

Text – Verstehen

Institut für Deutsche Sprache
Jahrbuch 2005



Text – Verstehen

Grammatik und darüber hinaus

Herausgegeben von
Hardarik Blühdorn, Eva Breindl
und Ulrich H. Waßner



Walter de Gruyter · Berlin · New York

Redaktion: Franz Josef Berens

⊗ Gedruckt auf säurefreiem Papier,
das die US-ANSI-Norm über Haltbarkeit erfüllt.

ISBN-13: 978-3-11-018871-4

ISBN-10: 3-11-018871-6

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

© Copyright 2006 by Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, D-10785 Berlin.

Dieses 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.

Printed in Germany

Einbandgestaltung: Christopher Schneider, Berlin

Inhalt

Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich H. Waßner: Vorwort	VII
Ludwig M. Eichinger: Wege und Umwege zum Verstehen, oder: Wie man zu verstehen gibt, dass man jemanden willkommen heißt	1
Harald Weinrich: Wie viel Zeit für wie viel Text?	5
Grammatik ...	
Andreas Lötscher: Die Formen der Sprache und die Prozesse des Verstehens. Textverstehen aus grammatischer Sicht	19
Eva Breindl/Ulrich H. Waßner: Syndese vs. Asyndese. Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation semantischer Rela- tionen in Texten	46
Maria Thurmair: Textuelle Aspekte von Modus und Modalität	71
Ludger Hoffmann: Ellipse im Text	90
Marek Konopka: Topologie komplexer Sätze und Textverstehen. Zur Stellung von Verbletztsätzen mit <i>weil</i>	108
Peter Canisius: Pronomina, Personen, Perspektiven. Zum Reflektor- pronomen der erlebten Rede	125
Daniel Büring: Intonation und Informationsstruktur	144
Caroline Féry: Laute und leise Prosodie	164
... und darüber hinaus	
Hans Strohner: Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht	187
Barbara Hemforth: Psycholinguistische Methoden zur Untersuchung des Satz- und Textverstehens	205
Wolfgang Schnotz: Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik	222
Jürgen Baurmann: Texte verstehen im Deutschunterricht	239
Ulla Fix: Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungs- prozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten	254
Hardarik Blühdorn: Textverstehen und Intertextualität	277
Selma M. Meireles: Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht- Muttersprachlers	299
Eva-Maria Jakobs: Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstanden zu werden?	315

Daniel Perrin: Verstanden werden. Vom doppelten Interesse an theorie- basierter, praxisgerichteter Textberatung	332
Manfred Stede: Textverstehen in der Computerlinguistik am Beispiel der Automatischen Textzusammenfassung	351

Anhang:

Aktuelle Projekte in Textlinguistik und Textverstehensforschung

Dagmar Frohning: Das universelle <i>weil</i> : korpusbasierte Evidenzen . . .	365
Luise Liefländer-Koistinen: Die Rolle von Modalpartikeln beim Text- verstehen und Übersetzen	368
Maria Averintseva-Klisch: Die rechte Satzperipherie im Diskurs . . .	371
Manfred Consten/Konstanze Marx: Komplex-Anaphern – Rezeption und textuelle Funktion	375
Jörg Jost: Topisches und metaphorisches Verständlichmachen. Skizze eines pragmatisch-rhetorischen Ansatzes	379
Helmut Gruber/Peter Muntigl/Martin Reisigl/Markus Rheindorf/ Karin Wetschanow/Christine Czinglar: Genre, Habitus und wissen- schaftliches Schreiben	382
Silke Dormeier: „Text-Häppchen“ und „Info-Brei“ – Welchen Beitrag leisten stilistische Mittel zur Verständlichkeit populärwissenschaft- licher Informationstexte?	387
Eva-Maria Jakobs/Katrin Lehnen: Linguistische Konzepte und Methoden der kommunikativ orientierten Usability-Forschung . . .	390
Eva-Maria Jakobs/Katrin Lehnen: Hypermedia-Tutor. Eine web- basierte Lehr-Lern-Umgebung	393
Wolf-Andreas Liebert/Christian Kohl/Thomas Metten: Kooperatives Schreiben in Netzwerkmedien	395
Ecaterina Rascu/Johann Haller: Textoptimierung durch stilistische Paraphrasen in der Technischen Dokumentation	398
Matthias Ballod: Info-ReduXX: Verständliche Information durch Textreduktion?	402
Christian Chiarcos: Semimanuelle Generierung und Auswertung von Alternativtexten	406
Stefan Klatt: Kombinierbare Textanalyseverfahren für die Korpus- annotation und Informationsextraktion	411

Vorwort

Auch nach vier Jahrzehnten Textlinguistik weiß die Sprachwissenschaft noch zu wenig über Text – Text als komplexe Strukturebene der Sprache, Text als die Erscheinungsform, in der Sprache uns typischerweise im Alltag begegnet, Text als Klasse von Objekten, die wir täglich produzieren und die wir täglich, mehr oder weniger mühsam, zu verstehen versuchen. In der Kommunikations- und Informationsgesellschaft aber spielt der Umgang mit Texten eine kaum zu überschätzende Rolle: in der Ausbildung, im Berufsleben und im Alltag. Texte sind Instrumente der Kommunikation und der Handlungskoordination, Erkenntniswerkzeuge und Wissensspeicher, und sie bestimmen die soziale Identität von Individuen und Gruppen.

Das Institut für Deutsche Sprache hat die Entwicklung der Textlinguistik von Anfang an begleitet und mitgestaltet. 1973 war das Jahrbuch des IDS unter dem Titel *Linguistische Probleme der Textanalyse* zum ersten Mal einem textlinguistischen Thema gewidmet. 1985 nahm das von Werner Kallmeyer herausgegebene Jahrbuch *Kommunikationstypologie: Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen* den Faden wieder auf. Das Jahrbuch 1994, herausgegeben von Gerhard Stickel, behandelte *Stilfragen*, wobei es natürlich um den sprachlichen Stil von Texten ging. Das Jahrbuch 2005 mit dem Titel *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* fügt sich also nahezu bruchlos in einen Zehn-Jahres-Rhythmus ein.

Die 41. Jahrestagung des IDS, die mit diesem Band dokumentiert wird, befasste sich mit einem Fragenkomplex, dem die Textlinguistik in jüngster Zeit viel Aufmerksamkeit geschenkt hat. Texte können die ihnen zugeordneten kommunikativen, kognitiven und kulturellen Wirkungen nur dann entfalten, wenn sie verstanden werden. Das Verstehen aber wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, von denen die Jahrestagung 2005 drei zentrale herausgriff:

- die grammatischen oder allgemein formalen Eigenschaften des zu verstehenden Textes,
- die Beschaffenheit der Verstehensinstrumente, also der Kognition des Textrezipienten, und
- das sozialisationsbedingte Kultur- und Weltwissen des Rezipienten, also Textmuster und Kommunikationskonventionen, die dieser in seiner Kommunikationsgemeinschaft erlernt hat.

Jedem dieser Faktoren sind mehrere Beiträge im vorliegenden Band gewidmet. Im ersten und umfangreichsten Teil mit der Überschrift *Grammatik ...*

geht es um formale Sprachmittel, die im Text Zusammenhang und Struktur stiften und dadurch das Verstehen beeinflussen: Konnektoren, Modus und Modalität, Ellipsen, Abfolge von Stellungsgliedern im komplexen Satz, Pronomina, Intonation und Akzentuierung. Im Anschluss werden unter der Überschrift ... *und darüber hinaus* zunächst die psychischen Prozesse des Textverstehens und die Methoden ihrer empirischen Erforschung dargestellt, woraus sich unter anderem Überlegungen zur muttersprachlichen Textdidaktik ergeben: Wie können unsere Bildungseinrichtungen Jugendlichen helfen, Texte besser zu verstehen? Die weiteren Beiträge widmen sich kulturellen Fragen des Textverstehens und der Textverständlichkeit sowie Fragen der Anwendung. Behandelt werden Textsorten, Intertextualität, das Verstehen fremdsprachlicher Texte, Textverstehen im Beruf, Textberatung sowie Simulation des Textverstehens in der Computerlinguistik.

Der Band wird eröffnet mit dem Festvortrag von **Harald Weinrich** (Münster/Paris) *Wie viel Zeit für wie viel Text?* Harald Weinrich geht darin am Beispiel eines literarischen Texts, Kafkas *Verwandlung*, der Frage nach, inwieweit „Zeit“ über den Bereich der Verbgrammatik hinaus als Grundkategorie der Textgestaltung und Textrezeption eine Rolle spielt. Dass dem so ist, wird an nominalen Referenzketten für die Protagonisten der Erzählung deutlich, in denen der Autor auf absichtsvolle Weise von den textgliedernden Verfahren der Pronominalisierung und Renominalisierung Gebrauch macht und auf diese Weise die „Zeitlichkeit“ des Texts für den Rezipienten gestaltet.

Andreas Lötscher (Basel) gibt unter dem Titel *Die Formen der Sprache und die Prozesse des Verstehens* einen einleitenden Überblick über *Textverstehen aus grammatischer Sicht*. Seine These ist, dass Grammatik vor allem als ökonomisches „Steuerungsinstrument“ für den Prozess der Textrezeption fungiert, indem sie die pragmatische Beliebigkeit des Verstehens begrenzt. Verstehen funktioniert nicht einfach inputgetrieben, sondern zielorientiert, es gilt das „Hol-Prinzip“: Der Rezipient holt sich, was er braucht, sei es aus dem Wortlaut, sei es aus dem Kontext. Grammatische und textuelle Verknüpfungsverfahren sind unterschiedlicher Natur; erstere sind primär satzsemantisch (kompositional) orientiert, letztere sind pragmatischer Natur. Ihre Interpretation geschieht vorwiegend inferenziell, und eine solche Bedeutungskonstruktion ist grundsätzlich vieldeutiger als die grammatisch gesteuerte.

Die folgenden Beiträge sind einzelnen grammatischen Sprachmitteln und ihren Auswirkungen auf das Textverstehen gewidmet. In ihrem Aufsatz *Syndese vs. Asyndese. Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation semantischer Relationen in Texten* beschäftigen sich **Eva Breindl** und **Ulrich H. Waßner** (Mannheim) mit zentralen kohärenzstiftenden sprachlichen Mitteln und Verfahren: Neben den für die Funktion der Satzverknüpfung grammatikalisierten Konnektoren – Konjunktionen und Konjunkionaladver-

bien – können unter bestimmten Umständen auch Präpositionen und andere Formen diese semantische Funktion übernehmen. Diese Mittel sind, auch wenn sie scheinbar semantisch äquivalent (z. B. alle kausal) sind, keineswegs textuelle Äquivalente, sondern unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich ihres informationsstrukturellen Status. Die asyndetische, semantisch extrem unterspezifizierte Verknüpfung unterscheidet sich von expliziten Konnexionen vor allem durch ihr auf (Hörer-)Erwartungskonformität eingeschränktes Repertoire an semantischen und informationsstrukturellen Verknüpfungsfunktionen und durch höhere Anforderungen an den Rezipienten. Am Beispiel von *schließlich* wird exemplarisch gezeigt, wie Unterspezifikation bzw. Mehrdeutigkeit bei Konnektoren durch das Zusammenwirken spezieller Kontextfaktoren und Hintergrundannahmen verringert bzw. aufgelöst wird.

Der Beitrag von **Maria Thurmair** (Regensburg) widmet sich einem hinsichtlich seiner textuellen Funktion noch wenig untersuchten Gegenstand: In *Textuelle Aspekte von Modus und Modalität* zeigt Thurmair, dass Moduswechsel vom Indikativ in den Konjunktiv und umgekehrt in unterschiedlichsten Kontexten auch textgliedernde Funktion haben; sie markieren Beginn und Ende eigener Textteile. So markieren in der Redewiedergabe Moduswechsel vom Indikativ in den Konjunktiv einen Textimport, in Modalitätskontexten signalisieren sie den Übergang zur Irrealität, in Aufforderungskontexten werden mit den so genannten „Heischesätzen“ Exkurse vom Text markiert, und durch „metakommunikative Moduswechsel“ werden Schaltstellen des Diskurses markiert.

Ludger Hoffmann (Dortmund) behandelt *Ellipse im Text*. Gegen landläufige Auffassungen, die Ellipsen lediglich als grammatisch unvollständige, auf ein statisches Satzschema hin zu rekonstruierende Formen verstehen, sieht Hoffmann Ellipsen als Formulierungsprozeduren an, in denen systematisch etwas nicht versprochen wird, was aufgrund gemeinsamer Orientierung mitverstanden werden muss, damit sich kommunikativ Sinn ergibt. An verschiedenen Typen von Ellipsen zeigt Hoffmann, dass Reduktionsformen auf die „symbolische Basis“ zurückgehen, also auf Substantive, Verben, Adjektive, während die „operativen Mittel“ wie Determinantien und Auxiliare, nicht aber Präpositionen, entfallen können. Elliptische Verfahren erzeugen einen kommunikativen Mehrwert, indem sie das Verstehen effektiv auf einen Kontext hinsteuern; sie verfremden, verrätseln und machen neugierig – was exemplarisch an Schlagzeilen nachgewiesen wird.

Marek Konopka (Mannheim) geht in seinem Beitrag *Topologie komplexer Sätze und Textverstehen. Zur Stellung von Verbletztsätzen mit weil* den Faktoren nach, die die topologischen Möglichkeiten von Subjunktorphrasen mit *weil* (traditionell „*weil*-Verbletztsätze“) bezüglich der übergeordneten Satzstruktur beeinflussen. Ein gewichtiger Faktor ist der Skopus der Subjunktur-

phrase: Metakommunikative und epistemische, d. h. nicht propositionsbezogene *weil*-Phrasen erscheinen mit der Vorvorfeldstellung und der Nachtragstellung auch topologisch und prosodisch desintegriert, während propositionsbezogene *weil*-Phrasen im Vorfeld und Mittelfeld integriert und sowohl fokussiert als auch Hintergrund sein können. Einfluss hat ferner die Textsorte: In Sachtexten reduzieren sich die Möglichkeiten der Kombination von Stellung und Fokus-Hintergrund-Gliederung weiter. Durch das Fehlen prosodischer Merkmale ergeben sich dabei informationsstrukturelle Ambiguitäten, die aber vom Schreiber teilweise mit Hilfe der Interpunktion wettgemacht werden können.

Peter Canisius (Pécs) befasst sich mit *Pronomina, Personen, Perspektiven*. Seine besondere Aufmerksamkeit gilt dem so genannten *Reflektorpronomen der erlebten Rede*. Seine zentrale These lautet, dass die grammatisch drittpersonigen Personalpronomina, die sich in der erlebten Rede auf das perspektivische Subjekt, den „Reflektor“, beziehen, nicht die Außensicht des Erzählers, sondern die Perspektive des Reflektors wiedergeben und insofern eher den Pronomina der 1. und 2. Person, *ich* und *du*, nahestehen. Er versucht, den innenperspektivischen Charakter der Reflektorpronomen genauer nachzuweisen, indem er anhand einiger deutsch- und englischsprachiger Textauschnitte und deren Übersetzungen, auch ins Ungarische, zeigt, dass sie sich (insbesondere in ihrer logophorischen Verwendung) in verschiedenen Hinsichten textgrammatisch wie auch syntaktisch und morphologisch genau wie erst- und zweitpersonige Ausdrücke, aber deutlich anders als „normale“ drittpersonige, nicht logophorische Pronomina verhalten. Canisius schlägt vor, die Ausdrücke der 3. Person entsprechend zu unterteilen: Außenperspektivisch sind u. a. drittpersonig verwendete Nomina, Demonstrativa und die auf außenperspektivische Ausdrücke bezogenen Pronomina *er, sie, es*, die die Außenperspektive ihrer Antezedentien anaphorisch übernehmen. Innenperspektivisch sind die freien und gebundenen logophorischen Pronomina und das generisch-innenperspektivische *man*.

Die beiden folgenden Beiträge widmen sich dem in jüngster Zeit besonders produktiven Gebiet der Prosodieforschung. **Daniel Büring** (Los Angeles) stellt unter dem Titel *Intonation und Informationsstruktur* seine Theorie von Fokus und kontrastivem Topik vor, die in einem einfachen Modell kontextuelle Eigenschaften wie Vorerwähtheit, Neuheit, Kontrast und relevante Frage erfasst. Fokus definiert er über Nicht-Gegebenheit und K(ontext)-Angebundenheit. Er wird durch die Zuweisung des (fallenden) Nuklearakzents im Satz ausgewiesen. Steigender Akzent markiert demgegenüber ein K(ontrast)-Topik. K-Topik wird definiert als Ergebnis einer Auswahl aus einer Menge von Topik-Alternativen im Rahmen einer Frage-Unterfrage-Strategie. Die „K-Topik/Fokus/Hintergrund-Gliederung“ des Satzes wirkt sich im Deutschen auf eine Reihe syntaktischer Phänomene aus, so auf die Stellung von

Modalpartikeln und Adverbien im Mittelfeld sowie auf die Besetzung des Vorfelds. Für das Textverstehen ist sie deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie anzeigt, welches Wissen der Sprecher an jeder Stelle des Textes bei seinem Adressaten voraussetzt und wie er von da aus zu neuer Information fortschreitet.

Caroline Féry (Potsdam) vertritt die These, dass die Prosodie in bestimmten Fällen syntaktisch und semantisch disambiguierend wirkt, und zwar nicht nur in der gesprochenen Rede, sondern auch im geschriebenen Text. Dies betrifft die Akzentuierung bzw. Nicht-Akzentuierung von Konstituenten, die Phrasierung und auch die Intonation (Konfiguration der Hochtöne). Férys Beitrag mit dem programmatischen Titel *Laute und leise Prosodie* liefert anhand zahlreicher Beispiele Evidenzen dafür, dass geschriebenen Sätzen beim Sprachverstehen neben der syntaktischen immer auch eine prosodische Struktur zugeordnet werden muss, auch ohne dass diese lautlich realisiert wird.

Der Beitrag von **Hans Strohner** (Bielefeld) gibt einen einleitenden Überblick über *Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht*. Nach einem knappen Abriss der Geschichte der Psycholinguistik geht er zunächst auf zentrale Konzepte, Theorien und Methoden der Textverstehensforschung ein. Anschließend stellt er Referenz-, Kohärenz- und Inferenzbildung als die wichtigsten Prozesse des Textverstehens vor. Als die theoretischen Hauptströmungen der gegenwärtigen Textverstehensforschung behandelt er Ansätze, die sich auf Propositionen stützen, und solche, die mit mentalen Modellen arbeiten. Die Ontogenese des Textverstehens, also der Erwerb der Verstehenskompetenz, kann am Muttersprach-, Schriftsprach- und Fremdspracherwerb studiert werden. Wichtige Anwendungsgebiete für die Textverstehensforschung sind Textoptimierung und maschinelles Textverstehen.

Barbara Hemforth (Aix en Provence) stellt mit zahlreichen praktischen Beispielen *Psycholinguistische Methoden zur Untersuchung des Satz- und Textverstehens* vor. Sie betont, dass der entscheidende Punkt bei der Auswahl einer experimentellen Technik die Angemessenheit für die untersuchte Frage ist. Eine der wichtigsten Unterscheidungen ist die zwischen Offline- und Online-Experimenten. Zu ersteren zählen beispielsweise Fragebogentechniken, zu letzteren selbstgesteuerte Leseexperimente, Aufzeichnung von Blickbewegungen beim Lesen sowie neuropsychologische Techniken wie Elektroenzephalogramm (EEG) und funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT).

Die Schlüsselfrage *Was geschieht im Kopf des Lesers?* stellt auch **Wolfgang Schnotz** (Landau) in seinem Beitrag über *Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik*. Er stellt detaillierter die Annahmen und Ergebnisse psycholinguistischer Forschungsansätze vor, die mit mentalen Modellen arbeiten. Zentral ist für ihn

die Feststellung, dass Texte nicht Bedeutungen enthalten, sondern Auslöser für Prozesse der Konstruktion mentaler Repräsentationen in der Kognition des Rezipienten sind. Dabei ist die Bildung lokaler und globaler Kohärenz das leitende Ziel, das beständig die Ergänzung von Informationen durch Inferenzen erforderlich macht. An Beispielen wird veranschaulicht, wie der verstehende Rezipient den Fokus der Aufmerksamkeit schrittweise durch den Text führt, wobei er stets die für ihn neue Information an schon bekannte Information anzuschließen sucht.

Jürgen Baurmann (Wuppertal) stellt in seinem Beitrag *Texte verstehen im Deutschunterricht* den aktuellen Forschungsstand zum Textverstehen aus der Sicht der Deutschdidaktik und der Schulpraxis dar, wobei er sich auf den zentralen Fall der Textsorte Sachtext beschränkt. Nach definitorischen Klärungen zu zentralen Begriffen geht er auf die Bedingungen des Verstehens ein, erläutert wichtige Faktoren des Leseprozesses und benennt Voraussetzungen, die das Verstehen von Sachtexten begünstigen. Sodann analysiert er relevante Studien zum konkreten Umgang mit diesen Texten im Deutschunterricht. Drei empirische Arbeiten werden vorgestellt, die die Bedeutung von Lese-strategien für das Verstehen von Texten demonstrieren sowie darlegen, welche Strategien bei Heranwachsenden schon vorhanden sind, welche gefördert werden sollten. *Das* schlüssige didaktische Gesamtkonzept gibt es noch nicht. Baurmann markiert jedoch Eckpunkte eines denkbaren Entwurfs und stellt erste Umsetzungen eines solchen Konzepts vor. Eine kontinuierliche Förderung des Verstehens von Sachtexten im Unterricht sollte seiner Ansicht nach durch ein umfassendes Lese-Curriculum ergänzt werden, für das er ebenfalls konkrete Anregungen gibt. Abschließend legt er dar, welche Ansprüche an guten Deutschunterricht einerseits, an die Forschung andererseits aus seiner Analyse resultieren.

