

Sabine Schmölder-Eibinger
Georg Weidacher (Hrsg.)

Textkompetenz

Eine Schlüsselkompetenz
und ihre Vermittlung



Textkompetenz

Europäische Studien zur Textlinguistik

herausgegeben von
Kirsten Adamzik (Genf)
Martine Dalmas (Paris)
Jan Engberg (Aarhus)
Wolf-Dieter Krause (Potsdam)
Arne Ziegler (Graz)

Band 4

Sabine Schmölder-Eibinger
Georg Weidacher (Hrsg.)

Textkompetenz

Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung



Gunter Narr Verlag Tübingen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2007 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.narr.de>

E-Mail: info@narr.de

Druck und Bindung: Hubert&Co., Göttingen
Printed in Germany

ISSN 1860-7373

ISBN 978-3-8233-6360-6

Festschrift für
Paul R. Portmann-Tselikas
zum 60. Geburtstag

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
Textwelten und Literalität	
Ingo Thonhauser (Genf) <i>Die Erfindung der Textwelten. Ein dramatisches Protokoll</i>	15
Helmuth Feilke (Gießen) <i>Textwelten der Literalität</i>	25
Georg Weidacher (Graz) <i>Multimodale Textkompetenz</i>	39
Maximilian Scherner (Münster) <i>„Interpretationskompetenz“: ein text- und textverarbeitungstheoretischer Rekonstruktionsversuch</i>	57
Peter Klotz (Bayreuth) <i>Lücken, Risse, Brüche – zum Verhältnis von Text und Kontext. Reflexionen zu den Konstituenten eines Systems</i>	69
Entwicklung und Manifestationen von Textkompetenz	
Annemarie Peltzer-Karpf (Graz) <i>Kreativität in der Produktion von Texten. Ein Blick hinter die Kulissen</i>	89
Hanspeter Ortner (Innsbruck) <i>Die (schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung</i>	113
Christoph Sauer (Groningen) <i>Umformung, Umwandlung, Umgestaltung: Die Bearbeitung und Optimierung von Texten als „Sehflächen“</i>	141
Piotr Dobrowolski (Graz) <i>Woran erkenne ich einen Boulevardjournalisten? Zur spezifischen Textgestaltungskompetenz in unterschiedlichen Berufsfeldern des Printjournalismus</i>	159

Förderung von Textkompetenz

Daniel Perrin/Eva-Maria Jakobs (Winterthur/Aachen) <i>Training beruflicher Textkompetenz</i>	181
Hans-Jürgen Krumm (Wien) <i>Von der Gefährlichkeit der Schlangen oder: Textkompetenz im Bildungsgang von MigrantInnen</i>	199
Sabine Schmölder-Eibinger (Graz) <i>Auf dem Weg zur Literalen Didaktik</i>	207
Claudio Nodari (Zürich) <i>Sprachprofile – ein Konzept zur stufen- und fächerübergreifenden Sprachförderung an den Schulen Basel-Stadt</i>	223
Antonie Hornung (Modena/Zürich) <i>Verhinderte Textkompetenz?</i>	239
Christian Fandrych (Leipzig) <i>„Aufgeklärte Zweisprachigkeit“ in der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums</i>	275
Hans Drumbl (Bozen) <i>Sprachunterricht und Ausbildung zur Mehrsprachigkeit. Bilder, Gedanken, Erinnerungen</i>	299
Verzeichnis der AutorInnen	313
Tabula gratulatoria	319

Einleitung

Mit den Arbeiten zur Textkompetenz, die Paul Portmann-Tselikas seit Mitte der 90er Jahre durchgeführt bzw. angeregt hat, wurde ein Forschungsbereich begründet, der mittlerweile breite Anerkennung gefunden hat. Die in diesem Band versammelten Beiträge versuchen, der Vielschichtigkeit seiner Forschungsarbeiten Rechnung zu tragen, und diskutieren daher sowohl grundlegende Aspekte des Themas „Textkompetenz“ als auch dessen Relevanz im Kontext des Zweitsprachenerwerbs und der Erst- und Fremdsprachdidaktik. In ihrer Gesamtheit geben sie einen breit gefächerten Überblick über dieses neue und lebendige Forschungsfeld, in dem sich auch für die Zukunft fruchtbare Entwicklungen abzeichnen.

(1) Die Beiträge des ersten Abschnittes beschreiben Textwelten und definieren Textkompetenz als eine Fähigkeit, über die man verfügen sollte, um sich in einer literalen Kultur kommunikativ erfolgreich bewegen zu können. Einen essayistischen Einblick in diese Thematik und zugleich in die Forschungsarbeit von Paul Portmann-Tselikas gewährt *Ingo Thonhauser*, der mit Verweis auf die neuere Literalitätsforschung die Bedeutung soziokultureller Dimensionen von Textwelten hervorhebt und für deren vermehrte Beachtung plädiert – speziell auch in Hinblick auf individuelle Textkompetenzen, d.h. auf bereits erworbene Fertigkeiten im Umgang mit Texten in soziokulturell diversen Kontexten. *Helmuth Feilke* beschreibt literale Textwelten und Diskurstraditionen und fokussiert sich verändernde und ausdifferenzierende Textsortenschemata, also „Texttraditionen“ und ihre Wandlungen. Eine der sich aktuell abzeichnenden Veränderungen und die sich daraus ergebenden neuen Anforderungen an die Kompetenzen von Schreibenden und Lesenden behandelt *Georg Weidacher* in seinem Beitrag. Er schlüsselt die für textuelles Handeln notwendigen Teilkompetenzen von Textkompetenz auf und erweitert das dabei entwickelte Modell in Hinblick auf multimodale Textualität im Sinne von Sprache-Bild-Kombinationen, die auf Grund sich ändernder technisch-medialer „affordances“ in unserer „Textwelt“ zunehmend an Terrain und Bedeutung gewinnen. Vor einem text- und textverarbeitungstheoretischen Hintergrund skizziert *Maximilian Scherner* das Modell einer (metatextuellen) Interpretationskompetenz, d.h. der Befähigung, Texte – im schulischen Kontext insbesondere literarische Texte – schriftlich interpretieren zu können. *Peter Klotz* betrachtet das „System Text“ und im Speziellen die „Lücken, Risse und Brüche“, die die Lesenden zu Kontextualisierungen veranlassen und die ihnen das „Eindringen in den Text“ und die systemisch bedingte Relationierung von Text und Kontext ermöglichen.

