

GFL



German as a foreign language

Schreiben, Denken, Sprechen: in der Fremdsprache.

Ein Neuansatz

Jens Loescher, Berlin

ISSN 1470 – 9570

Schreiben, Denken, Sprechen: in der Fremdsprache.

Ein Neuansatz

Jens Loescher, Berlin

„Die geschriebene ist (...) der Schlüssel zur inneren Sprache“ (Lew Wygotski)

„Das Schreiben ist ein *accomplissement* der Idee“ (Albert)

„Schreiben – Hebamme des Ichs“ (Jean Paul)

There is an amazing phenomenon with students writing creative texts in L2/L3. Especially the retrieval of mental concepts and lexical access, but also syntactic encoding are facilitated by the act of writing and the specific processing paths creative writing tasks elicit. This ‘lightening’-effect writing initiates is my primary concern here. For my argument I use one of the first ‘psycholinguists’, Karl Bühler, but I also turn to language-production-research (Levelt, Bock, Garrett) in order to garner my hypotheses about writing. In order to test and modify these hypotheses I opted for a qualitative design with thinking-aloud-protocols and interviews.

If the lightening-thesis is correct (writing as a tool to alleviate mental loads due to L2/L3 processing) there are some interesting repercussions for SLA-research:

1. What exactly is a mistake? I propose it is a cognitive marker for the ‘failing’ read-out-mechanism of writing ideation.
2. If there are different mental lexicons with respect to languages (Paradis, de Bot), could there be modality-specific output-modes for writing and speaking as well as specific access- and encoding-paths for these? Is there information tagged to the lemma as to output-modality?
3. A component called prospective reading could rely on this ‘early’ lemma-information and govern incremental processing of writing ideation.

1. Grundlegung

Schreiben zwingt den Sprachenlerner, seine Ausdrucksmöglichkeiten in der Fremdsprache auf ein Ausdrucksziel hin zu prüfen und zu ‚entwickeln‘. Wie wenig dieses ‚Entwickeln‘ zu tun hat mit kognitiven Problemlösungen oder Lösungsversuchen, wie

es die gängigen Modelle der Schreibforschung von Hayes & Flower (1980), Bereiter & Scardamalia (1987) sowie den fremdsprachenspezifischen Varianten von Börner¹ und Molitor-Lübbert (2000) wollen, wird besonders deutlich, wenn Schreiben als spezifischer Sprachproduktionsmodus im Zusammenhang mit ‚reichen‘ mentalen Konzepten verstanden wird: vorliterarisches oder ‚kreatives‘ Schreiben. Auch hier lassen sich die gängigen drei Phasen Planung, Schreibepoche und Relektüre beobachten. Aber trifft die retrospektive Aufschlüsselung des Schreibprozesses in Problemlösungsschritte – die möglich ist – das Spezifische der Ideengenesse, der mentalen Produktivität – in ihrem Wechselspiel zur Tätigkeit Schreiben? Habe ich die allmähliche Verfertigung der Gedanken, die Entstehung eines narrativen oder auch argumentativen Duktus tatsächlich erklärt, wenn ich die schriftlich fixierten Modifikationen des Textes dokumentieren kann? Fußt der Sprachproduktionsmodus Schreiben ausschließlich auf denklinearen Parametern: ‚Kognition‘ im engeren Sinn?

Wie wäre jenes kreative, hervorbringende Element, das dem Konzept ‚Problemlösung‘, ‚Ausdrucksentwicklung‘ doch wohl zugrunde liegen muss, fremdsprachendidaktisch zu fassen? Lew Wygotskis Konzept der ‚inneren Sprache‘ ist hier fruchtbar. Schreiben bedeutet ja wie Sprechen Handlungsintention (die Geste des Kindes, das nach dem Spielzeug greift); aber nach innen gewendet. Durch kulturelle Instrumente wie Sprache (und später Schreiben) wird der ursprünglich soziale kommunikative Nexus in inneres, ‚autistisches‘ Sprechen umgewandelt, das bestimmten Regeln der Semantisierung, der Ellipse und ‚Bildhaftigkeit‘ folgt. Wenn man mit Wygotski gegen Piaget annimmt, dass mit dem Aufkommen von Handlungsintentionalität zwischen dem ersten und vierten Lebensjahr gerade nicht soziale Kommunikationsfähigkeit, sondern ein nach innen gewendetes Sprechen generiert wird, und wenn man weiter davon ausgeht, dass diese Entwicklung auf einer ‚kulturellen Linie‘, nicht auf einer ‚biologischen‘ stattfindet, sie kultureller Instrumente und Techniken bedarf, dann scheint die Annahme legitim, die ausgeübte Kulturtechnik Schreiben und die ‚Aktivierung‘ innerer Rede stünden in einem Kausalverhältnis. Wer schreibt, spricht innerlich. Wer innerlich spricht, verhält sich produktiv, transformiert, folgt einer Hermetik der persönlichen Symbole, lässt Regeln der Stringenz, der Abfolge, der Kommunizierbarkeit außer Acht.

¹ Börners Modell wird zuerst vorgestellt in Börner (1987), dann erweitert im Sammelband Börner & Vogel (1992). Siehe auch Antos (1996) und Knobloch (1996). Einen guten Überblick über die amerikanische und deutsche Schreibforschung gibt Krings (1992).

Das Konzept der ‚inneren Sprache‘ kann zwar das komplexe Problem mentaler Produktivität, also Kreativität, nicht lösen, ist aber doch hinreichend, um eine Wechselwirkung von körperlicher Tätigkeit Schreiben und mentaler Aktivität plausibel zu machen. Das führt zu einer neuen Modellierung des Schreibprozesses, die der gängigen kognitiven Schreibforschung zuwiderläuft: Das Rekursive des Schreibprozesses fußt nicht auf Arbeitsintervallen Produktion/Relektüre, sondern auf der zeitgleichen Tätigkeit des Schreibens und der inneren Rede. Die (messbare) Phasierung der Schreib- und Relektürephasen macht die Ideengenesse nicht erklärbar, die den Schreibprozess initiiert.

Die Technik des Schreibens, das Alphabet, die eigene Handschrift im erlernten kulturellen Set führen im Schreibakt dazu, dass die Sprechintention ‚verinnerlicht‘ oder mit Karl Bühlers Worten:

dass häufig überhaupt keine angebbaren (anschaulichen) Sachvorstellungen da sind; wohl aber ein Bezug (eine Intention) des Denkenden auf ein Stück oder Moment der in seinem latenten Wissen vertretenen Welt.² (Bühler 1982: 220)

Schreiben fungiert darüber hinaus als „psychisches Instrument“ (Wygotski 1992: 310), das neue Verbindungen zwischen psychischen Funktionen wie Denken, Klassifizieren, Urteilen, Sprechen, Vorziehen, Entscheiden (ebd. S. 6) herstellt, die im ‚ubiquitär‘ Sozialen entwickelten psychischen Modelle und Gestalten auf eine höhere Stufe hebt – und das heißt für Wygotski (1992: 330) ‚verinnerlicht‘:

Jedes Zeichen ist, wenn man seine reale Herkunft betrachtet, ein Kommunikationsmittel, und in weiterem Sinne können wir sagen, ein Mittel der Verbindung zwischen bestimmten psychischen Funktionen sozialen Charakters. Auf uns selbst übertragen, ist es eben jenes Mittel, das die Funktionen in uns selbst verbindet.

Und zwar hin zur inneren Rede:

Was beim Schulkind auf dem Gebiet des logischen Gedächtnisses, der willkürlichen Aufmerksamkeit, des Denkens Äußeres ist, wird beim Jugendlichen zu Innerem. Es entwickelt sich ein neues Verhältnis zu allen übrigen Funktionen, und es entsteht ein neues System, das sich festigt und zu einem inneren wird. (Wygotski 1992: 334)

Mit dem Erlernen des Schreibens wird eben gerade nicht das egozentrische vom sozialen Sprechen abgelöst (Piaget), sondern umgekehrt: die ehemals sozialen mentalen Funktionen wenden sich zu inneren, die fortan ‚Persönlichkeit‘, ‚Bewusstsein‘ heißen.

In der uns interessierenden Frage nach der Reife der Funktionen, auf der (sic) die geschriebene Sprache beruht, wenn das Kind sie zu erlernen beginnt, erkennen wir auf den ersten Blick die überraschende Tatsache: in dem Augenblick, da das Erlernen der geschriebenen Sprache beginnt, haben alle ihr zugrunde liegenden hauptsächlich psychologischen Funktionen ihre Entwicklung noch nicht abgeschlossen, ja, noch nicht einmal begonnen. (Wygotski 1971: 229)

Im Ansatz Wygotskis bedeutet das, dass die erlernte Technik Schreiben als ‚psychisches Instrument‘ fungiert, mit dessen Hilfe sich die mentalen Funktionen entwickeln, also ‚verinnerlichen‘³. Ontogenetisch markiert das Schreiben eine wichtige „Zone der nächsten Entwicklung“.