Ulla Fix (Leipzig) eröffnet mit ihrer Überblicksdarstellung *Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten* den dritten Teil des Bandes, der kulturellen Gesichtspunkten des Textverstehens gewidmet ist. Sie betont, dass Textverstehen keineswegs als rückläufiges Wiederholen der Textproduktion missverstanden werden darf. Im Mittelpunkt ihrer Darstellung steht der Begriff der Textsorte. Textsorten betrachtet sie als kulturelle Artefakte, die einerseits zur Produktion von Texten anleiten, andererseits Verstehenswege für die Rezeption eröffnen. Im Textsortenwissen sind Konzeptionswissen, Realisierungswissen und Routinewissen miteinander verkoppelt, die ihrerseits wiederum in Unterkomponenten zerlegt werden können. Kulturelles Verstehen von Texten unter Berücksichtigung von Textsortenwissen involviert nach Fix zwei Verfahren: Zuordnen und Einordnen. Das Zuordnen zu einer Textsorte gibt im Alltag wichtige Hinweise auf die kommunikative Textfunktion. Das weitergehende Einordnen in kulturelle Zusammenhänge führt zu einem reflektierenden Text-

verstehen, wie es etwa in einer expliziten Textinterpretation erreicht werden kann.

Im folgenden Beitrag untersucht **Hardarik Blühdorn** (Mannheim) das Verhältnis von *Textverstehen und Intertextualität*. Viele Texte können nur dann richtig verstanden werden, wenn der Rezipient über Kenntnisse anderer Texte verfügt, etwa wenn Zitate oder Anspielungen vorkommen. Intertextualität ist aber in einem weitergehenden Sinne konstitutiv für jedes Textverstehen. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Mikrotext (dem klassischen Einzeltext) und Makrotext (textuellen Gebilden größerer Komplexität) wird Intertextualität definiert als Kohärenz im Makrotext. Mikrotexte werden durch Intertextualität untereinander zu Makrotexten verknüpft. Linguistisch interessanter ist die Feststellung, dass auch die Sprachmittel, insbesondere die Wörter, intertextuell vernetzt sind. Darüber hinaus ist die Sprachkompetenz des Sprachbenutzers Ergebnis von Intertextualität in der persönlichen Sprachbiographie. Jedes Textverstehen findet somit in mehrfacher Hinsicht vor intertextuellem Hintergrund statt.

Auch der Beitrag von **Selma M. Meireles** (São Paulo) zum *Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers* zeigt, dass rein sprachliches Verstehen zum Textverstehen nicht ausreicht. Hinzu kommen stilistisches und kulturelles Verstehen, die vom Rezipienten spezifisches Vorwissen verlangen. Der kognitive Leseprozess, verstanden als Aufbau einer mentalen Textrepräsentation, verläuft im Prinzip bei Mutter- und Nicht-Muttersprachlern gleich. Allerdings können fehlende Sprachmittelkenntnis und fehlende strategische Kompetenz in der Zielsprache das Verstehen für Nicht-Muttersprachler erheblich erschweren. Meireles zeigt an einem Unterrichtsbeispiel, wie die Fremdsprachendidaktik vorgehen kann, um dem Nicht-Muttersprachler den Erwerb geeigneter Lesestrategien zu erleichtern, die es ihm ermöglichen, auch dann relevante Informationen aus einem Text zu entnehmen, wenn es ihm an sprachlichem, stilistischem und/oder kulturellem Vorwissen für ein vertieftes Textverstehen noch fehlt.

Eva-Maria Jakobs (Aachen) behandelt unter dem Titel *Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstanden zu werden?* das Textverstehen in der Berufswelt. Sie betrachtet Textverständlichkeit aus der Perspektive der Produktion, nämlich des Schreibens am Arbeitsplatz in verschiedensten Berufsfeldern. Auf der Basis empirischer Daten aus 180 halbstandardisierten Interviews zeigt sie, dass je nach Berufswelt, aber auch nach dem Status des Schreibenden und anderen Faktoren das Kriterium der Verständlichkeit einen sehr unterschiedlichen Rang unter den mit der Produktion eines Textes verbundenen Zielen haben kann. Im beruflichen Alltag sind häufig andere Ziele vorrangig, wie die rechtliche Absicherung des Verfassers. Außerdem stehen den Idealen oft die realen Rahmenbedingungen des Schreibens entgegen. Aber auch schon das Konzept

Textverständlichkeit variiert. Domänenübergreifend zeichnet sich ab, dass das Schreiben von Texten zum Alltag vieler, wenn nicht der meisten Berufe gehört. Der zeitliche Anteil am Arbeitsalltag und die Wichtigkeit von Schreibaufgaben wird allgemein als erstaunlich hoch und in der Tendenz zunehmend eingeschätzt. Entsprechende Fähigkeiten werden damit als Schlüsselqualifikation immer wichtiger, oft ohne dass dem eine adäquate Ausbildung gegenübersteht. Hier wären entsprechende Konzepte dringend erforderlich, wozu auch die Linguistik einen wichtigen, ökonomisch relevanten Beitrag leisten könnte.

Auch im Aufsatz von **Daniel Perrin** (Winterthur) *Verstanden werden. Vom doppelten Interesse an theoriebasierter, praxisgerichteter Textberatung* geht es um die praktische Anwendung textlinguistischer Konzepte, hier im Berufsfeld Journalismus. Zunächst behandelt Perrin die vielfältigen Vorstellungen und Selbstdefinitionen der Textberatung in historischer Perspektive, ihre Subjekte und Zielgruppen, ihre Angebote und ihren möglichen Nutzen. Nach einem Vergleich mit Beratung in anderen Praxisfeldern und einer eigenen Bestimmung von (Sprach-)Beratung stellt er sein Projekt eines Redaktions-Coachings beim Schweizer *Tages-Anzeiger* vor. Deutlich wird die Relevanz seiner Fallstudie für Theorie und Praxis des Wissenstransfers: Liefert die Sprachwissenschaft methodische Reflexion sowie theoretische Fragen und Antworten, so können Daten aus der Praxis neue Forschungsfragen aufwerfen, dabei helfen, Forschungsmethoden weiterzuentwickeln (hier als Beispiel die „Progressionsanalyse“) und damit letztlich zu „medienlinguistischem Wissenszuwachs“ führen. Auch von positiven wissenschaftspolitischen Folgen seiner Untersuchungen kann der Autor berichten.

Im Abschlussbeitrag geht **Manfred Stede** (Potsdam) auf Möglichkeiten der Computersimulation des Textverstehens ein. Unter dem Titel *Textverstehen in der Computerlinguistik am Beispiel der Automatischen Textzusammenfassung* skizziert er zunächst die Geschichte der computerlinguistischen Ansätze bei der Modellierung des Textverstehens seit den 70er Jahren. Nach einer durch die wissensbasierten Ansätze der KI-Forschung geprägten Frühphase folgte in den 80er Jahren eine „linguistische“ Phase mit syntaktischer und semantischer Analyse. Deren begrenzte Reichweite bedingte in den 90er Jahren die Ablösung durch „statistische“, automatisierte Verfahren. Neuere Ansätze, wie etwa das Potsdamer SuMMAR-Projekt, versuchen, die Robustheit quantitativer, statistischer Verfahren mit stärker qualitativ orientierten, linguistisch fundierten Analysemethoden zu verbinden und dadurch die Qualität der Ergebnisse zu verbessern. Insbesondere bei der Koreferenzanalyse und der Disambiguierung von Konnektoren erweist sich ein solches kombiniertes Verfahren als vorteilhaft.

Den Anhang des Bandes bilden Zusammenfassungen der Beiträge zur Poster- und Präsentations-Session *Aktuelle Projekte in Textlinguistik und Textverste-*

hensforschung, die am 18. März 2005 im Anschluss an die 41. Jahrestagung im Institut für Deutsche Sprache stattfand. Diese Veranstaltung sollte das Tagungs-Programm, das ja traditionsgemäß ausschließlich von geladenen Referenten bestritten wird, um Beiträge erweitern, die von den Autoren selbst eingereicht werden konnten. Unter den insgesamt 25 Bewerbungen waren zahlreiche Promotionsprojekte, teils abgeschlossen, teils noch in der Entstehung begriffen, sowie Forschungsprojekte sehr unterschiedlicher Natur und Thematik. 14 Projekte wurden für die Präsentation ausgewählt und werden hier dokumentiert.

Die Zusammenfassungen wurden von den Herausgebern in einer Reihenfolge angeordnet, die sich in etwa am Gedankengang der Jahrestagung orientiert. Den Einstieg bilden die grammatisch ausgerichteten Beiträge von Dagmar Frohning (Freiburg), Luise Liefländer-Koistinen (Savonlinna), Maria Averintseva-Klisch (Berlin) sowie Manfred Consten und Konstanze Marx (Jena). Es folgen Beiträge, die kulturelle und didaktische Gesichtspunkte des Textverstehens aufgreifen, von Jörg Jost (Aachen), Helmut Gruber u. a. (Wien), Silke Dormeier (Köln), Eva-Maria Jakobs und Katrin Lehnen (Aachen) sowie Wolf-Andreas Liebert u. a. (Koblenz). Den dritten Block bilden Computeranwendungen mit teils praktischer, teils wissenschaftlich-technischer Zielsetzung von Ecaterina Rascu und Johann Haller (Saarbrücken), Matthias Ballod (Köln), Christian Chiarcos (Potsdam) und Stefan Klatt (Stuttgart).

Der vorliegende Band wendet sich nicht nur an Fachlinguisten, sondern möchte allen, die professionell mit Texten zu tun haben und an Textverstehen interessiert sind, ein verständliches und anschauliches Bild von diesem wichtigen Forschungsgebiet vermitteln: Kultur- und Sozialwissenschaftlern, Lehrern, Medienfachleuten, Journalisten und anderen. In der Zusammenschau grammatischer, psycholinguistischer, kulturbezogener und didaktischer Ansätze gibt er, so hoffen wir, einen repräsentativen Gesamteindruck vom aktuellen Stand der Textverstehensforschung. Die zahlreichen Berührungspunkte und Querverweise zwischen den Beiträgen verdeutlichen, dass das verfügbare Wissen Zusammenhang und Struktur hat, auch wenn Vollständigkeit noch längst nicht in Reichweite ist.

Wir danken den MitarbeiterInnen und Hilfskräften des IDS, die bei der Organisation der Tagung und der Herausgabe des Jahrbuchs mitgewirkt haben, ganz besonders Tamara Altmann und Frederike Scherr, unseren unermüdlichen Pfadfinderinnen im Dickicht der Textrevision.

*Hardarik Blühdorn
Eva Breindl
Ulrich H. Waßner*

LUDWIG M. EICHINGER

Wege und Umwege zum Verstehen, oder:
Wie man zu verstehen gibt, dass man jemanden
willkommen heißt

1. Unvermeidliches

Dem Thema der diesjährigen Tagung, das da lautet *Text – Verstehen*, entkommt man nicht.

Das gilt auch für mich, der ich hier stehe und zu Ihnen spreche. Vor mir liegt in ganz konventionellem Sinne ein Text, und ich lese und spreche ihn in der Intention und in der Hoffnung, verstanden zu werden.

2. Modi des Verstehens, gleichzeitig ein ritueller Anfang

2.1 Worauf wir achten

Verstanden zu werden, ist unterschiedlich schwer, und unterschiedlich schwer ist es auch – in der anderen Richtung –, einen Schreibenden in dem zu verstehen, was er schriftlich niedergelegt hat, oder auch, im vorliegenden Fall, einen Sprechenden in seinen mündlichen Äußerungen – seinen Text im engeren Sinne. Ob es Ihnen schwer oder leicht fällt, jemandes Worten zu folgen, hängt in ganz unterschiedlichem Ausmaß von der Art und Qualität der sprachlichen Formen ab, die geäußert werden.

2.2 Berechtigte Erwartungen

Im vorliegenden Fall werden auf dieser Ebene weder an mich noch an Sie zu hohe Ansprüche gestellt. Was werde ich unter den obwaltenden Umständen schon sagen? Es ist nicht zu schwer, sich das vorzustellen, wenn man mit den Gewohnheiten vertraut ist, die in meiner Situation in unseren Wissenschaftsgemeinschaften üblich sind. Sie können erwarten, dass ich Sie alle hier begrüßen werde, und da ich aus einem System mit Nähehöflichkeit komme, was Sie vermutlich auch an meiner Körpersprache ebenso ablesen können wie vielleicht aus meiner Stimmführung, werde ich das herzlich tun und Sie auf der 41. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache willkommen heißen.

Was ich hiermit getan haben will.

Dabei steht es mir wohl an, bestimmte Gruppen von Anwesenden besonders herauszustellen. Besonders hervorheben werde ich unsere offiziellen

Gäste, die vom Status unserer Veranstaltung Kunde geben, besonders begrüßen möchte ich nicht nur die Referenten, die erst die Tagung zu dem machen, was sie ist, sondern nicht zuletzt auch die beiden diesjährigen Preisträger des Hugo-Moser-Preises, Nanna Fuhrhop und Jürg Fleischer, und den Vorsitzenden des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Deutsche Sprache, Norbert Richard Wolf, der den Preis überreichen wird.

Was ich denn hiermit getan habe, wenn das in dieser indirekt gebrochenen Form möglich ist. Kann ich ein Textmuster realisieren, das ich für Sie zitiere?

2.3 Verstehen ist nicht gleich Verstehen

Dass unser Thema zeitlos ist, uns immer und überall betrifft, hat zur Folge, dass wir ökonomischerweise Routinen entwickeln, die uns erlauben, den Sinn eines Textes zu verstehen, auch wenn wir seine sprachlichen Formen im Einzelnen nicht wahrnehmen. Dennoch, würden wir, auch wenn Sie den Sinn meines Handelns unmittelbar verstanden hätten, wirklich davon sprechen, Sie hätten den Text verstanden, den ich gesprochen habe? Vermutlich nicht, und doch ist das Verstehen der Situation ein Teil des Textverstehens, und es gibt durchaus Vorstellungen, die in der situativen und intertextuellen Einbettung des sprachlichen Agierens einen Teil des Textes sehen. Am einen Ende steht so die Vorstellung von der Welt als Text, die sich uns in ihren gegenseitigen Beziehungen erhelle. Etwas weniger dramatisch klingt das, wenn man an dieser Stelle betont, dass die kulturellen Bedingungen und Erwartungen, die sich unter einem bestimmten Aspekt als Reflexe von Intertextualität lesen lassen, unsere Wege durch Texte prägen.

3. Text Verstehen als Tagungsrahmen

3.1 Grenzen rituellen Verstehens

Vielleicht haben Sie bemerkt, dass ich beiläufig räsonierend in einen weiteren einigermaßen verpflichtenden Teil des Textschemas eingetreten bin, in dem ich mich hier bewege: dem – in Anbetracht der knappen Zeit hoffentlich knappen¹ – Verweis auf Thema und inhaltliche Akzentuierung der Tagung.

Hier können Sie mich ohne die Aufschlüsselung der einzelnen Sätze und ihrer internen und externen Beziehungen nicht mehr verstehen. Nun habe ich von Anfang an das Muster der rituellen Begrüßung zu Beginn einer Tagung durch das Zitieren ihrer Bestandteile gebrochen. Durch diese rhetorische Distanzierung und die damit verbundenen Modalisierungen verschiedener Art habe ich Ihnen bereits nahegelegt, dass ich eigentlich schon zum Thema spräche und Sie somit in gewissem Ausmaß über meine Textintention im Un-

¹ Ich freue mich, mit diesem im vorliegenden Kontext immer passenden Hinweis auf den Titel seines letzten Buches (Knappe Zeit. Kunst und Ökonomie des befristeten Lebens. München: Beck, 2004) Harald Weinrich als den Eröffnungsredner der Tagung begrüßen zu können.

klaren gelassen. Kann ich Sie eigentlich begrüßen, indem ich Ihnen erläutere, warum Sie mich verstünden, auch wenn Sie mich nicht verstünden? Und können Sie verstehen, was ich da kommunikativ tue, wenn Sie nicht doch die sprachliche Form, die ich benutze, viel genauer entziffern können, als ich das vorhin als hinreichend geschildert habe? Ich denke nicht, und so hat unser Verstehen über das Wiedererkennen der Rituale seine Grenzen.

Sicherheitshalber seien Sie daher noch einmal gänzlich ungebrochen willkommen geheißen, bevor etwas genauer die Rede darauf kommen soll, worum es in den nächsten Tagen gehen wird.

3.2 Worum es in der Tagung geht

Wie auch immer das bisher genau gewesen sein mag, wenn ich mit den nächsten Sätzen zu umreißen versuche, worum es in unserer Tagung geht, können Sie ohne eine Kenntnis der sprachlichen Strukturen nicht mehr auskommen. Und wie immer Sie meine Äußerungen wahrnehmen, Sie werden versuchen, sie als Text zu verstehen, das heißt Hinweise aufnehmen, die es Ihnen erlauben, das, was Sie hören, einem relevanten Deutungsschema zuzuordnen, die einzelnen Teile meiner Äußerungen in entsprechender Weise aufeinander zu beziehen. Als das „Ursachentier“, das der Mensch nach Georg Christoph Lichtenbergs Meinung ist, werden Sie nicht zuletzt versuchen, Gründe und Folgerungen, Schlüsse und Konsequenzen in dem zu finden, was Sie da hören – und das immer noch im Hinblick auf die Umgebungssituation, in der wir uns befinden, auch wenn diese jetzt einen viel allgemeineren Rahmen steckt. Und so werden Sie, wenn Sie ihr Verstehen analytisch zu rekonstruieren versuchten, nach den inhaltlichen oder formal grammatikalisierten Relationselementen suchen, denen sich zum Beispiel die Konnektoren-Forscher bei uns im Hause so intensiv gewidmet haben; Sie werden wahrnehmen, wie ich durch die Wahl der Modi und andere Mittel der Modalisierung Weisen des Sprechens in meinem Text zu differenzieren suche. Verkettungslücken in meinem Text werden Sie als Mittel lesen, Sie selbst Zusammenhänge rekonstruieren zu lassen. In der Reihenfolge meiner Äußerungen, in den Mustern, die ich zur Hervorhebung wähle, führe ich Sie durch meine Textwelt. (Und das würde übrigens auch gelten, wenn ich Ihnen diesen Text zu lesen gäbe.) Und so gebe ich Ihnen eine Vielzahl von Hinweisen, die Ihnen helfen, sich einem Verständnis meines Textes anzunähern.

Die dabei angewandten Mittel, die gewählten Prozeduren zu beschreiben, gehören zu dem, was wir von außen beobachten können, was auch unserer geordneten Intuition zugänglich ist. Aber was geschieht wirklich, wenn wir Texte hören und lesen, was sind im jeweiligen Falle geeignetere und weniger geeignete Strukturen – wie bauen wir uns ein Bild vom Text? Die experimentelle Annäherung daran mag uns nicht zuletzt Hinweise darauf geben, wie wir verstehen und wie wir lernen und lehren können zu verstehen. Das betrifft nicht nur die allmähliche Integration in eine muttersprachliche Normal-Text-

welt, sondern auch die geordnete Rekonstruktion verschiedener Textformulierungsinstanzen unserer modernen Welt.

3.3 Die genauen Themen

Ich habe damit nur angedeutet, wovon in den folgenden Tagen hier die Rede sein wird. Und hinter und über allem der *Text*, ein Wort offenbar wie ein Proteus, ein „Baldanders“, der sich dem jeweils Untersuchenden in anderer Gestalt zeigt und daher im Unklaren lässt, wo es nicht mehr trifft. Am einen Ende steht zweifellos die entsprechende Lesart unserer grammatischen Möglichkeiten: *Grammatik und darüber hinaus* heißt der Untertitel der Tagung. In mancherlei Richtung geht es darüber hinaus; wo da Grenzen sind, wird sicher auch zu fragen sein.²

Wie Sie wissen, wenn Sie dieses Jahr nicht das erste Mal bei uns sind, ist der Begrüßungsabend im Institut ein wesentlicher Bestandteil des Programms. Wir haben diesem Abend dieses Mal einen Termin vorgeschaltet, bei dem sich Ihnen die Forschungsprojekte des Institutes in unserem Hause vorstellen. Ich darf Sie ganz herzlich dazu einladen, diese Gelegenheit wahrzunehmen und sich anzusehen, auf welche Gebiete sich unsere Forschung derzeit erstreckt. Ich denke, das ist nützlich, da man häufig nur die Ausschnitte unserer Tätigkeit wahrnimmt, die in der Nähe der eigenen Forschungsinteressen liegen.

4. Ein rituelles Ende: Dank

Mit einer gewissen Folgerichtigkeit fordert das Textmuster, dem ich hier situationsangemessen folge, nach der Begrüßung und inhaltlichen Präsentation einen dritten Teil, nämlich den Dank. Ganz herzlich möchte ich dem Vorbereitungsteam dieser Tagung, das aus Angelika Linke, Beatrice Primus und den Mitgliedern des Konnektoren-Projekts (Eva Breindl, Hardarik Blühdorn und Ulrich Waßner) bestand, für ihre Mühe danken; nicht vergessen seien dabei auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts, die für den praktischen Ablauf der Tagung sorgen und es auch bei einer Tagung dieser Größe wieder geschafft haben, ihren Ablauf so effizient zu organisieren, dass man von der damit verbundenen Mühe (fast) nichts merkt. Danken möchte ich auch der Stadt Mannheim, die uns ihre Verbundenheit mit unserer Arbeit wieder dadurch zeigt, dass sie die Tagungsteilnehmer zu einem Empfang lädt. Schon im Voraus geht mein Dank an alle Referenten, die ja mit ihrer Arbeit den Erfolg solch einer Tagung erst ausmachen, Dank nicht zuletzt dafür, dass sie sich den Planungswünschen der Organisatoren in geradezu mustergültiger Weise angepasst haben. So sind denn offenbar alle Voraussetzungen gegeben, dass ich uns allen mit Aussicht auf Erfolg eine erfolgreiche und von gegenseitigem Verstehen geprägte Tagung wünschen kann.

² Zum genauen Sinn des Tagungsablaufs vgl. das Vorwort zu diesem Band.

HARALD WEINRICH

Wie viel Zeit für wie viel Text?