(2) Im ersten Beitrag des zweiten Abschnitts, „Entwicklung und Manifestationen von Textkompetenz“, beschäftigt sich *Annemarie Peltzer-Karpf* mit

„neuronalen Textwelten“, der Entwicklung von Textkompetenz in verschiedenen Erwerbssituationen und dem Zusammenhang von Kreativität und Textkompetenz. Sie beschreibt die neuronalen Mechanismen, die an der Verarbeitung von Texten beteiligt sind und die multidimensionale Produktion von Texten beim Schreiben in der Zweitsprache steuern. *Hanspeter Ortner* skizziert die ontogenetische Entwicklung der Befähigung zur schriftlichen Darstellung von komplexen Sachverhalten und plädiert für eine auf Schreibaufgaben gestützte „Sachverhaltsdidaktik“, die die sprachliche Konstituierung komplexer Sachverhalte erfordert und damit nicht nur die Entwicklung der Sprach- und der Schreibkompetenz, sondern auch die kognitive Entwicklung der Lernenden fördert. *Christoph Sauer* behandelt die Thematik der Textevaluierung und -optimierung. In seinem Beitrag geht es um die multimodale Gestaltung von Texten, wobei er Texte einerseits als „Sehflächen“ und andererseits als funktionale Visualisierungen betrachtet. Aufbauend auf einer Diskussion von Text- und Bildverständlichkeit schlägt Sauer ein Modell zur evaluierenden Analyse multimodaler Texte vor, in dem die Prozesse der Umformung, Umwandlung und Umgestaltung eine zentrale Rolle spielen. Einem speziellen Ausschnitt unserer modernen Textwelt, dem Boulevardjournalismus, wendet sich *Piotr Dobrowolski* in seinem Beitrag zu, wobei sein Fokus auf der Gestaltung und dem Aufbau multimodaler Textcluster in der Boulevardpresse liegt.

(3) Textkompetenz als ein zentrales Instrument des Wissenserwerbs im Unterricht ist das Thema der Beiträge von *Hans-Jürgen Krumm*, *Sabine Schmölzer-Eibinger*, *Claudio Nodari*, *Antonie Hornung* und *Christian Fandrych*. Das Scheitern vieler Migrantenkinder und -jugendlicher in der Schule bildet den Hintergrund der Beiträge von *Hans-Jürgen Krumm*, der die Leistungsfähigkeit derzeit gängiger Instrumente zur Beurteilung von Sprachkompetenzen im Unterricht analysiert, und von *Sabine Schmölzer-Eibinger*, die ein didaktisches Modell zur Förderung der Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen präsentiert, das einen integrierten Sprach- und Wissenserwerb ermöglicht. *Claudio Nodari* stellt die in der Schweiz entwickelten „Sprachprofile“ vor, die auf eine durchgängig koordinierte Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zum 9. Schuljahr in allen Fächern abzielen. Im Beitrag von *Antonie Hornung* wird die Frage nach den Möglichkeiten einer Förderung von Textkompetenz durch das Lesen literarischer Texte ins Blickfeld gerückt und die Textsorte der „Easy Readers“, die Texte in simplifizierter Form darbieten, in ihrem Vermittlungspotential von Textkompetenz in der Schule kritisch analysiert. *Christian Fandrych* beschäftigt sich mit der Vermittlung sprachlich-akademischer Handlungsfähigkeiten im Studium und plädiert für eine konzeptuelle Neuausrichtung der Fach- und Sprachvermittlung im akademischen Kontext. *Daniel Perrin* und *Eva-Maria Jakobs* präsentieren ein Trainingsprogramm zur Förderung der berufsbezogenen Textkompetenz von Erwachsenen, in dem rezeptive und produktive Kompetenzen im Rahmen von Textproduktionsaufgaben geschult werden. *Hans Drumbl* schließlich reflektiert Gides Metapher vom

„Abstoßen“ als einem fundamentalen Prinzip des Sprachenlernens, das die Eigenschaften und Merkmale von Sprachen beim Lernen transparent macht und ins Zentrum der Wahrnehmung von Lernenden rückt. Vor diesem Hintergrund werden fundamentale Fragen wie etwa jene nach dem Ursprung der Sprachen oder der Rolle der Idiomatik beim Sprachenlernen aufgeworfen und reflektiert.

Ein besonderer Dank der HerausgeberInnen gilt Frau Mag. Gerlinde Stock für die graphische und technische Aufbereitung der Beiträge für den Druck.

Graz, im Sommer 2007

Sabine Schmölder-Eibinger, Georg Weidacher

Textwelten und Literalität

Ingo Thonhauser

Die Erfindung der Textwelten

Ein dramatisches Protokoll

3 Personen

Draußen scheint die Sonne, die Akteure sitzen schon einige Zeit in einem kalten Raum rund um einen Tisch. Es ist ein angeregtes Gespräch im Gang. Im Hintergrund eine Thermoskanne Kaffee, Nusskipferln & Topfenstrudel – das ganze wäre aber auch in einer Art Weinbar denkbar.

... und es ist uns das Soziale in der Linguistik verloren gegangen –
völlig untergegangen, da hast du recht!

Nun, da ist schon noch die Varietätenforschung ...

... ja, ja, aber wenn es ums Schreiben geht, um die Texte, wo bleibt die
Perspektive auf ...

das Bedingungsgefüge

die Normen

und darauf, woher sie kommen, wer sie macht?

Die Textwissenschaften beschreiben – und das tun sie mit einer nicht
unbeachtlichen Perfektion, aber eben wieder nur das – resultativ!

... und der Prozess? In der Schreibforschung ...

ja, aber die Schreibforschung bleibt wieder beim Prozess, bei den Abläufen,
bei der Modellierung dessen, was in den Köpfen vorgeht; das ist schon
wichtig, nur ...

Es geht um die Welt, in der sich die Texte befinden

... und die Schreiber ...

die sich in dieser Welt zurechtfinden müssen, die in diese Welt
hineingeformt werden.

Das ist gut!

Ja, das hat was.

(Pause) Kaffee?

(zustimmendes Nicken)

Wo sind wir? Wir suchen noch immer eine Formulierung, die es auf den
Punkt bringt ...

Aber uns fehlt noch gänzlich der Aspekt des Lernens – etwas Aktives und
Passives zugleich, das vielleicht noch deutlicher wird, wenn man in einer
anderen Sprache schreiben lernt oder einfach schreiben muss ...

... man lernt eine andere Textwelt kennen. Es ist eine Art

... Textwelt – Welt der Texte ...

... eine Art textuelle Sozialisation!

und das, was wir tun, wenn wir schreiben
 ... und lesen ...
 und lesen, ja sicher, ist vor allem Praxis, Handeln ...
 eine Praxis, die eine Kompetenz erfordert
 Textkompetenz!
 ... passt mir hier nicht so ...
 Literalität?
 Schon eher, auch wenn die Nähe zu Literarischem zu stark hervortritt
 ... was ja auch wichtig ist, darüber sprechen wir noch zu wenig!
 Und die Engländer nennen das seit je literacy – vielleicht literale Kompetenz,
 literat?
 Literat ist gut
 aber wieder sehr literarisch?
 vielleicht
 wir brauchen nach wie vor eine ...
 (kurze Pause)
 Was macht er?
 Er schreibt ...
 (tippt mit spitzen Fingern, murmelt) Ich muss das schreiben, ich muss das
 sehen (und hält darauf den anderen triumphierend seinen Psion unter die Nase):
 Da! „Textwelten und literale Praxis im soziokulturellen Bedingungsgefüge“
 (die beiden staunen sprachlos, bevor das Gespräch wieder seinen Lauf nimmt)

1 Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn

So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen, als das, was nicht ist.

(Robert Musil, *Der Mann ohne Eigenschaften*)

Paul Portmann-Tselikas habe ich von Anfang an als jemanden kennen gelernt, der mit dem musilschen Möglichkeitssinn ausgestattet ist und ich habe mir oft überlegt, ob er nicht gerade deshalb in Österreich am richtigen Ort ist, weil ich den Eindruck habe, dass der Möglichkeitssinn der Lehr- und Lernkultur in diesem Land etwas abhanden gekommen ist.

