

3 Thesen zum Unterschied von Text und Diskurs

5 Vorbemerkung:

7 Im (mündlichen) Lehr- Lerndiskurs werden die Sachverhalte in vom Lehrer gesteuerter
8 Kommunikation erarbeitet. Demgegenüber ist die Schriftlichkeit allgemein und der
9 schriftliche Text im Besonderen zunächst durch eine Reihe von Subtraktionen gekennzeichnet.
10 Alles, was im Folgenden unspezifisch über Schriftlichkeit gesagt wird, gilt in meist ver-
11 schärfter und besonderer Weise für den Bereich der (schulischen) Textrezeption und -
12 produktion. Eine systematische Darstellung der »strukturalen Konsequenzen der Ver-
13 schriftlichung von Kommunikation für das sprachliche Handeln« gibt K. Ehlich 1994
14 (Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H. und Ludwig, O. (Hrsg.)
15 Schrift und Schriftlichkeit Writing and its Use. Berlin: de Gruyter). In Anlehnung an diese
16 Arbeit sind für die hier anstehende Problematik vor allem die folgenden Zusammenhänge zu
17 nennen:

19 (1) Entfall der Steuerung der Kommunikation durch den Lehrer

21 Zunächst entfällt in der Schriftlichkeit die spezifisch schulische Steuerung durch den Lehrer
22 weitgehend. Zu der eminenten Rolle dieser Steuerung liegen eine Reihe von Untersuchungen
23 vor: K. Ehlich und J. Rehbein 1986 Muster und Institution. Tübingen: Narr. K. Ehlich und J.
24 Rehbein 1977 Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In Goepfert, H. (Hrsg.)
25 Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink (UTB), 36-114. R. v. Kügelgen 1996 Diskurs
26 Mathematik. Frankfurt: Lang u.a. Die zentrale Bedeutung des Wegfalls dieser Steuerung darf
27 nicht vergessen werden, auch wenn im Folgenden nicht von ihr die Rede ist.

29 (2) Entfall der Sequenzialität der Kommunikation

31 Vollständig entfällt in der Schriftlichkeit die Sequenzialität der Kommunikation, d.h. der
32 systematische Sprecher-Hörer-Wechsel mit seiner Steuerung und Sicherstellung der wechselseitigen
33 Rezeptions- und Verstehensleistungen. Im Schriftlichen muss der gesamte
34 Rezeptions- und Verstehensprozess antizipiert werden und es müssen geeignete Verfahren
35 neu entwickelt werden, um ihn in Abwesenheit des Adressaten niederzulegen.

36 Zu diesen Verfahren gehören z.B. Gliederungen und Überschriften, typographische
37 Textgestaltung und Interpunktion, Hervorhebungen, Absätze und Metaäußerungen zur
38 Funktion des jeweils Geschriebenen im Gesamtzusammenhang, Anmerkungen und Fußnoten.
39 Hierher gehört ferner das Beherrschen der standardisierten Formen von Orthographie,
40 Interpunktion und Grammatik. (Traditioneller Schreibunterricht beschränkt sich in weiten
41 Teilen auf das Vorhalten von Abweichungen auf diesen drei wenig zentralen Subgebieten.)

42 Hierher gehören aber auch Rekursionen, die im Mündlichen und Schriftlichen verschieden
43 Gestalt annehmen. Während im Mündlichen das vom Hörer dem Sprecher als schwierig
44 kenntlich Gemachte vom Sprecher wiederholt bzw. ausgearbeitet wird, bis der Hörer versteht,
45 führt der gleiche Zweck im Schriftlichen zu einer anderen Form: Im schriftlichen Text selbst

1 müssen alle für ein Verstehen des Lesers möglicherweise notwendigen Elemente enthalten
2 sein. Dies führt zu einer starken Zunahme von lexikalischer und syntaktischer Komplexität,
3 bzw. zu einer entsprechenden Zunahme von Unverständlichkeit bei Abwesenheit der
4 lexikalischen und syntaktischen Erfordernisse auf Seiten des Schreibers. Hinsichtlich der
5 Rezeption ist die Simultaneität der Mündlichkeit durch die beliebige Repetitivität der
6 Schriftlichkeit ersetzt.