Abstract

Die textlinguistische Grundthese dieses Beitrags besagt, dass alle Texte elementar aus Zeit gemacht sind. Diese These gilt nicht nur für die Verbalgrammatik, wo sie sich schon wegen der Verbaltempora fast von selbst versteht, sondern auch für die Nominalgrammatik, die im Zentrum dieses Beitrags steht. Das wird am Beispiel von Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“ zunächst an den Pronominalisierungen, dann an den Renominalisierungen des Textes gezeigt. Beide sind „Zeit-Zeichen“, die auf unterschiedliche Weise die Geltung eines Nomens in der Textzeit verlängern und gegebenenfalls modifizieren. Auch der Satz ist ein Textstück, in dem die Zeit nicht angehalten wird, sondern fortlaufend den Sinn des Textes verändert.

Im Titel meines Beitrags kommt eine Doppelfrage zum Ausdruck, die nach einer Relation zwischen zwei Unbekannten fragt. Werde ich eine so komplexe Frage auch beantworten können? Zur Stärkung meiner Zuversicht erinnere ich mich einer kurzen, von der Forschung wenig beachteten Notiz, in der Leibniz einen Vergleich zwischen der altbekannten Findungslehre der Rhetorik und einer neu zu begründenden philosophischen Findungslehre anstellt (Leibniz 1988, S. 167–170). Die rhetorische Findungslehre, die er *inventio analytica* nennt, besteht nach seiner Auffassung in der Kunst, für einen gegebenen Bestand an Fragen die richtigen Antworten zu finden. Eine solche Kunst will er nicht verachten. Von wesentlich höherem Rang für die Erkenntnis ist jedoch eine für die Wissenschaft und Philosophie maßgebliche *inventio synthetica*, die darin besteht, neue Fragen zu finden oder zu erfinden, wie man nun das von Leibniz gebrauchte Verb *invenire* übersetzen kann. Ob man auf die neu erfundenen Fragen auch die richtigen Antworten geben kann, erscheint ihm weniger wichtig als das Postulat, dass die Wissenschaft nach jeder mehr oder weniger adäquat beantworteten Frage sofort weiterfragen muss.

Mit dieser knappen Notiz in Leibniz' Gedankenwerk sind die Grundlagen des modernen Wissenschaftsverständnisses gelegt. Dieses definiert sich mehr durch seine Fragen als durch seine Antworten und lässt sich auch dadurch nicht verschrecken, dass ein Ende des Fragens, das heißt der Forschung, nicht abzusehen ist. Diese wissenschaftstheoretische Maxime gilt selbstverständlich auch für die Linguistik – oder sollte doch wenigstens für sie gelten. Ganz sicher gilt sie für die Textlinguistik, die sich die Aufgabe gestellt hat, die alten

Fragen der Linguistik aus textueller Perspektive neu zu stellen in der Hoffnung, einige von ihnen – sicherlich nicht alle – auch beantworten zu können.

*

Da nun meine Titelfrage, von der ich meine, dass sie „synthetisch“ gestellt ist, als relationale Doppelfrage nicht ganz leicht zu beantworten ist, will ich mich durch drei Vorbemerkungen des Weges vergewissern, der beim weiteren Nachdenken über das Thema einzuschlagen ist. Es handelt sich um eine persönliche, eine historische und eine methodologische Vorbemerkung.

Aus persönlicher Sicht sei mir als erstes gestattet, daran zu erinnern, dass ich im Jahre 1964 eine Monographie unter dem Titel „Tempus. Besprochene und erzählte Welt“ (Weinrich 2001) veröffentlicht habe. In dieser Arbeit habe ich versucht, die Tempora der Verbalgrammatik mit konsequent textlinguistischer Methodik für mehrere europäische Sprachen zu beschreiben. Ich erinnere hier nur deshalb an dieses Buch, weil ich nicht wiederholen oder paraphrasieren will, was ich dort ausführlich vorgetragen habe. Wenn also in den nachfolgenden Überlegungen wenig oder gar nicht von den Verbaltempora die Rede ist, so soll mein Stillschweigen nicht bedeuten, dass dieser Bereich der Grammatik für die Frage nach der Relation von Zeit und Text nicht relevant wäre. Es besagt im Gegenteil, dass es im Bereich der Verbalgrammatik bereits einen festen Bestand von textlinguistisch orientierten Fragen und vielleicht auch schon einige gut überlegte Antworten zu verzeichnen gibt. Für andere Bereiche der Grammatik scheinen hingegen die textlinguistischen Fragen eher noch zu fehlen, von deren adäquater Beantwortung ganz zu schweigen.

Mit meiner zweiten und historisch orientierten Vorbemerkung möchte ich mir erlauben, weit in die Geschichte zurückzugreifen und einen kurzen Blick auf die aristotelische Sprach- und Zeitreflexion zu werfen. Sicherlich kann Aristoteles weniger als etwa Dionysios Thrax zu den eigentlichen Begründern der Linguistik in der europäischen Antike gerechnet werden. Doch finden sich in seinem philosophischen Werk, allerdings an verstreuten Stellen, viele Bemerkungen zum Sprachverstehen, die für alle spätere Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie maßgeblich geworden sind. Die wichtigsten Fundstellen dieser Art liegen in seiner Kategorienlehre, in seiner Schrift *Peri hermeneias* (ich übersetze aus gegebenem Anlass: „Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus“) und – *last but not least* – in seiner Poetik. In der letztgenannten Schrift findet man nun im 20. Kapitel, prägnant formuliert, eine Gegenüberstellung der Merkmale, durch die sich die Verbalgrammatik von der Nominalgrammatik unterscheidet (Aristoteles 1976, S. 87). Von den verbalgrammatischen Formen schreibt Aristoteles dort, dass sie „mit Zeit“ (*meta chronou*) gebildet sind. Demgegenüber sind die nominalgrammatischen Formen daran zu erkennen, dass ihre Bildung „ohne Zeit“ (*aneu chronou*) auskommt. Für die Beantwortung meiner Titelfrage scheint das ein schlechtes

Omen zu sein. Denn nach diesen Formulierungen sieht es ja so aus, als ob allenfalls für die Verbalgrammatik (von der ich aber in diesem Beitrag gar nicht handeln will) eine positive Antwort auf das in Frage gestellte Verhältnis von Zeit und Text zu erwarten ist. Für die Nominalgrammatik hingegen, der ich mich im Folgenden besonders zuwenden will, lässt Aristoteles nichts Zeitliches erwarten. Aber hat Aristoteles hier Recht?

Meine dritte Vorbemerkung betrifft die textlinguistische Methodenlehre und wirft für sie die Corpusfrage auf. Unter keinen Umständen kann die Textlinguistik auf die Arbeit an (längeren) Texten verzichten. Damit sind zu gleichen Teilen mündlich geäußerte ebenso wie schriftlich redigierte Texte gemeint. Wie aber kann ein Textcorpus aussehen, mit dem die Textlinguistik corpusgestützt arbeiten kann, wenn doch evident ist, dass ein Arbeiten an Hand selbstverfertigter Beispielsätzchen für Fragen der Textlinguistik unterhalb jedes zulässigen Standards liegt?

Das methodologische Problem stellt sich unterschiedlich für mündliche und für schriftliche Texte. Für mündliche Texte ab einem gewissen Umfang (Dialoge, Diskurse, Erzählungen) gilt, dass ihre oralen Transkriptionen mit beträchtlichem und manchmal unverhältnismäßigem Aufwand verbunden sind. Auch sind diese bisweilen, wenn ihre Parameter vollständig erfasst werden, recht mühsam zu lesen. Das alles ist natürlich kein Grund, darauf zu verzichten. Es legt aber ein Vorgehen nahe, bei manchen (nicht allen!) textlinguistischen Fragestellungen mit schriftlich vorliegenden Texten zu arbeiten, so lange die oralen und situativen Parameter für die Argumentation nicht unerlässlich sind. Eine methodische Annäherung zwischen mündlichen und schriftlichen Texten ist jedoch dadurch zu erzielen, dass ein schriftlich oder gedruckt vorliegendes Corpus für bestimmte textlinguistische Analysen grundsätzlich als ein laut gelesener mündlicher Text angesehen wird, der auf diese Weise in seiner Zeitgestalt als ein quasi oraler Text behandelt werden kann. So soll es im Folgenden bei der textlinguistischen Analyse von Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“ geschehen.

*

Franz Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“ (1915) umfasst in der leicht greifbaren Reclam-Ausgabe (Kafka 2001) 63 Textseiten. Laut gelesen, entspricht dieser Umfang einer Sprechzeit von rund zwei Stunden. In das Thema der Verwandlung führt gleich der viel zitierte Anfangssatz ein:

Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt.

Das ist für Kafkas Erzählung das plötzlich und unvermittelt eintretende Initial-Ereignis, das die Situation für alle Personen der Handlung von Grund auf verändert. Diese Personen sind: als Protagonist der schon genannte Gregor Samsa, ein junger Angestellter und Handlungsreisender, der zusammen

mit seiner siebzehnjährigen Schwester Grete noch bei seinen Eltern lebt. Sekundärpersonen sind der Prokurist von Gregor Samsas Firma sowie Mieter und Personal in der Wohnung der Eltern.

Gregor Samsa behält trotz der Verwandlung in ein großes Insekt sein menschliches Bewusstsein. Die sprachlichen Äußerungen seiner Umgebung kann er verstehen. Doch kann er sich gegenüber anderen Personen selber nicht verständlich machen. Das ist die beklemmende Situation, in der nun die zweite Verwandlung dieser Erzählung einsetzt. Sie betrifft in besonderem Maße Gregor Samsas Eltern und seine Schwester. Diese zweite Verwandlung vollzieht sich, anders als die erste, allmählich und anfangs fast unmerklich in einigen Monaten erzählter Zeit. In dieser längeren Zeitspanne muss die Familie lernen, wie sie mit diesem fremdartigen Wesen in ihrer Mitte umgehen oder auch nicht umgehen kann. Es ist ein langsam verlaufender Prozess, der von der teilnahmsvollen Fürsorge über eine immer lästiger werdende Versorgung bis hin zu einer Art Entsorgung der Leiche führt, als der Sohn und Bruder schließlich zur allgemeinen Erleichterung gestorben ist. In dieser Hinsicht kann Kafkas Erzählung als ein Lehrstück über die Ausgrenzung eines Fremden oder auch als eine „ungeheure“ Alzheimer-Parabel gelesen werden.

*

Unter den skizzierten Bedingungen des Textverlaufs besteht die elementare Aufgabe des Erzählers darin, in der ganzen Zeitspanne der erzählten Zeit das Interesse des Lesers/der Leserin nicht nur für die erste und plötzliche, sondern auch für die zweite und allmähliche Verwandlung lebendig zu erhalten. Textlinguistisch betrachtet, geschieht das hauptsächlich mit den Sprachmitteln der Nominalgrammatik, die dafür sowohl nominale als auch pronominale Formen bereitstellt. Allein die Hauptperson Gregor Samsa wird in den zwei Stunden Textzeit etwa 300mal nominal und etwa 1000mal pronominal bezeichnet. (Ich bediene mich hier dieser Rundzahlen, weil eine genauere Bezifferung ohne vorherige Grenzfallverständigung wenig hilfreich wäre.)

In der pronominalen Referenz, die zuerst zu besprechen sein wird, steht für den gegebenen Erzählzweck vor allem das Paradigma der (thematischen) Personal-Pronomina *er/sie/es* zur Verfügung, unterstützt vom Paradigma der Possessiv-Pronomina *mein/dein/sein/ihr*. Für die Rolle des Protagonisten kommt hauptsächlich die kasusflektierte Reihe *er/ihm/ihn* mit der korollaren Reihe *sein/seines/seinem/seinen* in Frage. Mit diesen Formen werden für die erzählerische Präsenz des Protagonisten in den zwei Stunden Textzeit unterschiedlich lange Pronominalketten gebildet, die mehrfach knapp 20 Kettenglieder erreichen. Diese Pronominalketten durchziehen die vom Erzähler gesetzte Handlungszeit in ihrem linearen Verlauf. In nicht wenigen Textabschnitten wird das Geschehen jedoch auch in einen inneren Monolog („erlebte Rede“) des Protagonisten oder in eines seiner dialogisch wiedergegebenen Selbstgespräche verlegt, was sich für den Erzähler umso mehr deshalb an-

bietet, weil Gregor Samsa sich ja seit seiner Verwandlung in ein Insekt nicht mehr sprachlich mitteilen kann. Auch die anderen Personen der Handlung sind mit der ihnen zugestandenen Erzählzeit durch Pronominalketten vertreten, die in ihrer Länge abgestuft sind und auf diese Weise die unterschiedlich intensive Zuwendung des Erzählers zu seinen Erzählpersonen widerspiegeln.

Nun kann ich mich in diesem Teil meines Beitrags einigermaßen kurz fassen, da die Beobachtung der einfachen oder mehrfachen Pronominalisierung eines (meistens) voraufgehenden Nomens seit der Antike als Gegenstand grammatischer Beschreibung eingeführt ist, im Satzrahmen oder auch (leicht) darüber hinaus (Apollonios Dyskolos 1878/1911). Aus textlinguistischer Sicht werden diese Beobachtungen jedoch verstärkt auf die Bedingungen großräumiger Textualität bezogen, insofern die Aufmerksamkeit nachdrücklich auf das Problem der textuellen Interferenz verschiedener Pronominalketten gelenkt wird. Dabei verdienen die Kongruenzen von Genus und Numerus besondere Beachtung. Wenn sich nämlich mehrere Pronominalketten mit gleichen Genus- und Numerus-Eigenschaften im Text kreuzen, beispielsweise im Maskulin Singular für Erzählpersonen männlichen Geschlechts, so entsteht für den Rezipienten, und zwar für den Hörer noch mehr als für den Leser, ein gewisses Risiko des Verstehens, da die Identität der Personen verwechselt werden kann.

An dieser Stelle gehen in der deutschen Sprache die Wege der mündlichen und der schriftlichen Sprachnorm auseinander. Neben dem bisher besprochenen thematischen (topikalischen) Pronominal-Paradigma vom Typus *er/sie/es* gibt es in der deutschen Grammatik ein ebenso wichtiges, aber von vielen Grammatikern verkanntes oder sogar ganz übersehenes Paradigma, das die rhematischen (fokussierenden) Formen des Personal-Pronomens umfasst, nämlich den Typus *der/die/das* – nicht zu verwechseln mit den weitgehend gleichlautenden Formen des bestimmten (anaphorischen) Artikels. Die Pronomina der Reihe *er/sie/es* stehen bei textuell unauffälliger, diejenigen der Reihe *der/die/das* bei textuell auffälliger Referenz. Dafür ein Kontrastbeispiel, in Anlehnung an den Kafka-Text gebildet:

Kennen Sie Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“? – Ach, ich habe *sie* zwar nicht gelesen, aber oft von *ihr* reden hören.

Kennst du eigentlich Kafkas „Verwandlung“? – Ach, *die* wollte ich immer schon mal lesen, von *der* habe ich schon öfter gehört.

An diesen Beispielen sind auch recht gut die Bedingungen der grammatischen Kongruenz ablesbar, wie sie für Genus und Numerus an die Vorgaben des Bezugsnomens gebunden sind, während der Kasus je nach den kontextuellen Erfordernissen frei gewählt werden kann (*die Verwandlung/sie/ihr* – *die Verwandlung/die/der*).

Für alle Pro-Formen des personalen und des possessiven Paradigmas gilt, dass sie als Pronominalisierungen eines (meistens) voraufgehenden Nomens

dessen Bedeutung über eine kürzere oder längere Textzeit hinweg fortgelten lassen. Dieser Sachverhalt lässt sich auch so ausdrücken, dass durch eine Pronominalkette die Präsenz einer Bedeutung im Text zeitlich verlängert wird. In diesem Sinne sind alle pronominalen Formen, die in einem Text vorkommen, „Zeit-Zeichen“ oder, wenn man bei diesem Begriff für einen Moment eine erweiterte Bedeutung zulassen will, Tempora.

*

In diese ansatzweise auch von der Satzlinguistik geleistete Aufgabe fügt die Textlinguistik einen neuen und für sie spezifischen Aspekt ein, indem sie die zentrale Aufmerksamkeit von den Pronominalisierungen auf die Renominalisierungen umlenkt. Von Renominalisierung ist dann zu sprechen, wenn ein Nomen, gegebenenfalls nach einer kürzeren oder längeren Pronominalkette, als „Renominat“ wiederaufgenommen wird, und zwar entweder in identischer Form oder in einer semantischen Variante. Es ist nun in textlinguistischer Sicht von größtem Interesse zu ermitteln, unter welchen kontextuellen Bedingungen und in welchem Zeitrahmen solche Renominalisierungen zustande kommen.

Nun kann man sich ja leicht denken, dass in schriftlichen und erst recht in mündlichen Texten nach einem Nomen keine endlosen Pronominalketten zu erwarten sind, sofern nicht spezifisch stilistische Bedingungen eben dies verlangen. Doch kann gerade bei den pronominalen Formen des unauffällig-thematischen Paradigmas *er/sie/es* eine zeitlich verlängerte Unauffälligkeit bei Hörern oder Lesern leicht zu einer Unaufmerksamkeit führen, mit allen Risiken der verunsicherten Identität. Dem kann eine mehr oder weniger regelmäßige Untermischung mit auffällig-rhematischen Pronomina oder aber mit den kraft ihrer lexikalischen Semantik immer auffällig-rhematischen Nomina (hier besonders: Eigennamen) wirksam vorbeugen. Im textuellen Durchschnitt ist für das Verhältnis von unauffälligen und auffälligen Sprachzeichen ein Verhältnis von 4 : 1 anzusetzen. Auch in anderen Bereichen der Nominalgrammatik beobachtet man öfter ein solches Verhältnis, zum Beispiel bei der Verteilung von Artikelformen der anaphorisch-rückverweisenden Reihe *der/die/das* und der kataphorisch-vorverweisenden Reihe *ein/eine/ein*. Dabei können jedoch um den genannten Durchschnittswert herum Schwankungen der Verhältniswerte zu verzeichnen sein, je nach dem Kontext und/oder der Situation.

Für alle in einem Text auftretenden Renominalisierungen ist es fast immer möglich, die jeweiligen ursächlichen Bedingungen zu ermitteln. Es handelt sich hauptsächlich um die folgenden Typen von Auslösern:

- 1) Überlänge einer Pronominalkette. Die zeitliche Fortgeltung einer nominalen Bedeutung, die durch eine Pronominalisierung bewirkt wird, setzt gewisse Gedächtnisleistungen voraus, die immer stärker ausgedehnt werden,

je weiter ein Glied der Pronominalkette von dem Bezugsnomen textzeitlich entfernt ist. Eine Renominalisierung kann hier das (psychisch begrenzte) Kontextgedächtnis entlasten.

- 2) Gliederung des Textes. Man findet in vielen Fällen, so auch in der gesamten hier zu besprechenden Erzählung Kafkas, eine hoch signifikante Häufung von Renominaten im Anfangssatz neuer Erzählabschnitte, erkennbar an den Absätzen in der Typographie des Textes. Wären etwa Kafkas Druckanweisungen für die Typographie des Textes verloren gegangen, so könnten sie mit hoher Wahrscheinlichkeit ziemlich vollständig aus den Kollokationen der Renominate erschlossen werden.
- 3) Überschneidung verschiedener Pronominalketten. Hier macht es einen großen Unterschied aus, ob die im Text sich kreuzenden Ketten, etwa je nach weiblichen oder männlichen Personen der Handlung, im Genus und Numerus gleich oder ungleich sind. Überhaupt bedeutet in einer Erzählung schon die dichte Interaktion mehrerer Personen ein Risiko für die Klarheit des pronominalen Textgeflechts und kann daher Renominalisierungen auslösen.

Man sieht deutlich, dass in all diesen Fällen und Fallgruppen der Zeitfaktor wichtig ist. Die dafür maßgebliche Regel besagt in ihrer einfachsten Form, dass ein Sprecher oder Schreiber die Renominalisierung eines Nomens dann vornimmt, „wenn es an der Zeit ist“, das heißt, wenn er für das Textverständnis eine Renominalisierung als fällig ansieht. Daher kann man auch die Erzählperspektive eines Textes leichter von den (immer auffälligen) Renominaten als von den (regelmäßig unauffälligen) Pronomina des thematischen Paradigmas her beschreiben. Für mündliche (und einige dem mündlichen Sprachgebrauch nahestehende) Texte ist hier jedoch wiederum die konkurrierende Leistung der rhematischen Personal- und Possessiv-Pronomina (*der/die/das/dessen*) zu berücksichtigen, die sich mit den Renominaten die Aufmerksamkeitsleistung teilen.

Im Einzelnen sind hier natürlich noch einige weitere Beobachtungen zu machen. Sie betreffen insbesondere die grammatischen Bedingungen, die der textuellen Präsenz von Lexemen (zumal Eigennamen) und Morphemen gesetzt werden. So lässt zum Beispiel der Vorname *Gregor* nur im Genitiv eine Kasusmarkierung zu (**Gregors** *Zimmer*). Dativ und Akkusativ werden an dieser Namensform nicht ausgewiesen. Das erschwert naturgemäß die Anzeige des textuell wichtigen Übergangs zwischen den drei Aktanten der Subjekt-, Objekt- und Partner-Rolle (Dativ-Objekt). In dieser Hinsicht können die Personal- und Possessiv-Pronomina mit ihren reich differenzierten Kasus-Flexiven (*er/ihm/ihn – sein/seinem/seinen – ihr/ihrem/ihren*) suppletiv aushelfen. Das bedeutet auch für die Zeitlichkeit eines Textes unterschiedliche Leistungen, wie sie am besten in einer den Text begleitenden Textpartitur anschaulich gemacht werden können. Würde man beispielsweise für die zu besprechende Kafka-Erzählung eine (hier auf die Nominalgrammatik begrenzte) Textpar-

titur erstellen, so ließe sie in ihrem Verlauf nicht nur die allgemeine Zeitlichkeit dieses Textes erkennen, sondern auch die spezifischen Zeitintervalle, die ihn grammatisch und semantisch gliedern.