Deshalb kann ich die Interpretation des voran stehenden dramatischen Protokolls¹ eigentlich nur mit einem Kommentar dazu beginnen.

Wissenschaftliche Diskurse haben die Tendenz, sich wie Planeten in ihren Bahnen zu bewegen und wie bei den Planeten ist die Stabilität dieser

¹ Es handelt sich um einen mit der poetischen Lizenz der Verknappung wiedergegebenen Ausschnitt aus den vorbereitenden Gesprächen für die Tagung „Textwelten – Literale Praxis – Soziokulturelle Kontexte“ auf Kloster Banz (10.-12.2.2006). Die dramatis personae sind Peter Klotz, Paul Portmann-Tselikas und der Verfasser dieses Beitrags.

Bahnen gut begründbar. Das Phänomen der schriftlichen Sprache ist hier etwas Besonderes, weil es im Brennpunkt zahlreicher, heterogener Diskurse steht. Textlinguistik und Schreibforschung sind für LinguistInnen die augenfälligsten Beispiele, mühelos lassen sich aber weitere, wie die Literaturwissenschaften, die Leseforschung, die Psychologie, die Sprachdidaktik hinzufügen. Hinter der Erfindung der *Textwelten* steckte ein Ungenügen an jenen etablierten Bahnen, für die Begriffe wie *Schriftlichkeit*, *Literalität*, *Textwissenschaft* oder *Textlinguistik* symptomatisch sind; die Frage, welche Blicke auf Texte „ebenso gut sein könnten“ und der vage Eindruck, dass sich hier etwas Interessantes verbergen könnte, waren der Angelpunkt jener Gespräche, aus denen das Protokoll einen – zugegeben etwas kondensierten – Ausschnitt wiedergibt. Die Formulierung „Textwelten und literale Praxis im soziokulturellen Bedingungsgefüge“ brachte dies auf den Punkt und entstand in einem „schriftsprachlichen Moment“ des Gesprächs; sie ist das Ergebnis des Versuchs, das Besprochene auf den Punkt zu bringen – eine kommunikative Handlung, die für Paul Portmann-Tselikas nur im Schreiben bewältigbar schien.

2 Begriffe: Textkompetenz und literale Praxis

Begriffsklärungen gehören zur *literalen Praxis* wissenschaftlicher Diskurse und dieser Text ist keine Ausnahme, ist er ja wenigstens teilweise ein Kommentar zur Erfindung der *Textwelten*. Daher konzentriere ich mich in diesem Abschnitt zunächst auf den Terminus *Textkompetenz*, der erklärt, eigentlich gerechtfertigt werden muss. Warum einen neuen Begriff prägen? Eine gute Antwort lautet: weil „das, was terminologisch ist“, das, was man meint, eben nicht beschreibt. In diesem Determinativkompositum wird eine Kompetenz und nicht der Text näher bestimmt; interessant sind also die kommunikativ Handelnden, die etwas mit Texten tun und sich in diesem Handeln auf ihre Kompetenz verlassen und diese weiter entwickeln. Sie müssen dazu verstehen, was Texte sind, wie sie gemacht sind und wozu man sie in jenen Welten, in denen sie vorkommen, normalerweise braucht. Textkompetenz charakterisiert als Terminus daher einen Diskurs, in dem sich der Blick vom Text als *Beschreibungsobjekt*, als *Lerngegenstand* und als *Demonstrationsobjekt* für erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen *zu denjenigen hin verschiebt, die in soziokulturell diversen Kontexten mit Texten umgehen*.

Zwei weitere Begriffe gehören in diesen Zusammenhang: *Literalität* und *literale Praxis*. Diese Begriffe reflektieren die Rezeption der englischsprachigen Forschung im deutschen Sprachraum. *Literacy* (frz. *littératie*) signalisiert hier häufig einen weiten Kontext, in dem vor allem gesellschaftliche Konsequenzen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Schriftsystemen und schriftsprachlichen Kommunikationsformen diskutiert werden. Spekulationen über mögliche kognitive Konsequenzen von

Literalität und die Kritik an diesen Spekulationen haben Studien zu *literacy practices* inspiriert, in denen die „Praxis im Umgang mit Texten“ im Vordergrund steht. Individuelle Kompetenzen interessieren diese Ansätze häufig weniger als philosophische, psychologische und diskursanalytische Dimensionen. Daher stehen die Begriffe *Literalität* und *literale Praxis* nicht im Gegensatz zu Textkompetenz, sie sind gewissermaßen die terminologische und konzeptuelle Kehrseite derselben Medaille (vgl. Goody 2000; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002; Günther/Ludwig 1994 und 1996) .

3 Handeln: die Konstruktion von Textwelten

Die Dekonstruktion von kommunikativen Routinen kann in Situationen, in denen diese Routinen problematisch werden oder gar versagen, Handlungsspielraum schaffen. Dies ist in besonderem Maße eine Zielsetzung der Forschung im Bereich *Literalität* und *literale Praxis*, wie vor allem die englischsprachige Feldforschung der letzten Jahrzehnte in sehr unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten gezeigt hat. Vielleicht konzentrierte sich die überwiegend in westlich-industrialisierten Ländern initiierte und publizierte Forschung sogar zu sehr auf diese sehr differenten Kontexte. Vor Ort sozusagen wird die Problematik sich verändernder Textkompetenz häufig nicht wahrgenommen oder anekdotisch als Beweis für die anscheinend stets sinkende Leistungsfähigkeit der Auszubildenden angeführt. Dass die Lernenden „mit Texten doch einfach umgehen können sollten“, erweist sich nämlich vor allem in Einrichtungen der schulischen und höheren Bildung als äußerst hartnäckige und selten explizierte Minimalerwartung. Dies scheint eine solche Selbstverständlichkeit zu sein, dass Lernangebote zum Erwerb dieser Kompetenz unvollständig bleiben: zum einen nämlich als deklaratives Wissen über Textualität (*savoir*) und dann im Bereich der Schreib- und Lesedidaktik als fertigkeitenbezogenes *savoir faire* in Bezug auf die Herstellung und Rezeption von Texten.

Nur ganz selten wird *Textkompetenz* auf eine Weise zum Lerngegenstand, die es erlaubt, Texte in ihren *Textwelten* zu situieren und ihre kommunikativen und symbolischen Funktionen in spezifischen soziokulturell bestimmten Verwendungskontexten zu nutzen, sie kritisch zu analysieren und sie zu verändern. *Textkompetenz* lässt sich daher nicht adäquat als eine technische sprachliche Fertigkeit beschreiben. *Textkompetenz* kommt nicht ohne das beschriebene *savoir* und *savoir faire* aus, wird aber erst dann zu einer kommunikativen Kompetenz, die zur kritischen Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen befähigt, wenn sie die Fähigkeit zur De- und Rekonstruktion von *Textwelten* einschließt.

Wir sind jedoch erst in Ansätzen dazu in der Lage, dies wissenschaftlich zu beschreiben und in einen theoretischen Rahmen zu fassen, vielleicht auch deshalb, weil die Verknüpfung wissenschaftlicher Diskurse mit Lehr- und Lernkontexten nur selten gelingt. In Abwandlung von Shirley B. Heaths'

Buchtitel „Ways with Words“ drängt sich auf, dass wir noch viel mehr Augenmerk darauf legen müssten, „Ways with Texts“ zu beschreiben (vgl. Heath 1983; Wagner 1994; Street 1995).