7

8 (3) Entfall des gemeinsamen Wahrnehmungsraums

9

10 Mit dem gemeinsamen Wahrnehmungsraum entfallen die primären Möglichkeiten, zeigend
11 auf Elemente dieses Raumes Bezug zu nehmen und sie bzw. zu fokussierende Aspekte dieser
12 Elemente zu kommunizieren. Dieser Wegfall muss durch die benennende, beschreibende
13 Repräsentation der interessierenden Elemente, d.h. durch eine gegenüber der mündlichen
14 Kommunikation sehr viel stärker tragende Funktion und die entsprechende Elaboration des
15 Symbolfeldes der Sprache ausgeglichen werden.

16

17 (4) Entfall nonverbaler Kennzeichnung von Zweckhaftigkeit

18

19 Im Schriftlichen entfallen die Möglichkeiten der mimischen, gestischen, intonativen, kurz
20 nonverbalen Kennzeichnung – z.B. durch Nachahmung und Übertreibung – insbesondere der
21 illokutiven Qualitäten (der Zweckbezüge) des mündlichen sprachlichen Handelns. Im
22 Mündlichen sind hier Mechanismen entwickelt worden, äußerst wirksam durch kurze
23 nonverbale Zitate die gewünschte Kennzeichnung beim Hörer aufzurufen, etwa als Rechtferti-
24 gung oder als Sprechen in uneigentlicher Bedeutung (als Ersatz für die Nennung der
25 treffenden Beschreibung): Die nachahmende Inanspruchnahme gemeinsamen (präverbalen)
26 Wissens (etwa der unterstellte Tonfall von Unglauben und Angst) muss im Schriftlichen
27 durch die benennende Beschreibung der betr. Handlungszwecke ersetzt werden, muss also
28 bewusst gemacht werden, etwa als Rechtfertigung vs. Resignation.

29 Die Kommunikation dieser Elemente der Zweckhaftigkeit des sprachlichen Handelns entfällt
30 so oft und so weitgehend, wie die dafür erforderliche analytische Arbeit und die Versprach-
31 lichung der Ergebnisse an die Grenzen der Fähigkeiten des Schreibenden stoßen.

32

33 (5) Ersatz von Sentenzialität durch Begriffsbildung

34

35 Im mündlichen sprachlichen Handeln findet die Organisation des Wissens mit dem Spruch
36 (der Sentenz, dem Sprichwort) eine naturwüchsige Endstufe, gegen die, wie K. Ehlich und J.
37 Rehbein 1977 in »Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule« zeigen, argumentativ
38 kein weiterer Widerspruch eingelegt werden kann. In der Sentenz ist Wissen über einen
39 Sachverhalt abgebunden, das durch seine Allgemeingültigkeit und Verbindlichkeit gekennze-
40 ichnet ist. Gleichzeitig ist jedoch die Bezugnahme des Wissens auf den jeweiligen Sachverhalt
41 von einer spezifischen Diffusität. Die Funktion dieser Diffusität ist, dass auf einen Sachverhalt,
42 je nach weiterer Lage der Dinge, mehrere, auch zueinander widersprüchliche Sentenzen
43 anwendbar sind (etwa: »Viele Köche verderben den Brei« vs. »Viele Hunde sind des Hasen
44 Tod«), ohne dass dies der Allgemeingültigkeit und Verbindlichkeit der Sentenzen Abbruch
45 täte. Damit wird der Widersprüchlichkeit und Inkonsistenz einer Praxis Rechnung getragen,
46 die eben keine logisch-wissenschaftliche, sondern eine lebenspraktische ist.