*

Von besonderem Interesse für die Organisation des Textes sind die Phänomene der Renominalisierung dann, wenn ein Nomen bei der Wiederaufnahme nach einem gewissen Zeitintervall nicht in wörtlicher Gleichheit, sondern in variabler Semantik renominalisiert wird. Wir wollen dieses Phänomen mit einem Ad-hoc-Begriff Para-Nominalisierung nennen. Diese bewirkt einen gewissen „Knick“ in der semantischen Konstanz oder Isotopie. So ist zum Beispiel an Kafkas Erzählung zu beobachten, dass die Hauptperson zwar zunächst mit ihrem vollen Namen *Gregor Samsa* eingeführt wird, dann aber nach einer Zwischenstufe mit *Samsa* fast für die gesamte Textzeit mit dem bloßen Vornamen *Gregor* renominalisiert wird. Schon bald aber und noch in der Exposition der Handlung werden semantische Varianten, sofern sie keinen Zweifel an der Identität der Person aufkommen lassen, als Renominate verwendet (zum Beispiel: *Gregor/der Angestellte/der Reisende/der Sohn/der Bruder/der Mensch*, letzteres in erlebter Rede des Insekts *Samsa*). Solche Para-Nominalisierungen haben in der temporalen Ökonomie des Textes grundsätzlich den gleichen Zeitwert wie die anderen Renominalisierungen, rhythmisieren jedoch die Erzählperspektive in textspezifischer Hinsicht.

Neben den besprochenen Para-Nominalisierungen wollen wir als weitere Spezifikationen der Renominalisierung, wiederum mit einem Ad-hoc-Begriff, die Trans-Nominalisierungen hervorheben. Von dieser Fallgruppe soll dann die Rede sein, wenn ein Renominate von seinem Bezugsnomen nicht durch einen „Knick“, sondern durch einen „Bruch“ in der Semantik abweicht, immer jedoch unter der Bedingung, dass dadurch die Identität der gemeinten Person oder Sache nicht in Frage gestellt wird. Diese Bedingung ist am klarsten dann erfüllt, wenn eine Bedeutung in ihre Gegenbedeutung umschlägt. Für die Semantik von Kafkas Erzählung sind Formen der Trans-Nominalisierung vor allem wegen Gregor Samsas „Verwandlung“ von großer, ja von textkonstitutiver Bedeutung.

Ich habe schon erwähnt, dass der unglückliche Held der Geschichte an ihrem Anfang, gleich nach seiner Verwandlung in ein großes Insekt, von sich selber in einem Abschnitt erlebter Rede einmal redensartlich sagt: „Der Mensch muss seinen Schlaf haben“. Es ist aber die zentrale Frage dieser Verwandlung, ob dieses „Ungeziefer“ (so der Erzähler in seinem ersten Satz) noch Mensch genannt werden kann. Diese Frage spitzt sich für seine Umwelt, namentlich für seine Familienangehörigen, im Laufe der mehrmonatigen Handlungszeit immer gefährlicher zu, zuerst bei seiner noch jugendlichen Schwester Grete, die anfangs ihren Bruder mit selbstloser Hingabe umsorgt, mit der Zeit aber das Zusammenleben mit dem Verwandelten nicht mehr ertragen kann:

*Es geht so nicht weiter [...]. Ich will vor diesem Untier nicht den Namen meines **Bruders** aussprechen.*

In diesem Beispiel finden wir neben der (harmlosen) Para-Nominalisierung mit dem Nomen *Bruder* auch die (gefährliche) Trans-Nominalisierung mit dem deiktisch akzentuierten Nomen *Untier*. In ihm kommt unter Beibehaltung der personalen Identität jener Umschlag in der Bedeutung zustande, den ich oben als „Bruch“ in der semantischen Isotopie und als sicheres Kennzeichen einer Trans-Nominalisierung bezeichnet habe. Hier noch ein weiteres Textbeispiel für den Einbruch einer Trans-Nominalisierung:

*Wenn es **Gregor** wäre, er hätte längst eingesehen, dass ein Zusammenleben mit einem solchen **Tier** nicht möglich ist.*

Zur ausgesprochenen oder unausgesprochenen Erleichterung nicht nur der Schwester, sondern auch der Eltern und aller Hausgenossen stirbt Gregor Samsa, das Tier oder Untier, einen sanften und unauffälligen Tod. Aber was wird aus seiner Leiche? Um dieses Problem hat sich eine Bedienstete der Familie zu kümmern:

*Also darüber, wie das **Zeug** von nebenan weggeschafft werden soll, müssen Sie sich keine Sorge machen.*

Im Kontext dieser Trans-Nominalisierungen, die mit dem Nomen *Zeug* ihren sinistren Gipfel erreicht haben, nehmen nun auch die Pronomina bei aller grammatischen Unauffälligkeit eine textuell höchst bemerkenswerte Rolle ein, die aufmerksamen Lesern oder Leserinnen nicht entgehen kann. Während nämlich die menschlichen Renominate mit dem Eigennamen *Gregor* eine durchgehende Pronominalisierung im Maskulin Singular mit der Form *er* verlangen, ziehen die Trans-Nominalisierungen mit *Tier*, *Untier*, *Ungeziefer* und *Zeug* (sämtlich Neutra) Pronominalisierungen mit der Form *es* nach sich. In dieser Hinsicht ist eine weitere Äußerung aus dem Mund der Schwester besonders aufschlussreich:

*Vater, du musst bloß den Gedanken loszuwerden suchen, dass **es** Gregor ist [...]. Aber wie kann **es** denn Gregor sein?*

Daraus folgt für die Schwester: „Weg muss *es*!“ Nun ist, im zeitlichen Abstand von einigen Monaten nach der ersten Verwandlung (Gregors), auch die zweite Verwandlung (seiner Umwelt) vollzogen, und alle Personen der Handlung sind in ihrer Eigentlichkeit kenntlich geworden.

Dies sind also, in engmaschiger Beschreibung, die textgrammatischen Bedingungen, unter denen Kafkas Erzählung als Lehrstück und Parabel für den menschlichen oder unmenschlichen Umgang mit elementarer Fremdheit gelesen werden kann.

*

Im letzten Abschnitt meines Beitrags komme ich noch einmal auf das aristotelische Sprachdenken zurück, wobei jetzt außer der Poetik auch die Kate-

gorienlehre herangezogen werden soll (Aristoteles 1984, S. 2). Auch in dieser Abhandlung zieht der Autor unter temporalen Gesichtspunkten einen scharfen Trennstrich durch die Grammatik: Verbalgrammatik „mit Zeit“, Nominalgrammatik „ohne Zeit“. In dieser Trennung haben wir Aristoteles nicht folgen können, und dieser Beitrag hat vielleicht schon gezeigt, dass die Grammatik auch in ihrem nominalen (und pronominalen) Teilbereich temporal konstituiert ist.

Nun gibt sich Aristoteles aber auch selber mit seinem Trennstrich durch die Grammatik nicht zufrieden. Er fügt nämlich die vorher getrennten Teilbereiche wieder zusammen, und zwar im Begriff des Satzes (in seiner Terminologie und so auch schon bei Platon: *logos*). Ein in diesem Sinne „logischer“ Satz liegt dann vor, wenn ein Nomen oder Pronomen in der Subjekt-Rolle (*hypokeimenon*) mit einem finiten Verb in der Funktion eines Prädikats (*kategoroumenon*) so zusammengefügt wird, dass für die daraus entstehende Prädikation die Wahrheitsfrage gestellt werden kann: Ist die betreffende „Satzaussage“ wahr oder falsch? Viele, ja fast alle Grammatiker sind Aristoteles in dieser Auffassung gefolgt und haben mit ihr die überragende Dignität des Satzes begründet, an der sich in einer mehr als zweitausendjährigen Tradition die Syntax der Satzgrammatik orientiert hat. Des wohlwollenden Zuspruchs der Logik konnte sich diese „logische“ Grammatik immer gewiss sein, insofern sie den Satz als sprachlichen Ausdruck eines logischen Urteils (*iudicium*) auffassen konnte. Auch mit der Rhetorik und speziell der Gerichtsrhetorik stand die Satzgrammatik immer auf gutem Fuß, da der Satz (*sententia*) prototypisch als Urteilsspruch angesehen werden konnte, der ein strafrechtliches Verfahren zum Abschluss bringt, so dass danach ein für allemal feststeht, was in einem gegebenen Fall Recht und was Unrecht ist.

Solche satzgrammatischen Überzeugungen und ihre logisch-rhetorischen Korollarien setzen immer voraus, dass in einem Satz die Zeit zum Stillstand gebracht wird (Brinkmann 1971, S. 456). Es braucht ja nur zum Subjekt, das als Teil der Nominalgrammatik ohnehin zeitlos gedacht wird, ein finites Verb als Prädikat hinzuzutreten, das mittels eines zeitlos gedachten Präsens („nunc stans“) so entzeitlicht ist, dass dieses ohne Störung durch Zeitlichkeit einem Subjekt zugesprochen oder zugeschrieben werden kann. Und alle sonstigen Elemente der Grammatik werden nun ebenfalls, ob es passt oder nicht, durch die enge Pforte des Satzbegriffes gelotst, bis aus der Satzgrammatik alle Zeit ausgetrieben ist.

Einem so verstandenen Satzbegriff, dessen linguistisches „Privileg“ (Ildefonse 1997, S. 467) ausgerechnet auf seiner angeblichen Zeitlosigkeit beruhen soll, kann die Textlinguistik nicht zustimmen. Sie muss im Widerspruch zu Aristoteles und seinen Gefolgsleuten darauf bestehen, dass die Sprache nicht nur in ihrem verbalen, sondern auch in ihrem nominalen Teilbereich und schließlich auch in jeder anderen Hinsicht eine temporale Komponente aufweist, die auch im Satz nicht zum Verschwinden gebracht werden kann. In diesem Sinne ist die Textgrammatik in ihrem Kern eine nicht-aristotelische

Grammatik, ähnlich wie Bertolt Brechts Poetik in ihrem Kern erklärtermaßen eine nicht-aristotelische Poetik darstellt. Und diese nicht-aristotelische Grammatik besagt, dass jeder Text und folglich auch jedes satzförmige Textstück aus Zeit gemacht ist.

Diese Auffassung ist jedoch in einer bestimmten Hinsicht zu nuancieren. Es gibt nämlich unter allen Sprachzeichen eines und nur eines, das in einem Satz oder einem anderen Textgebilde die Zeit anhalten und für eine kürzere oder längere Zeit zum Stillstand bringen kann. Das ist die Negation, primär als sogenannte Satznegation oder auch in anderer grammatischer Gestalt. In ihrer prototypischen Form, aber nicht notwendig bei jedem textuellen Vorkommen, geht die Negation von einem Dialogpartner aus, der einer geäußerten Aussage widersprechen will, etwa so:

(A) *Gregor Samsa ist ein Mensch.*

(B) *Gregor Samsa ist kein Mensch (sondern ein Tier).*

Wenn das der Streitfall ist, dann wird für eine kürzere, manchmal auch für eine längere Zeitspanne die Textzeit angehalten. Denn nun muss zwischen den Positionen (A) und (B) argumentiert und vielleicht sogar gestritten werden, welche Aussage richtig (wahr) und welche unrichtig (falsch) ist. Diese Verständigung kostet Zeit, gegebenenfalls viel Zeit, bis am Ende hoffentlich (Habermas ist überzeugt: ganz gewiss!) ein Konsens erzielt wird. Der Stillstand der Textzeit, der für einen Satz oder für ein anderes Textsegment durch eine Negation ausgelöst wird, bedeutet also in Wirklichkeit keine Zeitvernichtung, sondern einen Zeitwandel, zu verstehen als Übergang in eine andere Textzeit, oft verbunden mit einem Wechsel von der monologischen zur dialogischen Suche nach der Richtigkeit und Stimmigkeit eines Sachverhalts. Es erweist sich dabei in vielen Fällen, dass für diese Suche mehr Zeit aufzuwenden ist, als von einem (monologischen) Sprecher veranschlagt worden ist. Insofern setzt eine Negation in der Regel erheblich mehr Zeit in Bewegung, als sie anhält.

Es ist unschwer einzusehen, dass die Syntax der Negation in ihrer wahrheitsfördernden Funktion höchst wirksam durch eine Syntax der Frage unterstützt werden kann. Zwar bringt eine Frage von sich aus kein Textgebilde zum zeitlichen Stillstand. Da sie jedoch immer ein notwendig defizientes Vorwissen voraussetzt, weckt sie die Erwartung einer Antwort, für die naturgemäß ein gewisses Quantum an Zeit bereitgestellt werden muss. Dieses ist virtuell bereits in der Frage enthalten. Auch im Fragesatz (wenn es denn ein Satz ist) steckt also von Anfang an mehr Zeit als in einem entsprechenden Aussagesatz. Es kann daher im Rückblick auf den Anfang dieses Beitrags nicht ganz falsch gewesen sein, das Nachdenken über den Zusammenhang von Zeit und Text mit einer (nicht einmal satzförmigen!) Doppelfrage in Gang gesetzt zu haben. Die Zeit, die ein Leser oder eine Leserin braucht, um diesen Beitrag zu lesen und ihn mit kritischen eigenen Gedanken zu begleiten, ist daher jenes Mehr an Zeit, das durch eine Problemfrage dieser Art ins Spiel (nämlich ins Sprachspiel) gebracht wird. Anders und etwas näher an Leibniz

ausgedrückt: Für das Fragen sollte man sich in der Wissenschaft mehr Zeit nehmen, um sich dann bei den Antworten mehr Zeit lassen zu können.

Literatur

- Apollonios Dyskolos (1878/1911): *Peri syntaxeos* [Über Syntax], *Peri antonymias* [Über das Pronomen], hg. von Richard Schneider/Gustav Uhlig. 2 Bde. Leipzig: Teubner.
- Aristoteles (1984): *Kategorien*, übersetzt und erläutert von Klaus Oehler. Berlin: Akademie-Verlag.
- Aristoteles (1976): *Poetik*, eingeleitet, übersetzt und erläutert von Manfred Fuhrmann. München: Heimeran.
- Brinkmann, Hennig (1971): *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. 2. Auflage, Düsseldorf: Schwann.
- Critica del testo* (1998), Sonderheft „Il testo e il tempo“. Heft I, 1.
- Ildefonse, Frédérique (1997): *La naissance de la grammaire dans l'antiquité grecque*. Paris: J. Vrin.
- Kafka, Franz (2001): *Die Verwandlung*. Nachwort von Egon Schwarz, durchgesehene Ausgabe. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek Nr. 9900).
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1988): *Opusculs et fragments inédits*, hg. von Louis Couturat (Paris 1903). Nachdruck der 2. Auflage, Hildesheim: Olms.
- Paul, Hermann (1966): *Prinzipien der Sprachgeschichte*. 6. Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weinrich, Harald (2001): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. 6. Auflage. München: C.H. Beck.
- Weinrich, Harald (2005): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 3. Auflage, Hildesheim: Olms.

Grammatik ...

ANDREAS LÖTSCHER

Die Formen der Sprache und die Prozesse des Verstehens

Textverstehen aus grammatischer Sicht

Antworten altern, Fragen bleiben jung.
(Kurt Marti)

Abstract

Was tragen grammatische Formen zum Textverstehen bei, und wie können sie das? Diese Fragen berühren verschiedene Probleme: Grammatik konkretisiert sich in einem abstrakten Regelsystem, Verstehen in situationsbezogenen individuellen Handlungen. Grammatische Formen stellen überwiegend keine eigenständigen Zeichen, sondern Eigenschaften von Zeichen dar. In diesem Beitrag wird das Thema vor einem pragmatischen Hintergrund behandelt: Verstehen wird aufgefasst als eine konstruktive, auf Schlussfolgerungen gestützte Tätigkeit; Grammatik wird darin nicht primär als etwas benutzt, was selbst einen Zeicheninhalt hat, sondern als Steuerungsmittel beim Verstehen. Der Beitrag der Grammatik im Zusammenwirken der verschiedenen Inputs beim Verstehen wird anhand von Kategorien wie Tempus, Modus, Thema-Rhema-Gliederung, strukturelle Eigenschaften von Sätzen und im Kontrast zur Kohärenzbildung im Text erörtert.

1. Regeln, Texte, Textverstehen

In der Formulierung „Textverstehen aus grammatischer Sicht“ sind Begriffe aus ganz verschiedenen Welten enthalten, die unmittelbar wenig miteinander zu tun haben: Grammatik gehört der Welt der abstrakten Regeln an, Texte gehören der Welt der Objekte an, Verstehen der Welt der kognitiven Prozesse. Zwischen diesen Welten gibt es keine direkten Verknüpfungen. Weder in einem abstrakten, ort- und zeitlosen Regelsystem wie der Grammatik noch in einem Objekt wie einem Text steckt unmittelbar kommunikativer Sinn oder Verstehen. Eine grammatische Regel und eine daraus abgeleitete Satzstruktur können nicht direkt Sinn in Bezug auf eine konkrete Situation vermitteln. Von einer abstrakten, überindividuell, ort- und zeitlos definierten Vorschrift wie einer grammatischen Regel führt auch nicht direkt ein Weg zur raum-zeitlich konkreten, an Personen gebundenen Interpretation einer Situation. Sinn wird nur in der Verstehenstätigkeit eines menschlichen Individuums produziert, aber nicht als schematische Reaktion in der Form eines Dekodierungsaktes, sondern als produktive Tätigkeit aus einer konkreten Situation heraus: Darin wird einem Text, einer Ansammlung von Buchstaben, als kommunikatives Signal eines anderen menschlichen Individuums eine kommunikative Inten-

tion zugeschrieben, aus der Kenntnis von Lexikon und Grammatik eine grammatisch-semantische Struktur zugeordnet und im Hinblick auf eine Kommunikationssituation daraus Sinn konstruiert. Sinn wird im Lichte heutiger Verstehenstheorien ebenso sehr mit Hilfe von Inferenzen auf der Basis von kommunikativen Prinzipien und vor dem Hintergrund der kommunikativen Situation wie aus der Form einer Äußerung hergestellt.¹

Klar ist: Grammatik selbst macht beim Verstehen einer Äußerung nur einen beschränkten Teil des gesamten Inputs aus, der das Verstehen steuert. Wie dieser Beitrag der Grammatik im gesamten Verstehensprozess einzuordnen ist, dieser Frage soll im Nachfolgenden in Ausschnitten nachgegangen werden. Das Thema ist uferlos, die Fragen komplex, die möglichen Antworten zahlreich, jede Antwort umstritten; deshalb kann das Nachfolgende nur einige Ausschnitte zur Sprache bringen.

2. Einige grundlegende Annahmen

2.1 Die Mehrdimensionalität von Verstehen und Äußerungsbedeutungen

Kommunizieren und damit auch Verstehen ist eine Tätigkeit, die sich inhaltlich in mehreren Dimensionen ereignet, und so muss auch das Resultat des Verstehens, die einer Äußerung zugeschriebene Bedeutung, mehrdimensional sein. In der funktional-pragmatischen Kommunikationsanalyse (s. z. B. Ehlich 1991; Hoffmann 2003b) angeregt von Bühler (1965) werden als Teilhandlungen von kommunikativen Handlungen fünf Typen von so genannten „Prozeduren“ unterschieden.

Feld	Prozedur	Umschreibung
Symbolfeld	symbolisch	charakterisierend, die Verbindung zur Wirklichkeit herstellend
Zeigfeld	deiktisch	den Hörer in einem „Verweisraum“ orientierend
Lenkfeld	expeditiv	unmittelbar beim Wissen/Handeln des Hörers eingreifend
Operationsfeld	operativ	Verarbeitung des verbalisierten Wissens durch den Hörer bestimmend
Malfeld	expressiv	nuancierte Bewertungen übermittelnd

Tabelle 1: Prozeduren als Teilhandlungen von kommunikativen Handlungen (nach Hoffmann 2003a, S. 14 und Hoffmann 2003b, S. 22ff.)

¹ In diesem Punkt konvergieren linguistische und sprachphilosophische Ansätze (Sperber/Wilson 1986) mit den Verstehenstheorien in der kognitiven Linguistik (vgl. z. B. die Übersicht in Rickheit/Strohner 1999). Allerdings sollten die konzeptuellen Unterschiede wohl nicht unterschätzt werden, die sich hinter einer ähnlichen Terminologie

Die Differenzierung in derartige Prozeduren dient in der funktional-pragmatischen Kommunikationsanalyse primär der Klassifizierung von sprachlichen Ausdrücken. Die einzelnen Prozeduren sind aber nicht nur als Klassifikationskriterien für die Interpretationsweise einzelner Ausdrücke verstehbar, sondern viel grundsätzlicher als Interpretationsdimensionen ganzer Äußerungseinheiten. Die postulierten Felder sind dadurch legitimiert, dass ihnen auf der Inhaltsseite fundamentale pragmatische Kategorien jedes Verstehens entsprechen. Im Einzelnen lassen sich diese Dimensionen auch noch ergänzen und weiter differenzieren. In dieser Weise könnte man etwa zumindest folgende Leistungen für das Verstehen voraussetzen (in grober Vereinfachung, ohne Anspruch auf Vollständigkeit):²

Im Verstehen einer Äußerung wird von der Interpretin/vom Interpreten:	
• ein mentales Modell eines Sachverhalts konstruiert	(symbolisch)
• dieses mentale Modell und seine Teile referenziell in Beziehung zu (einer oder mehreren) möglichen Welten gebracht <ul style="list-style-type: none"> • differenziert nach Mögliche-Welt-Gattungen • (z. B. „faktisch“, „deontisch gesollt“, „gedacht, hypothetisch“ usw.) • organisiert nach zeitlichen Strukturen • abgestuft nach Zuverlässigkeit des Wissenkönnens (epistemische Modalität) 	(deiktisch)
• der mitgeteilte Inhalt im Hinblick auf die informationelle Relevanz (im engeren Sinn) mit dem bestehendem Wissen in Beziehung gesetzt (welches Wissen soll partiell neu vermittelt, verändert oder bestätigt werden, und in welcher Hinsicht?)	(Thema-Rhema-Struktur)
• die pragmatische (wissens- und handlungsmäßige) Einstellung zur Welt im Hinblick auf die erkennbaren Absichten des Senders/der Senderin modifiziert	(expeditiv, illokutiv)
• die Äußerung bzw. ihr Inhalt mit den übrigen Teiläußerungen im Text zu einem größeren Ganzen verknüpft	(operativ)
• die Einstellung des Sprechers/der Sprecherin zum Kommunikationsakt bzw. dessen Inhalt zu erkennen versucht	(expressiv)

Tabelle 2: Leistungen beim Verstehen

verstecken. Ob „Inferenzen“ in der linguistischen Pragmatik das Gleiche meinen wie in der kognitiven Linguistik, müsste noch geklärt werden; auch werden die Grice'schen Konversationsmaximen als Interpretationsstrategien in der kognitiven Linguistik kaum in Rechnung gestellt.