4 Homo legens und homo scribens im soziokulturellen Umfeld

Die Popularisierung der Vorstellung einer „great divide“ zwischen literalen und oralen Kulturen in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts war das Ergebnis einer aufklärerisch orientierten Entwicklungshilfe-Politik großer internationaler Organisationen, die sich auf eine zu oberflächliche Rezeption wissenschaftlicher Publikationen stützte. Die Kritik an der Beinahe-Gleichsetzung von Literalität und politisch-ökonomischem Fortschritt im westlichen Sinne oder gar Demokratisierung überhaupt kam von wissenschaftlicher Seite aufgrund intensiver Feldforschung. Die Tatsache, dass die großen Alphabetisierungskampagnen ihre Zielsetzungen regelmäßig verfehlten, unterstützte diese Kritik auf anschauliche Weise. Zweifellos ist die Haupterrungenschaft dieser Feldforschungsphase, nämlich die empirische Absicherung der *soziokulturell bedingten* Vielfalt literaler Praxis, ein wesentlicher Fortschritt, der jedoch mit einem diskursanalytisch interessanten Phänomen einherging: in der englischsprachigen Forschung wenigstens schienen Hypothesen über kognitive und zivilisatorische Konsequenzen von Literalität bis Mitte der 90er Jahre geradezu tabu zu sein.

Seit David Olsons „The World on Paper“ (1994) sind aber Neuansätze zu beobachten, die auf differenzierte Weise der Tatsache Rechnung tragen, dass Schriftlichkeit zunächst die Konzeptualisierung des Phänomens Sprache entscheidend verändert und dass sich, in einem zweiten Schritt, damit Kommunikationsmöglichkeiten auftun, die es zu entdecken gilt. Diese Entdeckungen mögen je nach Kommunikationskontext sehr unterschiedlich ausfallen, sie als Konsequenz von *Literalität* zu betrachten, eröffnet faszinierende Perspektiven, die nicht notwendigerweise zu Stereotypen nach dem Muster „orale vs. literale Kulturen“ führen. Dass diese *Literalität* Veränderungen auch im Bereich der Kognition impliziert, liegt nahe und muss nicht unbedingt spekulativ bleiben, wenn man dieses Erkenntnisinteresse mit der Methodologie der empirischen Studien verbindet. Hier ließen sich also interessante Fragen stellen:

- Auf welche Weise formt der Erstschrifterwerb Bewusstheit für deskriptiv-relevante Aspekte von Sprache auf der Ebene der Phonologie und damit verbunden der Graphematik? In welchen sprachlichen Handlungskontexten wird dies überhaupt zum Gegenstand der Reflexion?
- Welche neuen Wahrnehmungs- und Repräsentationsformen schafft Literalität und wie werden diese in spezifischen Kommunikationssituationen realisiert?

- Wie werden die Funktionen literaler Aktivitäten in kulturell diversen Kontexten konzeptualisiert? Wie verändern sich diese Konzepte in der Auseinandersetzung mit neuen Formen von Literalität, die durch Mehrsprachigkeit oder durch technologisch-materielle Innovation entstehen?
- Welche Rolle spielt Textkompetenz für die Modellierung mehrsprachiger Kompetenz, z.B. im Bereich des mentalen Lexikons? (UNESCO 2000; Canieso-Doronila 1996; Olson 1994; Brockmeier 1997; Stein 2006).

5 Das soziokulturelle Bedingungsgefüge: Macht und Kontrolle

Die Frage nach Macht und Kontrolle eröffnet eine weitere Dimension: der Gebrauch schriftlicher Sprache ist in vielen Kulturen hoch reglementiert und sanktioniert. Nun sind Textwelten ohne Normen nicht denkbar – es fragt sich nur, bis zu welchem Grad diese Normen explizit sind. Sicherlich handelt es sich hier um Phänomene, die mehrheitlich im Kommunikationsprozess entstehen und ausgehandelt werden. In komplexen Bürokratien mögen explizite Textnormierungen zwar geradezu der Regelfall sein, wie etwa das „United Nations Correspondence Manual. A guide to the drafting, processing and dispatch of official United Nations communications“ (United Nations 2000) illustriert. Schon der Titel verrät, dass nicht die Form der Texte, sondern auch die mit diesen Texten verbundenen Handlungsroutinen spezifischen Regeln unterliegen. Viel häufiger sind diese Regelwerke jedoch weniger explizit. Dies erklärt aus meiner Sicht, warum Textualitätsmerkmale für einen Großteil der Sprachverwender am ehesten prototypisch greifbar sind (Adamzik 2004).

Der Mangel an Explizitheit könnte auch erklären, warum jene Konventionen, die Textwelten charakterisieren, vielfach als geradezu verselbständigte Normen zu gelten scheinen, die nur in bestimmten Situationen in Frage gestellt werden. Ein Beispiel ist die Welt der Texte an der Universität, in der sich „Uneingeweihte“ wie StudienanfängerInnen oft nur mühsam zurechtfinden. Die Frage vieler Studierender nach der Legitimität des Personalpronomens in der 1. Person Singular in wissenschaftlichen Texten ist dafür symptomatisch. Die Frage, ob „ich denn in meiner Seminararbeit noch eine eigene Meinung haben darf“, zeigt, dass die textuellen Konventionen wissenschaftlicher Meinungsäußerung eben nicht transparent sind. Natürlich kann diese Frage auch Widerstand gegen diese Reglementierungen signalisieren, der vielleicht auch nicht so einfach von der Hand zu weisen ist.

Diese Beobachtungen führen zur Frage, wie Textkompetenz denn vermittelt wird oder werden könnte. Einmal kann Textkompetenz SpezialistInnen vorbehalten bleiben, und zwar in jener speziellen Ausformung, die man als Sprachmittlung bezeichnet. Viele Studien zu dominant oralen Kulturen belegen die Bedeutung der „Gatekeeper“: die Literalität

dieser Schreiber und Leser stellt eine wesentliche Dienstleistung im sozio-ökonomischen Gefüge dar. Der Grad an Spezialisierung kann dabei höchst unterschiedlich sein. In Di- oder Polyglossie-Situationen, in denen die jeweilige H-Varietät nur sehr eingeschränkte Funktionen hat, mag ein Konsens zu solchen Rollenverteilungen nahe liegen. Wenn Textkompetenz aber den Zugang zu Kommunikationsbereichen eröffnet, die für breite Gesellschaftsschichten relevant sind, wird ein Bildungssystem erforderlich, das diesen Zugang ermöglicht und natürlich auch kontrolliert.