Ich stelle die These auf, dass dieser Vorgang der Verschiebung/Neuverknüpfung von kognitiven Funktionen und mentalen Konzepten nicht nur einmal – ontogenetisch – einsetzt, sondern in jedem Fall der Aufnahme von Schreibtätigkeit jenseits funktionalen Schreibens. Diesen Vorgang nenne ich Rekursivität. ‚Innere Sprache‘ als Teil ontogenetischer Verinnerlichung wird entscheidend durch den Schreibakt gestärkt. Und betrachtet man die einzelnen ihr von Wygotski zugeschriebenen Charakteristika – „Dominanz des Wortsinns (Wygotski 1992: 343) oder „Sinnkonzentrat“ (ebd), „Wortzusammensetzung“, „Verdampfung der Sprache in den Gedanken“ (ebd. S. 313) –, so wird deutlich, dass dies wiederum zu Generierung von Schreibideen, ‚Kreativität‘ führt.

„Die innere Sprache ist in beträchtlichem Maße ein Denken in reinen Bedeutungen. Sie ist dynamisch, inkonstant und fluktuierend und erscheint zwischen den geformteren und stabileren extremen Polen des sprachlichen Denkens – zwischen dem Wort und dem Gedanken“. (Wygotski 1971: 350)

Die innere Sprache ist der kreative Fundus des Schreibprozesses.

Im vorgeschlagenen Modell liegt also kein kognitives Schema der ‚Perfektionierung‘, sondern ein produktives der konstanten Wechselwirkung vor. Auch andere kulturelle Schreibinstrumente wie Schreibmaschinen und Computer verändern das Rekursive des Schreibens nur unwesentlich: der mental vorgeschaltete Akt der ‚Verinnerlichung‘ der Sprechintention ist auch hier vorhanden. Kulturgeschichtlich betrachtet bedeutet Rekur-

² Bühler bezieht sich auf Zeichenverwendung im Allgemeinen.

³ „Schließlich sind die höheren Funktion vermittelt, weil Willkürlichkeit und Bewußtheit auf das Vorhandensein eines psychischen Instrumentariums in Form von Werkzeugen und Zeichen angewiesen sind. Oder anders: Die höheren Funktionen entwickeln sich durch Verinnerlichung (Interiorisierung) gesellschaftlich vorgegebener Selbstregulierungsmuster und eben nicht durch bloße Reifung von Fähigkeiten, die der Organismus zum Zeitpunkt der Geburt als Erbgut mitbringt“ (Wygotski 1992: 19).

sivität eine Wechselwirkung zwischen der Aktivierung kulturellen Wissens und kultureller Technik auf der einen Seite und Sprechintention, die sich vom Sozialen löst, auf der anderen. Besonders auf *eine* kulturelle Technik trifft diese psychische Wirksamkeit zu: das Schreiben. Der verengte Skopus der Schreibforschung, der bereits vereinzelt kritisiert worden ist (Ortner 1995: 342 ff., siehe die Fundamentalkritik von Grésillon 1995), müsste also dahingehend erweitert werden, dass die mentale Tätigkeit beim Schreiben nicht ausschließlich als rationales Handeln mit dem Telos der Problemlösung gesehen wird. Hier sind tiefere Ebenen psychischer Wirksamkeit im Spiel.

Radikalisiert man den Gedanken der ‚kulturellen Linie‘ Wygotskis (1992: 239), die kulturelle Vermitteltheit des inneren Sprechens mit der Tätigkeit Schreiben durch das kulturelle Instrument Schreiben, dann münden Ontogenese und ‚Phylogenese‘ der Sprachproduktivität (innere Sprache) in einen Prozess kultureller Transformation ein, der zu unterschiedlichen Formen rekursiver Rückkoppelung führt. Nicht nur ‚arbeitet unser Schreibzeug mit an unseren Gedanken‘ (Nietzsche). Sondern es lässt sich eine prinzipielle kulturelle ‚Verschiebbarkeit‘ der Ontogenese des inneren Sprechens durch das kulturelle Instrument postulieren. Das Rekursive der Schreibproduktivität verändert sich mit der kulturellen Transformation der Kulturtechnik Schreiben.

2. Der Ansatz

Nicht nur die kognitiv ausgerichtete Schreibforschung, sondern auch weite Bereiche der Psycholinguistik, einschließlich der Sprachproduktionsforschung, verfallen vielsagender Lakonie, wenn es um die Frage geht, wie eine „preverbal message“ entsteht. Das *Datum* mentaler Produktivität ist gleichsam transzendental gesetzt⁴. Diese selbstauferlegte Abstinenz vom ‚letzten Grund‘ ist natürlich nachvollziehbar: die ‚Arbeitsteilung‘ in experimentell forschende Psycholinguisten und hermeneutisch vorgehende Tiefensemantiker (Lakoff) und schließlich auf einer ‚kulturellen Linie‘ argumentierende Kognitionspsychologen (Tomasello) rührt auch von dem wohlbegründeten wissenschaftlichen Dogma her: folge dem Diskurs Deiner Disziplin. Das gilt auch für meinen Ansatz, der

⁴ Ein Beispiel unter vielen: „We have nothing to say about the various sorts of input to the conceptualizer and the way in which it generates a conceptual structure CS“ (Bierwisch & Schreuder 1992: 43).

sich der Fremdsprachendidaktik zuordnet und in weiterem Sinne der Schule der ‚kulturellen Linie‘ verpflichtet ist. Gleichzeitig möchte ich durchaus versuchen, die miraculöse Entstehung von ‚preverbal messages‘, mit denen Levelts Sprachproduktionsmodell einsetzt, wenigstens ins Auge zu fassen. Wygotskis Konzept der inneren Sprache, das er in *Denken und Sprechen* entwickelt, wird nicht umsonst von Tomasello (1999)⁵, sogar von Levelt (1989) sowie natürlich von Schreibforschern wie Ortner, Raible (2004: 197), Keseling (2001: 163-65) erwähnt: es benennt genau jene ‚Leerstelle‘ der Ideenproduktion, des Schreibimpulses, der Bildquelle, die dafür sorgt, dass ein Mensch den mühsamen Prozess der Versprachlichung mentaler Konzepte überhaupt in Gang setzt.

Eine Grundannahme meines Ansatzes ist, dass dieser Prozess der Versprachlichung mentaler Konzepte, die durch innere Sprache generiert werden, beim Schreiben anders verläuft als beim Sprechen: die Modalitätshypothese. Die zweite Grundannahme besagt, dass in der Fremdsprache schreibende Lerner auf C2-Niveau gleichen oder sogar besseren Zugang zu produktiven mentalen Konzepten der inneren Sprache haben. In Zusammenhang damit steht These 3: Das psychische Instrument Schreiben fördert mentale Produktivität.

Diese Thesen gilt es in Teil 3 anhand empirischer Daten zu stützen. Verifizieren möchte ich einige enger gefasste ‚claims‘, die mit Schreibprofilen und Strategien kreativer Schreiber in der Fremdsprache in Verbindung stehen. Zuvor werde ich ein neues Modell für den Schreibprozess einführen, sodann den Begriff ‚innere Sprache‘ mit einigen Termen Karl Bühlers anreichern und drittens einige Gedanken zur Fehlerkorrektur beim Schreiben entwickeln, die eine Kernthese des Modells stützen.

Es ist durchaus im Einklang mit einigen Konzepten der Sprachproduktion, eine Rückwirkung von späten Enkodierungsphasen auf frühere (retrieval von Lemmas oder Generierung von messages) anzunehmen: konnektionistische Modelle (MacWhinney, Rumelhart & McClelland) stehen hierfür Pate. Von Kempen & Hoenkamp (1987) wurde der Term ‚inkrementell‘ geprägt, um das lineare Sprachproduktionsmodell

⁵ Der Einfluss von Wygotski auf Tomasellos bekanntes Buch *The cultural origins of human cognition* ist kaum zu überschätzen. Interessant wäre es, Tomasellos und Jerome Bruners Wygotski-Interpretationen gegenüberzustellen. Der hier erarbeiteten ‚Linie‘ der psychischen Wirksamkeit des Schreibens (Bruner) wird an anderer Stelle die der kulturellen Wirksamkeit (Tomasello) zu folgen haben.