² Die nachstehend gegebene inhaltliche Explikation und auch die Feineinteilung mögen im Einzelnen von derjenigen in den zitierten Werken abweichen. Die inhaltliche Charakterisierung ist aber wohl ohnehin nicht immer so unproblematisch, wie es in der

Mit jedem der genannten Stichwörter sowie der Frage ihres Zusammenhangs ist ein Komplex von Problemen, Fragen und Diskussionen verknüpft, die hier nicht weiter erörtert werden können.³ An dieser Stelle geht es weniger um die Explikation von Details als vor allem um die Feststellung, dass Verstehen als solches mehrdimensional ist: Die aufgeführten Differenzierungen bezeichnen nicht einzelne kommunikative Handlungen, sondern Dimensionen des Verstehens und der Bedeutung, die ganzheitlich zusammengehören. Es ist nicht möglich, eine vollgültige Kommunikationshandlung nur im Hinblick auf eine einzelne Dimension zu vollziehen oder zu verstehen. Daraus lässt sich auch ein Begriff der minimalen Äußerungseinheit ableiten: Eine minimale kommunikative Einheit ist eine Äußerungseinheit, die in allen genannten Dimensionen interpretiert werden kann und wird.

2.2 Grammatisches Verstehen und pragmatisches Verstehen

Pragmatisches Verstehen kommt vor grammatischem Verstehen: Um eine Äußerung verstehen zu können, müssen vor der Interpretation im Einzelnen schon allgemeine Voraussetzungen oder Vorannahmen gemacht werden; Bach/Harnish (1979, S. 9) nennen etwa als „communicative presumption“, dass man voraussetzen muss, dass Sprecher/Sprecherin und Hörer/Hörerin eine gemeinsame Sprache sprechen. Über derartige Vorannahmen werden aber auch detailliertere Voraussetzungen gemacht; so etwa, dass eine Äußerung in ganz bestimmten Inhaltsdimensionen zu verstehen sein wird, wenn sie überhaupt als Kommunikationshandlung zu verstehen ist. Bezogen auf die Übersicht in Tabelle 2 bedeutet das zum Beispiel, dass eine Interpretin/ein Interpret zum Vorneherein davon ausgeht, dass die entsprechenden Verstehenshandlungen erfolgreich vollzogen werden sollen und können, dass etwa ein mentales Abbild eines Sachverhalts zu konstruieren ist, dieses Abbild auf eine mögliche Welt zu beziehen ist, usw.

Nicht nur setzen wir voraus, dass in allen diesen Dimensionen eine Äußerung verstanden werden soll, wir können gar nicht anders, als eine Äußerung so zu verstehen. Wir brauchen nicht erst eine grammatische Information, um dies zu wissen. Insofern man sozusagen vor dem Interpretieren einer Form schon weiß, dass und was man verstehen soll, ist Kommunikation auch ohne oder mit sehr wenig Grammatik möglich, etwa wenn wir den Ausruf „Wasser!“ hören.

Literatur den Anschein macht. Wenn Hoffmann (2003b, S. 22) etwa dem Symbolfeld die „... charakterisierende, für H die Verbindung zur Wirklichkeit herstellende Prozedur“ zuordnet, dann hat dies m.E. auch eine starke deiktische Komponente, welche die Differenz zur deiktischen Prozedur verwischt.

³ Gefragt werden kann beispielsweise, was mentale Modelle wesentlich sind (sind sie visuell, räumlich, zeitlich usw. strukturiert?). S. dazu z.B. die Diskussion in Rickheit/Habel (1999). Vgl. auch die Übersicht bei Kelter (2003). Wesentlich für meine Betrachtungsweise ist, dass ein mentales Modell zu unterscheiden ist von seiner Lokalisierung in einer möglichen Welt über Referenzzuweisung.

Aus dem Grundsatz der Priorität des pragmatischen Verstehens ergibt sich, dass das Verstehen in Bezug auf die zu konkretisierenden Inhalte nicht input-getrieben, sondern zielorientiert erfolgt: Da ich im Grundsatz weiß, was ich verstehen soll, suche, wähle und erschließe ich zielgerichtet die Information, die relevant erscheint. Es gilt nicht das „Bringprinzip“ – die Sprachform bringt mir etwas, und ich soll damit irgendetwas anfangen –, sondern das „Holprinzip“, ich hole, was ich brauche, wo ich es zu finden glaube, entweder im expliziten Wortlaut oder aus dem Kontext.

2.3 Bedeutung als Äußerungsbedeutung

Bedeutung in einem inhaltlich relevanten Sinn, d.h. kommunikativen Sinn in allen relevanten Dimensionen, hat nicht der Satz, sondern die Äußerung. Als „Bedeutung“ in einem speziellen Sinn kann zwar auch die im System angelegte Regel für die korrekte Verwendung einer sprachlichen Form, z. B. eine Wahrheitsbedingung, bezeichnet werden. Dies ist jedoch nicht eine Art von Bedeutung, die selbst kommunikativen Sinn enthielte, es ist höchstens eine Anweisung zur Bedeutungskonstruktion. Einmal ist die lexikalisch-grammatische Form von Äußerungen inhaltlich systematisch unterbestimmt, auch in grammatisch vollständigen Sätzen. Schon welche Art von Sachverhalt ein Prädikat konkret bezeichnet, ist nur in der konkreten Äußerung beschreibbar. Mit dem Verb *vertreiben* beispielsweise verbinden wir in den folgenden Sätzen je nach Gesamtaussage ganz unterschiedliche Sachverhaltstypen:

- (1a) Die großen Klimaschwankungen der Eiszeit vor 30000 Jahren haben die Neandertaler aus Mitteleuropa vertrieben.
- (1b) Der Hund hat die Hühner vom Hof vertrieben.
- (1c) Das schlechte Wetter hat die Gäste aus dem Kurort vertrieben.
- (1d) Die Sonne hat den Nebel vertrieben.

Das für das Verstehen relevante zu konstruierende mentale Modell wird aus dem Wortlaut mit Hilfe von Inferenzen aus zusätzlichem prototypischem, enzyklopädischem und kontextuellem Wissen konstruiert. Pragmatische Eigenschaften einer Äußerung wie referenzielle Bezüge oder der illokutionäre Wert können aus ontologischen Gründen nicht einer grammatischen Form zukommen: Sie können nur einer Äußerung als Handlung einer Person zugeschrieben werden, die mit dieser Sprechhandlung bestimmte Absichten verfolgt.

2.4 Wahrheitsfähige und nicht-wahrheitsfähige Bedeutungsdimensionen

Nur einige wenige Aspekte einer Äußerung können unter dem Gesichtspunkt der Wahrheit oder Falschheit beurteilt werden. Genau genommen kann nur wahr oder falsch sein, was eine Abbildung einer Realität sein will, also ein mentales Modell, das in Bezug zu einer möglichen Welt gesetzt worden ist.

Für die anderen Dimensionen, wie die Illokution, die Thema-Rhema-Gliederung, die operativen Operationen, müssen andere Bewertungskriterien angewendet werden, wie etwa Zweckentsprechung, Angemessenheit in Bezug auf die Situation usw.

2.5 Konzeptuelle und prozedurale Bedeutung

In der Relevanztheorie, aber auch in kognitiven Sprachtheorien werden zwei Typen von Bedeutung von sprachlichen Formen unterschieden („Bedeutung“ hier im Sinne von „grammatischer Bedeutung“, nicht „Äußerungsbedeutung“): Konzeptuelle und prozedurale Bedeutung.⁴ Die *konzeptuelle* Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken gibt allgemeine kognitive Schemata vor, aus denen im konkreten Kontext durch Verstehensprozeduren wie Inferenzen ein mentales Modell eines Sachverhalts abgeleitet wird.⁵ Konzeptuelle Bedeutungen entsprechen zunächst der Bedeutung von Ausdrücken des symbolischen Feldes, es sind Inhaltswörter und daraus gebildete Konstruktionen. Sie entsprechen einigermaßen den Bedeutungen des symbolischen Feldes.

Ausdrücke mit *prozeduraler* Bedeutung verweisen nicht auf denotative Eigenschaften von Objekten und Sachverhalten, sie lenken vielmehr die Inferenzen, welche zu einer vollständigen Interpretation einer Äußerung führen, vor allem in den pragmatischen Dimensionen wie der Deixis oder bei illokutiven Aspekten. Beispiele von Elementen mit prozeduraler Bedeutung sind etwa Verbalendungen, pronominale Elemente, Partikeln wie *halt*, *allerdings* usw. oder Konnektoren. Zu den Ausdrucksmitteln mit prozeduraler Bedeutung kann man aber auch grammatische Informationen wie syntaktische Strukturbeziehungen, Kasus oder Präpokasus rechnen. Solche Elemente tragen offenkundig zur Interpretation einer Äußerung bei, aber nicht so, dass sie selbst Bedingungen über einen denotierten Sachverhalt enthalten, sondern so, dass sie die Richtung von Inferenzen, die zur Herstellung einer Äußerungsbedeutung und der Bezüge zur Äußerungssituation oder zum Kontext ohnehin gemacht werden, zusätzlich steuern oder eingrenzen.

3. Sprachform und Ökonomie

Textverstehen besteht nach dem Gesagten nicht in einem Nacheinander, sondern in einem Miteinander von lexikalischem, grammatischem und pragmatischem Verstehen. Auf Grund des Grundsatzes der Priorität des pragmatischen Verstehens muss nicht alles, was verstanden werden soll, auch explizit

⁴ S. Blakemore (2003, S. 89 ff.) im Rahmen der Relevanztheorie. Eine ähnliche Unterscheidung zwischen „knowledge driven“ und „grammar cued“ findet sich in Givon (1995, S. 76).

⁵ Sperber/Wilson (1986, S. 86) gehen davon aus, dass in konzeptuellen Bedeutungen enzyklopädisches Wissen und logische Zusammenhänge – Deduktionsregeln zu anderen konzeptuellen Bedeutungen usw. – kombiniert sind.

formuliert sein oder angezeigt werden: Da wir wissen, in welchen Dimensionen eine Äußerung Bedeutung haben muss und wir davon ausgehen, dass die üblichen konversationellen Maximen eingehalten werden, können Äußerungen sprachlich unterspezifiziert und trotzdem interpretierbar sein. Dies gilt namentlich auch für die pragmatischen Dimensionen einer Äußerung, also die referenziellen Bezüge (mögliche Welt, Zeit, Ort) und die Illokution einer Äußerung. Eine Schlagzeile in einem Zeitungsaustrag an einem Kiosk in Mannheim

(2) Bundeskanzler lässt Haare färben.

wird von einem deutschen Leser ganz konkret auf die Frisur des gegenwärtigen deutschen Bundeskanzlers bezogen und nicht etwa darauf, dass der österreichische Bundeskanzler Haare von irgendwelchen Tieren wie Ziegen oder Kamelen färben lässt, obwohl die Ausdrücke *Bundeskanzler* oder *Haare* an sich in einem derartigen Satz sehr unbestimmt sind.

Für das Zusammenwirken von Form und Kontext gelten auch im speziellen Bereich der grammatischen Bedeutung die generellen kommunikativen und semiotischen Prinzipien. Eine erste Voraussetzung besteht darin, dass der Kontext beim Verstehen direkter zugänglich ist als grammatische Indikatoren für Äußerungsinhalte. Zusammen mit dem allgemeinen Ökonomieprinzip folgt daraus das Arbeitsteilungsprinzip: So viel Kontext wie möglich, so viel Grammatik wie nötig. Das soll heißen: Bei der sprachlichen Formulierung von Inhalten soll soviel wie möglich an notwendigen Informationen aus dem Kontext bezogen werden, die sprachliche Formulierung selbst soll das beitragen, was aus dem Kontext nicht direkt oder falsch erschlossen würde (von Elementen abgesehen, die auf Grund von grammatischen Regeln nicht weglassbar sind). Dazu kommen spezielle Interpretationsprinzipien für die einzelnen Formen wie jene nach Harras (2004, S. 44, Prinzipien 2 und 3):

(3a) Was einfach gesagt ist, ist stereotypisch repräsentiert.

(3b) Was in einer nicht-normalen Weise gesagt ist, ist nicht normal. Markierte Ausdrücke indizieren markierte Situationen.

Anwendungen dieser Prinzipien finden sich u. a. in der Formulierung und Interpretation von Indikatoren für pragmatische Inhaltsdimensionen wie Referenz, Tempus oder Illokution. Die einfachste und unmarkierteste Satzform ist der einfache Aussagesatz im Präsens:

(4) Max schält die Karotten.

Unmarkiert ist in solchen Sätzen das Präsens gegenüber den übrigen Tempora, der Indikativ gegenüber den anderen Modi, die Verbzweitstellung gegenüber den anderen Satzgliedstellungen. Unmarkiert sind diese Formen, weil sie inhaltlich relativ unspezifiziert sind; sie sind nämlich keineswegs auf die Inhalte festgelegt, wie sie ihnen in einer normalen Lesart von (4) normalerweise zuge-

schrieben werden.⁶ Verbzweitstellung etwa ist nicht auf Aussagesätze beschränkt; (4) kann in entsprechenden Kontexten auch eine Aufforderung formulieren. Beim Präsens ist der Zeitbezug wesentlich offener als bei den übrigen Tempora und dessen Interpretation wird deshalb auch sehr viel stärker durch Implikaturen bestimmt.⁷ Die übrigen Tempora sind präziser, indem sie die Inferenzen, die für die Rekonstruktion des Zeitbezugs einer Sachverhaltsdarstellung erforderlich sind, in bestimmter Weise eingrenzen und steuern. Auch der Indikativ ist bezüglich des Bezugs zu einer möglichen Welt und dem Wahrheitsanspruch einer Aussage offen; was damit signalisiert wird, hängt weitgehend vom Satzkontext und vom Text ab. Die Konjunktive dienen demgegenüber dazu, diese Offenheit einzugrenzen und bestimmte Inferenzen in Bezug auf epistemische oder referenzielle Inhalte zu blockieren, die an sich standardmäßig – bei unmarkiertem Indikativgebrauch – gemacht würden.⁸ Der Konjunktiv I der indirekten Rede blockiert u. a. die Implikatur, dass der Sprecher die zweite Qualitätsmaxime „Sage nichts, wofür du keinen Beweis hast“ befolgt und selbst an die Wahrheit seiner Aussage glaubt. Der Konjunktiv II in seiner Verwendung als Irrealis-Signal seinerseits blockiert die Implikatur, dass der propositionale Gehalt einer Aussage ein Denotat in der faktiven Wirklichkeit hat. Es handelt sich also um ein Signal mit sozusagen „anti-referenzieller“ Funktion. (5a) schließt pragmatisch die Möglichkeit ein, dass morgen schönes Wetter ist, in (5b) wird dies ausdrücklich ausgeschlossen.

(5a) Wenn morgen schönes Wetter ist, gehe ich spazieren.

(5b) Wenn morgen schönes Wetter wäre, ginge ich spazieren.

Vergleichbar mit dem Gegensatz zwischen unmarkierten und markierten Formen ist der Gegensatz zwischen einfachen und elaborierten Formen. Elaborierte Formen setzen das Prinzip um „Was in einer nicht-normalen Weise gesagt ist, ist nicht normal.“ Eine Einschränkung des Wahrheitsanspruchs einer Aussage, also eine Abweichung von der zweiten Grice'schen Qualitätsmaxime („Sage nichts, wofür du keinen Beweis hast.“) wird in aller Regel durch eine Elaborierung der Formulierung signalisiert:

(6) Hans schält wohl die Karotten/dürfte wohl die Karotten schälen.

Auch die Abschwächung einer Aufforderung wird durch zusätzliche Signale markiert:

(7) Könnte Max bitte die Kartoffeln schälen.

Eine Frage lässt diese Überlegung offen: Wenn die Formen des Präsens, des Indikativs und der Verbzweitstellung die unmarkierten und damit inhaltlich

⁶ Zum Problem der Markiertheit von pragmatischen Signalen s. auch Fritz (2000).

⁷ Für die Tempusinterpretation im Einzelnen sei auf die ausführlichen Behandlungen in Fabricius-Hansen (1986) und Ballweg (1988) verwiesen. Eine Musterdarstellung für die inferenzielle Festlegung eines Zeitbezugs beim Präsens gibt Ballweg (1988, S. 53 ff.).

⁸ Vgl. dazu Lötscher (1991) und Lötscher (1997).

auch vagen Formen sind, deren Gehalt inferenziell erschlossen werden muss, bleibt unerklärt, warum ein einfacher Satz mit den unmarkiertesten Formen – Präsens Indikativ mit Verbzweitstellung – im normalen Fall ohne weiteres als faktiver Aussagesatz über die Gegenwart interpretiert wird. Das ist im Übrigen keine spezielle Eigenart des Deutschen, sondern scheint ein generelles Phänomen zu sein. Die nachstehende Verteilung von unmarkierten und markierten Formen scheint also von allgemeinerer Gültigkeit zu sein:

Standardinterpretation für unmarkierte Formen:	Markierte/elaborierte Formen vorgesehen für:
Assertion	Frage, Befehl usw.
uneingeschränkter Wahrheitsanspruch	eingeschränkter Wahrheitsanspruch
Bezug auf direkte S-H-Realität	Bezug auf andere mögliche Welten
Gegenwartsbezug	Bezug auf andere Zeiten (evtl. perspektivisch geschichtet)

Tabelle 3: Verteilung von unmarkierten und markierten Formen

Die Standardinterpretation ergibt sich aus dem Prinzip: Was einfach gesagt ist, ist stereotypisch repräsentiert. Die einfache Aussage ist die prototypische Sprechhandlung, die Sprechhandlung mit der optimalen kommunikativen Wirkung, sozusagen mit dem größten Mehrwert für den Empfänger (am meisten Information mit der wenigsten Eigenleistung), sie ist jene, welche die Grice'schen Maximen der Quantität am direktesten einhält und wahr ist. Und am direktesten zugänglich ist die unmittelbare Sprecher-Hörer-Realität.

4. Zur Semiotik struktureller Information

4.1 Lexikalische und strukturelle Information

Welche Arten von Inhalten können strukturelle Informationen vermitteln, und wie können sie diese vermitteln?

Eine erste Antwort auf diese Frage scheint negativ zu sein: Zeichen in einem substanziellen Sinn, Objekte, die in irgendeiner Weise als Symbolisierung eines Objekts oder Sachverhalts interpretiert werden können, können eigentlich nur lexikalische Einheiten sein. Soweit beim Verstehen aus einer Äußerung ein mentales Modell konstruiert wird, wird dies innerhalb dieser Äußerung primär mit Hilfe der konzeptuellen Bedeutung in den lexikalischen Einheiten dieser Äußerung erschlossen, nicht aus der grammatischen Struktur. Strukturen können selbst direkt keine Informationen über Sachverhalte vermitteln.

Äußerungen sind allerdings mehr als eine rein lineare Folge von lexikalischen Einheiten mit konzeptueller Bedeutung. Die primäre Leistung von Grammatik besteht darin, innerhalb der linearen Folge von lexikalischen Einheiten in einer Äußerung strukturelle Beziehungen zu schaffen, die über die eindimensionale lineare Beziehung hinausgehen. Die komplexe Strukturierung von Ketten lexikalischer Einheiten erlaubt, aus den lexikalischen Einheiten die symbolische Darstellung komplexer Sachverhalte abzuleiten; darin kann der semantische Sinn von grammatischen Strukturen gesehen werden, also in der Steuerung inferenzieller Prozesse bei der Konstruktion einer komplexen Äußerungsbedeutung aus den konzeptuellen Bedeutungen der einzelnen lexikalischen Elemente. Dabei spielen nicht nur direkte strukturelle Beziehungen wie Konstituenz oder Dependenz an sich eine Rolle, sondern auch die zusätzlichen Spezifizierungen von unterschiedlichen Abhängigkeitsbeziehungen durch Kasus, Präpokasus oder Konnektoren.

Dass formale Signale für grammatische Beziehungen wie Kasus oder Präpokasus keine inhaltliche Bedeutung außerhalb der Strukturen haben, die sie so organisieren helfen, dürfte angesichts ihrer Polyfunktionalität evident sein. Das Verb *vertreiben* etwa hat bestimmte grammatische Rahmenbedingungen, es verlangt zwei Ergänzungen, und es hat dazu passend eine bestimmte konzeptuelle Bedeutung, es gibt eine bestimmte Klasse von Handlungstypen an, zu denen zwei Mitspieler gehören. Die Aufgabe der Funktionen „Subjekt“ und „Objekt“ besteht darin, dass beim Interpretieren des Satzes den im konzeptuellen Schema vorgegebenen Mitspielern die richtigen Denotate der begleitenden Nominalgruppen zugeordnet werden.

Oft werden mit strukturellen Spezifikationen wie z. B. „Akkusativobjekt“ präzise inhaltliche Beziehungen verbunden, z. B. thematische Rollen wie „Patiens“. Solche spezifischen Beziehungen können jedoch direkt nicht mit strukturellen Beziehungen identifiziert werden, denn die inhaltlichen Beziehungen werden letztlich durch die Inhalte der beteiligten Äußerungsbedeutungen bestimmt, und diese wiederum sind durch die konzeptuelle Bedeutung der einzelnen lexikalischen Elemente und ihre Interpretation im Kontext bestimmt. Das wird evident, wenn wir dem Subjekt des Verbs *vertreiben* in den Beispielsätzen (8) bestimmte Handlungsrollen zuweisen wollen:

- (8a) Die großen Klimaschwankungen der Eiszeit vor 30000 Jahren haben die Neandertaler aus Mitteleuropa vertrieben.
- (8b) Der Hund hat die Hühner vom Hof vertrieben.
- (8c) Das schlechte Wetter hat die Gäste aus dem Kurort vertrieben.
- (8d) Die Sonne hat den Nebel vertrieben.