Hier stellen sich Fragen der Macht, wenn dieser Zugang Eliten vorbehalten bleibt. In manchen Fällen mag dies offensichtlich sein, etwa wenn Bildung vorwiegend der Reproduktion sozial und ökonomisch definierter Eliten dient. Viel häufiger liegen diesen Zugangsbeschränkungen jedoch sehr subtile Selektionsprozesse zugrunde. Hier ist die beginnende Diskussion um die Rolle von Textkompetenz in der Schule aufschlussreich. Die Zweitspracherwerbsforschung hat diesen Aspekt als höchst relevant erkannt, nicht zuletzt aufgrund der Erfolge und Misserfolge in der Integration fremdsprachiger Lernender, die mit ihren so genannten „Herkunftssprachen“ auch andere Kommunikations- und Lernkulturen in monolingual konzipierte Schulsysteme brachten (Portmann-Tselikas 2003; Schmölzer-Eibinger 2006). Und daraus folgt wiederum, dass Textkompetenz wohl nicht nur eine Variable im Schulerfolg fremdsprachiger Lernender ist, sondern eine grundsätzliche Voraussetzung des schulischen Lernens darstellt. Dies erscheint auch ohne Rückgriff auf diverse Pisa-Studien nahe liegend und Erfahrungen mit dem bilingualen Sachfachunterricht bestätigen dies.

6 Schluss

Es ging mir darum, einige Spuren jener Gespräche zu verfolgen, die zur „Erfindung“ der Textwelten führten. Diesen Überlegungen ist gemeinsam, dass die soziokulturellen Dimensionen der Textwelten mehr Beachtung verdienen. Teilweise hat dies die Literalitätsforschung geleistet – im Bereich der Textkompetenz, verstanden als Perspektive auf Individuen, wäre noch viel zu tun. Dies zeigt nicht zuletzt ein Blick auf den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen“ (Europarat 2001) sehr deutlich.

Dieses Dokument hat international eine rege und häufig kontroverse Diskussion um sprachliche Kompetenzen entfacht, vor allem im Bereich der Beurteilung. In diesem Diskurs spielt eine aus meiner Sicht wichtige konzeptionelle Unterscheidung im Referenzrahmen bislang nur eine untergeordnete Rolle: den Sprachkompetenzen der Sprachverwendenden ist Kapitel 5 gewidmet, während das, was diese mit Sprache tun – die „Sprachaktivitäten“ – an anderer Stelle (Kapitel 4) beschrieben wird. Dies mag gut begründbar sein, hat aber Folgen. Die viel eher beispielhaft

skizzierten als tatsächlich beschriebenen Sprachaktivitäten (Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung) und kommunikativen Strategien erscheinen im Referenzrahmen aufgrund dieser getrennten Darstellung als gewissermaßen generische sprachliche Handlungsfähigkeiten. Die Anbindung an die eben an anderer Stelle behandelten „linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen“ der Sprachverwender bleibt vage und wird zur Aufgabe der Lesenden. Dies ist das Ergebnis einer spezifischen Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen: soziokulturelle Kontextualisierung ist Teil der Beschreibung kommunikativer Kompetenz und entfällt in der Darstellung kommunikativen Handelns. Diese Beobachtung bestärkt meine Überzeugung, dass es sich lohnt zu überlegen, welche Zugänge zu den in diesem Beitrag skizzierten Ausschnitten wissenschaftlicher Diskurse „auch noch möglich wären“ und was sie versprechen.

Literaturverzeichnis

- ADAMZIK, Kirsten (2004), *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*, Tübingen: Niemeyer.
- BROCKMEIER, Jens (1997), *Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*, München.
- CANIESO-DORONILA, Maria Luisa (1996), *Landscapes of Literacy: An Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*, London.
- EUROPARAT (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin et al.
- GOODY, Jack (2000), *The Power of the Written Tradition*, Washington et al.: Smithsonian Books.
- GÜNTHER, Hartmut/Ludwig, Otto, Hrsg. (1994), *Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/An Interdisciplinary Handbook of International Research*, 1. Halbband, Berlin et al.: de Gruyter.
- GÜNTHER, Hartmut/Ludwig, Otto, Hrsg. (1996), *Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/An Interdisciplinary Handbook of International Research*, 2. Halbband, Berlin et al.: de Gruyter.
- HEATH, Shirley Brice (1983), *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul (2003), „Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literater Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht“, in: Günther Schneider, Monika Clalüna (Hrsg.), *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische Perspektiven und politische Perspektiven*, München: Iudicium, 101-121.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine, Hrsg. (2002), *Textkompetenz*, Innsbruck: StudienVerlag.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2006), „Textkompetenz und schulisches Lernen in der Zweitsprache“, in: Hans-Jürgen Krumm, Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt:*

- Innovationen. Neue Wege im Deutschunterricht. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Graz 2005*, Innsbruck: StudienVerlag, 179-192.
- STEIN, Peter (2006), *Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens*, Darmstadt: Primus Verlag.
- STREET, Brian (1995), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2000), „The Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting Our Collective Commitments. Text adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26.-28. April 2000“, in: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml (15.3.2007).
- UNITED NATIONS (2000), *United Nations Correspondence Manual. A guide to the drafting, processing and dispatch of official United Nations communications*, New York.
- WAGNER, Daniel (1994), *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*, Cambridge: Cambridge University Press.

Textwelten der Literalität

1 Die Textwelt der Philologie

1.1 Motive philologischer Reflexion

Wer spricht, wenn von Texten die Rede ist? Mit Texten befassen sich viele Wissenschaften, etwa die Theologie, die Jurisprudenz, die Geschichtswissenschaft. Jede dieser Wissenschaften hat im Blick auf Texte ihr eigenes Erkenntnisinteresse. Für die Theologie sind sie Glaubenszeugnis, für die Juristerei kodifiziertes Recht, für den Historiker Quellen. Nur die Philologie interessiert sich für Texte als Texte, das heißt für ihre sprachlich-strukturelle und sprachästhetische Konstituenz.

Weil darüber aber wissenschaftlich nur etwas gesagt werden kann, wenn der jeweilige Text verstanden ist, ist der eigentliche Gegenstand das sprachliche Verstehen – vom Wortzeichen im Textkontext über das literarische Symbol bis zur intertextuellen Anspielung und ihrer Indexikalität. Dabei beginnt Philologie als metasprachliche und metatextuelle Reflexion stets in dem Moment, in dem das Verstehen sprachlich problematisch und kritisch wird, in dem es sich nicht mehr auf die Ressourcen des kulturellen Vorverständnisens, des sprachlichen Common-Sense-Wissens und des fraglos Präsupponierten verlassen kann.

Exemplarisch kritische Situationen in diesem Sinn sind

- virulente Kontexte der Überlieferung,
- Situationen des Kulturkontakts und der Interkulturalität sowie
- Situationen der Aneignung und des Erwerbs.

In dem Moment, in dem eine Textäußerung fremd ist und hinsichtlich Form, Inhalt und Kontextbezug das Verstehen fraglich ist, beginnt die philologische Arbeit als metasprachliche Reflexion schon im Alltag. Die folgende Äußerung ist ein Auszug aus dem Text eines 6-jährigen Schreibanfängers.



Abb. 1

Jede/r LehrerIn ist in diesem Sinn bereits ein Wanderer zwischen Kulturen und zwischen einander fremden Variationen derselben Sprache. Er/sie muss philologische Arbeit leisten: Ist das überhaupt *ein* Text? Hat der Text

eine Struktur, wer mag der Adressat, was die Intention sein? Und worum geht es eigentlich?

