blöd weil man keinen freien Nachmittag mehr hat." (Mädchen, 8 Jahre; AUGST/FAIGEL 1986, 193).

"Ich möchte das wir weiter Hausaufgaben haben denn dann kann ich viel lernen." (Mädchen, 8 Jahre; ebd.)

3.2. Das zweite Stadium: Normenbewußtsein

Nach BEREITER (1980) und BAURMANN/LUDWIG ist das zweite Stadium die Zeit, in der sich die Kinder "nachhaltig um die Einhaltung konventioneller Normen" bemühen. Ihre "Aufmerksamkeit richtet sich nicht so sehr auf den Inhalt, sondern eher auf die Form der Texte. Das Kind möchte grammatisch

(BAURMANN/LUDWIG 1986, 19)¹⁰⁾ Nun ist natürlich die Zunahme an Normentsprechung auf vielen Ebenen – Rechtschreibung, Grammatik und sogar Textebene, siehe das Beispiel unten – nicht zu übersehen. Doch scheint mir das zweite Stadium, das ist die Zeit vom vierten bis zum achten/elften Schuljahr, vor allem durch den Abbau des Egozentrismus und die Zunahme an Arbeitsdisziplin, d.h. den Abbau von Spontaneität und die Zunahme von überlegtem Verhalten und die damit verbundenen Folgen (Normrichtigkeit, Reflexivität) gekennzeichnet zu sein. Nach dem von mir vorgeschlagenen Vermessungsverfahren erhalten Schreiber im zweiten Stadium in etwa folgende Werte:

Egozentrismus	+
Reflexivität	-/0
Arbeitsschwerpunkt, Mikroebene	++
Arbeitsschwerpunkt, Makroebene	-/0

EGOZENTRISMUS: Metaphorisch gesprochen verläßt das schreibende Kind in diesem Stadium seine monadische Welt, indem es sich auf den Weg in die soziale Welt (Welt 3) begibt. Es beginnt, seine soziale Umwelt angemessener wahrzunehmen. *Wahrnehmung der sozialen Umwelt* heißt im Zusammenhang mit dem Sprach- und spezieller noch mit dem Schreibverhalten auch Wahrnehmung der in der sozialen Welt verwendeten Muster und Verfahren, heißt auch Bestreben, das eigene Rollenverhalten den Erwartungen der anderen anzupassen - was in letzter Konsequenz auch heißt: sich sprachlich so zu verhalten, wie die anderen auch. Das Kind, das formal gesehen längst schon Welt-3-Produkte erzeugt, beginnt, dies auch inhaltlich zu tun. Eine Voraussetzung dafür ist die Perspektivenübernahme. Welt-3-Sachverhalte, sind Sachverhalte, die aus der Perspektive des generalized other dargestellt sein müssen (vgl. MEAD, POPPER). Perspektiven- und Rollenübernahme führen zu Verfahrensübernahmen oder zumindest zum Ringen um ein Verfahren, wie es andere auch anwenden. Bei einem Kind im ersten Stadium wäre vermutlich die Zeitpunktangabe in der folgenden Darstellung zum Startpunkt für den Aufsatz geworden. Die von mir gemessenen Suchzeiten - nach der Überschrift und nach dem ersten Satz - zeigen, daß der zehnjährige Stefan bemüht war, den Sachverhalt so zu präsentieren, wie er etwa auch von einem Fernsehansager (Rolle!) präsentiert worden wäre.

Der Kampf a zweier Floten

In Irak und Iran geht der Kampf immer noch
Blutvergießend weiter. Gestern vormittag wurde an der
Irakischen Küste ein Iraner Kampfschiff gesichtet.
Sogleich ging ein weiterer Kampf los. Beide Schiffe
schossen was ging. Motorboote Motorboote versuchten
das Schiffe zu erobern. Dann kamen zwei Iraker
Kriegsschiffe dem anderen Iraker Kampfschiff zu Hilfe.
Gegen Nachmittag war das Iraker Kampfschiff
untergegangen und die auch sehr beschädigten
zwei Iraker Kriegsschiffe zogen ab.



Angaben zur Persönlichkeit des Schreibers:

- * Kind, männlich, 10 Jahre
- * baut gern Schiffe, auch Kriegsschiffe aus Legosteinen
- * hat in der Schule gerade Zeitungsbericht geübt (Themen: ein Schiunfall, ein Christbaumbrand)
- * sieht ganz wenig fern, kein Fernsehapparat zu Haus
- * liest gern und viel, manchmal auch Sachbücher, z.B. über Hannibal
- * ist sehr verspielt und neigt zum Trödeln

Angaben zum Bearbeitungsverhalten:

- * Thema wurde mündlich gestellt; im Rahmen einer Übung
- * Kind erkundigt sich danach, ob es alte Flottenkämpfe oder moderne beschreiben soll, also Kämpfe im Altertum, Mittelalter oder aus unserer Gegenwart
- * Kind erkundigt sich, ob es Vergangenheit oder Mitvergangenheit verwenden soll
- * Bearbeitungszeit ca. eine Viertelstunde; nach den ersten zwei Sätzen ohne Stockung und Pause zu Ende geschrieben
- * nach den ersten zwei Sätzen äußert das Kind: "Der Anfang ist gut, wirklich gut."
- * Auf die Frage, woran es gedacht habe: "an einen Film".

Daß die Kinder im zweiten Stadium auf dem Weg sind, ihre "monadische" Welt zu verlassen, zeigen auch die von AUGST/FAIGEL gesammelten Texte. Zwar gibt es auch bei den Zehnjährigen noch den Typ der persönlich bewertenden Aussage zu dem von ihnen wahrgenommenen Thema 'Hausaufgaben' ("Hausaufgaben sind bescheuert und blöd ..."), doch viel häufiger sind Aus-

sagen, die in die Nähe des eigentlichen Themas kommen "an der Universität von Siegen hat sich Professor GERHARD AUGST dagegen ausgesprochen, daß Hausaufgaben aufgegeben werden". Allerdings fehlt den Schreibern sichtlich die Kompetenz, das Thema so differenziert wiederzugeben, wie es ist: "Augst hat sich dagegen ausgesprochen, daß Hausaufgaben aufgegeben werden."

"Ich finde, das mit der Idee keine Hausaufgaben ist Toll." (Junge, 10 Jahre; AUGST/FAIGEL 1986, 199)

"Ich finde Ihre Idee einfach klasse mit der Hausaufgaben abschaffung." (Junge, 10 Jahre; ebd. 202)

Die Beispiele zeigen, daß die Kinder zwar das komplexe Thema sprachlich noch nicht so recht in den Griff bekommen, daß sie sich aber darum bemühen. Das komplexe Thema erfordert das Management mindestens dreier Propositionen – AUGST hat gesagt, daß er dagegen ist, daß Hausaufgaben aufgegeben werden – das überfordert die Kapazitäten der Zehnjährigen bei weitem. Aber das Bemühen ist erkennbar, das Thema nicht mehr egozentrisch auf den für die Lebenswelt des Kindes einzig relevanten Aspekt – 'Hausaufgaben = Hausaufgaben, die ich machen muß' – zu reduzieren. Abbau des Egozentrismus heißt nur – aber das ist schon viel – Abbau der verzerrenden, stimulus-verstümmelnden Ich-Perspektive, in unserem Fall z.B. Wahrnehmung einer komplexen Aussage (*hat ... gesagt, daß ... dagegen ist, daß Hausaufgaben aufgegeben werden*), nicht egozentrische Reduktion auf das scheinbar einzig relevante Reizwort Hausaufgaben. Bei diesem Bemühen passieren häufig Unfälle, die sich in dem Fehlertyp des metonymischen Fehlers manifestieren, Beispiel: *Auf dem Glockenturm kamen wir an Steinplatten vorbei, in die das aufopferungsvolle Leben und die sinnlosen Qualen der mißhandelten Häftlinge eingemeißelt sind statt: in die Berichte über ... eingemeißelt sind* (Fehlerbeispiel aus: SCHRUMPF 1975, 271; vgl. dazu ausführlich ORTNER 1990).

Ein weiteres Indiz für die Abnahme der Egozentrik in diesem Stadium ist die Reduktion der persönlich emotionalen Bewertungen zugunsten von "objektiven" Beurteilungen: *Hausaufgaben sind nützlich/sinnvoll/"unsinnig" ...*

SPONTANEITÄT/REFLEXIVITÄT: Wie das beschriebene Suchverhalten des Verfassers von "Der Kampf zweier Flotten" zeigt, ist das zweite Stadium die Zeit, in der die gebremste Spontaneität allmählich einsetzt. Es ist nicht die Zeit der bewußten Planung, sondern die Zeit, in der offenbar die Bereitschaft zur Suche geeigneter Lösungen immer größer wird. Ausgebremste Spontaneität ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für das, was in der Schreibforschung Planung genannt wird. Planung ist die Aktivität, bei der versucht wird, mit der Aufgabenstellung insgesamt oder mit einzelnen Problemen, besonders solchen, die sich aus dem Zwang zur sequenziellen

Gestaltung ergeben, reflexiv umzugehen, und zwar so, daß die Erprobung möglicher Lösungen im voraus und meist auch in "Kurzschrift" (s.u.) vorgenommen werden kann. *in Kurzschrift* heißt hier: in einem sprachlichen Medium – z.B. in der egozentrischen Sprache (PIAGET) oder in der inneren Sprache (WYGOTSKI) – auf jeden Fall in einem Medium, das sich zur sozialen Standardsprache so verhält wie die Kurzschrift zur Langschrift, wobei es auch noch weitere Medien gibt, Verkehrs-, Eil-, Rede- oder *Debattenschrift*.¹¹⁾ *Arbeiten in Kurzschrift* heißt natürlich auch, daß der Arbeitsschwerpunkt Mikroebene (Ebene der Satz-für-Satz-Entfaltung) nicht mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit steht; daß vielmehr der Zusammenhang der für einzelne Aussagen stehenden Kürzel (Sinn- oder Stichwörter), also die Makroebene, wichtig wird. Damit wären zwei weitere wichtige Voraussetzungen für echtes Planungsverhalten angesprochen: die Kürzel (und die Medien der verschiedenen Kurzschriften) und die Fähigkeit, den Arbeitsbereich Mikroebene zu verlassen und statt dessen an der Gestaltung der Makrostruktur zu arbeiten. Wie viele Beobachtungen und Untersuchungen (BURTIS u.a. 1983) zeigen, ist das zweite Stadium jedoch noch lange nicht das Stadium der tatsächlichen und mit Erfolg praktizierten Planung. Es ist das Stadium, in dem sich die Voraussetzungen für reflexives, textreflexives, Planen entwickeln. BURTIS u.a. haben für Kinder von 10 bis 12 Jahren festgestellt, daß sich die Fähigkeit, planungsrelevante Überlegungen zu klassifizieren, zwischen dem zehnten und dem zwölften Lebensjahr fast verdoppelt (BURTIS u.a. 1983, 160). Sie können mit 12 Jahren doppelt so gut Reflexionen klassifizieren, die sich auf die Faktoren Hörer, Aussageziel, Thema, Vertextungsschwierigkeiten oder Planungsschritte beziehen.¹²⁾ Parallel zur Entwicklung der reflexiven Fähigkeiten gehen Veränderungen im Umgang mit Planungsbestandteilen einher. Das zeigen die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Burtis u.a.: 10-jährige und 14-jährige Schüler wurden aufgefordert, mit Notizen vor der eigentlichen Textproduktion zu beginnen: Beim Vergleich zwischen den Notizen und den eigentlichen Texten stellte sich heraus, daß Notizen für ältere Schüler Notate für Ideen sind, die bearbeitet werden müssen, für jüngere dagegen sind sie eine Erstfassung des Textes, die dann "reingeschrieben" wird. Für die 10-jährigen Kinder ist das Produkt des Planens ein Text, kein Zwischenprodukt, für die 14-jährigen ist es ein Plan, der weiter bearbeitet wird (BURTIS u.a. 1983, 162). Für die 10-jährigen sind die verlangten Notizen Textbestandteile, nicht Bausteine für die spätere Textentfaltung; sie werden kaum umgeordnet; ihre Ordnung entspricht der Ordnung der Aussageeinheiten im Schlußtext. Für die 14-jährigen sind die Notizen dagegen so etwas wie Textteilerkerne, sie werden für den Schlußtext überarbeitet, in mehreren Sätzen entfaltet oder in einen Satz zusammengezogen. 14-jährige können mit ihren Notizen auch insofern souveräner umgehen, als sie Notizen unberücksichtigt lassen oder umstellen können.

Die Untersuchungen von BURTIS u.a. sind allerdings gewissermaßen unter

Laborbedingung vorgenommen worden. Sie zeigen nur, wozu Kinder im Alter zwischen 10 und 14 Jahren unter bestimmten Bedingungen fähig sind. Sie zeigen nicht, wie die Kinder sich unter "natürlichen" Bedingungen verhalten. In natürlichen, d.h. vorwiegend schulischen, Schreibsituationen spielt die Planung in diesem Schreibalter eine wesentlich geringere Rolle. Da herrscht immer noch das Verhalten vor, bei dem weniger als eine Minute in die Planung vor dem Schreiben investiert wird¹³⁾, falls es sich um ein Schreiben in einer einigermaßen vertrauten Konstellation handelt. Mehr Zeit wird nur dann für die Planung erübrigt, wenn in der Konstellation Faktoren vorhanden sind, die dem Kind nicht vertraut sind, z.B. ein dem Schreiber bisher nicht bekannter Adressat. Ein solcher Faktor veranlaßt offenbar zu Überlegungen bezüglich Verfahren und Ausführung, zu Überlegungen, die schon von einer Idee des Ganzen gesteuert werden (vgl. BURTIS u.a. 1983, 155).

Für das normale Schreiben gilt nicht nur, daß wenig Zeit für die Planung investiert wird, sondern auch, daß die Planung als Aktivität vor dem Alter von 14 Jahren kaum durch Selbsttätigkeit stimuliert werden kann. Die selbsttätige Stimulation ist offenbar den Kindern im übernächsten Schreibstadium vorbehalten.¹⁴⁾ Das Faktum, daß zwar Planungsfähigkeiten sich im zweiten Stadium entwickeln, diese aber noch nicht für das Schreiben aktiviert werden können, könnte man wieder mit dem Etikett der eingeschränkten Ressourcennutzung erklären.

VERHÄLTNIS DES ARBEITSBEREICHS MIKROEBENE ZUM ARBEITSBEREICH MAKROEBENE: Wie am Suchverhalten von Stefan, dem Verfasser des Textes "Der Kampf zweier Flotten", zu sehen war, verlagern sich in diesem Stadium Arbeit und Zeitaufwand in Richtung auf den Arbeitsbereich Makroebene. Während die Textarbeit im ersten Stadium stark punktuell organisiert ist (planning one point at a time), von Satz zu Satz, betrifft sie im zweiten Stadium schon stärker das "Ganze" und manifestiert sich u.a. in der zunehmenden Präzision der vagen Relation "hat zu tun mit". Für das Beispiel des Textes "Kampf zweier Flotten" heißt das: Suche nach dem geeigneten Rahmen, dem setting der story grammar, in das das Textelement "Komplikation" (beginnend mit *gestern vormittag*) eingebettet wird. Stefan verwendet seine Zeit und seine Energie vor allem darauf, den ersten Satz zu produzieren, der textlinguistisch allerdings viel mehr ist als nur ein Satz unter und neben anderen Sätzen. Mit der Erzeugung des ersten Satzes wird ein bestimmter Weg angetreten, dessen Verlauf einem (Darstellungs-)Schema folgt: Der Kampf zweier Flotten wird als Teilgeschehen des iranisch-irakischen Krieges situiert und als Teilgeschehen in das Gesamtgeschehen eingebettet. Das einfache Erzählschema 'setting + complication ...' wird dadurch komplex, daß es weitere Schemata, z.B. Ganzes-Teil eines Situationsausschnittes mittragen muß: Gesamtgeschehen = Ganzes = iranisch-irakischer Krieg; Teil = Episode von gestern vormittag.