Je nach Äußerungsbedeutung kommen dem Subjekt sehr unterschiedliche Rollen im entsprechenden Sachverhalt zu (kausaler Verursacher, intentionales Agens, Instrumental), wobei man erst noch je nach Sachverhalt über Gleichheit oder Verschiedenheit der Ereignisart und der dazugehörigen Rolle streiten kann.

Es ist also müßig, Funktionen wie Subjekt oder Objekt systematisch Inhalte wie Handlungsrollen (z. B. Agens, Patiens, Instrumental) zuzuordnen zu wollen. Handlungsrollen leiten sich aus den einzelnen Handlungsbegriffen ab, und die konkrete, in einer Äußerung bezeichnete Handlung wird in der Äußerungsbedeutung rekonstruiert.

Ähnliche Überlegungen gelten für andere strukturelle Informationen, etwa innerhalb von Nominalgruppen. Attributive Nominalgruppen werden dem Nucleusnomen einer Nominalgruppe zugeordnet wie Ergänzungen dem Verb, aber die genaue Rolle, die sie inhaltlich spielen, lässt sich aus der grammatischen Form nicht erschließen. Sie wird im Allgemeinen aus der Bedeutung des Nucleusnomens und anderen Informationen erschlossen. Genitivattribute können so sehr unterschiedliche Beziehungen des Denotats eines Attributs zum Denotat des Nucleus bezeichnen:

- Agens*: der Sieg Caesars über die Helvetier
- Patiens*: die Belagerung Wiens durch die Türken
- Teil-von-Beziehung*: das Dach des Hauses
- Possessor*: das Buch meiner Freundin
- Träger einer Eigenschaft*: die Höhe des Turmes

Wie bei Verben ist eine abschließende Aufzählung möglicher Beziehungsarten nicht möglich.

Auch Konnektoren geben nicht direkt Inhalte an, sondern steuern inferenziell die Verknüpfung zwischen einzelnen Ausdrücken; Konnektoren sind keine Prädikate. Die inhaltliche Bedeutung einer Verknüpfung mit einem Konjunktoren und Subjunktoren ergibt sich so erst aus der Natur der verknüpften Inhalte. Das ist evident bei Konnektoren mit rein struktureller Funktion wie *dass*. Aber auch Konnektoren und Junktoren mit präziserer Bedeutung enthalten keine direkten sachlichen Informationen. Je nach Äußerungsinhalt kann etwa *weil* die Funktion einer physisch-kausalen, einer motivationalen, einer finalen, einer illokutionsbegründenden usw. Bedeutung zugewiesen werden, Bedeutungen auf ganz unterschiedlichen ontologischen Ebenen. Diese differenzierte Bedeutungsbeziehung erfolgt auf Grund der Bedeutung der verknüpften Elemente und der Äußerungsbedeutung; *weil* selbst steuert lediglich die Inferenzen in Bezug auf die Referenz der Teilsätze und der Alternativen für ein mögliches Nicht-Eintreffen eines der Teilsätze in einer alternativen möglichen Welt:

- (9a) Die Straße ist nass, weil es geregnet hat.
- (9b) Der Briefträger hat das Gürteltier gebissen, weil es immer nur „Gnorf, Gnorf!“ sagte.
- (9c) „Vorausgesetzt“ ist ein Verbzweiteinbetter, weil der von ihm abhängige Satz Verbzweitstellung hat.

Zusammengefasst: Grammatik hilft Ordnung schaffen, sie sagt aber nicht, worin.

4.2 Isomorphien zwischen grammatischen Strukturen und Inhaltsstrukturen

Grammatische Strukturen können als solche auf der Basis von Ähnlichkeitsbeziehungen auch gewisse Inhaltsstrukturen abbilden. Diese Ähnlichkeitsbeziehungen sind allerdings oft so abstrakter Art, dass von Ikonizität zu sprechen zu suggestiv wäre. Auch gelten sie in vielen Fällen nur für prototypisch einfache Fälle und können für komplexere Fälle durch andere Formulierungsprinzipien überspielt werden, die auf Grund von historischen Entwicklungen, konventionellen Musterbildungen oder konversationellen Strategien im einzelnen Fall bevorzugt werden.

4.2.1 Strukturelle Zusammengehörigkeit und inhaltliche Zusammengehörigkeit

Der elementarste Zusammenhang, zwischen grammatischer Struktur und Interpretieren, ist anscheinend banal, weil evident, aber umso wichtiger; er besteht darin, dass innerhalb von Grundstrukturen strukturell Zusammengehöriges auch als semantisch zusammengehörig interpretiert wird. Argumente zu Funktionen sind grammatisch von den entsprechenden Ausdrücken abhängig, ebenso Modifikatoren, welche die Intension eines Ausdrucks spezifizieren. Eine raum-zeitliche Präzisierung wie *gestern in Hannover* modifiziert je nach struktureller Einbettung andere Elemente eines Satzes:

- (10a) Der Bankräuber gestern in Hannover hat bei MacDonalds einen Big-Mac gegessen.
- (10b) Der Bankräuber hat gestern in Hannover bei MacDonalds einen Big-Mac gegessen.

4.2.2 Kernsatz – „Umstandsbestimmungen“

Eine weitere Form der Isomorphie zwischen Form und Inhalt findet sich in der Verteilung der verschiedenen Informationsdimensionen auf die verschiedenen grammatischen Bereiche des Satzes: Es fällt etwa auf, dass in einem Satz wie *Bundeskanzler lässt Haare färben* explizite Informationen fast nur innerhalb des symbolischen Feldes gegeben werden; lediglich die Verbendung mit dem Indikativ Präsens und die Verbzweitstellung geben zusätzliche Andeutungen über Sprechhandlungstyp und Referenz. Aber auch diese Signale sind relativ vage und spärlich. Zudem handelt es sich um grammatische oder rein strukturelle Information prozeduraler Natur. Das ist hier kein zufälliges Beispiel, sondern ein generelles Phänomen: Obligatorisch zum grammatischen Kern in normalen Sätzen gehört die Information im symbolischen Feld, grammatisch gesehen können Signale zu den sonstigen Dimensionen – epistemische Modalität, Referenz, Tempus, Illokution – weggelassen werden, mit Ausnahme von strukturell obligatorischen Signalen wie Endungen, Artikeln usw.

Wenn Informationen zu den nicht-symbolischen, „pragmatischen“ Dimensionen ausformuliert werden, dann geschieht dies in adverbialen „Umstandsbestimmungen“, also Satzgliedern, die im Satz strukturell eine sekundäre Rolle spielen. Sie besitzen auch keine grammatischen Kohäsionsbeziehungen zu anderen Satzgliedern. Für solche Informationen gibt es entsprechend auch – anders als für die symbolischen Kerninformationen – die Möglichkeit der Ausgliederung aus der grammatischen Satzkonstruktion:

- (11) Wenn ich ehrlich sein darf/Ich meine/Kurz: Der SC Freiburg, der hat wieder mal miserabel gespielt, gestern, leider.

Wenn wir dieses Phänomen ikonisch deuten wollen, dann können wir sagen: Der Kernsatz ist primär eine symbolische Darstellung eines Sachverhalts; die Einbettung dieser Repräsentation in die weiteren Dimensionen geschieht sekundär durch Anfügen von Präzisierungen außerhalb der Kernstruktur.⁹

4.2.3 Perspektivierung innerhalb der Kasusrahmen

Die Markierung von Ergänzungen zu Verben ist zwar in vielerlei Hinsicht historisch gewachsen und somit konventionell und zufällig, in wichtigen Aspekten bestehen aber unter den einzelnen grammatischen Markierungstypen bestimmte Hierarchien, welche origo-perspektivisch die Art der Handlungsbeteiligung abbilden – größere oder kleinere Einflussmöglichkeit, Betroffenheit oder direkte Einbindung in eine entsprechende Handlung (vgl. Eisenberg 1999, S. 74 ff.; Primus 1999). Sehr schematisch und pauschal gilt folgende Hierarchie:

- (12)
- | | | |
|------------|------------------|--------|
| Nom (Subj) | < Akk (Dirobj) | < Präp |
| | < Dat (Indirobj) | |

Je höher ein Markierungstyp (Ergänzungstyp) in dieser Hierarchie steht, desto höher steht der entsprechende Rollenträger in der Hierarchie der Handlungsbeteiligungen. Derjenige der vorkommenden Mitspieler, von dem aus eine Handlung oder ein Ereignis ausgeht (verursacht, gesteuert wird) oder der eine Situation kontrolliert, wird beispielsweise als Subjekt markiert, der direkt betroffene Mitspieler, der seinerseits kontrolliert wird, als Akkusativobjekt. Intentional betroffene Mitspieler („Experiencer“) werden häufig als Dativobjekte markiert, vor allem dann, wenn neben einem „Experiencer“ auch ein primär physisch betroffener Mitspieler vorhanden ist. Präpositionalgruppen

⁹ Es fällt auf, dass über die einzelnen Sprachen hinweg die pragmatischen Informationen gerade jene sind, deren grammatische Signalisierung am wenigsten vorhersehbar ist und die in vielen Fällen auch gar nicht systematisch ausgebaut sind, wie etwa Referenzsignale (Artikel) oder Tempus.

schließlich bezeichnen bei mehreren Ergänzungen den Rollenträger, der am weitesten weg vom Zentrum einer Handlung erscheint.¹⁰

Aber auch hier gilt: Kasus schaffen eine Ordnung in der Rollenverteilung, aber sie sagen nicht konkret, welche Arten von Beteiligung den einzelnen Rollenträgern im Einzelnen zukommt, dies bestimmt sich auch in dieser Beziehung durch die Art der bezeichneten Handlung. So hängt es von der Art der Handlung im Einzelnen ab, in welcher Beziehung ein Mitspieler höher oder tiefer in der Hierarchie der Rollenverteilung eingestuft wird. Eine „intentionale Betroffenheit“ betrifft bei psychischen Erfahrungen (*gefallen, einleuchten*) ganz andere Dimensionen als bei Besitztransaktionen (*schenken, verkaufen*). In vielen Fällen ist im Übrigen die Verwendung der einzelnen Markierungen auch zufällig und konventionell und damit verbsspezifisch. Vor allem im Bereich der Präpositionalergänzungen (mit Ausnahme von lokalen Beziehungen) sind viele Markierungen nicht vorhersagbar (*warten auf, denken an* usw.). Hier ist vor allem die Differenzierung zwischen Subjekt und sonstiger Ergänzung die relevante Information.

4.3 Kompositionalität

Eng verknüpft mit dem Phänomen der Isomorphie zwischen formalen Strukturen und Interpretationen ist die Frage nach der Kompositionalität von Sprache. Das Prinzip der Kompositionalität der Sprache besagt bekanntlich, dass bei der Interpretation von grammatisch strukturierten Äußerungen jedes Strukturelement mit seiner Bedeutung in die Bedeutung der ihm übergeordneten Struktur eingeht. Konsequente Isomorphie zwischen Ausdrucksstrukturen und Inhaltsstrukturen scheint Kompositionalität zu implizieren.

Kompositionalität setzt im prototypischen Fall voraus, dass die grammatischen Strukturen, soweit sie Abhängigkeitsbeziehungen enthalten, semantisch als Funktionen zu interpretieren sind: Ein Element nimmt ein anderes Element als Argument oder als Modifikator zu sich; im ersten Fall liegt eine Abbildung von einem Element einer Kategorie in ein Element einer anderen Kategorie vor, im zweiten Fall eine Abbildung von einer Kategorie in die gleiche Kategorie. Die Modifikation von symbolischer Kerninformation (einer Sachverhaltsdarstellung) durch Illokutionsindikatoren könnte man beispielsweise so deuten, dass dabei eine Abbildung einer Sachverhaltsdarstellung in eine Sprechhandlung vorliegt.

Unter den bisher beschriebenen Annahmen erscheint eine solche Konzeption allerdings nicht vollständig durchführbar:

- a) Wesentliche Inhalte sind als Argumente von Funktionen oft gar nicht durch explizite Sprachmittel signalisiert oder sie werden strukturell an-

¹⁰ Dies ist natürlich eine starke Vereinfachung; zu den Funktionen von Präpositionalergänzungen s. Eroms (1981), Breindl (1989).

gezeigt, nicht lexikalisch. Nicht vorhandene Strukturen oder strukturelle Beziehungen wie Satzgliedstellungen können schlecht als Operatoren verstanden werden.

- b) Viele lexikalische und alle rein grammatischen Elemente haben prozedurale Bedeutung, d.h. sie können nicht satzsemantisch als Funktoren interpretiert werden, sondern spielen bei der Überführung einer Satzstruktur mit ihren satzsemantischen Eigenschaften in eine Äußerungsbedeutung eine Rolle.
- c) Viele Inhalte, so etwa die Referenz eines Ausdrucks oder die Illokution einer Äußerung, werden nicht durch eine einzelne sprachliche Form angezeigt, sondern aus dem Zusammenwirken verschiedener Signale erschlossen; das einzelne Ausdrucksmittel erhält seine inhaltliche Funktion nur durch dieses Zusammenwirken mit anderen Mitteln. Zu denken ist etwa an die Funktion von Satzgliedstellungen.
- d) Es ist schließlich fraglich, ob man das Ineinander und Nebeneinander von wahrheitsfunktionalen und nicht-wahrheitsfunktionalen Elementen immer so logisch klar organisieren kann, wie das vom Kompositionalitätsprinzip gefordert wird. Was hat etwa die Thema-Rhema-Gliederung mit Höflichkeitssignalen zu tun? Intuitiv gesehen erscheint es oft so, dass solche Bedeutungsdimensionen nicht immer in einer logisch-funktionalen Ordnung geordnet werden können und dass die Interpretation einer Äußerung sozusagen parallel in mehreren Dimensionen erfolgen muss. Auf Grund des erwähnten Prinzips, dass die pragmatischen Voraussetzungen bereits zu Beginn des Verstehens vorgeben, was an Informationen zu verarbeiten sein wird, ist im Übrigen eine streng funktionalistische Reihenfolge und Strukturierung der Interpretation von pragmatischen Modifikatoren ohnehin nicht immer sehr wichtig. Im folgenden Beispiel stellt sich etwa die Frage, in welcher Ordnung die Fragesatzform, das Modalverb als Signalisierung einer Aufforderung, der Ausdruck *verdammst noch mal* als Ausdruck der Verärgerung, *bitte* als spezielle Modulierung der Aufforderung und *endlich* als Verstärkung des Aufforderungssignals bei der Interpretation semantisch abzuarbeiten wären:

- (13) Können Sie verdammst noch mal nicht bitte endlich diesen Mülleimer wegtun?

Zusätzliche Probleme für das Kompositionalitätsprinzip schaffen im Übrigen explizite pragmatische Indikatoren in Form von Prädikaten etwa der folgenden Art:

- (14a) Ich bestreite aufs Entschiedenste/Ich gebe zu, dass ich diese 50 Euro aus der Kasse gestohlen habe.
- (14b) Klar ist/Nicht bestritten werden kann, dass wir alle unter unserem Wert entlohnt werden.

Sind solche Sätze Assertionen über einen bestimmten Sachverhalt – wie in einem normalen Aussagesatz – oder sind sie als direkte Anzeige der Art der Sprechhandlung zu interpretieren? Klar ist, dass diese Frage umso schwieriger zu lösen ist, je strikter am Grundsatz der Kompositionalität festgehalten wird.

Wie auch immer die Antwort auf solche Problemstellungen lautet, offensichtlich ist, dass derartige Probleme grundsätzlich dort auftreten, wo die Mehrdimensionalität der Äußerungsbedeutungen ins Spiel kommt. Mehrdimensionalität wird in grammatischen Strukturen nur bedingt abgebildet. Semantisch können die expliziten Signale zu den einzelnen Verstehensdimensionen wohl nicht eindeutig untereinander geordnet werden; dies ist für das Verstehen an sich aber auch nicht besonders bedeutungsvoll. In Teilstrukturen, die Bedeutungen innerhalb einer einzelnen Bedeutungsdimension abbilden, bestehen dagegen wohl weitgehend klare Isomorphien zwischen grammatischer Struktur und Interpretation und gilt entsprechend das Kompositionalitätsprinzip relativ konsequent.¹¹

5. Kohäsion und Kohärenz im Satz und im Text

Die Rolle der Grammatik im Textverstehen wird schließlich deutlich, wenn wir die Bildung von Kohärenzbeziehungen innerhalb von Äußerungen und im Text vergleichen. Terminologisch ist dabei ausdrucksseitig „Kohäsion“ von inhaltsseitig „Kohärenz“ zu unterscheiden:

Kohäsion: Sprachliche Indikatoren für den Zusammenhang zwischen grammatischen Einheiten.

Kohärenz: Kommunikativer, inhaltlicher Zusammenhang zwischen sprachlichen Einheiten.

Ein solcher Vergleich hat von zwei Grundfragen auszugehen:¹²

- Durch welche Kohäsionssignale werden in den einzelnen Ebenen Kohäsionsbeziehungen hergestellt?
- Welche Kohärenzbeziehungen werden auf welche Weise zwischen den einzelnen Elementen gestiftet?

5.1 Kohäsions- und Kohärenzbeziehungen im Satz

Wie bereits im vorangehenden Abschnitt angedeutet, wird Kohäsion im Satz vor allem durch grammatische Abhängigkeiten und dazu gehörige differenzierende Signale wie morphologische Rektion (z. B. Person, Numerus), Kasus, Präpositionen oder Konnektoren hergestellt. Das ist dependenziell gedacht:

¹¹ Zur Frage der Kompositionalität im Hinblick auf pragmatische Eigenschaften von Äußerungen s. auch Gloning (1996).

¹² Vgl. auch die Überblicksdarstellung bei Fabricius-Hansen (2000).

Kohäsion existiert als Abhängigkeit eines Elements von einem anderen. Lediglich in koordinierten Strukturen werden Verbindungen zwischen zwei gleichgeordneten Elementen hergestellt. Vom Blickpunkt der Kohäsion aus bestehen so zwischen Prädikat (mit Ergänzungen) und Satzadverbialen keine grammatischen Kohäsionsbeziehungen; *eine halbe Stunde* steht im folgenden Satz, ohne dass der Ausdruck eine formale Kohäsionsverbindung zu einem anderen Satzelement hätte; der Kasus dient nicht als Kohäsionssignal, sondern als Signal für die Spezifizierung der temporalen Interpretation.¹³

(15) Oskar wartete gestern eine halbe Stunde auf die Straßenbahn.

Welche Kohärenzbeziehungen werden innerhalb von satzförmigen Äußerungen gestiftet? Soweit strukturelle Beziehungen zwischen Satzelementen bestehen, können wir primär die bekannten Grundtypen satzsemantischer Beziehungen als Kohärenzbeziehungen verstehen: Funktor-Argument-Beziehungen, z. B. im Falle der Beziehungen zwischen dem Prädikat und seinen Ergänzungen, und Modifikation/Restriktion, z. B. bei attributiven Adjektivgruppen. Bei Satzgliedern, welche keine Kohäsionsbeziehungen zu anderen Satzgliedern besitzen, also vor allem bei Adverbialien, entsteht Kohärenz zu den übrigen Satzgliedern nur auf der Ebene der gesamten Äußerungsbedeutung. Ein Adverbiale wird also in der Regel nicht dadurch als kohärent mit dem Rest des Satzes verstanden, weil es eine grammatische Abhängigkeit zu einem anderen Satzglied hat, sondern weil es auf Grund des oben erwähnten „Holprinzips“ als relevante Präzisierung und Vervollständigung der Äußerungsbedeutung in Bezug auf eine bestimmte Inhaltsdimension interpretiert wird. Dabei müssen wir allerdings zwei Inhaltskategorien von derartigen freien Satzelementen unterscheiden. Der eine Typ stellt, wie eben erwähnt, eine Präzisierung der Äußerungsbedeutung auf einer anderen als der symbolischen Ebene dar, beispielsweise zur Einordnung eines Sachverhalts in einer bestimmten möglichen Welt und ihrer zeitlichen Struktur, auf der illokutiven Ebene oder in Bezug auf die Bewertung des erwähnten Sachverhalts oder des Sprechakts durch den Sprecher/die Sprecherin. Der andere Typ von Inhalt-zusammenhängen besteht in der sachlichen Verknüpfung von zwei Sachverhalten auf der Inhaltsebene, namentlich indem kausale und verwandte Beziehungen dargestellt werden. Die beiden Typen sind bekanntlich auch bei formal identischen Konnektoren inhaltlich gut unterscheidbar (werden aber grammatisch potenziell unterschiedlich gehandhabt):

(16a) Damit du es weißt: Ich schreib dir morgen einen Brief.

(16b) Damit du es weißt, schreibe ich dir morgen einen Brief.

Abgesehen von solchen Kohärenzbeziehungen sachlicher Art zwischen Sachverhaltsdarstellungen sind die Kohärenzbeziehungen zwischen Satzelementen

¹³ Kohäsion kann man somit genau genommen nicht in Begriffen der Konstituenz beschreiben.

und innerhalb einer Äußerung satzsemantischer Art in einem engen Sinn: Es werden entweder Bedeutungen von sprachlichen Ausdrücken in Beziehung zueinander gebracht oder es werden Bedeutungsaspekte, die von der Struktur der Äußerungsbedeutung vorausgesetzt werden, präzisiert.