Levelts gegen den Konnektionismus abzusichern. Inkrementell bedeutet phasenverschobene und -überlappende Enkodierung, aber keine ‚rückläufigen‘ retrieval-Vorgänge, Aktivierungen oder Inhibierungen auf der bereits ‚abgeschlossenen‘ Ebene. Conceptualizer, Formulator und Articulator bleiben „autonomous specialists“ (Levelt 1989: 26). Obwohl ich davon ausgehe, dass bei kreativen Schreibprozessen rückläufige ‚Korrekturen‘ möglich sind, Schreibideation also konnektionistisch verstanden werden kann, beschränke ich mich hier auf den ‚weak claim‘ der inkrementellen Enkodierung. Die Linearisierung der Sprachproduktion durch das Schreiben („von links nach rechts“), die Einbeziehung des Arbeitsspeichers als ‚Zwischenmonitor‘ und generell die Verlangsamung des Prozesses (von vier bis sechs Wörtern pro Sekunde auf eins) sorgen dafür, dass Konzepte innerer Rede phasenverschoben lemmatisiert und lexikalisiert werden können. Ähnlich wie die phonologische Enkodierung von links nach rechts erfolgt – die Korpus von Versprechern haben dies erwiesen –, so verläuft auch die lexematische und syntaktische Enkodierung der kreativ dichten Lemmas linear, aber überlappend.

Die Spezifik der Repräsentation innerer Worte beim Schreiben ist, dass sie vermittelt erfolgen muss: über die Mapping-Module⁶ Rekursivität, Linearität und ‚prospektives Lesen‘⁷. Diese Mapping-Module, die ich in freier Anlehnung an Bierwischs & Schreuders (1992) Ergänzung von Levelts Modell vorschlage, wirken auf jeder Ebene der Repräsentation des mentalen Konzepts: auf der Ebene des Conceptualizers, des Formulators und des Articulators. Sie werden als kognitive ‚Prozessoren‘ durch das psychische Instrument Schreiben aktiviert und wirken sowohl in Richtung Enkodierung als auch in Richtung Genese mentaler Konzepte. Levelts Stufenmodell und seine rigide Sequentialität werden also ähnlich wie bei Bierwisch & Schreuder durch Mapping-Module relativiert, aber Begrifflichkeit und Grundannahmen des Ansatzes bleiben unangetastet. Dementsprechend ist die Argumentation die Sprachproduktionsforschung betreffend analog zu derjenigen, die ich gegenüber den gängigen Schreibprozessmodellen wählte.

⁶ Mapping bedeutet in der Terminologie der kognitiven Linguistik das Abgleichen von zwei Konzepten, die verschiedenen Stufen der Sprachproduktion angehören. In der unteren Stufe wird ein Element selektiert, das genau die semantischen und syntaktischen Eigenschaften des ‚höher‘ liegenden Konzepts innehat, dieses aber gemäß der eigenen Stufe abbildet/repräsentiert. Die inflationäre Verwendung von Verben wie ‚map‘, ‚represent‘, ‚match‘ erklärt sich aus der Grundannahme, dass Denken gleichzusetzen ist mit Transformation von Konzepten.

⁷ Siehe das Modell auf S. 69.

Sie ist geprägt durch ein prinzipielles Misstrauen gegenüber dem Versuch, Sprechen, Schreiben und Denken zu sequenzialisieren.

Innere Sprache und deren Repräsentation idealtypisch zu separieren, anstatt sie einem Stratum mentaler Prozessaktivität einzuordnen, wird durch einige Gedanken Karl Bühlers gestützt. In Realisationen innerer Rede ist das Zeigfeld prinzipiell nicht vorhanden; aufgrund fehlender pragmatischer Rahmen ist die Denotatfunktion dieser ‚inneren Worte‘ stark eingeschränkt. Sie sind Gegenstandssymbole in dem Sinn, dass sie keinen Raum des ‚Verstehens‘, keine „Spielräume offen“ (Bühler 1982: 171) lassen für Konnotationen. Diese Solitäre lassen sich im Sinn des Sphärenbegriffs Charlotte Bühlers abgrenzen, ja: sie sind semantisch ‚überdeterminiert‘, aber geben dem Adressaten keine Möglichkeit der ‚eigenweltlichen‘ Spezifizierung des Symbols anhand eines symbolischen Feldes. Wenn man eine enge Definition des Begriffs Lexikon wählt, dann gehören diese Gegenstandssymbole nicht zum lemmatischen und phonologischen Inventar, haben aber trotzdem einen hohen Aktivierungsgrad auf dieses. Die These ist, dass sich Reminiszenzen innerer Worte im thinking-aloud von Probanden nachweisen lassen, wenngleich nur in vollständig versprachlichter Form (Pedros ‚sal‘ und ‚cresta de la ora‘, unten S. 80).

Ein zweites Element innerer Rede umfasst das, was Bühler (1982: 253) „leere syntaktische Schemata“ genannt hat. Das „Sprechdenken“ (Bühler, ebd.) oder das „Denken für Sprechen“ (Slobin)⁸ „sucht sich zuerst ‚die Satzform‘, dadurch werden ‚die Worte gemeistert“ (Bühler, ebd.). „In allen diesen Fällen kommt uns das gesondert zu Bewusstsein, was nebenher und, ohne besonders beachtet zu werden, stets oder fast stets zwischen Gedanken und Wörtern vermittelt, ein Wissen um die Satzform und das Verhältnis der Satzteile unter sich, etwas was als direkter Ausdruck der grammatischen Regeln, die in uns lebendig sind, zu gelten hat“ (ebd.). In der Terminologie Garretts ist die positionale Repräsentation der message das Auffüllen von slots eines bestimmten syntaktischen Musters (Garrett 1980). Man kann die slots analog sehen zu Bühlers leeren syntaktischen Schemata. Inkrementelle Sprachproduktion vorausgesetzt, ist es denkbar, dass zuerst das syntaktische Muster repräsentiert wird und dann die Lemmaauswahl erfolgt.

⁸ Zit. bei Schriefers (2003: 13).

Mit Bühler und einigen Nativisten und gegen die Sprachproduktionsforschung nehme ich an, dass bereits auf einer sehr frühen Stufe solche leeren syntaktischen Schemata existieren. Die ‚überdeterminierten‘ Gegenstandssymbole, die keine ‚Spielräume offen lassen‘, und die leeren syntaktischen Schemata wirken in die gleiche Richtung: sie aktivieren eine Fülle von *neuen* mentalen Konzepten. Fungieren die Gegenstandssymbole sowie die Ellipsen (Prädikation ohne Nennung des psychischen, ‚erlebenden‘ Subjekts) als semantische Inseln, an die sich weitere Ausdrucksintentionen und Konzepte anlagern können, so richten die leeren syntaktischen Schemata das ‚Sprechdenken‘ aus auf eine linearisierte ‚Sprechhandlung‘, die dann beim Schreiben weiter spezifiziert wird. Die leeren syntaktischen Schemata ersetzen also das von Bühler auch für innere Sprechakte angenommene symbolische Feld⁹ insofern, als sie die Ausdrucksintention innerer Rede ‚syntaktisch‘, nicht semantisch kontextualisieren. Die ‚willkürliche Semantik‘ (Wygotski) der inneren Rede ist, weitergehend, nicht dadurch gekennzeichnet, dass sie als Ausgleich einer defizitären ‚Profilierung‘ mentaler Konzepte erfolgt, sondern im Gegenteil: bestimmte semantische Solitäre (‚Gegenstandssymbole‘) richten ihrerseits ‚Felder‘ auf sich aus.

Für das ‚Sprechdenken‘ sind sprachliche Einheiten keine pragmatisch nutzbaren Ding-symbole, sondern einer komplexen Aussageintention gemäße ‚Verbalisierungen‘, die im Fall der leeren syntaktischen Schemata als ‚direkter Ausdruck der grammatischen Regeln‘, im Fall der Gegenstandssymbole als eine Sphäre ‚ziehende‘ Wortsolitäre gelten, im Fall der prädikativen Ellipsen als Verschiebungen des psychischen Subjekts in die prädizierenden Worte. Geht man von Bierwischs & Schreuders nicht dem Conceptualizer zugehörenden¹⁰ *vbl*-Modul aus, „that maps pieces of conceptual structure to semantic representations of lemmas in the mental lexicon“ (de Bot & Schreuder 1993: 193), dann lassen sich Gegenstandssymbole, leere syntaktische Schemata und die schon von Wygotski beobachteten elliptischen Prädikationen als ursprüngliche kognitive Konzepte verstehen, für die Begriffe wie frames, scripts (Fillmore¹¹) oder auch chunks im

⁹ „[D]as Sprechdenken und mit ihm jedes andere im Dienst des Erkennens vollzogene Operieren mit Gegenstandssymbolen [bedarf, JL] genau so eines Symbolfeldes [...] wie der Maler seiner Malfläche, der Kartograph seines Liniennetzes von Längen- und Breitengraden und der Notenschreiber seiner noch einmal anders hergerichteten Papierfläche [...]“ (Bühler 1982: 254).

¹⁰ Bühler (1982: 267).