Das zweite Stadium ist das Stadium, in dem die Schreiber beginnen, die Relation "hat zu tun mit" zu gestalten, was im satzübergreifenden Bereich große Probleme verursacht. Das zweite Stadium ist in bezug auf die Ordnung und Gewichtung der Inhalte und Aussagen ein Übergangsstadium. Während Kinder im ersten Stadium nicht auf Auswahl, Anordnung oder Übereinstimmung von Ausführlichkeit und Wichtigkeit achten, tun dies Kinder im 8. Schuljahr schon viel stärker (Streben nach der "guten Gestalt"!). Während Kinder im ersten Stadium ihre Texte meist einfach abbrechen lassen, finden Schüler im 8. Schuljahr meist zu einem angemessenen Schluß (z.B. Briefschluß in den Briefen an AUGST). In diesem Stadium sind die Schreiber auf dem Weg, angemessene Ordnungs- und Gewichtungsverhältnisse zu probieren (vgl. STAHL zit. n. BEREITER 1980, 77). Sie sind auf dem Weg, aber es macht ihnen Mühe, sogar noch bei Erlebnis Erzählungen, Beginn, Höhepunkt und Schluß angemessen zu gestalten, den Höhepunkt zum Hauptteil zu machen, das Wichtigste zum ausführlichsten Teil, sich nicht in Nebensachen zu verlieren usw. Wie unsicher die Kinder in diesem Stadium hinsichtlich der Gestaltung der Makroebene sind, zeigen ihre Probleme mit der grafischen Absatzmarkierung. Selbst für viele 14- und 15-jährige Schreiber gibt es noch keine Absätze (vgl. AUGST/FAIGEL 1986, 117).

Die schon erwähnte Unfähigkeit der Kinder, in diesem Schreibstadium alle Ressourcen optimal zu nutzen, zeigt sich besonders in ihrem Kontrollverhalten. Das Kontrollverhalten im zweiten Stadium weist Gemeinsamkeiten mit dem Textproduktionsverhalten im ersten Stadium auf, vor allem im fehlenden Überblick über das Ganze und im geringen Einzugsbereich der jeweiligen Aktivität. Kontrolle in diesem Stadium ist punktuell, auf einzelne Phänomene, meist Wörter, noch nicht einmal Sätze als Ganzes, gerichtet. Von dezentrierter Aufmerksamkeit, einem Merkmal der entwickelten Kontrollfähigkeit, ist in diesem Schreibalter noch nicht viel zu bemerken. Die Konzentration der Kontrolltätigkeit auf das isolierte Einzelwort mag noch dadurch verstärkt werden, daß die Kinder das Schreiben primär als Problem des Rechtschreibens erleben und daß bei der Fremdkorrektur vor allem Rechtschreibfehler markiert werden. Doch daß die Kontrolle zunächst noch ganz wort- und damit rechtschreibfixiert ist, ist wohl auch eine entwicklungspsychologische Notwendigkeit. Daß die Aufforderung zur Kontrolle primär als Aufforderung zur Überprüfung der richtigen Schreibung verstanden wird, bringt schwerwiegende Probleme mit sich, die aus der Schreibdidaktik bekannt sind.

Jenseits der Ebene des Richtig-Schreibens von Wörtern sind Ergebnisse des Kontrollierens in normalen, nicht simulierten Schreibsituationen selten im Text zu erkennen. Am ehesten manifestieren sie sich noch in gelegentlichem Wortersatz (Ausdrucksvariation) oder in der Richtigstellung von syntaktischen Fehlleistungen. Kaum von der Kontrolle erfaßt werden in diesem Stadium

Verstöße gegen die Textkohärenz und Textverständlichkeit. Obwohl auch hier – rein theoretisch – Ressourcen vorhanden wären: Eine Untersuchung von BEREITER/SCARDAMALIA ergab, daß die "bloße Aufforderung, mehr zu schreiben, bei Kindern zu einer beträchtlichen Steigerung" bei der Nennung "relevanter Inhaltselemente" und sogar zu einer größeren Kohärenz im Text führen kann, "selbst wenn diese Forderung nach 'Mehr' gar nicht spezifiziert wird" (BEREITER/SCARDAMALIA 1985, 323f.). Ebenso zeigen Untersuchungen von BARTLETT, daß Kinder Kohärenz- und Bezugsfehler in den Arbeiten anderer Kinder leichter erkennen (Rezipientenrolle!) als in den eigenen, während sich dieser Unterschied in der Fehlererkennung bei Schreib- oder syntaktischen Fehlern nicht zeigt (BARTLETT 1982, 354). Erschwert wird die Kontrolle nicht nur durch die hohen Anforderungen an die Wahrnehmungsfähigkeit, sondern durch eine gewisse Hilflosigkeit bei der technischen Durchführung: Jüngere Schüler haben Probleme damit, wie ein erkannter Fehler zu beheben ist. Bei Rechtschreibfehlern wissen sie das, aber schon bei Formulierungsfehlern, deren Behebung auch Auswirkungen auf die Syntax hat, z.B. indem sich durch die Korrektur die Kasus ändern, stockt ihre Feder. Vielleicht neigen sie aufgrund dieser Hilflosigkeit dazu, nur Korrekturen vorzunehmen, die wenig Veränderungen erfordern (vgl. BARTLETT 1982, 355). Die Untersuchungsergebnisse von BARTLETT scheinen dies zu bestätigen: Schüler erkennen mehr Falsches, als sie richtigstellen, weil ihnen für die Korrektur keine Durchführungstechniken zur Verfügung stehen (BARTLETT 1982, 357). Für jüngere Schüler hängt die Wahl des Richtigeren, Besseren davon ab, wie leicht es in den Text einzufügen ist ... (BARTLETT 1982, 361).

Da das Schreiben der Kinder in diesem Schreibstadium noch stark ich-bezogen, also egozentrisch ist, sind Revisionen, die die Vollständigkeit oder Unvollständigkeit der Inhaltswiedergabe betreffen, in ihren Texten kaum zu finden. Daß Schüler im zweiten Schreibstadium bei der Korrektur "uninteressantes, unwichtiges und nicht überzeugendes Material aussondern", ist nicht zu erwarten (BEREITER/SCARDAMALIA 1985, 320). Textrevision in diesem Sinn beherrschen sie noch lange nicht; bestenfalls setzen sie dazu an, einen neuen Text zu schreiben, nicht aber den alten auf der Inhaltsebene entscheidend durch Korrektur zu verändern.

Zusammenfassend kann man sagen, daß Kinder in diesem Schreibstadium, wenn sie überhaupt kontrollieren, ihre Tätigkeit auf Rechtschreibfälle konzentrieren, eventuell Einzelformulierungen durch andere ersetzen oder – schon viel seltener – Elemente an die syntaktischen Forderungen aus dem unmittelbaren Kontext anpassen. Korrekturen, die das Verhältnis von Sätzen zueinander betreffen, kommen dagegen so wenig vor wie Korrekturen, die die Schönheit oder Verständlichkeit des Textes erhöhen könnten.

3.3. Die weiteren Stadien: reflektierende Planung

Die Entwicklung nach dem zweiten Stadium kann, aber sie muß nicht weitergehen. Vor allem das Stadium vier wird von vielen Schreibern spät, das fünfte, wenn es überhaupt ein Stadium ist, von vielen gar nicht erreicht. Eine kontrastierende Charakterisierung der Stadien drei, vier und fünf ergibt in etwa folgende Werte:

Stadium	3	4	5
Dimension			
Egozentrismus	+/0	0/-	-/-
Perspektivität	-	0/+	0/+/**
Abbau von Spontaneität	0	0/+	+/**
Reflexivität	+	**	**
Arbeitsschwpkt. Mikroebene	**	**	**
Arbeitsschwpkt. Makroebene	+	**	**
Arbeitsschwpkt. Text(stück)			+/**

Der Abbau des Egozentrismus (bei gleichzeitigem Ausbau des Individualismus, das ist kein Gegensatz!) während der Pubertät führt dazu, daß die Welten 2 und 3 genauer auseinandergehalten werden. Stimuli aus dem Präsentationsfeld der Welt 3 werden nicht mehr sofort als Stimuli der Welt 2 interpretiert. Die Schreiber reagieren spätestens ab dem dritten Stadium auf den Stimulus *'daß sich Angst dagegen ausgesprochen hat, daß ...'* Sie transferieren nicht mehr den Kernstimulus *'Hausaufgaben'* in ihre Welt 2 und schreiben über das Thema *'ich und meine Hausaufgaben'*. Die egozentrisch reduzierte Wahrnehmung des Stimulus wird zur Wahrnehmung, die sozialen Standards (Welt 3!) folgt. Themen und Aussagen werden in den auf das zweite Stadium folgenden Stadien tendenziell aus der Perspektive des generalized other (durchaus mit der Möglichkeit der persönlichen Stellungnahme!) behandelt. Das Weniger an Egozentrismus führt zu einem Mehr an Intersubjektivität, aber zunächst einmal nicht zu einem perspektivischen Schreiben,¹⁵⁾ einem Schreiben, das den Leser in seiner Komplementärrolle ständig im Blick hat: *'Wie wird der Leser das, was ich schreibe, aufnehmen, verstehen?'* Schreiben in der Rolle des Führers durch eine Textwelt ist eine Fähigkeit, die aufs innigste zu wünschen ist:

"Es ist fast nicht möglich, etwas Gutes zu schreiben, ohne daß man sich dabei jemanden oder auch eine gewisse Auswahl von Menschen denkt, die man anredet. Es erleichtert wenigstens den Vortrag sehr in tausend Fällen gegen einen." (LICHTENBERG zit. n. HAAS 1986, 52),

aber sie ist schwer zu erreichen – vor allem dann, wenn die Fundamente in der Sozialisation nicht richtig gelegt worden sind. BEREITER und BAURMANN/LUDWIG nehmen an, daß schon das dritte Stadium das Stadium des kommunikativen Schreibens sei: "Was nun hinzukommt, ist die Berücksichtigung des Lesers beim Schreiben. ... daß zumindest Vorstellungen vom Leser den Schreibprozeß mitbestimmen, der Schreiber sich am Leser, seinen Interessen, seinem Wissensstand, seinem Alter, seinem Befinden usw. orientiert und versucht, während des Schreibprozesses gleichzeitig den Standpunkt eines Lesers einzunehmen." (BAURMANN/LUDWIG 1986, 20) Wer jemals Gebrauchsanweisungen und/oder Computerhandbücher studiert hat, weiß, daß die Fähigkeit des kommunikativen Schreibens eine Fähigkeit ist, die viele Schreiber nie erreichen. Dem haben FEILKE/AUGST (1989, 314) insofern Rechnung getragen, als sie klarstellen, daß nach ihrer Ansicht dieses Kompetenzniveau als letztes erreicht wird. Der Leser als Ziel, Schreiben von der Komplementärrolle des Lesers her und "for the 'face beneath the page'" (VIRGINIA WOOLF zit. n. FEILKE/AUGST 1989, 311) – ein solches Schreiben ist das Produkt einer mit der Pubertät noch lange nicht abgeschlossenen Entwicklung, einer Entwicklung, die meiner Beobachtung nach weit in die Mitte des Lebens hineinreicht.¹⁶⁾ Nicht einmal für das Sprachverhalten Erwachsener konnte KESELING generell Perspektivität des Schreibverhaltens nachweisen:

"Die These vom inneren Dialog mit einem fiktiven Rezipienten und dem Wechsel zwischen Schreiber- und Rezipientenrolle ließ sich – weder mit Hilfe nachträglicher Interviews noch im lauten Denken [beim Schreiben] nachweisen." (KESELING 1988, 82)

Und dennoch gibt es Fortschritte hinsichtlich der Verständlichkeit, aber scheinbar auch hinsichtlich der Perspektivität. Nur resultieren die eben daraus, daß Welt 3-Produkte immer leichter rezipierbar sind als Welt 2-Produkte.

SPONTANEITÄT/REFLEXIVITÄT: Das Bestreben, bei der Stoffbehandlung nach den Standards der Welt 3 vorzugehen, bremst die Spontaneität der Behandlung und fördert die Reflexion: *'Wie macht man das / muß man das machen?'* Die Kehrseite des Verlustes an Spontaneität ist ein Gewinn an Reflexivität, eine Ablösung von der unmittelbaren, gesprächstypischen Expression, die in Distanziertheit gegenüber dem Herzustellenden, später auch dem Hergestellten (Stadium fünf) mündet. Im Bereich des distanzierten Umgangs und damit der erhöhten Reflexivität zeigen sich ab dem zweiten Stadium Unterschiede, die für eine Periodisierung der Stadien herangezogen werden könnten. Zunächst wird das distanzierte und reflektierende Verhalten im Bereich der Formulierung auf der Mikroebene wirksam. Die Schreiber unterwerfen ihre Formulierungen immer mehr den Standards, mit denen sie im Verlauf ihrer sprachlichen Sozialisation bekannt werden, auch wenn sie diese

weder richtig erinnern noch vorsichtig rekonstruieren. In solchen Fällen kommt es dann zu dem von KARL KRAUS verhöhnten Phänomen, daß jemand mehr Deutsch will als Deutsch kann. Beispiel: ... *ich möchte Ihnen heute einmal schreiben, um mich über den Sachverhalt zu äußern, der sich mit Ihrer Argumentation um das Thema "Hausaufgaben befaßt.* (Studentin, 21 Jahre zit. bei AUGST/FAIGEL 1986, 259). Dazu Augst/Faigel: Ältere Schüler und Studenten wollen sich "betont schriftsprachlich" ausdrücken, "wobei die Schreiber oft über das Ziel hinausschießen"; "so offenbaren die Schüler des 12. Sj. (= Schuljahrs) und die Studenten gerade bei dem Bemühen um eine möglichst gehobene und anspruchsvolle Schreibweise Schwächen in der Problemartikulation." (ebd. 65). Erste Ansätze zur Entwicklung der Fähigkeit zum distanzierten und reflektierenden Umgang (zunächst mit kleinen Einheiten, später mit größeren) zeigen sich, wie schon erwähnt, im Kontrollverhalten der Schüler im zweiten Stadium. Deren gelegentliche Formulierungskorrektur basiert auf der reflektierenden Einschätzung der zunächst gewählten Formulierung. Beim nächsten Entwicklungsschritt bezieht sich die Distanziertheit und Reflexivität auf größere Einheiten, manchmal auch auf die Gesamtstruktur des Textes, es kommt zur Gestaltung des Textes auf der Makroebene. Das ist in gewissem Sinn der Schritt von der Reihung zur Gestaltung (AUGST/FAIGEL 1986). Nun erfährt der Schreiber, daß die Relation 'Teilstück X eines Textes hat mit Teilstück Y dieses Textes zu tun' gestaltbar ist, daß sie sich nicht zwangsläufig aus einem Ausgeliefertsein an unreflektiert vollzogene Schemata ergeben muß. Um aber an Ordnungen der Makrostruktur ökonomisch und wirkungsvoll arbeiten zu können, bedarf es einer besonderen Arbeitsform, die man Planen nennt (s.u.).

Der nächste und letzte Entwicklungsschritt ist vollzogen, wenn sich die Reflexivität nicht mehr nur auf die Makrostruktur des geschaffenen oder geplanten Textes bezieht, sondern auf alle Ebenen, besonders aber auch auf den zu formulierenden Text in seiner Gesamtheit. Während davor (im vierten Stadium) die Makrostruktur die Probehühne für die eigentliche Aufführung war, quasi nur das Skelett des Textes, nicht sein Fleisch bearbeitet wurde, wird nun beides, alles, auch der auszuführende Text zum Element des Probehandelns und jede Aufführung ein Schritt auf einem Weg, der kein Ziel hat, sondern selbst das Ziel ist. Solches Schreiben ist tentativ, suchend, erprobend, verwerfend, wiederaufnehmend. In der Schreibforschung wird es das epistemisch-
heuristische Schreiben genannt (vgl. dazu ORTNER 1993). Insgesamt dürfte es eher ein Verfahren angesichts schwieriger Materien sein, als wirklich ein Entwicklungsstadium - aber immerhin ein Verfahren, dessen Nutzung erst ab einem bestimmten Entwicklungsstand möglich ist.