5.2 Kohäsions- und Kohärenzbeziehungen auf Textebene

Anders funktionieren die Kohäsions- und Kohärenzprozesse auf der Ebene des Textes. Im prototypischen und normalen Fall werden auf Textebene jeweils mindestens zwei selbständige satzförmige minimale Äußerungseinheiten miteinander verknüpft. Grammatische Strukturbeziehungen bestehen zwischen solchen Elementen definitionsgemäß nicht. Das elementare Kohäsionssignal auf dieser Ebene ist die Adjazenz: Zwei Äußerungseinheiten werden als kohärent interpretiert, weil sie direkt aufeinander folgen. Welche Kohärenzbeziehung konkret zwischen zwei Äußerungseinheiten besteht, ergibt sich nicht aus formalen Kohäsionssignalen, sondern wird inferenziell im Kontext, auf Grund der Bedeutung der einzelnen Elemente und gemäß den üblichen Konversationsmaximen konstruiert. Auf die entsprechenden höchst komplexen Prozesse kann ich hier nicht eingehen; für den einfachen Fall werden gewisse Standardverfahren angewendet, wie etwa jenes der „Textkonstanz“. Danach wird, wenn nichts Gegenteiliges signalisiert wird, angenommen, dass für eine nachfolgende Texteinheit die Kontextbedingungen aus der vorangehenden Texteinheit konstant gehalten werden. Dabei gilt auch in diesem Bereich das Ökonomieprinzip und die Differenzierung durch Elaboration (s. oben Abschnitt 3): Falls die Standardinterpretation für eine implizite Verknüpfung nicht angewendet werden soll oder kann, wird die Abweichung davon durch zusätzliche explizite Signale markiert. Das Standardmittel dazu sind Konnektoren und Adverbiale, welche die Implikaturen steuern, die zur Konstruktion von Kohärenzbeziehungen gezogen werden.¹⁴

- (17a) Die Nachbarn beschwerten sich über den Lärm. Sie drehte das Radio noch stärker auf.
 (17b) Die Nachbarn beschwerten sich über den Lärm. Sie drehte das Radio trotzdem/deswegen noch stärker auf.

Oft werden auch Rekurrenzerscheinungen wie anaphorische Ketten oder Tempusformen als Kohäsionssignale aufgefasst (vgl. etwa die Überblicksdarstellungen von Hoffmann 2000, Linke/Nussbaumer 2000, Zifonun 2000). Letztlich sind solche Signale aber nicht selbst Kohäsionssignale, sondern Symptome von Kohärenz, die als Resultat von Kohärenzbildungsregeln entstanden sind und die allenfalls sekundäre zusätzliche Inferenzhilfen darstellen. Dass in (18) *die Sachen* sich auf *Teller und Tassen* beziehen und die zweite Äußerung sich auf die gleiche raum-zeitliche Situation bezieht, ist kein aus-

¹⁴ Eine Darstellung derartiger Prozesse findet sich für das Englische in Blakemore (2003).

drucksseitiges Rekurrenzphänomen oder Kohäsionssignal, sondern wird im konkreten Text inferiert auf der Basis des Konstanzprinzips:

- (18) Ich wusste nicht, wohin die Teller und Tassen gehören. Deshalb habe ich die Sachen einfach stehen lassen.

Jedoch können natürlich Brüche in derartigen Rekurrenzketten, etwa Tempuswechsel oder referenzielle Brüche in der Nennung von Individuen, als Signale verstanden werden, dass das Konstanzprinzip hier außer Kraft gesetzt ist und andere Kohärenzbeziehungen gemeint sind. Das kann aber nicht bedeuten, dass solche Brüche selbst Kohäsionssignale sind.

Welche Kohärenzbeziehungen können zwischen Äußerungseinheiten bestehen? Die erste Feststellung lautet: Die Palette der Möglichkeiten ist viel reichhaltiger als die möglichen Kohärenzbeziehungen innerhalb von Äußerungen. Einerseits ist dies deshalb der Fall, weil zwischen Äußerungen in jeder ihrer Dimensionen und Teilaspekten inhaltliche Beziehungen hergestellt werden können: auf sachlicher Ebene, auf thematischer Ebene (Stichwort „thematische Progression“), auf illokutionärer Ebene (Stichworte „Illokutionsstruktur“, „Argumentationsstruktur“; vgl. Motsch 1987, Motsch 2000), dazu kommen Funktionen wie „Akzeptanzstützung“ oder mehr metakommunikative Funktionen wie Kommentar, Erläuterungen zu sprachlichen, sachlichen, illokutionären usw. Verständnisschwierigkeiten. Was jedoch naturgemäß nicht angetroffen werden kann, sind satzsemantische Beziehungen, also die semantische Modifikation oder Ergänzung eines einzelnen Ausdrucks durch einen anderen. Denn auf Textebene werden nicht Kohärenzbeziehungen zwischen den Bedeutungen der einzelnen sprachlichen Einheiten hergestellt, sondern zwischen ganzen Äußerungsbedeutungen bzw. einzelnen ihrer inhaltlichen Eigenschaften. Umgekehrt können auf der Ebene der elementaren satzförmigen Äußerungseinheiten bestimmte Kohärenzbeziehungen nicht bestehen, etwa solche zwischen Illokutionen, da ja jede Äußerungseinheit nur eine einzige Illokution besitzt.

5.3 Überlappungsbereiche

Die skizzierte Unterscheidung zwischen Kohärenz auf Satzebene und Textebene macht einen klaren Unterschied zwischen den Konnexionsverfahren auf den beiden Ebenen. Dieser Unterschied scheint durch zwei Phänomene verwischt zu werden:

Erstens gibt es Sätze mit Teilstrukturen, nämlich nicht-restriktive Nebensätze, die eigenständige Äußerungseinheiten darzustellen scheinen; sie weisen jedenfalls eigenständige illokutive Eigenschaften auf, die an sich nur selbstständigen Äußerungseinheiten zukommen. Sie können in den meisten Fällen auch ohne Probleme in eigenständige Äußerungseinheiten aufgelöst werden. Im Falle von nichtrestriktiven Relativsätzen werden offensichtlich auch zuzätzliche Kohärenzbeziehungen zwischen Haupt- und Nebensatz über die rein

semantische Beziehung hinaus auf eine inferenzielle Weise konstruiert, wie es sonst nur zwischen selbständigen Äußerungseinheiten möglich ist. (Bei (19a) wird der Relativsatz als eine Begründung oder eine Erläuterung der Aussage des Hauptsatzes interpretiert.)

- (19a) Oskar Müller, der gerade in Mannheim weilte, hat mich gestern Abend besucht.
- (19b) Oskar Müller hat mich gestern Abend besucht; er weilte gerade in Mannheim.
- (20a) Am Ostersonntagabend, als es regnete, blieben wir zu Hause.
- (20b) Am Ostersonntagabend blieben wir zu Hause; es regnete.

Eine Erklärung für diese abweichende Interpretation kann aus dem „Holprinzip“ abgeleitet werden. Nichtrestriktive Nebensätze treten dann auf, wenn der Inhalt, der durch den Nebensatz präzisiert werden soll (also etwa die referenzielle Bestimmung eines Individuums oder eines Zeitraums), im Kontext bereits genügend präzisiert ist. Sie haben also keine satzsemantische Funktion mehr in Bezug auf die Äußerungsbedeutung. Statt dass sie als irrelevante Beifügung (und damit als Verletzung der Maxime der Relevanz) verstanden werden, wird ihnen der Status einer eigenen Äußerung zugeschrieben mit den Funktionen, die sie auf Textebene besitzen können.

Eine zweite Übergangszone zwischen Kohärenz im Satz und Kohärenz im Text ist auf der Ebene von sachlichen Zusammenhängen anzutreffen. Unterschiedliche syndetische und asyndetische Verknüpfungen können bekanntlich sachlich ungefähr das Gleiche besagen; anders gesagt: Grammatische Konstruktionen haben offenbar zuweilen den gleichen Informationsgehalt wie textuelle Verknüpfungen.

- (21a) Wegen Regen bleiben wir zu Hause.
- (21b) Weil es regnet, bleiben wir zu Hause.
- (21c) Wir bleiben zu Hause, denn es regnet.
- (21d) Es regnet. Deswegen bleiben wir zu Hause.
- (21e) Wir bleiben zu Hause. Es regnet nämlich.
- (21f) Es regnet. Wir bleiben zu Hause.
- (21g) Wir bleiben zu Hause. Es regnet.
- (21h) Wir bleiben zu Hause. Der Grund ist, dass es regnet.

Der wesentliche Punkt beim Vergleich von derartigen Kohärenzbeziehungen besteht darin, dass ein Teil der möglichen Kohärenzbeziehungen zwischen Äußerungen sich deckt mit möglichen Kohärenzbeziehungen innerhalb von einzelnen Äußerungen. Dies betrifft in der Hauptsache Zusammenhänge zwischen Sachverhaltsdarstellungen, etwa temporale oder kausale Beziehungen, aber auch einige koordinative Beziehungen wie Konzessivität. Ich kann in einer Sachverhaltsdarstellung in einer einzelnen Äußerung kausale Zusammenhänge beschreiben. Ich kann aber auch zwischen zwei selbständigen Äußerungen eine Kohärenzbeziehung in Bezug auf ihren sachlichen Gehalt

herstellen. Soweit die beiden selbständigen Äußerungen vom gleichen Illokutionstyp sind, also innerhalb einer Textsequenz parallele Textfunktionen haben, spielt es sachlich keine Rolle, ob ich eine sachliche Verknüpfung zwischen zwei Sachverhalten in einer einzelnen Äußerung oder mit Hilfe von zwei selbständigen Äußerungen formuliere.

- (22a) Es regnete zwei Tage in Strömen. Der Keller wurde überschwemmt.
- (22b) Weil es zwei Tage in Strömen regnete, wurde der Keller überschwemmt.
- (22c) Es regnete zwei Tage in Strömen, so dass der Keller überschwemmt wurde.

Je mehr explizite Informationen, die für eine Äußerungsbedeutung typisch sind, ein Teilkonjunkt aufweist, desto ähnlicher werden sich Parataxe und Hypotaxe sein. Sachverhaltsdarstellungen in der Form von Nominalgruppen weisen verschiedene Informationen höchstens implizit auf, die an sich einer Äußerung zukommen. Einer selbständigen Äußerung am ähnlichsten sind Nebensätze, die eine in sich abgeschlossene, referenziell festgelegte Sachverhaltsdarstellung sind. Das ist etwa der Fall bei *weil*-Sätzen.

Ein Unterschied wird aber auch in solchen Fällen mit großer Wahrscheinlichkeit auf der Ebene der Illokution bestehen. Eine Äußerung kann ja nur eine Illokution besitzen; zwei selbständige Äußerungen dagegen haben zwei eigene Illokutionen bzw. Textfunktionen, und in den meisten Fällen werden innerhalb eines Textes zwei verschiedenen Äußerungen auch zwei verschiedene Textfunktionen zugeschrieben. Dies ist im obigen Beispiel mindestens dann der Fall, wenn die Reihenfolge der einzelnen Äußerungen entgegen dem realen Zeitverlauf angeordnet wird, was dann auch zur Folge hat, dass das Tempus geändert werden muss:

- (22d) Der Keller wurde überschwemmt. Es hatte zwei Tage in Strömen geregnet.

In dieser Sequenz sind die beiden Sätze nicht mehr parallele Beschreibungen von zwei aufeinander folgenden Ereignissen, sondern es handelt sich um eine relevanzmäßig dominante Aussage, die durch eine Erläuterung sekundär erklärt wird.

5.4 Fazit

Grammatische und textuelle Verknüpfungsverfahren sind unterschiedlicher Natur und leisten in ihrem Kernbereich Unterschiedliches: Grammatische Verknüpfungen sind primär satzsemantischer Natur, sie verknüpfen die Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken; textuelle Verknüpfungen sind pragmatischer Natur, sie verknüpfen Äußerungsbedeutungen. Die Interpretationsverfahren sind entsprechend unterschiedlich: Die Interpretation grammatischer Strukturen ist stark von den satzsemantischen Eigenschaften der beteiligten lexikalischen Einheiten gesteuert, und da sie für eine einzelne

Äußerungseinheit geschieht, besteht zwischen den einzelnen Teilen auf Grund gewisser identischer pragmatischer Merkmale eine übergreifende Kohärenz. Die Konstruktion von Kohärenzbeziehungen auf Textebene geschieht demgegenüber vorwiegend oder fast ausschließlich inferenziell und zwischen den Teilen zweier Äußerungen besteht allenfalls mittelbar ein Zusammenhang. Daraus ergeben sich mehr stilistische Unterschiede zwischen Verknüpfungen grammatischer und textueller Art. Inferenzielle Bedeutungskonstruktion ist grundsätzlich vieldeutiger, variabler als präzise durch grammatische Signale gesteuerte Bedeutungskonstruktion. Es gibt jedoch Überlappungsbereiche, Kohärenzbeziehungen auf der sachlichen Ebene, die sowohl grammatisch wie textuell konstituiert werden können.

Die Feststellung, dass die denkbaren Kohärenzbeziehungen zwischen zwei Äußerungen praktisch unbegrenzt sind, hat übrigens noch eine weitere Konsequenz: Ziemlich viel, was in einem einzelnen Satz an Präzisierungen, Einschränkungen, Hinzufügungen zu einem Element formuliert werden kann, kann auch in zwei selbständigen Äußerungen gesagt werden. Diese Tatsache ist eine Grundvoraussetzung, komplexe Gedanken formulieren zu können. Das wirft erneut die Frage auf: Wozu dann Grammatik und Satzbau? Die Antwort ergibt sich aber aus den eben gemachten Überlegungen: In Texten geschieht sehr viel mehr implizit, inferenziell; Grammatik gibt mit ihrer Struktur grundsätzlich sehr viel präzisere Rahmenbedingungen für die Interpretation. Je präziser eine Aussage sein soll, desto mehr wird die Darstellung inhaltlicher Zusammenhänge grammatische Darstellungsmittel erfordern.

6. Informationelle Relevanz und Thema-Rhema-Gliederung

Jede Äußerung besitzt insofern Relevanz, als sie Wissen erweitert, verändert oder (fragliches oder umstrittenes Wissen) bestärkt (vgl. Sperber/Wilson 1986, S. 121). Dabei muss aber immer an bestehendes Wissen angeschlossen werden. Bei jeder Äußerung müssen wir verstehen, unter welchem Aspekt genau welcher Bereich des Wissens erweitert, verändert oder bestätigt werden soll. Auf der Ebene der Satzgrammatik wird gewöhnlich davon ausgegangen, dass dies für jeden Satz sich in der Thema-Rhema-Gliederung sprachlich manifestieren muss; als Thema wird der Wissensbereich benannt, der als vorgegeben gelten soll, als Rhema der Bereich, zu dem eine Erweiterung, Veränderung oder Bestätigung umstrittenen Wissens mitgeteilt werden soll. Letztlich ist die informationelle Relevanz aber kein satzbezogenes Phänomen, sondern gilt auch für ganze Texte, kann also nicht nur satzbezogen betrachtet werden. Außerdem ist es Teil der pragmatischen Voraussetzungen, dass jede Äußerung informationelle Relevanz besitzt. Wir gehen zum Vorneherein davon aus, dass eine Äußerung informationelle Relevanz besitzt, und wir inferieren auf Grund unserer Kenntnis des Kontexts und der gewöhnlichen Kommunikationsmaximen, welches den „Anknüpfungspunkt an bestehendes Wissen“ (= Thema) und welches die „Modifikation des Wissens“ (= Rhema) darstellt. Diese In-

formationsverteilung muss gemäß dem Ökonomieprinzip nur im Falle von Unklarheiten explizit gemacht werden.

Dies hat für die Frage der Markierung der Thema-Rhema-Organisation im Einzelnen verschiedene Implikationen:

- a) Es sind auch Äußerungen möglich, in denen kein Ausdruck explizit als Thema markiert wird; (ein Rhema wird dagegen jede Äußerung aufweisen müssen, nämlich auf Grund der erwähnten allgemeinen konversationellen Voraussetzung, dass eine Äußerung nur relevant ist, soweit sie Wissen verändert oder bestätigt.) Themalose Sätze sind etwa im nachfolgenden Text die Sätze (7) und (8):
- (23) (1) Irgendwann muss man als Dichter auf die Bühne. (2) Es war schlimm. (3) Es ist heute das erste Mal, dass ich davon spreche. (4) Schließlich hatte ich meine Kindheit unterm Tisch verbracht. ... (5) Die Welt dort ist eigen. (6) Zudem hat sie die richtige Grösse. (7) Und: Niemand sieht einen. (8) Fast wird man unsichtbar. (Ulrike Draeser, NZZ, 20/21. Nov. 2004)

Die informationelle Relevanz kann auch im Text erläutert werden, ohne im betreffenden Satz grammatisch markiert zu werden. Im folgenden Textbeispiel gibt der letzte Satz für die Nicht-Fachleute an, dass die umstrittene und neu gefasste Information sich auf die Ursache der Vertreibung der Neandertaler aus Mitteleuropa bezieht. Von der Textinformation her gesehen erweist sich somit als Rhema des ersten Satzes die Nominalphrase *die großen Klimaschwankungen der Eiszeit vor 30 000 Jahren*:¹⁵

- (24) (1) Die großen Klimaschwankungen der Eiszeit vor 30 000 Jahren haben die Neandertaler aus Mitteleuropa vertrieben. (2) Laut neusten Forschungsergebnissen flohen sie vor den sich ausbreitenden Gletschern nach Südeuropa. (3) Dort rivalisierten sie mit anderen Wesen um Nahrung und starben schließlich aus. (4) Umfangreiche Eisproben haben gezeigt, dass der Klimawandel einen dramatischen Einfluss auf das Leben in Europa hatte. (5) Bisher war man davon ausgegangen, dass die Neandertaler vom «Homo sapiens» verdrängt worden waren.
- b) Das Thema eines Satzes kann auf Grund des oben erwähnten Prinzips der „Textkonstanz“ inferenziell identifiziert werden. Das Prinzip der Textkonstanz konkretisiert sich für die thematische Organisation von Sätzen in Texten im folgenden Grundsatz:

¹⁵ Der erste Satz in diesem Textbeispiel ist so gegen alle Regeln der Thema-Rhema-Markierung im Einzelsatz formuliert. Nach einer strengen Theorie einer angemessenen Formulierung der Thema-Rhema-Struktur müsste der Satz vielmehr etwa lauten:

(i) Die Neandertaler wurden aus Mitteleuropa durch die großen Klimaschwankungen der Eiszeit vor 30 000 Jahren vertrieben.

Aus verschiedenen Gründen kann man aber den Text nicht in dieser Weise anfangen.

- (25a) Jede Äußerung gilt als Beitrag zum Thema der Vorgängeräußerung(en), solange kein Themenwechsel angezeigt wird. (Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997, S. 540)
- (25b) Jeder Ausdruck, der in einem Bezug zu einem thematischen Ausdruck der Vorgängeräußerung steht, gilt als thematisch, solange er nicht anders markiert ist.
- (26a) **Knochen** sind die tragenden Säulen des Körpers. **Sie** sind das Gerüst, in dessen Schutz die inneren Organe und das Gehirn arbeiten. Über Gelenke und Sehnen sind **die Knochen** mit den Muskeln so verbunden, dass Bewegung möglich ist.
- (26b) Ein Fremder hätte **die Hauptstadt** vielleicht imposanter denn je gesehen. **Die Stadt** war außerordentlich gewachsen.

Rekurrenzerscheinungen wie anaphorische und referenzielle Bezüge zwischen Äußerungen usw. sind mithin nicht selbst Indikatoren der Thema-Rhema-Gliederung, sondern ihrerseits Resultate von Inferenzen auf Grund von allgemeineren Konnexionsprinzipien; sie werden allenfalls sekundär als Hilfsmittel zur Erschließung einer Thema-Rhema-Gliederung ausgewertet.

- c) Es gibt elementare sprachliche Signale für die Markierung der Thema-Rhema-Struktur, nämlich bekanntlich die Satzgliedfolge und die Satzakkzentuierung, und zwar nach den folgenden Grundregeln:

- (27a) T1: Das Rhema ist immer stark akzentuiert.
 (27b) T2: Bei gleich starker Akzentuierung gilt die Folge „Thema vor Rhema“.

Zu beachten ist, dass T1 nicht besagt, dass nur das Rhema stark akzentuiert ist; auch ein Thema kann, wenn es neu eingeführt wird oder in Kontrast zu einem anderen Thema steht, starken Akzent tragen. Für diesen Fall gilt T2. Umgekehrt besagt T2 nicht, dass das Thema immer dem Rhema vorangehen muss; wenn das Thema schwach akzentuiert ist, kann ein stark akzentuiertes Rhema dem Thema auch vorangehen.

Die beiden Prinzipien sind aber keine konventionellen grammatischen Regeln, sondern Signale, die auf elementaren kognitiven Strategien basieren, und es sind Formkategorien, die nicht allein durch die Thema-Rhema-Struktur eines Satzes bestimmt werden, sondern die durch andere Faktoren beeinflusst werden; dies gilt vor allem für die Satzgliedfolge. Akzentuelle Hervorhebung signalisiert primär, dass mit dem entsprechenden Element etwas in Kontrast zu anderen im Kontext möglicherweise erwähnbaren oder denkbaren Elementen genannt wird. Wenn nur ein einzelnes Element derart in Kontrast hervorgehoben wird, dann ist die fast zwingende Inferenz, dass es rhematisch sein muss: Durch die Kontrastierung werden im gemeinsamen Vorwissen vorgegebene mögliche Alternativen in einer Proposition als nicht akzeptiert ausgeschlossen; dies kann nur so gedeutet werden, dass dies den eigentlichen informationell relevanten Teil der Äußerung darstellt. In Kon-

trast zu anderen denkbaren vorgegebenen Elementen können allerdings auch Themen stehen, etwa, wenn wir ein neues Thema einführen oder eine Liste von Unterthemen zu einem Oberthema bearbeiten. Dass in Fällen, wo zwei stark akzentuierte Gruppen in einem Satz vorkommen, das erste automatisch und notwendigerweise als Thema der Äußerung interpretiert wird, scheint auf elementaren kognitiven Strategien zu beruhen: auf Strategien, wie man sich in einem kognitiven Raum bei dessen Veränderungen orientiert. Der Wissensbereich, der in einer Äußerung neu formuliert, verändert oder bekräftigt wird, das Thema, muss zeitlich zuerst bekannt sein, bevor man Wissen auf diese Weise modifizieren kann. Dass es sich um ein universales Prinzip handelt, kann man auch daraus schließen, dass die Voranstellung stark akzentuierter thematischer Elemente vor eine Äußerung anscheinend in allen Sprachen auf gleiche Weise als Prinzip gilt.