¹¹ Frames definiert Fillmore (1985: 213) als „any system of linguistic choices – the easiest

Umlauf sind. In jedem Fall lässt sich eine scharfe Trennung zwischen Vorsprachlichkeit (Conceptualizer) und Versprachlichung (Formulator) nicht aufrechterhalten, und zwar auch nicht innerhalb des Diskursrahmens der kognitiven Linguistik.

Das Ziel kreativen Schreibens ist die Förderung von Schreibproduktivität; Hemmnisse auf verschiedenen mentalen Ebenen müssen abgebaut oder umrundet werden: emotionale, soziale, rationale. Da Korrekturtätigkeit monitoring erfordert, Aufmerksamkeit auf grammatische Strukturen, wird das didaktische Problem unmittelbar evident: man kann nicht kognitive Supervision entkräften und gleichzeitig monitoring abfordern. In die andere Richtung: Schwächt man mentale Kontrollfunktionen, so affiziert das auch die Instanz, die fremdsprachliche Realisationen auf Regelhaftigkeit überprüft.

Es scheint allerdings eine Lösung vorstellbar, die sich von dem engen, kognitiven Regelbegriff der Sprachendidaktik verabschiedet. Ist es denkbar, dass sprachliche Regelbefolgung auch Teil eines produktiven, nicht nur eines reflexiven mentalen Prozesses ist? Die meisten Nativisten, einschließlich Stephen Krashen, verbinden mit dem Monitor, kontrollierter Sprachproduktion, eben nicht explizites Regelwissen. Wenn das gängige Verständnis der Schreibforschung den gravierenden Anteil an Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen und Fehlerkorrektur der Relektüre zuspricht, der Schreibpause, so ist dies sicherlich nicht falsch. Allerdings frage ich mich, ob nicht die ‚automatische‘ Sprachproduktion *während* des Schreibens auf sprachliche ‚Richtigkeit‘ ausgerichtet sein könnte. Innere Rede, psychisches Instrument Schreiben und sprachliche Repräsentation wirken dann zusammen, wenn das Schreibergebnis der Redeabsicht konform, also sprachlich adäquat sein kann. Es ist eine Art *prospektives Lesen* im Spiel. Wenn die sprachlichen Mittel nicht ausreichen, wird ihnen das auszudrückende Konzept (der inneren Sprache) angepasst. Ein nicht über den Monitor vermittelter Abgleich von sprachlicher Repräsentation und innerer Rede, der als Ziel Regelkonformität hat, ist denkbar.

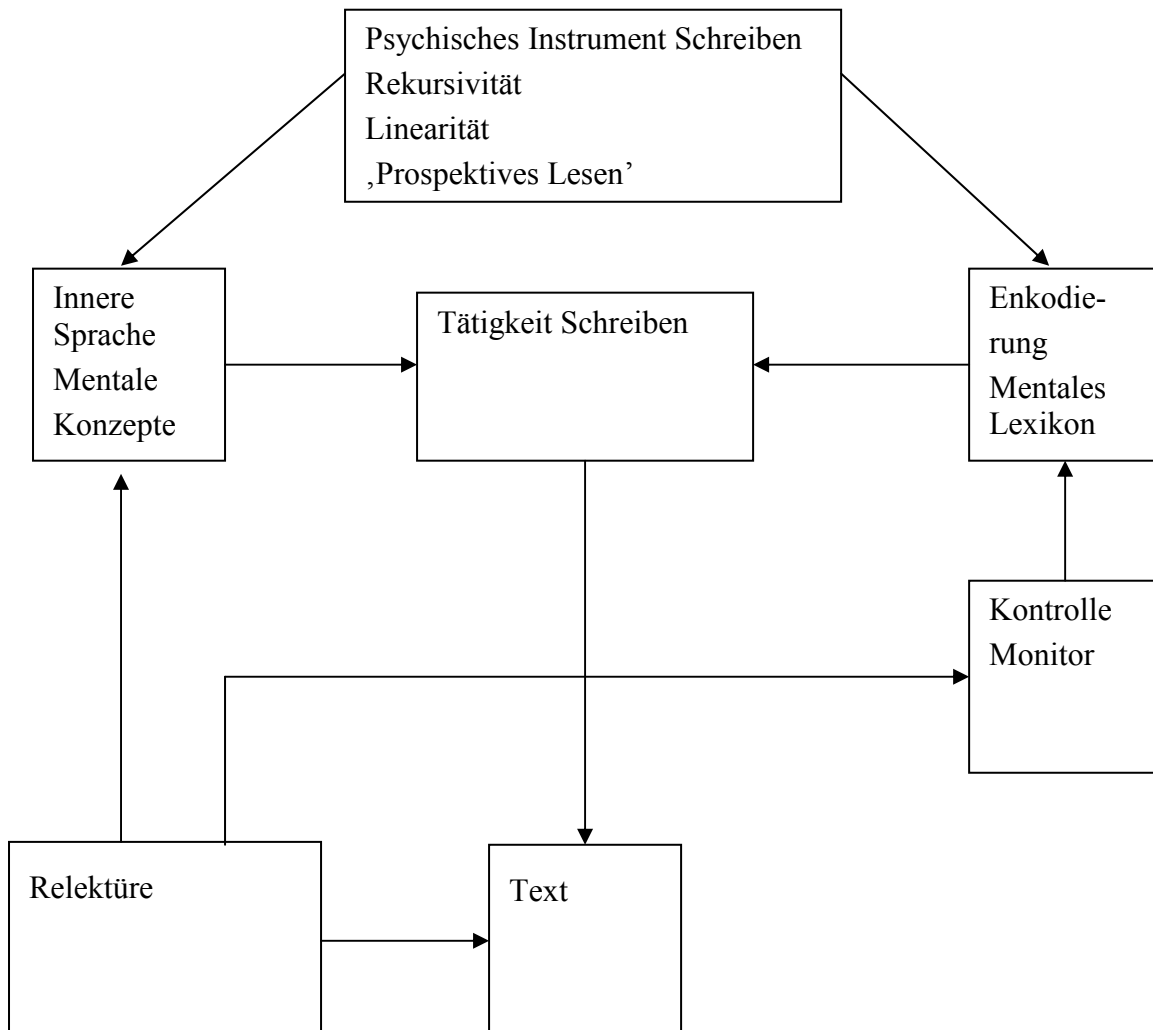
Kees de Bot hat eine sehr interessante Modifikation von Levelts Sprachproduktionsmodell für den L2-Bereich vorgelegt (de Bot 1992): bereits das vorsprachliche Konzept (‚preverbal message‘) soll eine Information enthalten, in welcher Sprache es realisiert

cases being collocations of words, but also including choices of grammatical rules or categories that can get associated with prototypical instances of scenes”.

werden kann¹². ‚Prospektives Lesen‘ ist ein Arbeitsbegriff für den Lesemechanismus, mit dessen Hilfe geeignete L2-Lemmata aus dem mentalen Lexikon getriggert werden. Die Nähe der terminologischen Metapher zum Schreiben/zur Schrift ist nicht zufällig: vermutlich unterscheidet sich ‚prospektives Lesen‘ in seiner Funktion von dem Lesemechanismus, der beim Sprechen zum Einsatz kommt. Anders ausgedrückt: wenn es denkbar erscheint, dass preverbal messages eine ‚Markierung‘ haben, in welcher Sprache sie realisiert werden sollen, dann lässt sich auch postulieren, dass sie Informationen darüber enthalten, *wie* sie realisiert werden sollen: schreibend oder sprechend. Ich nenne dies die Modalitätshypothese.

Das psychische Instrument Schreiben unterstützt also mit Hilfe des Moduls ‚Prospektives Lesen‘ auf einer sehr frühen Ebene das mapping von semantischer ‚Information‘ des mentalen Konzepts (einschließlich sprachlicher Markierung) auf geeignete Lemmas des mentalen Lexikons. Fehler markieren eine Aphasie, einen ‚Versprecher‘ dieses mapping-Vorgangs. Die Tätigkeit Schreiben und die Relektüre unterstützen im Gegensatz zum Sprechen späte Reparatursequenzen, die aber nicht zwangsläufig Aufmerksamkeit und bewusste Regelapplikation voraussetzen (Monitor). Vielmehr sind Fehler das ‚Eselsohr‘, das Lesezeichen für die Relektüre, die einsetzt, wenn der Schreibprozess stockt. Diese zielt also nicht auf die Herstellung sprachlicher Richtigkeit *eo ipso*, sondern auf eine späte Korrektur der Fehlleistung mentaler Produktivität. Sprachliche Fehler markieren eine falsche Weichenstellung der narrativen/textuellen Progression, die oft gleichzeitig mit der Fehlerkorrektur neu ausgerichtet wird. Relektüre ist also nicht der Produktion nachfolgende Aufmerksamkeitsleistung, sondern integraler Bestandteil der Produktion selbst.