Es geht hier um einen Brief ans Christkind, der auch nur im Auszug dokumentiert ist: „Pokemon. Tausend. Brauch ich.“ Der Schreiber wünscht sich die bei Kindern überaus begehrten Pokemon-Spielkarten. Ohne eine kompetente Kontextualisierung ist der Text nicht verstehbar: Textfunktionale, textthematische, syntaktische, morphologische und graphematische Analysen müssen ineinander greifen, wenn die anfängliche Fremdheit der Textäußerung aufgehoben werden soll.

In solchen Fällen ist die Anschließbarkeit an vorgängige und etablierte Orientierungen fraglich, philologische Professionalität ist gefragt. Für das Entstehen (bzw. das nachantike Wiederentstehen) dieser Nachfragesituation im nachmittelalterlich-neuzeitlichen Kulturraum gibt es einige gut untersuchte Ausgangspunkte.

In seinem Buch „Im Weinberg des Textes“ zeichnet Ivan Illich eine historische Wasserscheide zwischen dem so genannten monastischen und dem scholastischen Lesen der Heiligen Schrift. Er findet die Spuren dieses Bruchs in einer Lesedidaktik des frühen 12. Jahrhunderts, dem Didascalion Hugo von St. Victors. Im klösterlichen, noch monastischen Lesen ist das gemeinsame laute Lesen der Heiligen Schrift ein gottesdienstliches Ritual, das den Text als gegliederte und semantisch zu gliedernde Einheit gar nicht wahrnimmt und in der bestehenden Praxis auch nicht wahrnehmen kann. Illich rekonstruiert den Prozess, in dem sich historisch, wie er sagt, der Text von der Buchseite abzuheben beginnt (vgl. Illich 1991, 123 ff.). Mit veränderten Ansprüchen an das Lesen gewinnt der Text eine eigene sprachliche Gestalt und semantische Qualität. Er kann strittig werden und hier ist dann philologische Expertise gefragt.

300 Jahre später folgt in der frühen Neuzeit 1532/33 auf die erste deutsche Leselehre die erste Grammatik des Deutschen, geschrieben von dem Rothenburger Valentin Ickelsamer. Das Ziel dieser Arbeit ist die Begründung und Legitimation einer semantisch und pragmatisch reformierten, nun volkssprachlichen Bestimmung des Verständnisses der Heiligen Schrift. Mit der Volkssprache kommen auch die aktuelle Sprach-erfahrung und die virulenten Kontexte des Texthandelns als Ressource der Textdeutung und später auch der eigenen Textproduktion ins Spiel. In der Einleitung zur Grammatik schreibt der Verfasser

ich glaub auch gentslich
 das wie von dieser lesekunst also von allen künsten
 welche gaben Gottes seind
 kain rechter gewiser verstand oder brauch
 künd sein oder geschehen

man wisse vnd verstehe dann jren innerlichsten vnd tieffsten grund vnd vrsprung
 (Ickelsamer, *Teutsche Grammatica*. Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen; o.O.,
 o.J., wahrscheinlich Nürnberg 1532/33, Bl. A5r)

Auch wenn sich Ickelsamer, wie er ausdrücklich schreibt, in diesem Zusammenhang für „Einfältigkeit“ und gegen die „gelerte Theoria“ ausspricht: Der hier formulierte Anspruch ist ein Forschungsprogramm.

Hier wird von ihm und vielen anderen das Tor zu einem Sprachlabor aufgestoßen, in dem die Werkzeuge der philologischen Legitimation von Lesarten ebenso wie die Auswahl und Begründung der legitimen Werkzeuge zur Textproduktion hervorgebracht werden. So wie das Textverständnis sind dabei auch der richtige Gebrauch der sprachlichen Mittel (Korrektheit) und der Gebrauch der richtigen sprachlichen Mittel (Angemessenheit) zur Textproduktion strittig.

Die Textwissenschaft entsteht daher nicht nur als Deutungslehre, sie entsteht als Lehre zum eigenen Sprachgebrauch: zunächst Rat gebend, dann Normen setzend und – erst später – systematisch Normen begründend und reflektierend. Mit der Selbstreflexion der Normbegründung und Wertsetzung ist dann die wissenschaftliche Phase erreicht.

Die noch in der jungen Gegenwart anhaltende Diskussion etwa über den Wissenschaftsstatus einer wertenden Literaturwissenschaft, über die normsetzenden Aufgaben der Sprachwissenschaft oder die Orthographie zeigt, dass die philologische Selbstaufklärung ein Dauerthema ist.

1.2 Was sind Texte? Kritische Selbstbefragung

Zur Geschichte der Selbstaufklärung gehört auch, dass der vermeintlich selbstevidente Gegenstand „Text“ seinerseits problematisch wird. Nicht nur die Deutung der Texte, der Text selbst als philologische Größe wird in Frage gestellt. Das ist in der Philosophie bei Schleiermacher prominent, wenn er grammatisches und psychologisches Textverstehen unterscheidet, aber das Problem kulminiert i.e.S. fachgeschichtlich in unserer jüngeren Gegenwart (Knobloch 1990; Scherner 1997). Ich mache einen großen Sprung von den zitierten Anfängen der Diskussion über gut 400 Jahre in die jüngere Fachgeschichte, genauer in die so genannte pragmatische Wende der 1960er und vor allem 70er Jahre.

Dass man professionell mit und an Texten arbeitet, bedeutet ja noch nicht, dass auch geklärt wäre, was Texte sind und was keine Texte sind. Und wenn diese Frage auch außerhalb der Textwelt der Philologie niemanden wirklich zu elektrisieren vermag, innerhalb hat sie mehrfach ausgereicht, um tiefgreifende Neuorientierungen zu provozieren. Diese sollen im Folgenden wenigstens kurz angedeutet werden, um von dort aus einige Überlegungen zum aktuellen Stand der Diskussion anzuschließen.

In der Hochphase der Wissenschaftsentwicklung der 60er und frühen 70er Jahre – ihr verdanken wir heute die meisten linguistischen und literaturwissenschaftlichen Professuren an den deutschen Universitäten – wurde gerade die Abwendung von der philologischen Tradition zum Fokus der so genannten pragmatischen Wende in der Textlinguistik: Nicht der überkommene schriftliche Text als kanonisches oder eben nicht-kanonisches

Element von Texttraditionen, sondern die hier und jetzt vollzogene sprachliche Handlung galt unvermittelt, das heißt innerhalb weniger Jahre, unbestritten als der dominante Bezugspunkt der Theoriebildung und Analyse.

Der reale Hintergrund dieser Entwicklung war die Einsicht, dass es nicht gelingen konnte, die Metapher vom „textum“, vom sprachlichen Gewebe, auch theoretisch wörtlich und ernst zu nehmen. Der Versuch, den „Text“ sprachstrukturell – etwa als Pronominalisierungskette – zu definieren, war Anfang der 70er Jahre endgültig gescheitert. Berühmt wurde das so genannte Bach-Peters-Paradox: Wenn man in dem Satz „Die Frau, die ihm schrieb, sah den Mann, der sie liebte“ die für das Verstehen erforderlichen Substitutionen bei den Pronomina vornimmt, kommt es zu einem infiniten Regress. Die Rückführung der Substitution auf syntaktische Kategorien und Transformationen misslingt (vgl. Bach 1970; Völzing 1979, 32 f.). Die Verkettung ist ein bloßer Schein. Sie trägt den Text nicht wirklich.