Wer ein Porträt eines epistemisch-heuristisch Schreibenden zwecks Anschauung braucht, der lese STEFAN ZWEIGS Beschreibung des Arbeitsstils von

BALZAC, aus der ich nur die Passage zitiere, die uns BALZAC zeigt, nachdem die Drucker seinen Text zum zweiten Mal (!) gesetzt haben:

"Noch einmal brach der heilige Zorn Balzacs über die eigene Arbeit herein, noch einmal schüttete er Zusätze, Ergänzungen, Verdeutlichungen in das gegossene Manuskript, noch einmal zerriß die zornige Tatze das lebendige Fleisch der schon gestalteten Arbeit, und so ging es drei- und viermal, bis schließlich in der Zeitschrift die endgültige Fassung erschien. Endgültig aber nur wieder für diese Zeitungsveröffentlichung, denn für die Buchausgabe kämmte und krepelte der ewig Ungenügsame von neuem jedes einzelne seiner Werke um, und sogar dann noch, als sie schon in Buchform erschienen waren, erneuerte er seine Arbeit von Neuauflage zu Neuauflage." (ZWEIG 1977, 20)

Vgl. auch: "Woher kommt eine Idee? Ich würde nach Kleist ... sagen: sie wird auf dem Papier erschrieben." (BURGER 1986, 25)

"... mir geht es genauso wie allen Kollegen, die ich danach gefragt habe: sie ... denken beim Schreiben. Schreiben ist ihre wichtigste Denkmethode. 'Ich muß mir alles erschreiben', so sagt einer von Ihnen." (HERMANN 1988, 71)

Distanziertheit und Reflexivität beziehen sich bei diesem Verfahren auf Texte/Textteile, die notwendigerweise Elemente eines diskontinuierlichen Prozesses sein müssen: Schreiben als eine Tätigkeit in längeren Zeiträumen, bei der die Variabilität der Randbedingungen (Motivation, Wetter, Grad des Ausgeschlafenseins usw.) besonders deutlich erfahren wird.

ARBEITSBEREICH MAKROEBENE/TEXTSTUFENEbene: Die erhöhte Reflexivität wirkt sich vor allem im Bereich der Makrostruktur der zu schaffenden Texte aus, zuletzt auch im Bereich der Textstufen. Für die Arbeit an der Makrostruktur wird aus Gründen der Ökonomie die Planung wichtig.

Die Planung in den ersten beiden Stadien wird ständig von dem Drang, das Geplante auszuführen, niederzuschreiben, überlagert und behindert. Beobachtungsberichte, die davon handeln, daß die "Planungsphase vom Schreibimpuls unterbrochen und überlagert wird", auch noch bei Erwachsenen, haben wir (BRITTON u.a. 1975, 25), und vermutlich kann auch jeder von uns aus der Selbst- oder Fremdbeobachtung weitere beisteuern. Planung heißt in den ersten drei Stadien flüchtige gedankliche Konzeption, manchmal auch sprachliche Fixierung von inhaltlichen Basiswörtern, heißt Suche nach geeigneten Schemata, heißt aber vor allem: Aufbereitung für die baldige Niederschrift auf Satzfortsetzungsniveau (vgl. dazu die Arbeiten von KESELING). Die Kinder beginnen ihr Schreiben meist nach einer kurzen Periode des Nachdenkens, in der nach den Schemata gesucht wird, die zum vorgegebenen Stimulus passen. Nach den ersten Sätzen wiederholt sich diese Art des Nachdenkens sehr häufig, es wird sozusagen ein zweiter Anlauf genommen. Diese Art des Schreibverhaltens wird von den meisten Jugendlichen und vielen Erwachsenen praktiziert:

Schreiben heißt für sie Texte produzieren, und zwar auf Knopfdruck. Entwürfe, Notizen, Gliederungen, Stoffsammlungen usw. spielen bei diesem Schreibverhalten eine vollkommen untergeordnete Rolle, wenn sie überhaupt vorgenommen und nicht etwa – wie es auch geschieht – nachträglich den Texten unterschoben werden.

Dieses Schreibverhalten ist allerdings nicht der Endpunkt jeder möglichen Schreibentwicklung. Bei günstigen Rahmenbedingungen und bei entsprechender kognitiver Reife ändert sich das Schreibverhalten in Richtung auf eine mehr oder weniger ausgedehnte Reflexion, die auf die Durchführungsoperationen gerichtet ist. Das beginnt zunächst mit der reflektierten Verwendung sprachlicher Mittel und setzt sich dann darin fort, daß dem Schreiber mehr und mehr bewußt wird, daß Schreiben heißt, sich sprachlich in einer bestimmten Konstellation zu verhalten und daß man dieses Verhalten durch die Berücksichtigung der konstellationsrelevanten Faktoren modifizieren kann. Ökonomischerweise verlegt der Schreiber alle Operationen, die auf die Berücksichtigung von Einzelfaktoren zielen, in die Planungs- und Orientierungsphase. Solche Planungen sind erst dem reiferen Jugendlichen möglich, denn im Lauf der Schreibentwicklung "verändert sich die Funktion der Planung und unterscheidet sich immer deutlicher von der Textproduktion" qua Satzentfaltung Schritt für Schritt, vom Vorgänger- zum Folgesatz (BURTIS u.a. 1983, 154). "Bis ins Jugendalter reduziert sich Planung weitgehend auf eine Auflistung möglicher Themen [und die Suche, nach geeigneten Verfahrensschemata], erst [spät] wird Planung eingesetzt, um Ziele und Strategien zu formulieren" [Verfahrensbewußtsein]. Erst der reifere Jugendliche beginnt, "bewußt auszuwählen, zu bewerten, zu revidieren und auszuschließen, was in bezug auf einen bestimmten Schreibkontext oder einen bestimmten Adressaten nicht in Frage kommt" (MOLITOR 1984, 23). Um solche Operationen ausführen zu können, muß die Planung zu einer Aktivität mit eigenen Einheiten werden (BURTIS u.a. 1983, 154), sie ist nicht mehr Teil der unmittelbaren Textproduktion, sondern ihr vorgeschaltet.

Angesichts des prominenten Einflusses, den das Planen auf die Qualität des Schreibens hat, ist es sicher berechtigt, das vierte Stadium dann beginnen zu lassen, wenn sich das Planungsverhalten deutlich ändert. Dies ist – ein paar Jahre auf oder ab spielen da noch weniger eine Rolle als bei der Abgrenzung der vorhergehenden Stadien – wie schon gesagt, in der späteren Jugend der Fall. Also ich würde sagen: von 16 aufwärts. Mir ist klar, daß erstens nicht alle Schreiber dieses Stadium erreichen, daß sich zweitens viele individuelle Mischformen zwischen spontaner und geplanter Schreibe herausbilden, daß sich drittens das Verhalten des reflektierenden Planens nur zeigt, wenn es die Schwierigkeit der Aufgabe nahelegt und wenn die Umstände günstig sind usw. Generell kann aber gesagt werden: Prüfungssituationen sind solchem Verhalten

sicher nicht förderlich. Sie sind geeignet, eine "extensive Planungstätigkeit" zu unterbinden (BRITTON u.a. 1975, 25). Es gilt - bei günstigen Umständen - wohl die Feststellung von MOLITOR:

"Der subjektive Schwierigkeitsgrad des geplanten Textes entscheidet über das Ausmaß der Exteriorisierung von Zwischenstufen der Textproduktion." (MOLITOR 1984, 22).

Reflektierte Planung heißt selbst stimulierte Aktivität vor oder während der unmittelbaren Textproduktion, heißt z.B. Verinnerlichung von Positionen und Durchführung von Operationen, die sonst – in sogenannten Prozeßkonferenzen – im dialogischen Zusammenspiel von Gesprächspartnern bezogen bzw. ausgeführt werden. Reflektiertes Planen ist nicht mehr so stark von äußerer Stimulation abhängig: Statt von Suchfragen stimuliert werden zu müssen, stellen ältere Kinder und Jugendliche selbst Suchfragen, statt Gegenargumenten von Gleichaltrigen, vorgebracht in Diskussionsrunden, produzieren und analysieren sie nun selbst Argumente und Gegenargumente. D.h., Jugendliche in diesem Stadium brauchen keine realen Situationen mehr, um ein reflektierendes Verhalten in Gang zu bringen.

Reflektierende Planung ("reflective planning" SCARDAMALIA/BEREITER zit. nach MOLITOR 1984, 21) hat mindestens drei Funktionen:

- erstens eine kognitive Entlastungsfunktion. Diese erfüllt sie insofern, als sie – in Form von Stichwörtern, Notizen usw. – Einheiten der Text(teil)basis verfügbar macht, die leichter zu handhaben und zu bearbeiten sind als ausformulierte Texte oder Textteile. Mittels dieser Einheiten ist es möglich, ein Globalziel in konkrete Teilziele zu "übersetzen", ein Gesamtthema in verschiedene thematische Blöcke zu entfalten (auszudifferenzieren) und die einzelnen Einheiten miteinander zu koordinieren.
Weichenstellungen für den Text können am besten mit Einheiten vorgenommen werden, die in reduzierter, d.h. leicht beweglicher Form zur Verfügung stehen – das sind z.B. die von WYGOTSKI beschriebenen Einheiten der inneren Sprache;
- die zweite Funktion ist eine heuristisch-epistemische Funktion, also die Funktion, neues Wissen, neue Gedanken und Ideen zu gewinnen. Pläne sind nichts Starres, Unveränderbares; Pläne entwickeln sich in und durch das Planen. Da Pläne Ordnungssysteme sind, die komplexe Schemata sichtbar machen, und zwar in überschaubarer Form, in Stichwörtern oder kurzen Notizen, sichtbar machen, erleichtern und ermöglichen sie die Erkenntnis von Ungereimtheiten, von Lücken, von Redundanzen, von Hierarchien, von Widersprüchen, von Überschneidungen usw. Dadurch wiederum verändert, verbessert sich der Plan. Daneben erleichtern und ermöglichen sie Gewichtungen und erlauben die Elemente nach logischen oder verfahrens- bzw. strategierforderlichen Gesichts-

punkten zu ordnen. Was aber noch viel wichtiger ist: Die Elemente, die für die Planung gebraucht werden, sind auch die Elemente, von denen aus der göttliche Funke der Kreativität besonders leicht sprüht. Dabei handelt es sich nicht um ein Mysterium. Das Wunder der kombinatorischen Produktivität (NEUMANN) hängt mit der großen Beweglichkeit der Kürzel zusammen. Und mit der Beweglichkeit steigt die Zahl der Kombinationen, die in kürzester Zeit ausprobiert werden können. Und wie sieht solche kombinatorische Arbeit aus? "Die Entfaltung, d.h. die Gewinnung eines neuen Elements, ergibt sich oft daraus, daß zunächst einmal ein vorhandenes Element als Element eines Schemas gesehen/ behandelt wird, z.B. eine Figur als Element eines settings, das setting als Element einer Narrationsstruktur, wie sie die Geschichtengrammatik beschreibt. Das Sehen-als-Element-eines-Schemas führt dazu, daß von diesem Element aus, vom Schema geführt oder entlang des Schemas, ein zu dem Erstelement passendes weiteres Element gesucht und gefunden werden kann. Das Schema ist die Brücke zum Ziel der Suche; weil man über ein Schema verfügt, weiß man, in welcher Richtung man suchen muß, auch wenn man das Gesuchte noch nicht kennt. Denn ein Schema ist nach Aebli dadurch gekennzeichnet, daß 'an die Stelle der spezifischen Elemente Leerstellen oder Variablen treten' (AEBLI 1980, 126). KAFKA hat statt *Brücke* oder SCHEMA TUNNEL gesagt: 'Man muß wie in einem dunklen Tunnel schreiben, ohne daß man weiß, wie sich die Figuren entwickeln werden.' (zit. n. FRÖCHLING 1987, 52)" (ORTNER 1993, 27). Eine andere Seite, die ich nur erwähnen will, ist, daß Pläne nichts Endgültiges sind, daß sie Entwürfe ins Unreine sind und daß ihre Elemente als Steinchen dienen können, die in das umgebende Dunkel geworfen werden, ohne daß man sich schon ein für allemal auf einen Weg durch das Dunkel festlegen müßte, wie das – aufgrund des großen, zu investierenden Aufwands – beim Schreiben de facto geschieht.

- die dritte Funktion ist mit der zweiten eng verwandt: Es ist eine arbeitsökonomische. Wer die Kontrolle schon am Plan oder an Teilen des Plans vornimmt, also vor dem Schreiben, nicht danach, kann sich manche Mühe, als die das Formulieren fast allgemein empfunden wird¹⁷⁾, sparen, er kann so schon im voraus zu Expressives, zu Egozentrisches korrigieren/streichen, Unverständliches verständlich machen, Ungenaueres präzisieren, wenn er es schon in der Planungsphase erkennt.

Eine Voraussetzung für die Entwicklung des Planens ist die Fähigkeit zur Problemissolierung. Nur wenn Teilaspekte isoliert werden, können sie erfolgreich und ökonomisch behandelt werden. In der Isolierung von mehr Aspekten als nur dem inhaltlich-thematischen unterscheiden sich Jugendliche und unrountiniert schreibende Erwachsene von den routinierten Schreibern. Letztere verstehen unter Planung nicht nur die Aufzählung inhaltlicher Gesichtspunkte; die Pläne routiniert Schreibender gehen immer mehr über mentale Inhaltsangaben hinaus. In ihnen werden auch "Intentionen, Strategien, Prioritäten, Alternativen, Bewertungen, Begründungen u.ä." thematisiert, Spuren dieser Themati-

sierungen können, müssen aber nicht, im späteren Text auftauchen, meist aber erscheinen sie im Plan "jedoch in einer deutlicheren, expliziteren Form ..., die leichter zu bearbeiten ist." (MOLITOR 1984, 23).

Daß sich das Schreibverhalten von älteren Jugendlichen und Studenten gegenüber dem von Kindern im zweiten und meist auch von Jugendlichen im dritten Schreibstadium ändert, wird auch an rein äußeren Umständen sichtbar. Die Zeit z.B., die für die Planung aufgewendet wird, wird viel länger. Sie kann schließlich bis zu 2/3 der gesamten Schreibzeit ausmachen.¹⁸⁾ Von der Planungszeit werden für die Gesamtplanung des Textes, nicht für die Programmierung von Sätzen und das Finden von Wörtern, je nach Schwierigkeit der Anforderungen unterschiedliche Anteile für die rein konzeptionelle Planung aufgewendet, aber zwischen einem Drittel und einem Fünftel scheint sie auszumachen, und auf jeden Fall viel mehr als bei Kindern.¹⁹⁾

Was an Äußerlichkeiten beim Schreiben unter dem Imperativ des reflektierenden Planens noch auffällt, ist die Vielzahl der graphischen Symbole, Punkte, Spiegelstriche, "Sternchen, Kästchen, Frage- und Ausrufezeichen, Pfeile, Nummern" (MOLITOR 1984, 23), der Einsatz von Farben, Unterstreichungen, die Gliederung durch Anordnung: Zeileneinrücken, Sequenzierung der Stichworte und Notizen usw."

"Zuerst notiere ich, welche Aspekte ich in dem Brief, dem Artikel, dem Buch unterbringen *muß*.