¹² „For the moment we therefore assume that information about the language to be chosen is included in the preverbal messages“ (a.a.O., S. 7). „In one way or another the conceptualizer should ‚know‘ that a given concept cannot be lexicalized properly“ (a.a.O., S. 8). De Bot & Schreuder (1993) haben diesen Mechanismus der ‚Spracherkennung‘ explizit dem *vbl*-Modul zugeordnet, das die conceptual structures entsprechend der zu realisierenden Sprache in chunks zerteilt, die dann mit den semantischen Profilen der Lemmas abgeglichen werden können (‘matching’).

Abbildung 1: Modell

Rekursivität ist die Wirkweise des psychischen Instruments Schreiben, das in dem Moment, wenn die Tätigkeit Schreiben produktiv/literarisch/kreativ wird, auf die innere Sprache und die Genese mentaler Konzepte zurückwirkt. Räumlichkeit, Gegenstandssymbole, assoziationsanlagernde Relektüre sind Beispiele für diesen Synkretismus höherer psychischer Funktionen, der auf unterschiedliche Art die Enkodierung/Versprachlichung der mentalen Konzepte fördert.

Unter dem Begriff **Linearität** lassen sich bestimmte Charakteristika des Schreibens im Gegensatz zum Sprechen fassen, die dazu führen, dass die Enkodierung auf lexikalischer und phonologischer Ebene erleichtert und inkrementelle Sprachproduktion gefördert wird.

'Prospektives Lesen' ist ein Arbeitsbegriff für ein Element des psychischen Instruments Schreiben, das von einer Abgleichung des mentalen Lexikons und des Regelwissens mit dem selektierten mentalen Konzept vor der Lemmaauswahl ausgeht.

3. Der Versuch

Die Datenerhebung wurde mit 10 Studierenden der Humboldt Universität zu Berlin durchgeführt, von denen sechs meine Lehrveranstaltung Kreatives Schreiben besucht haben. Die Auswahl der Probanden erfolgte gezielt (C1/C2-Niveau, Interesse am Schreiben, verschiedene Muttersprachen). Von den 10 Datensätzen habe ich nach folgenden Kriterien drei ausgewählt:

1. Thinking-aloud-Protokoll: aussagekräftig, wenig gravierende Störfaktoren, Schreibhemmungen, etc.
2. Ein ‚zusammenhängender‘ kreativer Prozess. Korrelationen zwischen Manuskript und thinking-aloud-Protokoll
3. Interviews ergänzen und verdeutlichen die Befunde.

Die Methodenentscheidung fiel also für eine qualitative Datenerhebung und –auswertung. Der Vorteil dieser ‚weichen‘ Methode ist die Möglichkeit, die hier zum ersten Mal vorgestellten Hypothesen zu prüfen und gegebenenfalls zu erweitern, ohne sie einem positivistischen Falsifikationskriterium zu unterwerfen. Mit diesem läuft man Gefahr, plausible Theorieansätze vorschnell außerhalb des Toleranzbereichs der Reliabilität zu verorten und aufzugeben, bevor sie ihr Explikationspotential entfalten konnten. Ich halte darüber hinaus eine behavioristische und eine bildgebende Verifizierung der hier vorgestellten Thesen für durchführbar.

Der Versuchsaufbau bestand aus einer Gemäldereproduktion von Monet, einem Aufnahmegerät und Schreibwerkzeug. Der Versuchsablauf umfasste drei Phasen:

1. ‚Entlastungsübungen‘:
 - a. „Sehen Sie den Baum vor dem Fenster. Welche Assoziationen haben Sie?“
 - b. „Stellen Sie sich vor, Sie sind kurz vor dem Einschlafen. Was geht durch Ihren Kopf?“
 - c. „Sehen Sie bitte auf das Gemälde. Woran denken Sie?“
2. Schreib- und Sprechphase
 - a. „Schreiben Sie bitte einen Text; der erste Satz beginnt mit: „Im letzten Sommer habe ich...“. Sprechen Sie dabei alles, was Sie denken“.
3. Leitfaden-Interview.

Wie immer bei interpretierenden Methoden mit einer niedrigen Zahl von Datensätzen muss die Beispielhaftigkeit, das Typische herausgearbeitet werden. Genau dies leisteten die folgenden Probanden für mein Thema:

1. Albert¹³; Alter 21, Muttersprache Französisch, Deutsch erste Fremdsprache, Deutschlerner seit 10 Jahren.
2. Viveca; Alter 23, Muttersprache Schwedisch, seit 10 Jahren Deutschlernerin (erste Fremdsprache).
3. Pedro; Alter 27, Muttersprache Spanisch, Erwerb des Deutschen von Kind auf, aber kein balanced bilingual (Schreibkompetenz L2 erst ab Studium).

Das Mantra der thinking-aloud-Forschung, es sei keine gravierende Zunahme der Belastung des Arbeitsspeichers durch das Sprechen feststellbar, erwies sich bei Viveca zunächst als falsch. Auch Pedro und Albert produzierten nicht in der Qualität Texte wie gewöhnlich und im Reader festgehalten¹⁴. Eine Störinterferenz zwischen Versprachlichung und Artikulation der inneren Rede und Schreiben ist nachweisbar, besonders wenn man, bei Viveca, Manuskript und thinking-aloud-Protokoll vergleicht.

Viveca 1 (thinking aloud)

-3-----

V Gut. Ja, dieses Thema passt gut, weil ich habe gerade an Spa-
JL sprechen, was Sie denken.

-4-----

V nien gedacht, als ich das Bild gesehn hab. Und letzten Sommer war ich mit meiner Freun-

-5-----

V din in Spanien und wir sind durch die Landschaft (schreibt) mit dem Bus gefahren und es

-6-----

V war echt sehr schön. Es war . (5 sek.) zwischen Granada (schreibt) und hm Malaga. Und

¹³ Die Namen der Probanden/innen wurden geändert.

¹⁴ *An fremdem Ort. Sieben Autoren schreiben sieben Geschichten*, Druckerei der Humboldt-Universität, 2007.

-7-----
 V Malaga war echt schön für ein paar Tage, aber dann sind wir nach Granada gefahren. Und

8-----
 V den Tag davor . . sehr viel Party und (schreibt) . . . so aufm/aufm Strand und . . mit Mojito

9-----
 V und . Strandhaus, mit . . ein paar Leute, die getroffen haben. (schreibt). Aber

-10-----
 V dann hat/ ich und . wir haben gestritten. Ich weiß nicht mehr wegen was

-11-----
 V (schreibt). Blödsinn. . Und dann kamen wir zu diesem Haus (schreibt) und . . Jannica

-12-----
 V gings schlecht und . . wir wollten nach/in die Stadt trampen (@) (schreibt)

-13-----
 V aber es keine Autos und . so total leer fünf Uhr morgens

-14-----
 V trotzdem dunkel (schreibt) . . und aber dann . zuletzt kam ein Polizeiauto und die

-15-----
 V Polizisten haben uns mitgenommen. Aber nur in die Stadt. (schreibt)

Den Manuskripttext gebe ich mit einer stark vereinfachten ‚textgenetischen‘ Transkription wieder:

1 „In letzten Sommer habe ich mit meiner Freundin nach

2 Spanien, wir sind durch die Landschaft mit einem Bus.

3 Meine Freundin Jannica. Malaga war echt schön. Der

4 Tag davor haben wir sehr viel gefeiert, Strandhaus.

5 Mojito getrunken. Ich und Jannica ge[haben]

6 gestritten. Über was? Nichts. In diesem Haus. Es ging

7 Jannica schlecht. Wir wollten trampen, aber es gab

8 keine Autos, dunkel. 5 Uhr morgens, aber zuletzt:

9 Polizeiauto“.

Erstaunlicherweise finden Ausformulierungen in der inneren Rede statt, die dann nicht in den Schreibprozess übergehen. Dieser bleibt in der ersten Phase elliptisch, wenn auch in Zeile fünf die Verbform vervollständigt wird. Diese Störinterferenz klingt erst ab, wenn sich die Probandin beider Produktionsmodi, Sprechen und Schreiben, bewusst wird:

Viveca 2 (thinking aloud)

-19-----

V Und jetzt denke ich überhaupt nicht genau was ich schreibe. Ich weiß nicht, ob es

-20-----

V überhaupt . kombinierlich ist, aber . .

Viveca 3 (thinking aloud)

-34-----

V . . (6 sek) vielleicht an . . (5 sek) Madrid. (schreibt) aber . (schreibt) Mhm Ich denke so

-35-----

V schnell. . (5 sek.) Madrid (schreibt) Madrid. So schön. . Haben

Viveca 4 (thinking aloud)

-46-----

V war auch an sich sehr gut. (schreibt) diese Straßen (@) (nicht verständlich). . Also, jetzt

-47-----

V glaub ich ich schreib wie ich denke und nicht . . denke, wie ich schreibe. . Hm, na ja.