1 In Bezug auf die Vertiefung und Systematisierung des (wissenschaftlichen) Wissens jedoch
2 hat diese Funktionalität eine verhängnisvolle Wirkung: Da der Satz vom Widerspruch für den
3 Sentenzenapparat suspendiert ist, kann die Kraft der Negation nicht für die Rekrutierung
4 neuen Wissens nutzbar gemacht werden. Die primär lebenspraktische Einbindung, d.h. die
5 Situationseingebettetheit des mündlichen sprachlichen Handelns errichtet im Zuge der ihr
6 gemäßen naturwüchsigen Begriffsbildung also gleichzeitig eine Schwelle vor dem Beginn des
7 wissenschaftlichen Wissensgewinns.

8 Demgegenüber ist für Schriftlichkeit die Situationsentbindung konstitutiv, die sich als
9 Voraussetzung der Distanzierung des gewonnenen Wissens erweist. Situationsentbindung
10 und Distanzierung sind gleichermaßen Bedingung der Kenntnisnahme von Widersprüch-
11 lichkeit und ihrer erkenntnisträchtigen Behandlung.

12 Als Endstufe des für die Schriftlichkeit kennzeichnenden Wissensgewinns steht der (Fach-)
13 Begriff. Die Bildung des Begriffs ist Voraussetzung für die Fortführung des Wissensgewinns
14 über die Stufe der Sentenz hinaus. Ehlich 1994 erwähnt, dass das klassische Hebräisch mit
15 einem Schatz von etwa fünftausend Wörtern auskam – die Differenz gegenüber den etwa
16 zweihunderttausend Einträgen in ein nicht spezifiziertes zeitgenössisches Lexikon veran-
17 schaulicht den historischen Fortschritt in der Begriffsbildung und belegt gleichzeitig, dass
18 Sprache für den rezenten Muttersprachler selbst ein weitgehend virtuelles Gebilde ist, auf das
19 er nur über Schriftlichkeit vermittelt Zugriff hat.

20 Die Einsicht in die Notwendigkeit der Begriffe für die wissenschaftliche Begriffsbildung und
21 die Beherrschung der Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten der Begriffsbildung erweisen sich
22 als zentrale Forderungen für die Überwindung von Mündlichkeit und den Erwerb elementarer
23 Schriftlichkeit im allgemeinen sowie die Textrezeption und -produktion im Besonderen.

24

25 (6) Resümee

26

27 In Konsequenz des Geschilderten ist folgendes Resümee aufzustellen: Der Großteil der
28 Probleme der Schüler mit der Schriftlichkeit ist Folge einer unreflektierten Verlängerung der
29 Gegebenheiten des mündlichen sprachlichen Handelns in die Schriftlichkeit.

30 Die Probleme bestehen nicht nur auf den grammatischen, orthographischen und syntakti-
31 schen Gebieten, sondern auch und in besonderem Maße hinsichtlich der höheren Funktionen
32 wie der Darstellung logisch-inhaltlicher, systematischer, analytischer, nur durch Interpreta-
33 tion und Begriffsbildung zugänglicher Zusammenhänge.

34 Die Subtraktionen von der Mündlichkeit beim Übergang in die Schriftlichkeit schlagen im
35 gleichen Maße zu Buche, wie die spezifischen Ersatzmechanismen für das Weggefallene
36 schulisch nicht erarbeitet werden.

37 In verschärftem Maße schlägt die Nichtbearbeitung zu Buche, wo und insofern es um die
38 Qualitäten des Schriftlichen geht, in denen dieses zu sich selber kommt, d.h. in denen aus den
39 Gegebenheiten der Schriftlichkeit Dimensionen des sprachlichen Handelns erwachsen, die
40 spezifisch mit der Schriftlichkeit verbunden sind. Hier sind in erster Linie die Komplexe der
41 (Vor-)Fachsprachlichkeit und der (Vor-)Wissenschaftlichkeit überhaupt zu nennen.

42

43 Es ist unschwer ersichtlich, dass die gezielte Bearbeitung der zu Buche schlagenden Unter-
44 schiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit die systematische Berücksichtigung der
45 spezifischen Unterschiede in der Theorie der Pädagogik und Didaktik und im Know-how der
46 Lehrenden erfordert.

© 1997-05-27