- Dann notiere ich, was ich auch noch gerne unterbringen *würde*. ...
- Schließlich zeichne ich mir auch in der zweiten Liste an, was dem Leser zusätzlich Denkanreize geben könnte.
- Daraus ergibt sich eine Reihe von Aspekten, die in jedem Fall aufgenommen werden müssen, sowie ein Anhang möglicher zusätzlicher Elemente.
- Mit Pfeilen oder Ziffern stelle ich dann eine Abfolge her, in der ich die einzelnen Momente des Themas auseinander entwickeln kann ...
- Erst wenn sich alle wesentlichen Punkte des Artikels miteinander verbinden lassen, beginne ich zu schreiben." (RAITH 1988, 141).

Fordert man die Schreibenden zusätzlich auf, beim Schreiben laut zu denken, also alles auszusprechen, was ihnen durch den Kopf geht, registriert man auch Überlegungen der folgenden Art: 'Bleibe ich [mit dem, was ich gerade schreibe] beim Thema? (BURTIS u.a. 1983, 169)²⁰⁾

4. Schlußbetrachtung

Metaphorisch gesprochen ist die Schreibentwicklung eine Folge sich ewig wiederholender Gehversuche in einer Gehschule (Austriazismus = Laufgitter²¹⁾),

ein Versuch, sich im sozialen Raum, in der Welt 3 zu bewegen. Das das Schreiben wie das das Gehen erlernende Kind taumelt zunächst mehr, als es geht ..., aber niemand muß dem Kind zeigen, wie man geht, niemand gibt ihm Schrittmuster, Schrittlängen und Schrittempo vor. Die ergeben sich, weil und indem das Kind die Herausforderung der Situation seinem Reifungsgrad entsprechend annimmt. Der Vergleich des Schreibens mit dem Gehen eines selbst zusammengestellten Weges ist in vielem sehr hilfreich, aber er hinkt auch in mehr als einem Punkt, sogar in einigen entscheidenden: Während das Erlernen der Fortbewegungsarten allein oder doch hauptsächlich eine naturwüchsige Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Welt ist, ist das Erlernen des Schreibens das Erlernen einer Kulturtechnik (Erzeugung von Produkten der Welt 3) und als solches nicht nur eine Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der sozialen Welt, sondern zusätzlich eine Arbeit, die unter Anleitung und Aufsicht durchgeführt werden muß. Wobei meist von Anleitung wenig bis gar nichts, von Aufsicht aber sehr viel zu spüren ist. Das Schreiben ist, wie es ist, eine Tätigkeit, die unter stetem Bewertungsdruck vorgenommen wird. Von den Anfängen bis zum Ende der Schreiberziehung begleiten Noten die Leistungen. Die Schreiblersituation ist nicht nur durch den meist fehlenden "echten" Adressatenbezug des Schreibens pervertiert, sondern grundsätzlich, wie BOETTCHER/FIRGES/SITTA/TYMISTER (1976) das schon 1973 angesprochen haben, dadurch, daß die ganze, lange sensible Lern- und auch Prüfungsphase meist zu einer über lange Zeiträume sich erstreckenden Prüfungssituation wird. Mit Prüfern, die sich meistens nicht bewußt sind, wie wenig sie positiv bewirken können, wie unheilvoll sie aber als Störfaktoren in Erscheinung treten können:

- als Zerberuse vor der Welt 3, die den Wunsch nach einem Eintritt in diese Welt vermiesen können, weil sie für den Zutritt zu dieser Welt eigenartige Proben verlangen, die aber nicht wie die Proben im Märchen sich auf drei beschränken;
- als Bewertungsbeamten vom Typ Beckmesser, die zwar wissen müßten, daß auch sie nichts wissen, aber trotzdem das verlangen, was sie gerade zufällig wissen oder zu wissen glauben: der Plural von *Atlas* heißt *Atlanten*, nicht *Atlasse*²²);
- als Zerstörer und Unterminierer der Motivation, die die wichtigste, einigermaßen steuerbare Triebkraft und Ressource für Verhaltensveränderungen, also auch für Einflüsse auf den Gang einer Entwicklung, darstellt;
- als Unterdrücker von Emotionalität und auch Egozentrismus, die lebensgeschichtlich notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzungen für den Eintritt in die Welt 3 darstellen;
- als überforderte, in der Sache hilflose und deshalb wenig legitimierte Instanzen, deren Macht nur arrogant (*arrogare* = 'sich etw. anmaßen') ist. Was WEISS (1965) und nach ihm viele andere untersucht haben, die starken

und bedenklichen Divergenzen in der Notengebung bei Deutschlehrern, ist auch den Schülern aus ihrer Praxis bekannt. Noten sind, falls mehr als nur Formales beurteilt wird, Produkte höchst zwielichtiger Kriterien. Ausgegeben von Personen, die z.B. mit Sicherheit in ihrem ganzen Studium nie etwas davon gehört haben, wie Texte etwa **inhaltlich** zu bewerten sind;

Wir leben in einer verkehrten Welt. Daß das Humankapital unsere Zukunft darstellt, wissen wir, aber mit diesem Humankapital pfleglichst umzugehen, wissen wir nicht. Wir vernichten große Teile davon oder lassen zu, daß sie vernichtet werden. Um die Starken, um die Elite, geht es dabei nicht. Das sind Selbstläufer, die kommen auf jeden Fall durch. Die wahren Kapitalreserven stecken bei den Schwachen und den Mittelmäßigen. Diese Reserven können wir, um bei dieser nicht besonders schönen Metapher zu bleiben, nur nutzbar machen, wenn wir günstige Randbedingungen schaffen. Ein so sensibler Entwicklungsprozeß, wie etwa der Gang aus dem egozentrischen Schneckenhaus in eine teilweise sozialisierte Welt, innerhalb dessen der Schreibprozeß eine Rolle spielt, ist eine viel zu ernste Angelegenheit, als daß man ihn gewachsenen Schultraditionen und einer mehr oder weniger dilettierenden Exekutive überlassen dürfte. Daß man die, die nur mit schwachen oder mittelmäßigen Ergebnissen aufwarten, auf einen jahrelangen Spießbrutenlauf schickt, statt sie zu hegen und zu pflegen und für sie Reifungsbedingungen zu schaffen, die optimal sind, ist eine Sünde wider den Geist, wenn schon nicht gegen den Geist des Humanismus, dann halt eine Sünde wider den Geist des Kapitalismus.

Anmerkungen

- 1) Vgl. auch Wittgensteins Forderung: "– denk nicht, sondern schau!" (Wittgenstein 1984, I, 277).
- 2) Für Bereiter (1980) ist vor allem die Dimension "Aufmerksamkeitsfokussierung" wichtig, für Feilke/Augst (1989, 308ff.) das Verhalten in einem "vierfach geteilten Problemraum" mit den Dimensionen: "ich", "die Sache", "der andere", "der Text".
- 3) Die traditionelle Schreibforschung geht meist von einem Phasen- und Ebenenmodell aus; Phasen z.B.: Vorbereitung, Planung, Ausführung, Kontrolle; Ebenen: rhetorische oder Handlungsebene, Inhalts-, formale Ebene.
- 4) Vgl. Döbert/Nunner-Winkler zit. n. Habermas 1976, 90.
- 5) Automatismus ist nach Bereiter (1980, 89) erreicht, wenn ein bestimmtes Verhalten wenig oder gar keine Aufmerksamkeit mehr erfordert.
- 6) Je nachdem, wie sich die Übergänge tatsächlich vollziehen, ist die gradualistische oder die strukturalistische Position zu rechtfertigen. Gradualistische Position: Niederrangige Aufgaben werden automatisiert, höherrangige kommen dazu; strukturalistische Position: Die Integration einer neuen Aufgabe verlangt die Umorganisation aller bisherigen Prozesse. Letztere dürfte lebensnäher sein.

- 7) Solche Bewertungen sind natürlich etwas Riskantes, aber ich probier's trotzdem.
- 8) Auch die Seniorensprache, die gesprochene, viel weniger die geschriebene, wäre einmal eine Untersuchung wert, inwiefern der langsam abgebaute Egozentrismus in diesem Stadium der Entwicklung wieder fröhliche Urständ' feiern darf. Altern heißt wohl auch – leider! – wieder egozentrischer werden.
- 9) So wie der Egozentrismus beim Schreiben, zumindest in seiner starken Ausprägtheit, eine Folge der Arbeitsform Schreiben sein dürfte, so sind auch die Igelätze eine Folge dieser Arbeitsform. Das zeigt ein Vergleich der Syntax der gesprochenen Sprache von Kindern mit der Syntax ihrer geschriebenen Sprache.
- 10) Bereiter und Baumann/Ludwig melden allerdings Zweifel an der Existenz des zweiten Stadiums an. Bereiter (1980, 85) spricht sich nach einem Einerseits-Anderseits letztlich dafür aus, es als eigenes Stadium zu sehen. Baumann/Ludwig (1986, 20) melden nur Zweifel an, ohne sich letztlich zu entscheiden. In der Praxis folgen sie jedoch - das zeigen ihre Zwischenüberschriften - Bereiter.
- 11) Welche Schwierigkeiten Schüler haben, in solchen Sondermedien zu arbeiten, kann man unter anderem an den enormen Problemen ablesen, die ihnen Arbeitsaufträge wie Inhaltsangabe oder Zusammenfassung machen. Wobei ihnen die Inhaltsangabe, die sich meist auf narrative Texte bezieht, natürlich um einiges leichter fällt. Aufträge, mehrere Texte synoptisch zusammenzufassen, werden selbst für Studenten zu Fallgruben, aus denen kaum einer herauskommt.
- 12) Hängt das mit der Zunahme des Abstraktionsvermögens zusammen? Mit der Entwicklung analytischer Fähigkeiten? Sicher auch! Aber sicher noch viel mehr damit, daß die innere Sprache allmählich (verzögerte Ressourcennutzung) als leistungsstarkes Arbeitsmedium für die Arbeit auf der Makroebene genutzt werden kann. Die innere Sprache ist die Ebene der Kürzel, und Kürzel sind eine besondere Art von Abstraktionen. Daß hier Abstraktion mit im Spiel sein muß, zeigt sich auch daran, daß die Schreiber gegen Ende des Stadiums fähig sind, "Textinhalte in stark verkürzter Form zu produzieren" (Burtis u.a. 1983, 172).
- 13) Allerdings muß bedacht werden, daß das Faktum, daß Kinder vor dem Schreibbeginn nur wenig planen, nicht notwendig ausschließt, daß sie während des Schreibens planen, wie dies auch erfahrene Schreiber tun (vgl. Burtis u.a. 1983, 156). Allerdings wäre es dann vielleicht sinnvoll, zwischen Makro- und Mikroplanung zu unterscheiden.
- 14) Die Fremdstimulation trägt allerdings schon im zweiten Stadium Früchte, z.B. Stimulation über Suchfragen. Selbsttätiges Clustering ist in diesem Alter (2. Stadium) zunächst noch wenig zielführend.
- 15) Von einem perspektivischen Schreiben spreche ich in Analogie zum perspektivischen Wissen: "perspektivisches Wissen – Wissen, das eine Person über das Wissen anderer Personen besitzt" (Edelstein/Habermas 1984, VII).
- 16) Vgl. dazu: "Die Entwicklung der Rollenübernahmefähigkeit wird natürlich nicht im Grundschulalter abgeschlossen. Man kann sagen, daß sie ihre besondere oder eine ganz neue Bedeutung erfährt, nachdem die schriftsprachliche Kompetenz erworben worden ist." (Hetzer u.a. 1990, 212)
- 17) Vgl. Feilke 1988, 65 : "Sie hörten nur "schriftlich festhalten" und stöhnten schon wieder. ...Nachdenken sei prima, aber alles aufschreiben sei so viel Arbeit." (Aus dem Bericht einer Studentin über ein Unterrichtsprojekt 'Schreiben in der Oberstufe')."
- 18) Molitor 1984, 20 mit Bezug auf Flower/Hayes (1977) und Gould (1980).
- 19) Burtis u.a. 1983, 170. Hayes/Flower vs. Burtis u.a.: Vergleichbarkeit der Angaben von Burtis u.a. (1983) und Hayes/Flower (1980) ist wegen der begrifflichen Unterschiede nicht gegeben.

- 20) Neben Formulierungsbewertungen wie 'Das ist gut' usw.
- 21) 'Meist aus einem Boden u. einem Gitter bestehendes Gestell, in dem kleine Kinder das Gehen lernen, umherlaufen u. spielen können' (Duden. Deutsches Universalwörterbuch 1989).
- 22) 87% der Befragten "lassen nur 'Atlanten' und 'Globen' gelten. Duden-Rechtschreibung (1973) gibt als Plurale für das Kartenwerk 'Atlasse' und 'Atlanten', für Globus 'Globen' und 'Globusse' an." (Braun 1979, 152).

Literatur

- Aebli, Hans: Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta 1980
- Antos, Gerd: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 39) 1982
- Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 48) 1989
- Augst, Gerhard: Schreiben als Überarbeiten – "Writing ist rewriting" oder "Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?". In: Der Deutschunterricht 40, 1988, H. 3, S. 51-63
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter: Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt a.M. usw.: Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache 5) 1986
- Bartlett, Elsa Jaffe: Learning to Revise: Some Component Processes. In: Nystrand, Martin (Hrsg.): What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse. New York usw.: Academic Press 1982, S. 345-363
- Baumann, Jürgen/Ludwig, Otto: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, Dietrich/Hopster, Norbert (Hrsg.): Schreiben ..., 1985, S. 254-276
- dies.: Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch, 1986, H. 80, Jg. 13, S. 16-22
- Bereiter, Carl: Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes ..., 1980, S. 73-93
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene: Wissen – Wiedergeben als ein Modell für das Schreiben von Instruktionen durch ungeübte Schreiber. In: Unterrichtswissenschaft, 1985, S. 319-333
- Boettcher, Wolfgang/Firges, Jean/Sitta, Horst/Tymister, Hans Josef: Schulaufsätze – Texte für Leser. 4. Auflage. Düsseldorf: Schwann (= Fach: Deutsch, Schriften für Deutschlehrer) 1976
- Boettcher, Wolfgang/Sitta, Horst: Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden. München usw.: Urban u. Schwarzenberg 1978
- Boueke, Dietrich/Hopster, Norbert (Hrsg.): Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 249) 1985
- Braun, Peter: Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern. In: Braun, Peter (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. Entwicklungen, Entwürfe, Diskussionen (= Kritische Information 79). München: Fink 1979, S. 149-155
- Britton, James u.a.: The Development of Writing Abilities (11-18). Basinstoke und London:

Houndsmills 1975

- Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer 1934
- Burger, Hermann: Die allmähliche Verfertigung der Idee beim Schreiben. Frankfurter Poetik-Vorlesung. Frankfurt a.M.: Fischer. (= Collection S. Fischer 48, Fischer-Taschenbücher 2348) 1986
- Burtis, P.J./Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene/Tetroe, Jacqueline: The Development of Planning in Writing. In: Kroll, Barry M./Wells, Gordon (Hrsg.): Explorations in the Development of Writing. Theory, Research and Practice. Chichester usw.: John Wiley & Sons 1983, S. 153-174
- Duden: Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. u. bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter Leitung von Günther Drosdowski. Mannheim-Wien-Zürich 1989
- Eccles, John C.: Sprache, Denken und Gehirn. In: Wendt, Herbert/Loacker, Norbert (Hrsg.): Kindlers Enzyklopädie. Der Mensch. Bd. IV. Zürich: Kindler 1981, S. 275-304
- Eccles, John C./Zeier, Hans: Gehirn und Geist. Biologische Erkenntnisse über Vorgeschichte, Wesen und Zukunft des Menschen. Frankfurt a.M.: Fischer (= Fischers Taschenbuch 42 445) 1984
- Edelstein, Wolfgang/Habermas, Jürgen: Vorwort. In: Edelstein, Wolfgang/Habermas, Jürgen (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 446) 1984, S. VII-XIV
- Eigler, Gunther/Jechle, Thomas/Merziger, Gabriele/Winter, Alexander: Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. In: Unterrichtswissenschaft 1987, S. 382-395
- Feilke, Helmuth: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch 24, 1993, H. 129, S. 17-34
- ders.: Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use (= Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin-New York: de Gruyter (erscheint vermutlich 1994)
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion ..., 1989, S. 297-327
- Flower, Linda S./Hayes, John R.: The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes ..., 1980, S. 31-50
- dies.: A Cognitive Process Theory of Writing. In: College Composition and Communication 32, 1981, S. 365-387
- dies.: Images, Plans and Prose: The Representation of Meaning in Writing. In: Written Communication 1, 1984, S. 120-160
- Fröchling, Jürgen: Expressives Schreiben. Untersuchungen des Schreibprozesses und seiner Funktionen als Grundlage für eine Laienschreibdidaktik. Frankfurt a.M. usw.: Lang (= Europäische Hochschulschriften R. 11, Bd. 306) 1987
- Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates 1980
- Grosse, Siegfried: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann (= Sprache der Gegenwart 59) 1983
- Haas, Elke: Ein Beschwerdebrief. Lernen, sich ernst zu nehmen. In: Praxis Deutsch, 1986, H. 80, Jg. 13, S. 50-52
- Habermas, Jürgen: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M.:

- Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 154) 1976
- Hayes, John R./Flower, Linda S.: Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes...* Hillsdale N.J.: Erlbaum, 1980, S. 3-30
- Hermanns, Fritz: Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: *Der Deutschunterricht* 40, 1980, H. 4, S. 69-81
- Hetzer, Hildegard/Todt, Eberhard/Seiffge-Krenke, Inge/Arbinger, Roland: *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. 2. überarb. u. erg. Auflage. Wiesbaden: Quelle & Meyer (= UTB 935) 1990
- Keseling, Gisbert: Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten, am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In: Rosengren, Inger (Hrsg.): *Sprache ...* 1987, S. 105-118
- ders.: Probleme der inhaltlichen und verbalen Planung beim Schreiben. Bericht über ein Forschungsprojekt. In: Nerius, Dieter/Augst, Gerhard (Hrsg.): *Probleme ...*, 1988, S. 65-86
- Keseling, Gisbert/Wrobel, Rau, Cornelia: Globale und lokale Planung beim Schreiben. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1987, S. 349-365
- Lorenz, Konrad: *Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens*. München: dtv (= dtv 1249) 1977
- ders.: *Die Naturwissenschaft vom Menschen. Eine Einführung in die vergleichende Verhaltensforschung. Das "Russische Manuskript" (1944-1948)*. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Agnes von Cranach. München-Zürich: Piper 1992
- Ludwig, Otto: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.): *Schriftsprachlichkeit (= Sprache der Gegenwart 59)*. Düsseldorf: Schwann 1983, S. 37-73
- Molitor, Sylvie: *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (= Forschungsberichte 31) 1984
- dies.: Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1985, S. 334-345
- dies.: Weiterentwicklung eines Textproduktionsmodells durch Fallstudien. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1987, S. 396-409
- Molitor-Lübbert, Sylvie: Schreiben und Kognition. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 48)*. Tübingen: Niemeyer 1989, S. 278-296
- Nerius, Dieter/Augst, Gerhard: Probleme der geschriebenen Sprache. Beiträge zur Schriftlinguistik auf dem XIV Internationalen Linguistenkongreß 1987 in Berlin (= *Linguistische Studien, Reihe A 173*). Berlin 1988
- Neumann, Karl: Spracherwerb und Menschwerdung. In: Wendt, Herbert/Loacker, Norbert (Hrsg.): *Kindlers Enzyklopädie. Der Mensch. Bd. VI*. Zürich: Kindler 1983, S. 57-76
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 2. Aufl. München-Weinheim 1987, S. 578-636
- Ortner, Hanspeter: Die Arbeit am Ausdrucksfehler – ein Stiefkind des Oberstufenunterrichts. In: *Ide-extra, Informationen zum Deutschunterricht*, 1990, S. 30-47
- ders.: Auf dem Weg zu einer realistischen Theorie des Schreibens. In: Herdina, Philip (Hrsg.): *Methodenfragen der Geisteswissenschaften*. Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft (= *Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft 28*) 1992, S. 15-65
- ders.: *Die Sprache als das bildende Organ des Gedankens*. Manuskript 1993

- Piaget, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 6) 1973
- ders.: Psychologie der Intelligenz. Mit einer Einführung von Hans Aebli München: Kindler (= Geist und Psyche, Kindler Taschenbücher 2167) 1974
- ders.: Autobiographie. In: Jean Piaget – Werk und Wirkung. Mit den autobiographischen Aufzeichnungen von Jean Piaget und Beiträgen von G. Busino usw. München: Kindler (= Geist und Psyche, Kindler Taschenbücher 2168) 1976
- ders.: Sprechen und Denken des Kindes. Frankfurt a.M.: Ullstein (= Ullstein Buch 35 159, Ullstein Materialien) 1983
- ders.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt a.M.: Fischer (= Bücher des Wissens 6263) 1987
- Piattelli-Palmarini, Massimo (Hrsg.): Théories du langage théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. o.O.: Editions du Seuil 1979
- Popper, Karl/Lorenz, Konrad: Die Zukunft ist offen. Das Altenberger Gespräch. Mit den Texten des Wiener Popper-Symposiums. Hrsg. v. Franz Kreuzer. München, Zürich: Piper (= Serie Piper 340) 1988
- Portmann, Paul: Texte schreiben: Planung, Stil, Textsorten. In: Schweizerische Konferenz ... 1982, S. 48-65
- Raith, Werner: Gut schreiben. Ein Leitfaden. Frankfurt a.M.-New York: Campus 1988
- Rosengren, Inger (Hrsg.): Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986 (= Lunder Germanistische Forschungen 55). Stockholm: Almqvist & Wiksell International 1987
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl: Assimilative Processes in Composition Planning. In: Educational Psychologist 17, 1982, S. 165-171
- ders.: Research on Written Composition. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. 3. Aufl. New York: Macmillan 1986, S. 778-803
- Schrumpf, Brunhilde: Die Analyse von Ausdrucksfehlern – ein Weg zur Bestimmung von Übungsschwerpunkten bei der Arbeit am schriftlichen Ausdruck. In: Deutschunterricht (Ost) 28, 1975, S. 267-281
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer. Arbeitsgruppe Muttersprache Deutsch: Schriftliche Sprachschulung im Deutschunterricht der Mittelschule. Genf (= Informationsbulletin 30) 1982
- Sitta, Horst: Zur Begründung eines kommunikativ orientierten Aufsatzunterrichts. In: Schweizerische Konferenz ... 1982, S. 7-26
- Weiss, Rudolf: Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung. Linz: Haslinger 1965
- Wittgenstein, Ludwig: Werkausgabe. 8 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 501-508) 1984
- Wygotski, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch (= Bücher des Wissens 6350) 1977
- Zweig, Stefan: So überarbeitete Balzac. In: Schmölders, Claudia (Hrsg.): Über Balzac. Zürich: Diogenes (= detebe 152) 1977, S. 18-21

Hanspeter Ortner, Institut für Germanistik, Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck

Friedrich Janshoff

Praktische Stillehre – wissenschaftliche Stilistik

Auswahlbibliographie für den Deutschunterricht

"Zur Kunstfertigkeit gelangt man durch Nachahmung guter Vorbilder (imitatio), Begreifen der Regeln (doctrina) und Übung (exercitium)." (H. Schlüter: Grundkurs der Rhetorik. München 1974, 22)

Die bibliographischen Notizen erfassen für den Berichtszeitraum 1987 bis 1992/93 eine Auswahl von Veröffentlichungen zur wissenschaftlichen Stilistik, verstanden als "Lehre und Forschung aller sprachstilistischen Erscheinungen", und zur praktischen Stillehre, verstanden als "Vermittlung und Einübung stilistischer Formen" (Sowinski 1991, 6 u.7).

Veröffentlichungen zur *Theorie und Praxis der Sprachkritik* werden voraussichtlich verzeichnet in ide 4/94 (Sprachkritik).

Orientierungsmöglichkeiten

"Wer lernen will, was guter Stil ist und ihn noch zu verbessern sucht, dem müssen – über inhaltliche Stilmöglichkeiten hinaus – zuallererst Gründe, Kriterien und Zusammenhänge klar sein, warum und wodurch das eine guter, das andere schlechter Stil ist" (Sanders 1990, 7).

Bei der Auswahl von Regelbeschreibungen, Vorbildtexten und Übungsanleitungen für die Behandlung von Stil, Stilistik und Stillehre im Deutschunter-

richt, wurden nicht nur Veröffentlichungen berücksichtigt, die sich mit der Lehr- und Lernbarkeit von Stil beschäftigen, sondern auch solche, die sich mit der Beschreibung von Stil(eigenheiten), der Entstehung von Stil(en) und der Wirkung von Stil(elementen) befassen.

Die folgenden *Sammelbände* und *Themenhefte* vereinigen Beiträge mit linguistischer, literaturwissenschaftlicher und/oder didaktischer Orientierung:

Fix, Ulla (Hrsg.): Beiträge zur Stiltheorie. Tübingen: Niemeyer 1990.

Hinnenkamp, Volker; Selting, Margret (Hrsg.): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer 1989. (Linguistische Arbeiten. 235).

Neuland, Eva; Bleckwenn, Helga (Hrsg.): Stil, Stilistik, Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilfeorschung. Frankfurt am Main: Lang 1991. (Europäische Hochschulschriften; Reihe 39, Interdisziplinäre Kongreßberichte. 4).

Sandig, Barbara (Hrsg.): Stilistisch-rhetorische Diskursanalyse. Tübingen: Narr 1988. (Forum Angewandte Linguistik. 14).

Stil. Der Deutschunterricht 43.1991, H. 3.

Stilarbeit. Praxis Deutsch 17.1990, H. 101.

Die **Stilistik** ist eine linguistische und/oder literaturwissenschaftliche Teildisziplin, "deren Begriffe oft erwähnt, die aber nur wenig systematisch betrieben wird", stellt eine einführende Übersicht fest, der auch zu entnehmen ist, daß es im Bereich der Sprach- und Literaturwissenschaften verhältnismäßig wenige abstrakte Begriffe gibt, "die einen derart großen Bedeutungsumfang und entsprechend weiten Verwendungsbereich haben wie das Wort ›Stil‹" (Sowinski 1991, IX u. 1). Mit seinen Komposita und Wendungen dient das Wort nicht nur zur Kennzeichnung sprachlicher Erscheinungen und Gebrauchsweisen auf Wort-, Satz- und Textebene (z.B. als Textsorten-, Autoren- oder Epochenstil) sondern auch zu deren Wertung (als guter oder schlechter Stil).

Die Praxis der **Stillehre** wird nicht von Lehr- und Übungsbüchern bestimmt, die "theoretisch, methodisch und sachlich auf der Fachgrundlage moderner linguistischer und sprachstilistischer Anschauungen" beruhen, sondern von "zum Teil veraltete(n), dilettantische(n) Populärbücher(n) (...), von einem gutgläubigen Publikum genutzt, als ob sie auf dem letzten Wissensstand stehende Standardwerke wären" (Sanders 1990, 3 u. 4).

Die Neubearbeitung einer "Deutschen Stilschule" (ROST 1989), "die anhand von Beispielen aus Schülerarbeiten und Zeitungsartikeln dem schreibenden Berufstätigen zu einer einwandfreien Diktion verhelfen will", verwendet beispielsweise als Korrekturvermerke von "Ausdrucksfehlern" so bildhafte Kategorien, wie "Flickverb", "Streckformel", "Genitivtreppe", "Stopfstil", "Nachklapp", "Schattenwort", "Wortverstümmelung" und "verschrobene Aussagekoppelung" (Rost 1989, 11 u. 12), die als verkürzte Formulierungen von satzstilistischen Regeln verstanden werden. Das stildidaktische Verfahren, mit Erläuterungen und Verbesserungsvorschlägen versehene Sammlungen von Einzelfällen zusammenzustellen – wie z.B. auch PECHER (1992, 15-96) unter dem Titel "Was manchem Schwierigkeiten macht" – ergibt allenfalls eine "niemals vollständige Stil-Kasuistik" (Sanders 1990, 6). Die Kombination von negativ-wertender Bildlichkeit und simplifizierender Übernahme vereinfachender Regeln und Kategorisierungen von "großen Stilisten", wie Reiners oder Wustmann, führt zu einer Rotstift-Stilistik und "Krämerladen"-Stilkunde, in der es dann heißen kann: "Man versetzt sich in einen alten Krämerladen, wo man sich jeweils eine Schublade als Stilebene denkt" (Pecher 1992, 99).

Zur *Orientierung* und zur Vermittlung von Hintergrundwissen sind Veröffentlichungen, die der methodischen Leitlinie folgen, "bemerkenswerte Veränderungen in Sprachstruktur, Sprachgebrauch und Sprachbewertungen zu zeigen, die sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen haben oder derzeit (möglicherweise) ablaufen" (Glück/Sauer 1990, X), ebenso wichtig wie *Grammatiken* und *Wörterbücher* der deutschen Gegenwartssprache, die Textsorten und Stilkennzeichnungen berücksichtigen.

Braun, Peter: Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten. 3., erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 1993. (Urban-Taschenbuch. 297).

Glück, Helmut; Sauer, Wolfgang Werner: Gegenwartsdeutsch. Stuttgart: Metzler 1990. (Sammlung Metzler. Bd. 252).

Zimmer, Dieter E.: Redens Arten. Über Trends und Tollheiten im neudeutschen Sprachgebrauch. Zürich: Haffmans 1988. (Haffmans Taschenbuch. 21).

*

Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. 2., verb. Aufl. Heidelberg: Groos 1991.

Heringer, Hans Jürgen: Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen. Frankfurt am Main: Cornelsen Hirschgraben 1989.

Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag 1993.

Duden Deutsches Universalwörterbuch. 2., völlig neu bearb. und stark erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1989.

Duden – Stilwörterbuch. 7., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1991. (Duden. 2).

Der kleine Duden – Der passende Ausdruck. Ein Synonymwörterbuch für die Wortwahl. Mannheim: Dudenverlag 1990.

Schülerduden – Die richtige Wortwahl. Ein vergleichendes Wörterbuch sinnverwandter Ausdrücke. 3., überarb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1992.

Duden – Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim: Dudenverlag 1992. (Duden. 11).

Agricola, Christiane; Agricola, Erhard: Duden – Wörter und Gegenwörter. Wörterbuch der sprachlichen Gegensätze. 2., durchges. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1992. (Duden-Taschenbücher. 23).

Brugger, Hans Peter: Der treffende Vergleich. Eine Sammlung treffsicherer Vergleiche und bildhafter Formulierungen. 12000 Vergleiche, Formulierungen und Wendungen aus Umgangssprache und Literatur, nach Bedeutungstichwörtern alphabetisch geordnet. Thun: Ott 1993.

Der kleine Duden – Sprachtips. Hilfen für den sprachlichen Alltag. Mannheim: Bibliographisches Institut 1989.

Stetter, Christian: Wie schreibt man das/ß? Zweifelsfragen der deutschen Sprache. Probleme der Zeichensetzung, Rechtschreibung und Grammatik schnell und zuverlässig gelöst. Niedernhausen: Falken 1991.

Als Versuche in einführenden *Übersichten*, "die verwirrende Fülle der vielen Ansätze zu Stiltheorie und Stilanalyse zu sichten, historisch wie systematisch zu ordnen und exemplarisch und kritisch zu erläutern" (Sowinski 1991, IX), und als Ersatz für eine germanistische *Stilistik-Bibliographie* können die folgenden Veröffentlichungen genutzt werden:

Sowinski, Bernhard: *Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen*. Stuttgart: Metzler 1991. (Sammlung Metzler. 263).