Ab Protokollzeile 19 (erste Selbstreflexion) verlagert sich der Staccatostil in die Versprachlichung der inneren Rede, und die Verschriftlichung wird ausführlicher und enthält mehr logische Verknüpfungen und Attributionen als die innere Rede.

Ist diese erste Beobachtung nun ein Argument für die Modalitätshypothese? Ja, denn erkennbar wird der produktive Nexus Schreiben/innere Rede durch einen ‚fremden‘ Sprachproduktionsmodus gestört. Ich möchte im Folgenden drei schreibtypische Varianten vorstellen, wie die Autoren/innen Ideen generieren: Albert durch einen fingierten inneren Dialog; Viveca durch die Evokation mentaler Räume; Pedro durch Wortfelder und Assoziationshöfe, die von Gegenstandssymbolen im Sinn Bühlers angezogen werden. Integriert in diesen Abschnitt werde ich eine erste Beobachtung zur These sprachlicher Fehler als Eselsohr der Relektüre vorstellen. Und abschließend werde ich empirisch gestützte Überlegungen zu These 2 präsentieren.

Albert 1 (thinking aloud)

-1-----

Al Im letzten Sommer habe ich (schreibt) . ähm ja im letzten Sommer habe ich . was hab ich

-2-----

Al gemacht . ja . ich habe eine Woche (schreibt) in einem kleinen Camping-Platz . wo war

-3-----

Al es. Das war im Süden. In einem kleinen Camping-Platz (schreibt) im Südfrankreich .

Ganz deutlich setzt hier das Schreibkonzept eines inneren Dialogs ein, der mit Wygotskis These der Verinnerlichung von Außenweltbeziehungen kongruent ist.

-6-----

Al (schreibt). Punkt. Wie war es? Das war genau richtig, nicht wie dieser Gemälde, aber

-7-----

AI die richtige Natur. Dort war die Natur überall (schreibt) herum. Viele Bäume (schreibt),

-8-----

AI keine Stadt, und auch fast keine Mensch. Fast keine ähm fast kein Mensch. Oder. So.

-9-----

AI und was habe ich in diesem Camping gemacht?

Neben dem inneren Dialog fällt sofort ein weiteres Schreibcharakteristikum dieses Autors ins Auge: strategische Rückversicherung. Zieht man den gesamten Schreibprozess Alberts in Betracht, so wirkt diese strategische Rückversicherung wie ein roter Faden; kein anderer Proband formuliert mehrfach und zeitlich im Bereich von 10 bis 20 Sekunden getrennt vom Schreibvorgang vor. Kein anderer Autor liest so viel zurück: neun Mal im Vergleich zu sieben (Pedro) und eins (Viveca). Und natürlich nicht zufällig finden wir bei diesem kreativen Schreiber die meisten Fehlerkorrekturen. Albert verfügt über einen großen Schreibfokus, also Arbeitsspeicher: sowohl geschriebene als auch zu schreibende Sätze werden mehrfach ‚geprüft‘. In Zeile 8 etwa ist Monitoraktivität anzunehmen. Ich vermute aber, dass Relektüre bei Albert durchaus auch die hier skizzierte Funktion der Korrektur einer Fehlleistung mentaler Produktivität erfüllt.

Albert 2 (thinking aloud)

-28-----

AI gewöhnlich. Ähm Wenn man (schreibt) . wenn man ein Jahr, ein ganzes Jahr in der Stadt

-29-----

AI in der Stadt (liest zurück) ähm so viel gearbeitet hat Wenn man so viel gearbeitet hat, ist

-30-----

AI wichtig (schreibt) ist aber wirklich wichtig . wie sagt man *retour à la nature* . ist auch

-31-----

AI wirklich, in der Natur zu sein (schreibt) zu sein. Ohne Lärm . ohne Planung . ohne Stress

-11-----

AI Assoziation und. und ja und ich konnte zurücklesen und dann auch in meinen Gedanken

JL

-12-----

AI suchen, also ich hab das geschrieben, das ist auch mit anderen Dingen, mit anderen Ge-

JL

-13-----

AI dächtnissen gebunden. Und deswegen vielleicht ist. Ich weiß nicht, ob es genau so

JL

Ja.

-14-----

AI ist, aber vielleicht hab ich zurückgelesen, um/ also ich hab Dinge geschrieben, die in mei-

JL

-15-----

AI nem Gedächtnis waren und als ich diese Sätze zurückgelesen habe, gab es eine Verbin-

JL

-16-----

AI dung zwischen/, vielleicht mit anderen Gedächtnissen. Ist klar. Ich hab das

JL

Mhm

-17-----

AI geschrieben, aber was hab ich noch gemacht.

JL

Warum müssen Sie für diese assoziative

-18-----

AI

Das ist eine gute Frage.

JL Suche, für diese Suche nach Assoziationen zurücklesen?

-19-----

AI Aber vielleicht einfach, weil ich an diese Gedächtnis wirklich seit langem nicht gedacht

JL

-20-----

AI habe, also das war wirklich nicht in meinem Kopf und erst in diesem Satz ist das wieder

JL

-21-----

AI gekommen. Vielleicht ist es auch nur eine Weise, um mich zu konzentrieren. Ich

JL

Hm.

-22-----

AI hätte das auch machen können, ohne zu schreiben, also zu lesen, aber ich hätte gedacht an

JL

-23-----

AI was, / erstens kommt also der Ort, wenn ich mich an den Ort erinnere, kann ich mich auf

JL

-24-----

AI den Ort konzentrieren und durch das Lesen vielleicht ist es einfacher, wenn man es wirk-

JL

-25-----

AI lich geschrieben hat. Und dann kann ich mich konzentrieren und andere Verbindungen

JL

-26-----

AI finden.

Bereits die antike Mnemotechnik (Geschichte des Maimonides) arbeitete mit mentalen Räumen. Zwar als Technik, etwa von der mittelalterlichen Rhetorik benutzt, scheint ihre kognitive Valenz jedoch umfangreicher, fundamentaler zu sein; es gibt jedenfalls eine größere Forschergruppe in der Tiefensemantik und Psycholinguistik (Lakoff 1987, Jackendoff 1992, Fauconnier 1994), die dem Konzept mentale Räume große Beachtung schenkt. Mich interessiert dabei weniger das Mittel (leichtere kognitive ‚Bearbeitbarkeit‘ der Welt), vielmehr der Zweck: die Produktivität mentaler Konzepte scheint mit

ihrer Räumlichkeit sprunghaft anzusteigen. Anders ausgedrückt: gelingt es, komplexe Erzählprobleme mit räumlichen, zum Teil basalen Koordinaten zu versehen (oben/unten; hinten/vorn, eng/weit, innen/außen), dann wächst die Chance, dass semantisch reiche mentale Konzepte aktiviert werden. Der trigger für diese mentalen Konzepte ist ihre ‚Räumlichkeit‘. Sowohl Viveca als auch Pedro arbeiten mit dieser Strategie, wofür ich zwei Beispiele gebe.

Viveca 5 (thinking aloud)

-35-----

V Madrid (schreibt) Madrid. So schön. . Haben so viel

-36-----

V getanzt. . . Und ganz, ein paar Tage von . (schreibt). . un Maria (schreibt) (@), ja, es

-37-----

V war eine schöne Nacht. (schreibt) Und ich will nur an diesen Platz denken (l,s). . Hab ich

-38-----

V ein Foto davon (l, s, elliptisch). . . So viele Erinnerungen, aber jetzt plötzlich so lange her.

Pedro 3 (thinking aloud)

-37-----

P gekommen? (Liest zurück) Die sichersten Meeresfahrten müss/müssen . das Horizont

JL

-38-----

P am klarsten scheint, aber das sage ich, wenn ich am Ufer/vom vom Ufer aus aufs Meer

-39-----

P blicke. Sicher sieht man das anders wenn man vom Meer aufs Ufer blickt. Da sieht man

-40-----

P nur Möven Möven und gebrochene Äste die das Land ankündigen . no . an . . (pfeift)

-41-----
 P repräsentieren ja repräsentieren ist gut. Man sucht in ihnen die Präsenz, das Hafens, die

Ähnlich wie die Textgrammatik den Blick geschärft hat für die Vielzahl von Verknüpfungen jenseits syntaktischer Neben- und Unterordnungen, die einen Text allererst konstituieren, so ließe sich auch von kreativen Konnektoren sprechen, die das Erzählmaterial bündeln und stratifizieren. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Gegenstandssymbole Bühlers sowie, so die Eingangsthese, leere syntaktische Schemata. Ich vermute, dass diese vorsprachlichen Elemente besonders dann getriggert, lemmatisiert und phonologisch enkodiert werden, wenn eine Schreibpause eingetreten ist. Natürlich ist ein solcher Vorgang, der ins Mentalesisch hinabreicht, nicht nachweisbar. Es muss bei der erwähnten Plausibilitätsforderung bleiben. Ich zitiere zwei Protokollstellen von Pedro.