Text ließ sich offenbar nur – wie Karl Bühler formuliert hatte – „sub specie einer menschlichen Handlung“ als zeichenhafte Einheit erklären. Mit Siegfried J. Schmidt gesprochen, wurde damit zugleich gefordert, dass die Linguistik „ihre Objekte nur aus Kommunikationsintegralen ‚ausbetten‘ kann und sollte“ (Schmidt 1973, 39). So konsequent diese Forderung war, man war damit auf einen rutschigen Abhang geraten.

„Auch ein Text, der einen einzigen Satz enthält“, so folgerte Coseriu im gleichen Jahr, „besteht eigentlich nicht aus diesem Satz als solchem, sondern aus diesem Satz als Ausdruck einer bestimmten situationell bedingten Textfunktion“ (Coseriu 1973, 8/9). Textwissenschaft war nun grundbegrifflich gerade nicht mehr Philologie, sondern Textpragmatik, also Wissenschaft vom Zeichengebrauch, und an die Stelle der stets einzelsprachlich geprägten Tradition trat das Interesse an universaler grammatischer und pragmatischer Kompetenz.

- Philologie vs. Textwissenschaft
- Universale Kompetenz vs. partikulare einzelsprachliche Tradition
- Tiefenstruktur des Satzes, der Handlung und des Textes vs. Oberfläche des Zeichens und schließlich auch
- Diskurs vs. Text, das heißt situationsgebundene Sprechhandlung vs. schriftliches Sprachwerk im Sinne Karl Bühlers

Dies waren die Leitorientierungen der Wendemetaphorik.

Es gehört m.E. zu den Paradoxien der Wissenschaftsgeschichte, dass diese Wende noch heute gemeinhin als Geburtsstunde der Textlinguistik gefeiert wird. Gerhard Helbig, der als Wissenschaftshistoriker diese Entwicklung detailliert aufgearbeitet hat, resümiert aus der Perspektive der 90er Jahre:

Die Textlinguistik hat das Schicksal, von der gleichen wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung (der „kommunikativ-pragmatischen Wende“)

zugleich hervorgebracht und [...] „aufgehoben“ zu werden (Helbig 1988/1990, 157).

Anders ausgedrückt, die Texttheorie hat den Text als ein geordnetes Zeichengefüge selbst zum Verschwinden gebracht. Indem der Textbegriff im Gefolge der Wende fachrhetorisch gegen die philologische Tradition und gegen strukturbestimmte Zeichen- und Bedeutungskonzeptionen ausgespielt wurde, entstand praktisch eine Art Zwei-Reiche-Lehre: Hier Philologie und Grammatik, dort Pragmatik und Texttheorie, und stets konnte die Pragmatik rufen „ick bin all hier“, wenn es um Bedeutung und Verstehen ging. Tatsächlich aber hatte die Sprachwissenschaft als Textwissenschaft damit ihren Gegenstand aufgegeben.

Der damit eingeleitete pragmatische Bedeutungskonstruktivismus löste weit über die Fachgrenzen hinaus erhebliche Unruhe aus: In dem 1986 erschienenen Buch „Understanding Computers and Cognition“ melden sich zwei KI-Forscher zu Wort, Terry Winograd und Fernando Flores:

Selbstverständlich muß es einen Weg geben, über Bedeutung sprechen zu können, ohne die durch unscharfen Hintergrundbezug und verschwommene soziale Verpflichtungen auferlegten Fesseln! Falls der Sinn eines Textes nur bezüglich seiner Interpretation durch einen besonderen Sprecher oder Zuhörer, in einer je besonderen Situation mit je eigener Entwicklungsgeschichte beschrieben werden kann, wie können wir dann im Zusammenhang von Bedeutung überhaupt noch von Gesetzmäßigkeiten sprechen? Keine zwei Situationen sind gleich, und jede Person hat eine ureigene Geschichte. Wir laufen Gefahr, ohne Grundlage für Verallgemeinerungen dazustehen. Wenn möglicherweise jeder Aspekt einer Situation oder eines individuellen Bezugsrahmens auf der Bedeutung lastet, wie können wir dann über Gesetzmäßigkeiten sprechen, die über Situationen und Sprecher hinausgehen? (Winograd/Flores 1989, 107).

Das Zitat stammt nicht zufällig aus den 80er Jahren (Original: 1986, Übersetzung: 1989). Aus dem gleichen Buch stammen zwei weitere Zitate, die den Wandel umschreiben, der sich seit Beginn der 80er Jahre vollzogen hat und der die Beschäftigung mit Texten heute unter neue Vorzeichen stellt: „Interpretation wird durch Sprachform aktiviert“ (ebd., 102) und an anderer Stelle „Das Problem ist immer das Aufspüren des geeigneten Bereiches von Wiederholung“ (ebd., 113).

Der im ersten Zitat angesprochene Punkt hat in der Philologie insgesamt unter dem Stichwort „*Materialität der Kommunikation*“ einen Perspektivenwandel herbeigeführt. Exemplarisch dafür steht das seit Beginn der 80er Jahre bis heute nahezu ungebrochene Interesse an der Rolle der Medialität der Sprachform. Hier ist insbesondere das Verhältnis von Schrift und Sprache, Schrift und Text angesprochen.

Das zweite Zitat verweist auf die Rekurrenz der Formen in spezifischen Kontexten, also auf kognitiv schematisierte Text-Kontext-Beziehungen als ausschlaggebende Größe für das Verstehen. In dieser Perspektive ist für das Funktionieren von Texten weniger eine universale pragmatische Kompetenz, sondern ein viel eher partikulares, kulturell geprägtes Wissen relevant.

Dieses Wissen ist als ein Wiederholungswissen wesentlich durch *Diskurs-traditionen* bestimmt.

2 Die Welt der Literalität

Es ist kein Zufall, dass die Mehrzahl linguistisch unbefangener Sprecherinnen und Sprecher unter einem Text etwas Schriftliches versteht. Ein einfacher Grund liegt schon darin, dass „Text“ ein metasprachlicher Begriff ist und zu seiner Anwendung in irgendeiner Form die Möglichkeit zur Vergegenständlichung des Gemeinten voraussetzt. Dafür bietet das Sprechen kaum, das Schreiben aber ideale Bedingungen. Auch „Wort“ und „Satz“ und andere metasprachliche Begriffe sind in diesem Sinn genuin literale Konzepte. Das Nachdenken über Sprache haben wir als ein Nachdenken über ihre Schriftform gelernt. Es geht dabei nicht nur um einen sprachlichen, es geht um einen soziokulturellen Zusammenhang, wie er bereits in den historischen Eingangsbeispielen angelegt war.

Literal verfasst ist eine Gesellschaft, die ihr Wissen vor allem in Texten niederlegt und aus Texten bezieht, und die ihre Institutionen – Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht – auf Texttraditionen und Textkritik aufbaut. Für Schule und Universität ist das elementar. Die Schule entsteht als Institution mit der Umstellung des Lernens von einem „learning by doing“ auf ein Lernen aus Texten. Literale Kompetenzen, das sind entsprechend die sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten gebraucht werden. Literalität setzt also *literacy* voraus, ist aber mehr als die bloße Möglichkeit, sich schriftlich mitzuteilen. Sie schließt ein verändertes Verhältnis des Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft ein.