Dimensionen und Entwicklungen des Stilbegriffs und der Stilistik; systematische Gruppierungen von Stiltheorien als Theorien der Stilerlernung und -entstehung sowie phänomenologische und kommunikativ-pragmatische Stiltheorien; Voraussetzungen und Elemente der Stilanalyse, Makro- und Mikrostilistik, Bildlichkeit im Text; (vorwiegend auf literarische Texte bezogene) Stilanalyse und -interpretation.

Püschel, Ulrich: *Stilistik: Nicht Goldmarie - nicht Pechmarie*. Ein Sammelbericht. *Deutsche Sprache* 19.1991, 50-62.

Ingendahl, Werner: *Linguistische Vorarbeiten für eine pragmatische Stilistik*. Ein Forschungsbericht zwischen Sprach- und Kulturwissenschaft. *Muttersprache* 98.1988, 108-120.

Die kritische Auseinandersetzung mit dem "Unterhaltungs- und Marktwert" (Sanders 1992, 109) massenmedialer Sprachberatung durch die zahlreichen auflagenstarken "Rezeptbücher" und Sprachglossen, "die in subjektiver Verkürzung und popularisierender Vereinfachung (...) autoritativ wertende Pauschaldarstellung(en)" bieten (Sanders 1992, 2), könnte für den Deutschunterricht eine ebenso lohnende Aufgabe sein, wie die Beschäftigung mit den wenigen wissenschaftlich und praktisch fundierten Alternativen (SANDERS 1990, HALLWASS).

In den Untersuchungen von Sanders (1988 u. 1992, Kap. 2), Püschel, Roth und Rupp wird das linguistische und sprachdidaktische "Unbehagen" an gedruckten Sprach- und Stilratgebern deutlich. Einerseits gibt es "kaum Bücher der Gebrauchsliteratur, die mit höherem Anspruch geschrieben sind als Stillehren, inhaltlich wie formal" (Sanders 1992, 29). Andererseits erliegen Stilfibeln, die durch "zahlreiche Übungssätze" dem Benutzer helfen wollen, "alle wesentlichen Schwierigkeiten unserer Sprache in den Griff zu bekommen" (Pecher 1992, 13), sowohl in ihrer Vorgangs- als auch in ihrer Darstellungsweise allzu leicht der "Faszination schwarzweißer Unkompliziertheit" (vgl. Sanders 1988).

Sanders, Willy: Sprachkritikastereien und was der "Fachler" dazu sagt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992.

Stilwissenschaftliches und Stiltheoretisches

Asmuth, Bernhard: Stilprinzipien, alte und neue. Zur Entwicklung der Stilistik aus der Rhetorik. In: [Neuland/Bleckwenn] 1991, 23-38.

Besch, Elmar: Wiederholung und Variation. Untersuchung ihrer stilistischen Funktionen in der deutschen Gegenwartssprache. Frankfurt am Main: Lang 1989. (Europäische Hochschulschriften; Reihe 1, Deutschen Sprache und Literatur. 1118).

Herbig, Albert F.: "Sie argumentieren doch scheinheilig!" Sprach- und sprechwissenschaftliche Aspekte einer Stilistik des Argumentierens. Frankfurt am Main: Lang 1992. (Arbeiten zu Diskurs und Stil. 2).

Klotz, Peter: Syntaktische Perspektiven zu Stil und Textsorten. In: [Neuland/Bleckwenn] 1991, 29-54.

Müller, Karin: "Schreibe, wie du sprichst!" Eine Maxime im Spannungsfeld von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Eine historische und systematische Untersuchung. Frankfurt am Main: Lang 1990. (Theorie und Vermittlung der Sprache. 12).

Püschel, Ulrich: Sprachpragmatische Stilanalyse. Überlegungen zur interpretativen Stilistik. Der Deutschunterricht 43.1991, H. 3, 21-32.

Sandig, Barbara: Stilistik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter 1986. (Sammlung Göschen. 2229).

Thieberger, Richard: Stilkunde. Bern: Lang 1988. (Germanistische Lehrbuchsammlung. B 59).

Stil didaktisches und Stil praktisches

Abraham, Ulf: Mit diesem Stil bekommen Sie auch keine Arbeit. "Stil" als vorbewußte Wahrnehmungskategorie im Korrekturhandeln von Deutschlehrern. In: Eisenberg, Peter; Klotz, Peter (Hrsg.) Sprache gebrauchen, Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett 1993, 159-178.

Beisbart, Ortwin: "Reinhauen oder langsam gewinnen?" Anregungen zur Stilarbeit an essayistischen Schülertexten. Praxis Deutsch 17.1990, H. 101, 40-43.

Bleckwenn, Helga: Stilarbeit. Überlegungen zum gegenwärtigen Stand ihrer Didaktik. Praxis Deutsch 17.1990, H. 101, 15-20.

Bungert, Gerhard: Weiter im Text. Schreiben für Werbung, Presse und Öffentlichkeit. Zürich: Orell Füssli 1992. (Management heute).

Dehn, Mechthild: Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen - und die Folgen für den Unterricht. Der Deutschunterricht 43.1991, H. 3, 37-51.

Fritzsche, Joachim: Andres schreibt anders. Versuch über den Individualstil von Schülern. Der Deutschunterricht 43.1991, H. 3, 61-71.

Leisi, Ilse; Leisi, Ernst: Sprach-Knigge oder Wie und was soll ich reden? Tübingen: Narr 1992.

Mit der "Kunst der Unterhaltung" beschäftigt sich dieser "Führer zum richtigen Reden in verschiedenen Lebenssituationen". Ein Sprachwissenschaftler und eine Übersetzerin beschreiben die "subtilen Regeln für den zwischenmenschlichen Gebrauch der Sprache", die ihrem Wesen nach "eher Verbote als Gebote sind" (218), und vermitteln aus ihrer Lebens- und Spracherfahrung erwachsene Ratschläge, die es ermöglichen sollen so zu reden, "daß wir andere Menschen nicht kränken, sondern erfreuen" und "daß wir uns selbst nicht lächerlich oder unmöglich machen" (10).

Pecher, Roland: Vom Durchschnittsdeutsch zum guten Deutsch. Eine Stilfibel. Klagenfurt: Heyn 1992.

Menzel, Wolfgang: Stilanalyse und Stilarbeit. Praxis Deutsch 17.1990, H. 101, 24-28.

Püschel, Ulrich: Praktische Stilistiken - Ratgeber für gutes Deutsch? In: [Neuland/Bleckwenn] 1991, 55-66.

Raith, Werner: Gut schreiben. Ein Leitfadens. Frankfurt am Main: Campus 1988.

Reiners, Ludwig: Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa. Völlig überarb. Aufl. Neubearb. von Stephan Meyer u. Jürgen Schiewe. München: Beck 1991.

Rost, Walter: Ausdruck: sehr gut. Ein praktisches Lehrbuch des guten Stils mit zahlreichen Übungen und Lösungsvorschlägen. Reinbek: Rowohlt 1989. (rororo, Sachbuch. 8538).

Die Kapitelüberschriften dieser 6., neubearbeiteten Auflage der "Deutschen Stilschule" sind so formuliert, "daß der Stilistiklehrer nur die Kapitel- oder Wortkundennummer an den Rand der Schülerarbeit zu setzen braucht, um zu sagen, *welcher* Ausdrucksfehler in der betreffenden Zeile vorkommt. An der angegebenen Stelle ist alles erklärt!" (12)

Roth, Klaus-Hinrich: Besser schreiben - erfolgreich schreiben? Neuere Sprachratgeber und ihre Stilempfehlungen. In: Gössmann, Wilhelm: Theorie und Praxis des Schreibens. Düsseldorf: Schwann 1987, 151-160.

Rupp, Heinz: Über die Notwendigkeit von und das Unbehagen an Stilbüchern. In: Sprachnormen in der Diskussion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden. Berlin: de Gruyter 1986, 102-115.

Sanders, Willy: Die Faszination schwarzweißer Unkompliziertheit. Zur Tradition deutscher Stillehre im 20. Jahrhundert. Wirkendes Wort 38.1988, 376-394.

Sanders, Willy: Gutes Deutsch - besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchges. u. bibliogr. erg. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.

Dieser bisher einzige Versuch, den real existierenden Populärstilistiken eine "moderne, sprachwissenschaftlich fundierte, praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache" entgegenzusetzen, will weniger "autoritative Ansichten (...) diktieren als vielmehr begründete Einsichten (...) vermitteln. Seine Aufgaben sind daher:

- das stilistische Grundwissen zu vermitteln, das aus den elementaren Stilfakten und Stilregeln besteht;

- ein stilistisches Problembewußtsein zu wecken, das die selbständige Urteilsfähigkeit in Stilfragen fördert;

- vor allem aber jene begründete Einsicht in die stilistischen Gesamtzusammenhänge zu entwickeln, die dann den stilistischen Einzelfall aus seiner isolierten Betrachtung löst" (5 u. 6).

Saxalber Tetter, Annemarie: Mit dem eigenen Stil zurechtkommen lernen. Für eine schülerbezogene Stilberatung. Der Deutschunterricht 43. 1991, H. 3, 52-60.

Seidel, Brigitte: Stilmorm "Ausdruckswechsel". Praxis Deutsch 17.1990, H. 101, 48-54.

Spinner, Kaspar H.: Stilübungen. Praxis Deutsch 17.1990, H. 101, 36-39.

Ueding, Gert: Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung. 3., erw. u. verb. Aufl. Frankfurt am Main: Hain, Athenäum 1991.

Sprach- und Stil-Ratgeber

Zahlreiche, auch im Deutschunterricht verwendbare Beispiele aus der beruflichen und privaten Sprachpraxis (Werbetexte, Korrespondenz, Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung) bietet die *Zeitschrift*

texten + schreiben. Bad Wörishofen (26. Jahrgang 1993).

Die folgenden unterhaltsamen "Sprach-Erklärbücher" bieten Gelegenheit, "Kenntnisse zu testen, Halbvergessenes aufzufrischen und Niegewußtes nachzuholen". Neben einem Handbuch, das nicht nur als Nachschlagewerk, sondern auch als Lese- und Arbeitsbuch genutzt werden kann, liegen vier nach dem Quizprinzip aufgebaute Beispielsammlungen mit jeweils 444 Fragen und Antworten vor. Diese "Sprachkurse" behandeln an Sätzen im Textzusammenhang oder Textausschnitten grammatische, lexikalische und stilistische Problemfälle mit ausführlichen Erläuterungen.

Hallwass, Edith: Mehr Erfolg mit gutem Deutsch. Das Handbuch für alle sprachlichen Probleme des Alltags. München: Mosaik 1991.

Hallwass, Edith: Deutsch müßte man können! Ein vergnüglicher Sprachkurs mit 444 Fragen und Antworten. Düsseldorf: Econ Taschenbuch Verlag 1989 (ETB-Ratgeber. 20401).

Taschenbuchausgabe von: Hallwass, Edith: Deutsch müßte man können! Ein Sprachquiz für jedermann. Bad Wörishofen: Holzmann 1986.

Hallwass, Edith: Deutsch für Texter und andere kluge Köpfe. Ein vergnüglicher Sprachkurs in Frage und Antwort. Bonn: Rentrop 1989.

Hallwass, Edith: Vergnügliches Sprachtraining. München: Humboldt 1992. (Humboldt Taschenbuch. 691).

Aktualisierte Taschenbuchausgabe von: Hallwass, Edith: Deutsch: locker, frisch, präzise. Ein vergnügliches Sprachtraining mit 444 Fragen und Antworten. Bad Wörishofen: Holzmann 1990.

Hallwass, Edith: So testen sie Ihr Sprachgefühl. Ein kurzweiliger Deutschkurs mit 444 Fragen und Antworten. München: Ehrenwirth 1992.

"Wer (...) Stilvorschriften gelesen hat, der ist nicht mehr im Stande der sprachlichen Unschuld (...). Ihn plagt ein tief, tief sitzender Sprachgewissenswurm (...). Jedesmal, wenn uns eine der kritisierten Ausdrucksweisen vor die Feder kommt, zuckt es in unserem Sprachgewissen, und die Feder sträubt sich instinktiv. Die Frage ist nur, ob Sie nach dieser Schrecksekunde und einem kurzen inneren Ruck trotzdem weiterschreiben, wie vorgehabt."
(Sanders 1992, 134).

Friedrich Janshoff ist freier Mitarbeiter der "ide". Adresse: Moosburgerstraße 47, 9201 Krumppendorf

Außer der Reihe

Karl Blüml

"Schon wieder neue Lehrpläne" oder "Die Gunst des Augenblicks für das eigene Süppchen nützen"

1) Was ich mir so denke

Es ist richtig, wichtig und gut, Lehrpläne von Zeit zu Zeit zu überarbeiten! (Eigentlich war ich schon immer der Ansicht, daß Lehrpläne einer "permanenten Kulturrevolution" ausgesetzt sein müßten.)

Lehrpläne nicht für die Ewigkeit zu schaffen ist inzwischen zu einer international üblichen Gepflogenheit geworden, und so gesehen sind die österreichischen Lehrpläne vom 1.9.1985 durchaus überarbeitungswürdig. Diese notwendige Überarbeitung hat m. E. ihren Grund nicht nur im Wechsel der Regierungen und der jeweils herrschenden Parteien, sondern könnte recht gut mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Wandel erklärt werden, wenn man Lehrpläne als Steuerungsinstrumente der Gesellschaft ansieht. Steuerungsinstrumente insofern, als die Gesellschaft darin zum Ausdruck bringt, was sie für wichtig genug hält, um an die Jugend weitergegeben zu werden.

Diese Ansichten ändern sich sicher derzeit schneller, als dies früher der Fall war und das wohl auch, weil sich Berufsanforderungen und Berufsbilder schneller und nachhaltiger ändern. (Damit soll nicht gesagt sein, daß die Schule ausschließlich als Zulieferant diverser Berufsgruppen anzusehen ist – sie hat zweifellos eine **Bildungsaufgabe**, die über rein berufliche Anforderungen hinausgeht und auf den Menschen und seine bestmögliche Förderung abzielt! Im luftleeren Raum werden sich jedoch nur wenige Menschen wirklich selbst verwirklichen können, auch sie sind von gesellschaftlichen Umständen beeinflusst.)

Dieser angesprochene Wandel ist zweifellos noch nicht in allen Schulfächern hinreichend zur Kenntnis genommen worden, sowohl auf Lehrerseite als auch im gesellschaftlichen "Abbild" der Lehrpläne – manche Stoffangaben in Lehrplänen lesen sich nach wie vor wie die Inhaltsangaben von Fachlexika, obwohl jedermann in der Öffentlichkeit davon spricht, daß es genau dieses lexikalische Faktenwissen **nicht** ist, was die jungen Leute jetzt und der Zukunft brauchen.

So extrem war und ist das im Fach Deutsch wohl nicht, dennoch haben wir (die Lehrplan-Arbeitsgruppe) damals 1985 kaum etwas ausgelassen, was dem Germanistenherz gut und teuer erscheint. Die Lehrplanreform 1985 brachte zwar eine deutliche neue Schwerpunktsetzung (Sprechen im Vordergrund, keine Literaturgeschichte mehr in der Schule der 10-14jährigen, keine Aufsatzgattungen ...), sie setzte aber an die Stelle der alten z. T. neue Inhalte bzw. einen anderen Zugang zu den alten Inhalten. Man kann natürlich argumentieren, daß das Fach Deutsch keinem solchen Wandel ausgesetzt ist wie etwa die Biologie oder die Physik, denn man muß einfach Sprechen, Schreiben und Lesen lernen – auf einem entsprechenden Niveau. Das ist jedoch nur vordergründig richtig, denn gerade das Fach Deutsch ist Träger des gesellschaftlichen Bewußtseins in einem teilweise viel stärkeren Ausmaß als andere Fächer. Als man 1985 auf die Satzgliedlehre verzichten wollte, weil sie für den muttersprachlichen Unterricht nur wenig bringt und außerdem wissenschaftlich ziemlich umstritten ist, war der Aufschrei in der Begutachtung so groß, daß sich die Lehrplanverfasser zu einer Rücknahme dieser Idee entschließen mußten.