Pedro 4 (thinking aloud)

-32-----
 P Wellen anschaut (liest zurück). Salz . Salz. Da springt das Salz von den Well/ boa/

-33-----
 P kämmer herunter und . und ah Manno male nicht . . . und . beschmiert unseren/unser

-34-----
 P Gesicht von Geruch nach Algen, Meeresfahrten und Schiffbrüchen. Wie viele Schiffbrü-

Pedro 5 (thinking aloud)

-14-----
 P Man kann nichts von der Zukunft deuten außer dass es tagt oder Nacht wird . dass wir

-15-----
 P den Schatten, ja, Schatten ver/ähm/verlieren oder wiedergewinnen. Weil es Mittag wird

-16-----

P oder Mittag schon war. . Mitternacht, ja Mitternacht ist schwerer zu sehen. Man sieht

-17-----

P weniger im Schatten . *pero* . (liest zurück) *pero luna* man sieht weniger im Schatten,

-18-----

P wenn es Mond gibt, sieht man, dass die Nacht ei/keine Mitternacht trägt, obwohl . trägt .

Bei Pedro ist das Salz das Gegenstandssymbol, das eine Fülle weiterer Ideen und Assoziationen nach sich zieht. Ein leichter Verschreiber bei ‚und‘ löst den dialogischen Verweis ‚Manno, male nicht‘ aus, der wiederum zur Versprachlichung eines zugehörigen Lemmas, ‚beschmieren‘, führt. In Zitat drei wird Mitternacht (Zeile 16) als Gegenstandssymbol eingefügt, das dann ‚luna‘, ‚Schatten‘ und eine Fülle weiterer Assoziationen anzieht, vor allem aber das Konzept der Unbeweisbarkeit des Ichs, der Wahrnehmung (das sich durch den gesamten Text des Philosophiestudenten zieht) weiter zuspitzt. In Zeile 15 lässt sich, nebenbei bemerkt, ein Nachweis für Levelts These finden, dass Lexeme von links nach rechts phonologisch enkodiert werden. Geht man von einem konnektionistischen Modell aus, so könnte die Realisierung des Präfixes *ver-* durchaus noch einmal eine Lexemsuche aktivieren. So scheint es hier mit *verlieren* der Fall zu sein.

Abschließend komme ich zum Aspekt der Sprachgebundenheit der inneren Rede. Können die teils vorsprachlichen, teils sprachlichen Elemente der inneren Rede leichter in der Muttersprache enkodiert werden? Sind mentale Konzepte ebenso einzelsprachlich markiert wie enkodierte Lemmata? Eine Frage des Leitfaden-Interviews lautete: „Hätten Sie den gleichen Text in Ihrer Muttersprache geschrieben?“ Die Antwort war einhellig negativ. Und es hat niemand geantwortet: „Ich hätte einen besseren Text geschrieben“. Meine Vermutung geht dahin, dass kreative Schreiber/innen auf diesem Niveau, deren hier vorliegende Texte unter ‚Laborbedingungen‘ entstanden sind, in der Fremdsprache eventuell besseren Zugang zu einigen mentalen Konzepten der inneren Rede haben als in der Muttersprache. Zum einen ist erstaunlicherweise die Aktivierung von Lemmas

und Lexemen in der L2 erleichtert, wird ‚spreading activation‘ durch den Schreibmodus gefördert. Und zweitens sind die ‚kognitiven‘ (kortikalen) Bereiche des read-out-Mechanismus nun nicht mehr muttersprachlich ‚kodiert‘. Es lassen sich bestimmte ‚Strategien‘ der Auflösung konditionierter Inhibierungen beobachten, auf die ich unten komme. Sollten ‚Weltwahrnehmung‘, ‚Bewusstsein‘ tatsächlich (zum Teil) einzelsprachlich gesteuert sein, wie es nicht nur eine lange Tradition der Sprachphilosophie will, sondern auch die in der Linguistik immer noch einflussreiche Sapir/Whorf-Hypothese, dann spricht nichts dagegen, unterschiedliche Verknüpfungen und Hierarchien mentaler Konzepte und ihrer Lemmas/Lexeme je nach Einzelsprache anzunehmen. Die subset-hypothesis (Paradis 1987), die von *einem* mentalen Lexikon bei bilinguals ausgeht, aber verschieden ausgeprägte Aktivierungspfade für Lemmata je nach sprachlicher Zugehörigkeit annimmt, könnte hier Pate stehen.

Ich kann hier nur noch andeuten, dass sich die Funktion muttersprachlicher Realisierungen im thinking-aloud des strategischen Rückversicherers Albert (Al 2, Z.30, Al 2, Z.32¹⁵) gänzlich anders als beim unbalanced bilingual Pedro (Ped 4, Z.32/33¹⁶, Ped 5, Z.17) darstellt. Bei einem Programmschreiber wie Albert fungieren die code switches in die L1 als Schreibkommentare, sie lassen sich lesen als Scholien, Randglossen der Schreibproduktivität. Dieser explizite Wechsel der kognitiven Tätigkeit von der Produktion zum Performanzkommentar wird unterstützt durch eine Hierarchie der beherrschten Sprachen im Sinn Greens (1986): selected, active und dormant. Ganz anders beim Prozessschreiber und unbalanced bilingual Pedro: hier werden in einigen Fällen die zum mentalen Konzept passenden Lemmas zwar zuerst in der L1 enkodiert, dann aber unmittelbar (ohne eine im thinking aloud auch nur wahrnehmbare Pause) in der L2. L1- und L2-Lemma sind erkennbar im gleichen subset abgespeichert und werden zeitnah zusammen aktiviert. Auch Schreibbefehle und andere Planungen werden bei Pedro in der L2 realisiert (Ped 4, Z.33). Unbalanced bilinguals setzen also nicht den ‚Selektionsmechanismus‘ zwischen L1 und L2 ein, um Schreibproduktivität und Performanzkommentar zu trennen.

¹⁵ Interessant ist die Doppelcodierung des Satzes: „ohne etwas arbeiten (heben) zu müssen“, „ohne etwas schreiben (zu können)“.

¹⁶ Im Interview erklärt der Proband, dass sich ‚sal‘ und ‚cresta de la ora‘ jeweils kurz vor den L2-Realisierungen ‚angeboten‘ hätten. Vielleicht ist die Phonemgruppe /boa/, die ich auf dem Tonträger höre (Ped 5, Z.32), eine Reminiszenz der spanischen Erstrealisierung.

4. Die Praxis

Kann man kreatives Schreiben lernen – und lehren? Es gibt mittlerweile zwei Lehrstühle in Deutschland: am Deutschen Literaturinstitut Leipzig (ehemals Johannes-R.-Becher-Institut) und an der Universität Hildesheim. Mit Hans Ulrich Treichel und Hanns-Josef Ortheil sind dort zwei ausgewiesene Autoren am Werk, die in puncto Kreativität eine europäische Variante des amerikanischen common sense praktizieren: sie halten Schreiben für lehrbar, und sie lassen sich als Autoren in die Karten sehen. Europäisch ist dieser common sense aber insofern, als Treichel und Ortheil den ‚Kochbüchern‘ amerikanischer Provenienz misstrauen, die ihr Versprechen: ‚Garantiert schreiben lernen‘ oder ‚Wie werde ich ein verdammt guter Autor?‘ all zu oft verfehlen. Treichel merkt an einer Stelle süffisant an, dass er trotz Höhepunkt, suspense und ‚Motivation‘ eines gelungenen plots immer noch gern Kafka lese und diesen für Literatur halte.

Unterrichtet man kreatives Schreiben, dann werden diese Fragestellungen sehr konkret; die Studierenden sitzen mit gespitztem Bleistift und erwarten Schreibaufgaben. Neben anderem sollte eine Progression erkennbar sein, die sich von ‚Ich-Desensibilisierung‘, über Aktivierung der Schreibideation – mehrkanaliger Input (Musik, Bild, Text), Materialkonkretheit –, über sprachliche Aspekte (wie funktioniert eigentlich eine Metapher?) bis zu Bausteinen und Schreibstrategien für eine längere Geschichte zieht. Das zu Grunde liegende Prinzip lautet: Minimierung zielgerichteten, rationalen Denkens, Begünstigung des nicht-linearen Schreibens durch Aktivierung mehrerer Sinne, durch Anreicherung der Schreibsituation, durch Überlagerung von Vorgaben und, schließlich, durch ‚suggestives‘ Material, das Assoziationen begünstigt¹⁷. Hilfreich ist in späteren Phasen ein ‚Logbuch‘, also Reflexionstexte der Lerner/innen. Des weiteren gilt das Prinzip: Alle lesen alles; und über die meisten Texte wird in der letzten Unterrichtsphase gesprochen.