Schriftlichkeit ist kulturell ein spätes Produkt in der Geschichte der Menschheitsentwicklung (seit ca. 5000 v. Chr.; vgl. Ehlich 1980). Und historisch ist die Schrift in Gesellschaften schon lange entwickelt, bevor es in diesen Gesellschaften dazu kommt, dass die Angehörigen beginnen, mit (heiligen) Texten zu kommunizieren, und schließlich das gesellschaftliche Wissen über kanonische Texte reproduziert, kritisiert und erneuert wird (ca. 200 n. Chr.; Assmann 2000, 93 ff., 118 ff.). Die Umstellung der kulturellen Reproduktion auf ein in Texten niedergelegtes Wissen gibt es also – erst – seit etwa 1800 Jahren. Bis diese Texte nicht mehr nur rituell zelebriert, sondern individuell gelesen werden – ein wichtiger Punkt ist hier die Umstellung auf das leise Lesen (Ordensregel des heiligen Benedict, 6. Jh., Parkes 1999, 140) –, vergehen noch einmal ca. 500 Jahre. In dieser Phase wird die Umstellung von einer rituellen auf eine sprachliche Semantik der Texte eingeleitet. Der bei Illich weiter oben angesprochene Wandel vom monastischen zum scholastischen Lesen ist bereits ein Ergebnis dieses Prozesses. Und mit den Ansprüchen ändert sich auch die sprachliche Struktur der Texte (Parkes 1999; Saenger 1999). Damit setzen auch die

Verschriftlichung der Sprachen und die Entwicklung einer „schriftlichen Sprache“ mit eigenständigen Formmerkmalen ein (Ehlich 1994, 28 ff.). Ein weiterer historischer Schritt – im Deutschen noch einmal ca. 800 Jahre später und also gerade mal 400 Jahre her – ist der Übergang von der Literalität als Elitenbildung zur Literarisierung der Bevölkerung und der Ausbildung verbreiteter Lesekompetenz. Noch einmal deutlich später, nämlich erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts, etabliert sich der Anspruch auf verbreitete Schreibkompetenz. Ein Literalisierungsstandard, der den Anspruch *an jedes Mitglied der Gesellschaft* umfasst, in einem „eigenverantwortlichen Schreibprozess ... ziel-, adressaten- und situationsbezogen“ eigene Texte verfassen zu können, wie es in den seit Dezember 2003 vorliegenden Bildungsstandards der KMK für mittlere Schulabschlüsse im Fach Deutsch heißt (Ständige Konferenz der Kultusminister 2003, 16 f.), ist menschheitsgeschichtlich gerade einmal 150 Jahre alt. Das muss man sich bewusst machen.

Die beschriebene Entwicklung möchte ich mit drei Begriffen charakterisieren:

- (a) *Entritualisierung* bzw. komplementär *Textualisierung*. Eine Entritualisierung findet dort statt, wo die Heilige Schrift und religiöse Texte nicht mehr dominant als liturgischer Gegenstand – etwa in der lateinischen Messe – behandelt werden, sondern eben als Texte, die für ein stärker individualisiertes, sprachliches Verstehen geöffnet werden. Entbindung aus rituellen Kontexten heißt dann auch: Umkonstruktion der Sprache für ein weitgehend kontextunabhängiges Sprach- und Textverstehen. Aus der Sprache für das Ohr wird – von der Syntax bis zum Textdesign – eine Sprache für das Auge. Es findet gewissermaßen eine Textualisierung des Sprachwissens statt. Ich komme darauf zurück.
- (b) *Demotisierung*: Es gibt eine Entwicklung von der Expertenschriftlichkeit zur Volksschriftlichkeit und zur Chance wie zur Obligation allgemeiner Teilhabe an der Welt der Texte.
- (c) *Aktivierung*: Damit meine ich, dass es eine Entwicklung der auf Literalität gerichteten Erwartungen von der allgemeinen passiven zur allgemeinen aktiven Schrift- und Textkompetenz gibt. Die so genannte Schreibbewegung, das kreative Schreiben und ebenso die neue Aufmerksamkeit für die je besonderen Anforderungen etwa des journalistischen oder des wissenschaftlichen Schreibens sind ein Ausdruck dieser Entwicklung. Sie reflektiert die leicht nachvollziehbare Einsicht, dass Textproduktion nicht einfach als Umkehrung der Rezeption funktioniert, sondern in nahezu jeder Hinsicht schwerer und voraussetzungsreicher ist.

Man sollte den Punkt nicht unterschätzen, dahinter steht auch heute in unseren Schulen so etwas wie ein Kulturkampf. Noch immer stehen – etwa im Kontext des Deutschunterrichts – das Gewicht des literarischen Kanons einerseits und die eigene Textproduktion andererseits in einem unaufgelösten Spannungsverhältnis. Es ist m.E. kein Zufall, dass die neuen

Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss einerseits bis zum 10. Schuljahr das Gewicht der eigenen Textproduktion in einem bisher kaum vorstellbaren Umfang stärken, andererseits aber die gymnasiale Oberstufe bisher von dieser Entwicklung ausgeschlossen ist. Die Forderungen der Bildungsstandards bis zum 10. Schuljahr und die Realität des Deutschunterrichts und auch der Lehrpläne in der gymnasialen Oberstufe, das sind noch immer zwei antagonistische Textwelten.

Wer heute über Literalität und Texte spricht, der kommt nicht umhin, über konzeptionelle Schriftlichkeit zu sprechen (Koch/Oesterreicher 1985, 1995). Nicht die mediale, sondern die geistige Form einer Distanz-kommunikation und Distanzsprache ist es, was Texte unter den Bedingungen von Schriftlichkeit prägt. Hauptkennzeichen konzeptioneller Schriftlichkeit ist die maximale formale (sprachstrukturelle) Absicherung des Verstehens bzw. maximale Kontextunabhängigkeit *für alle sprachlichen Formebenen* (Wort, Satz und Text). Das zu erreichen ist schwierig. Deshalb ist konzeptionelle Schriftlichkeit nicht einfach ein linguistisches Konzept wie viele andere, es ist ein Wertbegriff. Und in dieser Perspektive ist es ein hochgradig ambivalentes Konzept.

Einerseits gibt es ein durch die historische Entwicklung schriftlicher Sprachlichkeit und Textualität eindrücklich belegtes Telos der Literalität, das auf maximale Kontextentbindung zielt. Eine explizite, grammatisch wohlgeformte syntaktische Struktur, die Aggregation von Propositionen im komplexen Satz und syntaktisch komplexen Phrasen- und Wortbildungsstrukturen, die Entwicklung des Inventars der Textkonnexion, die Explizierung der Illokution und der Texthandlung im Schrifttext und die Ausbildung entsprechender Mittel sind nur einige Anzeichen dafür.

Die folgende Darstellung von David Olson (1994) spricht in dieser Hinsicht für sich. Die hier aufgeführten *mental verbs* explizieren zum allergrößten Teil die Illokution von Texthandlungen. Der allergrößte Teil entstammt auch im Englischen der älteren Schriftsprache, dem Latein. Die historische Entwicklung belegt die Ausdifferenzierung des Systems. Analog ließen sich sehr viele unterschiedliche Beispielbereiche anführen, die das Telos der Kontextentbindung sprachstrukturell ausbuchstabieren.