Ähnliche Probleme gab es bei der längst überfälligen Änderung der grammatischen Terminologie (z. B. *Präteritum* statt des ausschließlich in Österreich – und hier fälschlich – üblichen *Imperfekt*). Als die traditionelle Aufsatzlehre (Erlebniserzählung, Phantasiaufsatz, Personenbeschreibung ...), die in einer Aufzählung *zumeist schulischer Textsorten* bestand, durch einen eher kommunikativen Zugang ersetzt wurde, war die Verwirrung groß. Dabei hatte sich an der Sache nichts Grundlegendes geändert, die neue Art der Nennung in den Lehrplänen deutete lediglich einen anderen methodischen Zugang an: statt Aufsatzarten zu nennen, für die man häufig nur schwer Kriterien angeben konnte, sagte man nun, die Schüler/innen sollten *über sich schreiben, von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen und Problemen erzählen*. In einem gewissen Sinn war man geradezu bescheidener geworden, denn man gab nicht mehr vor zu wissen, *wie* die einzig mögliche und richtige *Erlebniserzählung* aussieht, sondern bemühte sich nun, gemeinsam mit den Lernenden so von eigenen Erfahrungen/Erlebnissen zu erzählen, daß dabei eine für andere (Hörer, Leser) anschauliche, unterhaltende, belehrende ... Geschichte herauskam. Als zusätzlichen Stimulus hatte man den Adressaten (Hörer, Leser) ins Bild gebracht, also die Person, für die etwas berichtet, erzählt, beschrieben wird.

Diese und andere Änderungen waren sowohl Zeichen eines gesellschaftlichen Wandels als auch Ausfluß einer breiten und schon lange geführten fachlichen und fachdidaktischen Diskussion. Eine gesellschaftliche (bildungstheoretische), fachliche und didaktische Diskussion findet aber unentwegt statt, sodaß relativ starre In-

strumente, wie sie die Lehrpläne aufgrund ihrer überregionalen Gültigkeit sind, immer hinter dieser Diskussion hinterherlaufen und notwendigerweise zurückbleiben müssen, wenn die Überarbeitungsabstände zu groß sind. Damals, 1985, war die letzte Revision 1974 gewesen – und entsprechend groß war der Rückstau.

Die gesamte *kommunikative Wende* in der Didaktik hatte in der Zwischenzeit stattgefunden und – natürlich – keinen Eingang in die Lehrpläne gefunden gehabt. Der Rückstau ist vielleicht im gegenwärtigen Zeitpunkt nicht so groß wie damals, er ist aber zweifellos vorhanden. Das erkennt man, wenn man diese Lehrpläne von 1985 unvoreingenommen mit dem heutigen Bewußtsein liest. Es werden im Fach Deutsch wahrscheinlich deutlich weniger drastische Umbrüche notwendig sein als damals, Veränderungen sind aber ohne Zweifel erstrebenswert. (Mit gleicher Deutlichkeit sei allerdings gesagt, daß Lehrpläne keinesfalls jede didaktische oder methodische "Welle", die in der wissenschaftlichen Diskussion auftritt, nachvollziehen müssen. Solche Wellen haben nicht selten den Charakter reiner Legitimierungsversuche der entsprechenden Wissenschaften. Didaktiker, Erziehungswissenschaftler, aber auch Sprach- und Kommunikationswissenschaftler müssen ihre Fächer im Fluß halten, um zu verhindern, daß sie zurückfallen. Die Schule muß das nicht alles mitmachen.)

Solche Veränderungen beziehen sich nicht immer nur auf die reinen Stoffangaben – wenngleich allen Beteiligten bewußt ist, daß gerade diese von wesentlich mehr Betroffenen (Lehrern/Lehrerinnen, Eltern, Schülern/Schülerinnen) gelesen werden als etwa die mindestens ebenso wichtigen Bildungsziele, Bildungs- und Lehraufgaben, didaktischen Grundsätze.

Neben all diesen in den Worten erkennbaren Dingen gibt es ein entscheidendes Moment in den Lehrplänen, das möglicherweise auch als Mode bezeichnet werden kann, das aber durchaus erkennbare Auswirkungen in der schulischen Wirklichkeit zeigen kann: Detailliertheit/Konkretheit und Abstraktheit der Angaben. Man kann didaktische und stoffliche Angaben sehr detailliert oder eher abstrakt gestalten. Man kann viele oder weniger Beispiele als Möglichkeiten der Verwirklichung bestimmter Lernziele anführen. Es dürfte eine gewisse Korrelation zwischen dem Grad der Veränderung und Neuheit und dem Grad der Detailliertheit geben: je neuer bestimmte Lerninhalte und oder Lernziele sind, desto detaillierter werden die Angaben in den Lehrplänen sein (müssen), wenn die Verfasser ihre Ziele "durchbringen" wollen.

Ebenfalls richtet sich die Zahl der notwendigen Beispiele, die bestimmte Inhalte illustrieren sollen, nach dem Grad der Neuheit dieser Ziele. Die Werke der deutschen Klassik müssen nicht im Detail genannt werden, wenn ein Lerninhalt in einem Deutschlehrplan der Oberstufe etwa *Einblicke in die deutsche Klassik* heißt. Wohl aber muß die Zahl der veranschaulichenden Beispiele sehr groß sein, wenn ein Ziel im Lehrplan der Unterstufe etwa *Sich in die Gemeinschaft einbringen* oder *Textgrammatik* heißt (nota bene, wenn die Ausbildung der Deutschlehrer/innen an Universitäten und Pädagogischen Akademien solche Inhalte nicht in ihrem Programm hat oder zumindest früher nicht hatte).

Ebenso wichtig für den Grad an Detailliertheit ist eine quasi schulpolitische Überlegung: je einfacher die Möglichkeit der Kontrolle durch die Behörde sein soll und je geringer das Vertrauen der Behörde in die fachliche und didaktische Kompetenz der unterrichtenden Lehrer/innen ist, desto detaillierter werden die Vorschriften (in diesem Fall die Lehrpläne) für die Lehrenden sein. Je mehr sich eine Behörde von der (falschen) Vorstellung lösen kann, daß Qualität der Bildung in erster Linie von der Quantität der unterrichteten Stoffe abhängt, desto mehr wird sie dazu tendieren, eher gesellschaftlich akzeptierte Bildungsziele vorzugeben und die Wege und Methoden (also auch die Auswahl und Gewichtung von Lehrstoffen) den Lehrenden zu übertragen. Dazu kann festgehalten werden, daß genaue Stoffangaben keineswegs höhere Bildung garantieren, umgekehrt aber das Leben der Lehrenden wesentlich erleichtern, da diese sich weder mit Lerninhalten identifizieren noch für Lerninhalte verantworten müssen.

Warum gute Lehrer/innen dennoch eher abstraktere Lehrpläne vorziehen – obwohl sie deutlich mehr Arbeit und Mühe verursachen und letztlich auch angreifbar machen, sowohl von der Behörde als auch von Schülern/innen und Eltern –, hängt eben mit dieser Tatsache der Verantwortung zusammen, die letztlich Ausdruck der Selbstbestimmung ist. Detaillierte Lehrpläne verstärken das Ausmaß der Fremdbestimmung der Lehrenden, entlassen sie aber auch aus der Verantwortung für die Inhalte. Es ist klar: nur **verantwortungsvolle und fachlich wie didaktisch kompetente Lehrende** werden sich über abstraktere Lehrpläne freuen!

In diesem Zusammenhang kann der bekannte Ausspruch Lenins *Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser!* nicht sinnvoll angewandt werden, denn: detaillierte Lehrpläne glauben genaue **Vorausvorschriften** geben zu müssen, ohne daß die Kontrolle eine genauere oder bessere wäre, als wenn Ziele vorgegeben werden und deren Erreichung kontrolliert wird. Um noch einmal das Beispiel von weiter oben zu benutzen: Lehrer, die verpflichtet werden, *Erlebniserzählungen, Personenbeschreibungen, Problemaufsätze ...* schreiben zu lassen, können nicht besser oder effektiver kontrolliert werden als Lehrer, die sicherstellen sollen, daß ihre Schützlinge *adressaten- und intentionsgerecht von eigenen Erlebnissen, Problemen ...* schreiben können.

Daß die Frage der Detailliertheit von Stoffangaben eine im wesentlichen politische Frage ist, kann unschwer erkannt werden, wenn man bedenkt, daß mehr oder minder der gesamte ehemalige Ostblock nur höchst detaillierte Curricula kannte, die teilweise so geschlossen waren, daß alle Schritte vom Planen über das Unterrichten bis zur Kontrolle durch entsprechende Tests mit genauen Zeitangaben (am 25. Oktober behandeln alle 10. Schulstufen im Staatsgebiet SCHILLERS ›Wallenstein‹) vorgegeben waren.

In Österreich und in den meisten anderen Demokratien geht man gerade jetzt ziemlich zielstrebig den Weg zu mehr Eigenverantwortung der Lehrenden, was u. a. offenkundig wird durch die Möglichkeit, am jeweiligen Schulstandort spezifische Lehrpläne für bestimmte Fächer und Schulstufen in eigener Kompetenz des Schul-

gemeinschaftsausschusses zu erstellen (Stichwort *Autonomie*).

Eine letzte Überlegung bezüglich notwendiger Detailgenauigkeit von Lehrplänen betrifft die sogenannte *Durchlässigkeit* des Systems: es muß gewährleistet sein, daß Schüler/innen aus einer AHS oder Hauptschule in Feldkirch/Vorarlberg relativ problemlos in die vergleichbare Klasse derselben Schulart in Neusiedl/Burgenland umsteigen können. Und lange Zeit hat man gemeint, dies würde am ehesten durch möglichst detaillierte Stoffvorschriften in den Lehrplänen und identische Studententafeln gewährleistet sein. Theoretisch spricht einiges für diese Annahme, praktisch ist sie erwiesenermaßen falsch. Der Fehler liegt in der Theorie, die die Praxis unberücksichtigt läßt: Das Behandeln bestimmter Inhalte gewährleistet in keiner Weise deren Umsetzung. Erst wenn die Vergleichbarkeit der **erreichten Ziele** gegeben ist, kann von wirklicher Durchlässigkeit gesprochen werden – und dabei sind Stundenzahlen und Stoffe zumindest sekundär!

2) Und für Deutsch?

Die Überarbeitung des Deutschlehrplans für Hauptschulen und die Unterstufe der AHS folgt im wesentlichen den oben erwähnten Überlegungen. Die Arbeitsgruppe, bestehend aus SIEGFRIED WINKLER (Innsbruck), PAUL P. WILDNER (Wien), GERALDINE KRAUS (Graz) und mir, geht von folgenden Überlegungen aus:

Es ist sinnvoll, den Lehrplan zu überarbeiten, da sich in den acht Jahren seines Bestehens einige Aspekte verändert haben. Es sind z. B. die Inhalte keineswegs mehr neu und unbekannt, daraus folgt, daß die Zahl der veranschaulichenden Beispiele vermindert werden kann, was letztlich durchaus der leichteren Überschaubarkeit dienen kann. Viele Inhalte, die 1985 noch als neu gelten mußten, sind nunmehr Bestandteil der Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Akademien. Die didaktisch-methodische Diskussion ist weitergegangen und hat u. a. im Bereich *Rechtschreiben* gezeigt, daß eine stärkere Individualisierung sinnvoll ist, d. h. daß es nicht vorteilhaft ist, Schüler/innen mit dem gesamten Programm der deutschen Rechtschreibung immer wieder zu konfrontieren, so als ob sie allesamt die Schreibung überhaupt erst erlernen müßten.

Es wird viel eher Aufgabe der Lehrenden sein, die orthographischen Schwächen ihrer Schützlinge herauszufinden und in diesen Bereichen verstärkt praktisch (und auch theoretisch) zu arbeiten. Unbestritten ist, daß alle Schüler/innen immer wieder mit dem Schreiben an sich beschäftigt werden müssen, um richtig schreiben zu lernen. Bestreitbar ist, daß Rechtschreibregeln an alle vermittelt werden sollen. So wurde konsequenterweise aus den alten Lehrplanangaben hinsichtlich der einzelnen Rechtschreibphänomene die rechts daneben stehenden neuen:

Großschreibung.

Nomen, nominal gebrauchte Verben und Adjektive, Fürwörter der höflichen Anrede.

Schärfung/Dehnung.

Verdoppelung von Konsonanten, s-Schreibung, Dehnungszeichen als Kennzeichnung für langgesprochene Vokale.

Unterscheiden von harten und weichen Verschlusslauten.

Umlaute.

Vor- und Nachsilben.

Abteilen von Wörtern.

Zeichensetzung.

Punkt, Doppelpunkt, Anführungszeichen, Fragezeichen, Rufzeichen; Beistrichsetzung bei Aufzählung.

In der Klasse oder Gruppe auftretende Problembereiche laufend durch Übungen gezielt bearbeiten.

Alle übrigen Angaben im Teilbereich *Rechtschreiben* sind unverändert geblieben.

Eine sinnvolle Therapie im Rechtschreiben kann erst dann einsetzen, wenn eine entsprechende Diagnose durchgeführt wurde. Diese Diagnose muß – zumindest am Anfang – auf jeden Fall von den Lehrenden durchgeführt werden, sie kann und soll – schrittweise – in die Kompetenz der Lerner übertragen werden. Eine Rechtschreib-Fehler-Diagnose ist kein übermäßig großes Problem, sie erfordert auch nicht besonders viel Zeit, wenn die Lehrer/innen schon die Markierung von Fehlern im Hinblick auf eine solche Diagnose durchführen. Als die praktikabelste Methode hat sich mir – nach diversen Irrtümern und Probeläufen – eine einfache Kennzeichnung der Fehlerart im Korrekturrand angeboten. Fehler werden im Text deutlich markiert, im Rand werden Art und Gewichtung des Fehlers ausgewiesen, also zum Beispiel:

*Mein **|**ohn hat große Probleme mit der Groß- und Kleinschreibung.*

Im Korrekturrand vermerke ich dann: **R kG |**, was für mich bedeutet, daß es sich hierbei um einen schwer gewichteten Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung handelt, und zwar wurde klein statt groß geschrieben.

[**R Gk** bedeutet dementsprechend, es wurde fälschlich groß statt richtig klein geschrieben. Ein einfacher Strich | neben dem Fehler(arten)kürzel drückt aus, daß ich diesen Fehler in diesem Text (zu diesem Zeitpunkt) für weniger gravierend ansehe – möglicherweise, weil das Phänomen in letzter Zeit wenig geübt wurde oder auch, weil ich das überhaupt für eine vergleichsweise "läßliche Sünde" halte.]

Eine auf diese Art durchmarkierte Schüler/innenarbeit bietet eine erste Grundlage zum Ansetzen einer Therapie, jedoch nur dann, wenn diese Markierung über einen längeren Zeitraum durchgeführt und ausgewertet wird, kann mit einem entsprechenden Erfolg gerechnet werden. Eine erste Auswertung besteht in der Notierung der Fehlerarten und Fehlerzahlen bei allen Schülerarbeiten einer Gruppe/Klasse. Diese

Notierung kann auf sehr einfache Weise in einer Überblicksliste erfolgen, die etwa folgendes Aussehen haben könnte:

Name	Gk	kG	ss/ß	ß/ss	DE	Sch	das/- daß	daß/- das	Komma
Schülerin A	3	1	6	3	2	4	9	1	12
Schüler B	1	8	0	0	1	3	1	1	2
Schülerin C	8	12	0	1	0	1	0	0	3
Schüler D									
...									
...									