Sucht der Dozent in den amerikanischen ‚Kochbüchern‘, so wird er dort zu allen genannten Themen fündig – immerhin. Nicht alles aber überzeugt: zu viel Hemingway steht neben zu wenig Kafka; also zuviel Realismus, Plotverliebtheit, geradlinige Figuren, Dialogversessenheit; zu wenig Mut zur Verfremdung und Mehrschichtigkeit.

¹⁷ *Kreatives Schreiben*, Druckerei der Humboldt-Universität zu Berlin, 2005.

Nimmt man dann die einschlägigen Sammelbände aus Leipzig und erste Äußerungen aus Hildesheim (Stephan Porombka) zur Hand, um Treichels Kafka schreibpraktisch kennen zu lernen, so wird man bitter enttäuscht: die Aufsätze vermeiden es peinlich, eine einzige konkrete Schreibaufgabe vorzustellen. Die Kritik am verkürzten Literaturbegriff der ‚Kochbücher‘ ist vollauf berechtigt – außer Ursula Krechel hat jedoch noch niemand den Beweis angetreten, dass Kreatives Schreiben in der europäischen Tradition übungstypologisch einlösbar ist.

In Kursen mit C1-C2-Lernern, wie ich sie am Sprachenzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin unterrichte, bietet es sich an, den Mittelweg zwischen Hemingway und Kafka zu wählen; tendenziell können aber auch hier die Schreibaufgaben nicht konkret genug sein: Gemäldereproduktionen, Zeichnungen, unbekannte Menschen – eine Studentin aus der Mediothek stand uns ‚Modell‘ –, Zeitungsmeldungen (yellow press). Mindestens zwei der vorliegenden Geschichten entstanden aus Drei-Satz-Plots des Musters *boy meets girl, boy gets girl, boy loses girl*. Schreibstörungen wie Kälte oder Lärm sowie die Manipulation der Schreibsituation (auf der Straße, im Heizungskeller) wirken stimulierend. Als Erfahrungswert gilt: Gibt man Hemingway vor – einfache Strukturen, basale Vorgaben, ‚mythische‘ Kerne –, kommt Kafka von allein.

Zu guter Letzt: was hat kreatives Schreiben mit Sprachenunterricht zu tun? Die etwas prekäre, aber (für den Sprachendidaktiker) notwendige Liaison von Hirnforschern und ‚Sprachlern‘ hat in den letzten Jahren deutlicher als je zu Tage gefördert, dass nicht nur Lexik ‚assoziativ‘, in Clustern in unserem Gehirn abgespeichert wird. Auch die Produktion von Sätzen verläuft nach ‚Regeln‘, die kaum oder gar nicht logisch abbildbar sind. Das bedeutet: es gibt keine inhärenten oder gar metasprachlich darstellbaren Baupläne für zu produzierende Sätze, wie es die einschlägigen linguistischen Theorien (Dependenz-, Valenzgrammatik, generative Grammatik) mit mehr oder weniger didaktischer Verve forderten. Ein ‚schreibsensibles‘ Netzwerk von Assoziationszentren des Gehirns mit einer ‚Steuerzentrale‘ im oberen Parietallappen produziert ‚reiche‘ mentale Konzepte, die sprachlich enkodiert werden. Ich hoffe, gezeigt zu haben, dass (kreatives) Schreiben diesen Vorgang derart modelliert, dass von einer regelgeleiteten Phase der Sprachproduktion, für die sich die Linguistik zuständig erklären könnte, nicht ausgegangen werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Antos, Gerd (1996) Die Produktion schriftlicher Texte, in: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.) *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 1527–1535.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987) *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bierwisch, Manfred; Schreuder, Robert (1992) From concepts to lexical items. *Cognition* 42, 23–60.
- Bock, J. Kathryn (1982) Toward a cognitive psychology of syntax: information processing contributions to sentence formulation, in: *Psychological Review* 89, 1–47.
- Bock, J. Kathryn (1996) Language production: Methods and methodologies. *Psychonomic Bulletin and Review* 3, 395–421.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.) (1992) *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*, Bochum.
- Börner, Wolfgang (1987) Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. In: Lörcher, W.; Schulze, R. (Hrsg.) *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen.
- Bot, Kees de (1992) A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics* 13, 1–24.
- Bot, Kees de; Schreuder, Robert (1993) Word production and the bilingual lexicon. In: Schreuder, Robert; Weltens, Bert (Hrsg.) *The bilingual lexicon*, Amsterdam 191–214.
- Bruner, Jerome; Olson David R. (1984) Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: Steiner, Gerhard (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*, Bd. 1, Weinheim/Basel: Beltz.
- Bühler, Karl (1982) *Sprachtheorie. Die Darstellungsform der Sprache. Mit einem Geleitwort von Friedrich Kainz*. Stuttgart: UTB (Fischer).
- Butterworth, B. (Hrsg.) (1980) *Language Production*, Vol. 1, London: Academic Press.
- Eigler, Gunter; Jechle, Thomas; Merziger, Gabriele; Winter, Alexander (1987) Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. *Unterrichtswissenschaft* 15, 382–395.
- Fauconnier, Gilles (1994) *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*, Cambridge: Campus University Press.
- Fillmore, Charles J. 1985. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6, 222-254.
- Garrett, Merrill F. (1980) Levels of processing in sentence production, in: Butterworth, Brian (Hrsg.): *Language production*, Bd.1, London: Academic Press 177–220.
- Green, D.W. (1986) Control, Activation and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals. *Brain and Language* 27, 210–223.
- Grésillon, Almuth (1995) Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben. In: Raible, Wolfgang (Hrsg.) *Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse: elf Aufsätze zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit*, Tübingen: Narr, 3–12.

- Hayes, John R.; Flower, Linda (1980) Identifying the Organization of Writing Processes, in: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hrsg.) *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale: Erlbaum, 3–30.
- Jackendoff, Ray J. (1992) *Languages of the mind: essays on mental representation*, Cambridge: MIT Press.
- Kempen, G.; Hoenkamp, E. (1987) An incremental procedural grammar for sentence formulation. *Cognitive Science* 11, 201–258.
- Keseling, Gisbert (2001) Sprechen mit sich selbst als Strategie zur Vermeidung und Überwindung von Schreibblockaden. Erkundungen zur Funktion der inneren Sprache beim Schreiben. In: Maulshagen, Claudia; Seifert, Jan (Hrsg.) *Sprache und Text in Theorie und Empirie. Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft. FS Wolfgang Brandt*. Stuttgart: Steiner, 157–69.
- Knobloch, Clemens (1996) Historisch-systematischer Aufbau der psychologischen Schreibforschung. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.) *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 983–992.
- Krashen, Stephen (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Krings, Hans P. (1992) Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.) *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 45–110.
- Lakoff, George (1987) *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago: University Press.
- Levelt, Willem J.M. (1989) *Speaking. From Intention to Articulation*, London, MIT Press.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2000) *Der Lerneffekt beim Schreiben: eine interdisziplinäre Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien*, Diss. Universität Tübingen.
- Ortner, Hanspeter: Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie, in: Weingarten, Rüdiger; Baumann, Jürgen (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*, Opladen, 1995.
- Paradis, M. (1987) *The Assessment of Bilingual Aphasia*, Hillsdale: Erlbaum,.
- Raible Wolfgang (2004) Über das Entstehen der Gedanken beim Schreiben. In: Krämer Sibylle (Hrsg.) *Performativität und Medialität*, München: Fink, 191–214.
- Rumelhart, David E.; McClelland, James L. & the PDP Research Group (1986) *Parallel distributed processing* (2 vols), Cambridge, MA: MIT Press,
- Schriefers, Herbert (2003) Methodologische Probleme. In: Herrmann, Theo; Grabowski, Joachim (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Bd. 1 Sprachproduktion. Göttingen: Hogrefe, 483–509.
- Tomasello, Michael (1999) *The cultural origins of human cognition*, Cambridge: Harvard University Press.
- Wygotski Lew Semjonowitsch (1971) *Denken und Sprechen*, hrsg. v. Johannes Helm, Frankfurt a.M.: Fischer.

Wygotski Lev Semjonowitsch (1992) *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, hrsg. v. Alexandre Métraux. Münster.

Biographische Angabe

Jens Loescher: Promotion 2003, Habilitand an der HU Berlin, lehrt am Institut für deutsche und niederländische Philologie der FU Berlin, am Sprachenzentrum der HU Berlin und für das akademische Auslandsamt der FU (STIBET). Er ist DaF-Didaktiker und Literaturwissenschaftler. Schwerpunkte: Interkulturelles Lernen, Schreiben, Kognitionspsychologie.