Eine solche Auswertungsliste, die in der Kopfleiste von Arbeit zu Arbeit etwas unterschiedliche Kategorien aufweisen wird (jedoch gleich für alle Schüler/innen, die bei einem bestimmten Termin an einer Arbeit beteiligt sind), je nachdem, welcher Bereich besonders beachtet werden soll, stellt die erste Grundlage für die Arbeitsplanung des Lehrers/der Lehrerin dar. Man kann auf einen Blick – waagrecht gelesen – erkennen, wo die Hauptschwierigkeiten der einzelnen Schüler/innen liegen (Gk: groß statt klein geschrieben; kG: klein statt groß geschrieben; ss/ß: ss statt ß; ß/ss: ß statt ss; allgemeiner Dehnungsfehler = Dehnung nicht gekennzeichnet; Sch: allgemeiner Schärfungsfehler = Schärfung [Verdoppelung von Konsonanten] nicht gekennzeichnet ...).

Dabei müssen sich die Kategorien in der Kopfleiste insofern leicht bis stärker verändern, als sich auch die Fehlerarten verändern bzw. gelegentlich eine genauere Ausdifferenzierung notwendig ist (z. B. Arten der Kommafehler, Arten der Dehnungsfehler etc.). Mit fortschreitender Schreibsicherheit können diese Fehlerkategorien überhaupt durch andere Kategorien ersetzt werden, die zu diesem Zeitpunkt größere Bedeutung erlangt haben (Ausdifferenzierung der Grammatikprobleme, der Stilprobleme, der inhaltlichen Probleme bei Aufsätzen ...).

Dieses einfache Instrument ist dann leicht anzufertigen, wenn in der Arbeit in der oben beschriebenen Art in der Randleiste markiert wurde. Neben dieser sowohl individualtherapeutisch (Auskunft an die Lernenden über ihre Probleme) als auch strategisch (Auskunft an Eltern, Dienstbehörde, Ausgabe von entsprechendem Übungsmaterial) wichtigen Funktion dient die Liste auch als Planungsinstrument für den Unterricht – wenn sie senkrecht gelesen wird. Der Lehrer/die Lehrerin bekommt den Überblick darüber, welche Fehler offenbar bei vielen Schülern/innen in größerer Zahl auftreten und welche tatsächlich nur bei wenigen oder da nur bei einzelnen und dort gehäuft.

Es ist schwer allgemein zu sagen, wann eine Fehlerhäufigkeit das Behandeln des Phänomens im Klassenverband rechtfertigt bzw. erforderlich macht, das hängt sehr stark von Schulstufe und der allgemeinen Schreibsicherheit der Gruppe ab. In AHS-

Oberstufenklassen kann ein bestimmter einzelner Fehler, der bei einem Drittel der Schüler/innen auftritt, durchaus eine Wiederholung des Rechtschreibfalles für die ganze Klasse rechtfertigen – für zwei Drittel der Schüler/innen ist diese Wiederholung dann eine pädagogisch durch sinnvolle Bestätigung ihres Wissens, ohne daß daraus jene Probleme entstehen müssen, die bei jüngeren Kindern nicht selten auftreten, nämlich eine Verunsicherung in bislang durchaus gesichert erschienenen Bereichen und/oder Langeweile, weil keine Betroffenheit vorliegt.

Notwendigkeit der Individualisierung

Dieser Gedanke führt nun – aus sozusagen umgekehrter Richtung – zur Begründung der Notwendigkeit von Individualisierung des Rechtschreibunterrichts an weiterführenden Schulen. Schüler/innen, die in bestimmten Bereichen der Orthographie (z. B. der s-Schreibung) nachgewiesenermaßen keine Probleme haben, tendieren häufig und stark zu den folgenden Reaktionen, wenn sie mit dem Problem konfrontiert werden:

- ▶ Sicherheit gerät ins Wanken – es werden Probleme gesehen, wo bisher keine gesehen wurden;
- ▶ Aufmerksamkeit wird aus Langeweile reduziert; Langeweile wird nicht selten durch "irreguläre Aktivitäten" abgebaut.

Einfach gesagt, manche Schüler/innen werden (orthographisch) verunsichert, manche wenden ihre Aufmerksamkeit ab und stören den Unterricht. Einige freuen sich sicher auch über die Bestätigung ihrer Fertigkeiten, was natürlich eine positive Bestärkung von orthographischer Sicherheit sein kann.

Aufgrund der genannten Gefahren sollte Lernen im allgemeinen und Schreibenlernen im besonderen nur dann im Klassenverband durchgeführt werden, wenn es für alle Mitglieder der Klasse interessant bzw. relevant ist. Diese Erkenntnis ist alt, die Schwierigkeiten, danach zu handeln, sind ebenso alt. Die Probleme der Schule werden jedoch in dieser Hinsicht immer größer, weil die Schulklassen immer heterogener werden – sei es durch den Anteil an nicht-muttersprachlichen Schülern oder sei es durch die geänderte Einstellung großer Teile der Gesellschaft. Immer weniger Eltern sind dazu bereit, mit ihren Kindern zu Hause Lernschwierigkeiten abzarbeiten, weil sie der Meinung sind, das sei Aufgabe der Schule, und die Schule hätte das ja "früher" auch geleistet. Letztere Annahme ist nur zum Teil richtig, nämlich insofern, als früher im Rahmen des Deutschunterrichts tatsächlich mehr Zeit mit Schreiben und Rechtschreiben aufgewendet wurde als heute. Dies vor allem deshalb, weil die übrigen Anforderungen an das Fach Deutsch entscheidend geringer waren und somit auch objektiv mehr Zeit für diese Fertigkeiten zur Verfügung stand. Wichtig ist in diesem Zusammenhang jedoch auch, daß man Rechtschreiben im wesentlichen nur durch häufiges Schreiben lernt, und im Durchschnitt der nicht-professionell schreibenden Bevölkerung wird heute eindeutig weniger geschrieben als "früher". Andere Kommunikationsmittel haben den Anteil

des Schreibens deutlich verringert. **Schlicht gesagt, wer die Kultur des Schreibens fördert, sichert gleichzeitig die Technik des Rechtschreibens!**

Insofern hilft ein Beklagen und Beweinen nichts, sondern es sind Strategien zu überlegen, die aus dem Problemkreis herausführen. Wir vermuten, daß die **Individualisierung** einzelner Lernaufgaben dazu beitragen kann, weil sie wertvolle Unterrichtszeit besser nützen hilft und die Selbsttätigkeit der Lernenden zu fördern imstande ist.

In ähnlicher Art wurde und wird auch in den übrigen Teilbereichen vorgegangen: Details werden (zumeist) unter abstraktere Begriffe zusammengefaßt. Ihre Interpretation, ihre methodische Auswertung wird den Lehrenden und den Lehrbuchautoren überlassen.

Anmerkung am Rande: Auch für Lehrbuchverfasser/innen bringt ein Lehrplan, der weniger Details angibt, neben mehr Verantwortung und mehr Möglichkeiten auch mehr Mühe. Lehrbuchautoren können nicht "einfach nur" die Bestimmungen dieses Lehrplans in eine schülergerechte Form bringen und mit entsprechenden Übungen anreichern, sie müssen Entscheidungen dahingehend treffen, wie sie bestimmte Lernziele erreichen wollen. Daraus wird wahrscheinlich ein größerer Unterschied zwischen den Lehrbüchern resultieren, als er bisher besteht. Gleichzeitig muß sich auch das Selbstverständnis der Approbationskommissionen ändern: sie werden kaum noch mit dem Kriterium "lehrplangerecht" auskommen können.

Als ein weiteres Beispiel für eine solche Veränderung vom Lehrplan 85' zum Lehrplan 93' sei ein Beispiel aus dem Bereich *Lesen und Textbetrachtung*, und zwar der Teilbereich *b) Texte und Textverständnis*, angeführt. Hier wird vielleicht die Tendenz insofern noch deutlicher, als es sich bei diesem Beispiel nicht um ein Ergebnis einer methodisch-didaktischen Diskussion – wie oben beim *Rechtschreiben* – handelt, sondern um die planvolle und absichtliche Subsumierung von Details unter einen allgemeineren Oberbegriff, der den Lehrenden mehr Möglichkeiten der Verwirklichung bietet, umgekehrt auch den Lesebuchverfassern mehr Probleme.

Kurze epische Texte.

Z.B. Volks- und Kunstmärchen, Sagen, Schwänke, Fabeln, Erzählungen, phantastische Geschichten lesen, um sich zu unterhalten, Spannung zu erleben, sich anregen zu lassen.

Diese Texte nacherzählen, spielen, umgestalten, illustrieren u. a.

Grundgedanken herausarbeiten.

Einfach strukturierte Gedichte.

Gedichte, vorwiegend erzählerischer und sprachspielerischer Art, vortragen und selbstgewählte Gedichte gelegentlich auswendig lernen.

Einfache dramatische Texte.

Schwänke, Sketches und dramatisierte Geschich-

Eine Vielfalt an dichterischen und nichtdichterischen Texten, Kinder- und Jugendliteratur lesen, um sich zu unterhalten, Spannung zu erleben, sich anregen zu lassen und selbstständig schöpferisch damit umzugehen.

Hilfen zum besseren Verständnis erarbeiten.

● *Beispiele zur Auswahl und Gewichtung:*

ten u.a. spielen und in Szene setzen; Grundgedanken und Aufbau erarbeiten.

Bild- und Wortwitze.

Situation und Pointe erfassen.

Kinder- und Jugendbücher.

Eigene Leseerfahrungen mitteilen (auch mit Lese-
proben).

Nichtdichterische Texte erlebnishafter Art.

Erfahrungshorizont erweitern durch Texte, etwa
zu folgenden Themenbereichen: Familie, Schule,
Freundeskreis, Arbeits- und Berufswelt, Aben-
teuer, Tiere, Umwelt.

Gedankliche Ordnung eines Textes erarbeiten.

Geeignete Lexika und Sachbücher.

Gezielt Informationen suchen und entnehmen.

*Nacherzählen, Spielen, Um-
erzählen, Illustrieren, Her-
ausarbeiten und Ordnen von
Grundgedanken ...*

*Schulbüchereien und öffent-
liche Bibliotheken benützen.
In geeigneten Lexika und
Sachbüchern gezielt Infor-
mationen suchen.*

 *Sprechen, Schreiben*

An diesem Beispiel wird auch deutlich, warum die überarbeitete Fassung letztlich, rein was die Menge des Textes betrifft, kürzer sein kann als die bisher gültige: Wir haben bei jedem Teilbereich deutlich gemacht, ob dieselben Inhalte auch in anderen Teilbereichen wiederkehren (Symbol ). Im Lehrplan 85' wurde derselbe Text bei jeder Teilaufgabe wiederholt, d. h. wenn im *Sprechen* ein bestimmter Inhalt behandelt werden sollte und im *Schreiben*, dann wurde er in beiden Kapiteln genannt. Der Lehrplan 93' stellt dies in der Form eines Querverweises dar. Dies geschieht nicht etwa wegen einer vordergründigen Platzersparnis, sondern weil wir der Meinung sind, daß solche Querverweise die **absichtliche Verbindung** zweier oder mehrerer Teilbereiche deutlicher erkennbar werden lassen als die Wiederholung desselben Textes.

Und letztlich sind wir der Auffassung, daß diese Überarbeitung der Lehrpläne durchaus die Chance bietet, sie noch lesbarer zu machen, als sie bisher waren. Es kann nicht bestritten werden, daß die Lehrpläne 85' schon wesentlich besser ausformuliert waren als vorhergehende. Eine notwendige Folge davon war der im Vergleich zu 1974 deutlich größere Umfang, der natürlich keineswegs mehr Stoff bedeutete, der aber auf den ersten Blick *große Menge* signalisierte. Diese Äußerlichkeit, die vielleicht bei einigen Nichtfachleuten Ablehnung verursachen konnte, kann auf diese Weise verbessert werden. Mit den eigentlichen Inhalten hat dies jedoch nur wenig zu tun.

Zumindest in der Arbeitsgruppe Deutsch herrscht die Meinung vor, daß die vorliegende Gestaltung des Lehrplans 93' eher geeignet ist, die Lehrer/innen zu persönlich verantworteter Auswahl und Gewichtung anzuregen, weil sie sich nicht durch eine große Fülle an Details gegängelt fühlen müssen. Details geben oft den Eindruck – auch wenn sie mehr oder minder deutlich als Beispiele deklariert sind –, daß sie zu erfüllen sind. Dies nicht nur bei den Lehrenden, sondern auch bei Schülern/innen, Lehrbuchautoren/innen, Approbationskommissionen, Behörden, Eltern und Politikern.

3) Ausblick und Standpunkt

Ich weigere mich, einen möglicherweise implizit irgendwo geäußerten Auftrag zur Kürzung und Entrümpelung der Lehrpläne auszuführen. **Der Lehrplan 85' enthält kein Gerümpel und kann daher nicht entrümpelt werden. Der Lehrplan 85' ist ein Rahmenlehrplan und braucht daher nicht gekürzt zu werden.**

ABER: Ich stehe zu der **Überarbeitung** der Lehrpläne. Ich halte sie für sinnvoll, notwendig und gut. Lehrpläne müssen von Zeit zu Zeit überarbeitet werden, wenn sie nicht allzusehr hinter der Lebenswirklichkeit herhinken sollen. In dieser Hinsicht gleichen sie allgemeinen Gesetzen in einem Staat – auch diese müssen von Zeit zu Zeit an die gesellschaftliche Wirklichkeit angepaßt werden, jene gesellschaftliche Wirklichkeit, die zumeist in die aktuelle Rechtsprechung der Gerichte schon Eingang gefunden hat – und hier, in die aktuelle Unterrichtssituation der Schulen.

Gleichzeitig möchte ich eindringlichst davor warnen, das *zentrale Steuerungsinstrument LEHRPLAN* in seiner Wirkung zu überschätzen: die Wirklichkeit des schulischen Unterrichts ist oft Generationen von den jeweils gültigen Lehrplänen entfernt – sowohl in positiver wie in negativer Hinsicht. Und keine Kontrolle durch irgendeine Behörde kann das ändern. Das können vielleicht die "Kunden" der Institution: Wenn sie die Erfahrung machen, daß ihre Ausbildung mangelhaft war und sich so massiv äußern, daß ein bestimmter Druck auf die Institution und ihre Vertreter entsteht, der Änderungen ermöglicht.

Noch ein Wort zur Reichweite von Lehrplänen: Je abstrakter Lehrpläne gehalten sind, desto mehr fordern sie und ihre Abnehmer die Entstehung von *Anweisungen, Hinweisen, Handreichungen* ... heraus, die auf einer Ebene zwischen Lehrplänen und Schulbüchern angesiedelt sind. Die Lehrpläne der AHS-Oberstufe, die Reifeprüfungsverordnung, die Wahlpflichtgegenstände, die Fachbereichsarbeiten haben das deutlich gezeigt. Es entsteht ein relativ lebhafter fachlich-didaktischer *Diskussionsmarkt*, der in diversen Broschüren, Kommentaren, Unterrichtshilfen seinen Niederschlag findet. Das ist nicht unbedingt ein Nachteil, da eine solche Zwischenebene an Verbindlichkeit den großen Vorteil bietet, nicht absolut verbindlich wie Lehrpläne und doch aufgrund der fachlich-pädagogischen Autorität der Verfasser anregend zu sein. Diese Form ist in anderen Ländern seit vielen Jahren üblich und ausgesprochen kultiviert. Sie bietet Anfängern/innen die möglicherweise bitter notwendige Hilfe, für Fortgeschrittene im Lehrberuf enthält sie die Chance der Herausforderung, des Aufbrechens vielleicht drohender Routine! Es ist zu wünschen und zu hoffen, daß die gegenständliche Zeitschrift *idec* – die einzige ihrer Art in Österreich – in Zukunft in einem verstärkten Ausmaß von Lehrerinnen und Lehrern zum Gedankenaustausch in methodisch-didaktischen Fragen genutzt wird.