Satzakzent und Satzgliedstellung dienen in konkreten Sprachsystemen als zusätzliche Steuerung der Inferenzen, die für die Identifizierung von thematischen und rhematischen Elementen gemacht werden, soweit dies nicht aus dem Kontext selbstverständlich ist.

d) Eine zusätzliche Konsequenz aus den allgemeinen Regeln ist: Eine spezielle zusätzliche Markierung benötigt nur das Thema, speziell nur ein unvorhersehbares Thema, also der Themawechsel. Und auch dies schafft nur Formulierungsprobleme, wenn die Satzgliedstellung nach den allgemeinen Anforderungen der Thema-Rhema-Signalisierung in Konflikt gerät mit den übrigen Satzgliedstellungsregeln oder die Thema-Rhema-Struktur zu wenig prägnant ausdrückt. Im Deutschen gibt es, wie in anderen Sprachen, für diese Problemfälle besondere grammatische Strukturen, welche ermöglichen, ein Thema grammatisch zu isolieren und in einer durchsichtigen Weise an den Satzanfang zu stellen:

- (28) Herausstellung nach links: **Der Hermann**, der hat dafür an der Tombola ein Marzipanei gewonnen.
 Isolierung in einer Präpositionalphrase: **(Lohn** habe ich eigentlich keinen schlechten.) **In Bezug auf die Altersrente** habe ich dagegen leider nicht viel zu erwarten.
 Isolierung im Nebensatz: **Was die Altersrente betrifft**, da habe ich leider nicht viel zu erwarten.
Wer wieder einmal zu spät kam, das war Fritz.

In dieser Betrachtungsweise ist die Thema-Rhema-Gliederung an sich ein typisches textuelles Phänomen; sie wird durch zahlreiche unterschiedliche Mittel übermittelt, teils textuell, teils inferenziell, teils durch kognitive Strategien, welche die Grammatik überlagern und nicht im engeren Sinn zur Grammatik gehören. Die Grammatik wird nur dann ins Spiel gebracht, wenn die übrigen Mittel nicht ausreichen.

7. Schluss

Die Überlegungen zum Beitrag struktureller Beziehungen im Satz zum Verstehen und zum Unterschied zwischen der Kohäsion/Kohärenz im Satz und im Text können zu einigen Einsichten in die Funktion von Grammatik im Textverstehen führen. Das Diktum „Grammatik hilft Ordnung schaffen, sie sagt aber nicht, worin.“ scheint eine eher reduktionistische Sicht der Rolle der Grammatik zu präsentieren. Dem ist nicht so. Grammatik begrenzt zwar die Freiheit; sie begrenzt aber auch die Beliebigkeit des Verstehens: Sie lenkt das Verstehen in präzise Bahnen der Konstruktion von Äußerungen, wie das nur mit Juxtaposition nicht möglich wäre. Sie erlaubt, Zusammenhänge zu fixieren, die nur mit pragmatischen, kontextuell orientierten Verfahren nicht verbindlich formulierbar wären, oder jedenfalls nur mit erheblich größerem Aufwand. Damit macht sie auf ihre Weise die Verständigung sicherer und oft auch ökonomischer.

Literatur

- Bach, Kent/Harnish, Robert M. (1979): *Linguistic communication and Speech Acts*. Cambridge/Mass: MIT Press.
- Ballweg, Joachim (1988): *Die Semantik der deutschen Tempusformen*. Düsseldorf: Schwann (= *Sprache der Gegenwart* 70).
- Blakemore, Diane (2003): *Relevance and Linguistic Meaning. The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: CUP.
- Breindl, Eva (1989): *Präpositionalobjekte und Präpositionalobjektsätze im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.) (2000): *Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband: *Textlinguistik*. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 16.1).
- Bühler, Karl (1965): *Sprachtheorie*. 2. Auflage. Stuttgart: Fischer.
- Ehlich, Konrad (1991): *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren*. In: Flader, Dieter (Hg.): *Verbale Interaktion*. Stuttgart: Metzler. S. 127–143.
- Eisenberg, Peter (1999): *Grundriß der deutschen Grammatik*. Band 2: *Der Satz*. Stuttgart: Metzler.
- Eroms, Hans-Werner (1981): *Valenz, Kasus und Präpositionen. Untersuchungen zur Syntax und Semantik präpositionaler Konstruktionen in der deutschen Gegenwartssprache*. Heidelberg: Winter.
- Fabricius-Hansen, Catherine (1986): *Tempus fugit. Über die Interpretation temporaler Strukturen im Deutschen*. Düsseldorf: Schwann (= *Sprache der Gegenwart* 64).
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2000): *Formen der Konnexion*. In: Brinker et al. (Hg.), S. 331–343.
- Fritz, Thomas A. (2000): *Wahr-Sagen. Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen*. Hamburg: Buske.
- Givón, Talmy (1995): *Coherence in text – coherence in mind*. In: Gernsbacher, Morton A./Givón, Talmy (eds.): *Coherence in spontaneous Text*. Amsterdam: Benjamins. S. 59–115.
- Gloning, Thomas (1996): *Bedeutung, Gebrauch und sprachliche Handlung: Ansätze und Probleme einer handlungstheoretischen Semantik aus linguistischer Sicht*. Tübingen: Niemeyer.

- Harras, Gisela (2004): *Handlungssprache und Sprechhandlung*. 2. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (2000): Anapher im Text. In: Brinker et al. (Hg.), S. 295–304.
- Hoffmann, Ludger (Hg.) (2003): *Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (2003a): Einleitung. In: Hoffmann (Hg.) (2003), S. 1–17.
- Hoffmann, Ludger (2003b): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: Hoffmann (Hg.) (2003), S. 18–121.
- Kelter, Stefanie (2003): Mentale Modelle. In: Rickheit, Gerd/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hg.): *Psycholinguistik*. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 24). S. 505–517.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus (2000): Rekurrenz. In: Brinker et al. (Hg.), S. 305–314.
- Lötscher, Andreas (1991): Der Konjunktiv II bei Modalverben und die Semantik des Konjunktivs II. In: *Sprachwissenschaft* 16, S. 334–364.
- Lötscher, Andreas (1997): Der Konjunktiv als pragmatischer Operator. In: Vater, Heinz (Hg.): *Zu Tempus und Modus im Deutschen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (= Focus 19). S. 105–118.
- Motsch, Wolfgang (1987): Illokutive Handlungen. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin: Akademie (= *Studia grammatica* XXV). S. 11–79.
- Motsch, Wolfgang (2000): Handlungsstrukturen von Texten. In: Brinker et al. (Hg.), S. 414–422.
- Primus, Beatrice (1999): *Cases and thematic roles: ergative, accusative and active*. Tübingen: Niemeyer.
- Rickheit, Gerd/Habel, Christopher (1999): *Mental Models in Discourse Processing and Reasoning*. Amsterdam u. a.: Elsevier.
- Rickheit, Gerd/Strohner, Hans (1999): Textverarbeitung: Von der Proposition zur Situation. In: Friederici, Angela D. (Hg.): *Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe. S. 271–306.
- Sperber, Dan/Wilson, Deirdre (1986): *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Zifonun, Gisela (2000): Textkonstitutive Funktionen von Tempus, Modus und Genus Verbi. In: Brinker et al. (Hg.), S. 315–330.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter (= *Schriften des Instituts für deutsche Sprache* 7).

EVA BREINDL/ULRICH H. WASSNER

Syndese vs. Asyndese

Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation
semantischer Relationen in Texten

Abstract

Ein wesentliches Moment von Textkohärenz sind die Konnexionen, spezifische inhaltliche Beziehungen zwischen den einzelnen Propositionen eines Texts. Deren Interpretation wird Hörern/Lesern oft durch sprachliche Wegweiser (Konnektoren, Präpositionen etc.) erleichtert. Eine zentrale These dieses Beitrags ist, dass – anders als in Sprachlehrbüchern häufig suggeriert – die verschiedenen Konnexionsformen bei vergleichbarer Bedeutung aufgrund ihrer strukturellen Unterschiede verschiedene Verwendungspotenziale haben und deshalb i.d.R. nicht beliebig untereinander ersetzbar sind. Am Beispiel von *schließlich* und *während* wird exemplarisch gezeigt, wie Unterspezifikation bzw. Mehrdeutigkeit bei Konnektoren durch das Zusammenwirken verschiedener Faktoren (sprachlichen Indikatoren, Vorerwartungen, Hintergrundannahmen) verringert wird. Als Extremfall von Unterspezifikation werden konnektorlos aneinandergereihte Satzfolgen behandelt.

1. Das Ensemble konnexionsstiftender Mittel

Dass die Inhalte der benachbarten Sätze eines Texts untereinander in Sinnzusammenhängen stehen, d. h. Konnexionen bilden, ist eine Eigenschaft von Texten schlechthin; es macht, zusammen mit der referentiellen Verkettung, das Wesen von Kohärenz aus. Um solche Sinnzusammenhänge zu explizieren, stehen im Deutschen strukturell ganz unterschiedliche Mittel zur Verfügung.

- (1) Auch in der Innerschweiz bereitete die Feuerwehr Schutzmassnahmen **für den Fall** (PRÄP) weiterer Regenfälle vor. **Da** (SUB) die Schneeschmelze einen überdurchschnittlichen Wasserabfluss **zur Folge haben** (LEX) wird, könnten in den kommenden Monaten intensive Regenfälle weitere Hochwasser **auslösen** (LEX). (St. Galler Tagblatt, 19. 5. 1999)
- (2) Die Niederschläge in den vergangenen Wochen **ließen** (SYNT) Rhein und Neckar ansteigen, **so dass** (POST) das Hochwasser im Untergrund bis in die Baugrube der künftigen Tiefgarage gelangte. (Mannheimer Morgen, 22. 11. 2002)
- (3) **Bei** (PRÄP) steigenden Temperaturen werden die durchschnittlich drei Monate gesammelten Niederschläge in relativ kurzer Zeit freigesetzt.

- Da** (SUB) die Böden **zudem** (ADV) noch gefroren **oder** (KONJ) bereits stark durchfeuchtet sind, kann das Wasser kaum versickern **und** (KON) fließt **daher** (ADV) schnell in die Flüsse ab. **Fallen** (SYNT) **zudem** noch **durch** (PRÄP) atlantische Tiefdruckgebiete heftige Niederschläge, ist der Rhein schnell überfordert : (ASYN) Es fließt mehr Wasser zu, als er transportieren kann. (ASYN) Es **kommt zum** (LEX) Hochwasser. (Geoscience online, 11.4.2005; www.geoscience-online.de)
- (4) **Je** (SUB) wärmer allerdings die Luft ist, **desto** mehr Wasser speichert sie. **Wer** (SYNT) es genau wissen will, dem rechnet Graßl haarklein vor, warum aus einer Wolke, die gegen eine Erhebung wie das Erzgebirge strömt, rund zehn Prozent mehr Regen fällt, **wenn** (SUB) die Luft ein Grad wärmer ist – **vorausgesetzt**, (V2E) alle anderen Umstände sind unverändert. **Trifft** (SYNT) die Wolke auf ein Gebirge der Größe der Alpen, kommen zu den zehn noch einige weitere Prozente hinzu. **Grund:** (LEX) Die Schneefallgrenze steigt bei plus ein Grad um 150 Meter – **also** (ADV) erreicht weniger Schnee, **dafür** (ADV) mehr Regen die Erde. (Die Zeit, 35/2002)

In den Beispielen geht es um die naturgesetzlichen Zusammenhänge zwischen bestimmten Witterungserscheinungen und dem Auftreten von Hochwasser; in Termini grammatisch-semantischer Analyse: hier werden vor allem konditionale und kausale Relationen versprachlicht. Die dazu benutzten formalen Mittel lassen sich etwa so ordnen:

- (a) traditionell als „Konjunktionen“ bezeichnete Einheiten
 SUB Subjektoren: *da, je (...) desto, wenn*
 POST Postponierer (leiten nur postponierte Verbletztsätze ein): *sodass*
 KON Konjunktoren: *oder, und*
 V2E Verbzweitsatz-Einbetter: *vorausgesetzt*
- (b) ADV relationale Adverbien: *daher, zudem, also, dafür*
- (c) PRÄP Präpositionen: *für den Fall, bei, durch*
- (d) SYNT spezifische syntaktische Strukturen: *lassen-Konstruktionen, eingebettete Verberstsätze, generalisierende w-Relativsätze*
- (e) LEX spezifische Nomina und Verben: *zur Folge haben, auslösen, kommen zu, Grund*
- (f) ASYN asyndetische, parataktische Satzfolgen; insbes. mit Doppelpunktmarkierung

Unter diesen Formen bilden die traditionell „Konjunktionen“ genannten Einheiten den für die Funktion der Konnexion grammatikalisierten Kern. Da sich ein Wortartbegriff *Konjunktion* als wenig operabel erwiesen hat (vgl. die Kritik in Pasch 1994), wird er hier mit dem *Handbuch der deutschen Konnektoren* (= Pasch et al. 2003; im Folgenden HdK) durch das losere Konzept *nicht integrierbare Konnektoren* ersetzt. Diese prägen sich in vier spezifischen Wort-

klassen mit distinkten Merkmalen aus (vgl. HdK, S. 482 f.). Auch die relationalen Adverbien sind weitgehend für die Konnexionsfunktion grammatikalisiert (lediglich die Pronominaladverbien unter ihnen haben zusätzlich andere, etwa deiktische oder Komplement-Funktionen). Als *integrierbare Konnektoren* bzw. *Adverbkonnektoren* fasst sie das HdK mit den *nicht-integrierbaren Konnektoren* unter dem funktionalen Konzept *Konnektor* zusammen: Konnektoren sind dann alle unflektierbaren, nicht kasusregierenden Einheiten, deren Bedeutung eine spezifische zweistellige Relation mit propositionalen Argumenten ist, welche die Form von finiten Sätzen haben können müssen. Die durch den Konnektor verknüpften Sätze nennen wir *internes* und *externes Konnekt* bzw. bei Adverbkonnektoren auch *Trägerkonnekt* und *Bezugskonnekt*.

Um diesen Konnektoren-Kern lagern sich andere Formen, die nur unter besonderen Einschränkungen Konnexionen herstellen: Präpositionen sowie spezifische syntaktische Strukturen: Infinitivphrasen, *lassen*-Konstruktionen, Verberstsätze, *w*-Relativsätze, Gerundial- und Partizipialkonstruktionen; letztere spielen im Deutschen eine geringere Rolle als z. B. im Englischen und in den romanischen Sprachen. Nicht zur Grammatik im strengen Sinn gehören die lexikalischen Ausdrucksformen, wobei hier freilich keine ganz scharfe Grenzen besteht: so lässt sich etwa *Grund*: in (4) als auf dem Weg der Grammatikalisierung zum Kausalmarker befindlich analysieren (Waßner 2002), man vergleiche auch die Etymologie von *weil*. Ebenso wenig wird man die asyndetische, parataktische Juxtaposition von Sätzen, deren inhaltlichen Zusammenhang der Hörer inferieren muss, zu den grammatischen Formen rechnen.

Die augenfällige semantische Ähnlichkeit dieser Mittel verleitet immer wieder Autoren von Sprachlehrmaterialien, sie als Äquivalente zu präsentieren und dies durch Serien von mehr oder minder kontextlosen Umformungsübungen zu unterstreichen (vgl. Breindl 2004a). Der – kompositional denkende – Sprachwissenschaftler freilich vermutet hinter den formalsyntaktischen Unterschieden Differenzen, die sich in der Bedeutung und Verwendbarkeit in Texten niederschlagen. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden, indem einige zentrale Konnexionsformen und ihr jeweiliger Beitrag zur Textkohärenz und Textverständlichkeit exemplarisch genauer unter die Lupe genommen werden.

2. Konnektoren und Textverständlichkeit

Es ist textlinguistischer Konsens, dass Konnektoren Wesentliches zum Gelingen des Rezeptionsprozesses beitragen, indem sie dem Hörer als Wegweiser für die Erschließung des Zusammenhangs zwischen den Propositionen eines Texts dienen. Dem steht ein einflussreicher Strang der Verständlichkeitsforschung gegenüber, der, in Übereinstimmung mit der Tradition der Reinerschen Stilistik, die Dimension der *Einfachheit* in Satzbau und Wortwahl als

zentralen Verständlichkeitsfaktor ansieht. Ein Paradebeispiel ist das *Hamburger Modell* von Langer et al. (1999), deren auf Verständlichkeit hin „optimierte“ Beispieltexthe nahezu konnektorenfrei und fast rein parataktisch konstruiert sind (so auch der gesamte Sprachduktus des Buchs); die Kohärenz wird fast ausschließlich von anaphorischen Verknüpfungen geschultert. Aus einer Art „Unterordnungsfurcht“ heraus werden hier die Konnektoren quasi mit dem Bad der Komplement- und Attributsätze mit ausgeschüttet. Die Folge ist, dass die zweite Verständlichkeitsdimension *Gliederung – Ordnung* (ebd., S. 18) sprachlich nicht expliziert wird. Dabei zeigen sich gerade Konnektoren als ideales sprachliches Korrelat für die einzelnen Merkmale, mit denen diese Dimension im Hamburger Modell aufgeschlüsselt wird. Die nachfolgende Übersicht ordnet diesen Merkmalen, die hier um Groebens Merkmale für die vergleichbare Dimension *kognitive Strukturierung* (Groeben 1982, S. 236) ergänzt wurden, Einheiten aus dem Konnektoreninventar des HdK zu.

Merkmale von <i>Gliederung – Ordnung</i> (Langer) bzw. <i>kognitive Strukturierung</i> (Groeben)	Konnektoren aus HdK
gegliedert, der rote Faden bleibt sichtbar (Langer)	<i>erstens – zweitens, einerseits – andererseits, einesteils – andernteils, ferner, außerdem, überdies, schließlich, zusätzlich</i>
folgerichtig (Langer)	<i>aufgrunddessen, deshalb, folglich, somit, sodass, wenn – dann, da, weil, denn, demzufolge, demgemäß, ergo, nämlich, schließlich, schlussendlich</i>
Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem (Langer)	<i>nur, lediglich, allenfalls, bestenfalls, bloß dass, übrigens, ohnehin</i>
Sequentielles Arrangieren der Textinhalte (Groeben); alles schön der Reihe nach (Langer)	<i>nachdem, dann, daraufhin, danach, bevor, schließlich, zuguterletzt</i>
Hervorheben wichtiger Konzepte (Groeben)	<i>insbesondere, besonders, vor allem, allemal</i>
Zusammenfassungen (Groeben)	<i>somit, also, m. a. W.</i>
Beispielgebung (Groeben)	<i>z. B., beispielsweise, etwa, so</i>
Verdeutlichung der Unterschiede und Ähnlichkeiten von Konzepten (Groeben)	<i>demgegenüber, dagegen, aber, allerdings, doch, jedoch, wohingegen, während dementsprechend, desgleichen, ebenso, ebenfalls</i>

Tabelle 1: Textstruktur und Konnektoren

Als Störfaktoren für die Dimension *sprachliche Einfachheit* gelten gemeinhin die Subjunkturen. Verständlichkeitserschwerend sind sie aber allenfalls bei Mehrfacheinbettungen oder Abweichungen vom Ikonismus-Prinzip. Selbst die vielfach inkriminierte Satzklammer des Deutschen erfüllt wichtige Rezeptionsfunktionen, insofern sie eindeutig Anfang und Abschluss einer Sinneinheit signalisiert. Sie ist nachweislich nicht sonderlich gedächtnisbelastend, da der Klammerschluss umso leichter antizipierbar ist, je mehr Komplemente und Supplemente das Mittelfeld enthält (vgl. Marschall 1994). Bei den parataktisch verknüpfenden Adverbkonnectoren treten solche Erschwernisse nicht auf. Die Pronominaladverbien unter ihnen koppeln inhaltliche Verknüpfung mit anaphorischer („doppelt genäht hält besser“ (Waßner 2001)).¹ Hinzu kommt eine weitgehend ikonische Form-Funktions-Korrelation: Adverbkonnectoren, die zwingend im linear zweiten Konnekt auftreten, markieren dieses deutlich häufiger auch als das konzeptuell „sekundäre“. So stehen die wenigen GRUND-markierenden Adverbkonnectoren *nämlich* und *schließlich* einer Vielzahl von FOLGE-markierenden (*deshalb*, *deswegen* etc.) gegenüber; es gibt keinen konditionalen Adverbkonnektor, der sein Trägerkonnekt als BEDINGUNG markiert etc. Konnexionskodierung mit Adverbkonnektor ist darin tendenziell komplementär zur Konnexionskodierung mit Präpositionen, die typischerweise das konzeptuell primäre Relat markieren. Da nun wiederum die Nachstellung einer adverbialen Präpositionalphrase hinter den Satz (also eine FOLGE-GRUND-Abfolge) als Ausklammerung oder Nachtrag markiert ist, ist die komplementäre Verteilung Manifestation von Ikonismus.

IKONISCHE KODIERUNG			
semant. Relation	Kodierungstyp	p-Relat (GRUND, BEDINGUNG) = linear erstes Konnekt	q-Relat (FOLGE, WIRKUNG) = linear zweites Konnekt
KAUSALITÄT	ADV	<i>Die Stützpfiler waren verfault.</i>	<i>Deshalb (deswegen, aufgrunddessen, infolgedessen, demzufolge, folglich, somit, mithin, also) musste das Fundament neu gelegt werden.</i>
	PRÄP	<i>Wegen (aufgrund, infolge, angesichts) der verfaulten Stützpfiler</i>	<i>musste das Fundament neu gelegt werden.</i>

¹ Von den 350 Konnectoren des HdK sind über zwei Drittel Adverbkonnectoren, davon hat wiederum die Hälfte eine transparente phorische Komponente.

Fortsetzung von Tabelle 2

IKONISCHE KODIERUNG			
KONDITIONALITÄT	ADV	<i>Die Stützpfiler sind möglicherweise verfault.</i> [konditionale Lesart nur bei modalisiertem Verbzweitsatz:]	Dann muss das Fundament neu gelegt werden.
	PRÄP	Bei (im Falle von, mit) verfaulten Stützpfilern	muss das Fundament neu gelegt werden.
KONZESSIVITÄT	ADV	<i>Die Stützpfiler waren verfault.</i>	Trotzdem (dennoch, dessen ungeachtet, ungeachtet dessen, nichtsdestotrotz, nichtsdestoweniger) wurde das Fundament nicht neu gelegt
	PRÄP	Trotz (ungeachtet, unbeschadet) der verfaulten Stützpfiler	wurde das Fundament nicht neu gelegt.
ANTI-IKONISCHE KODIERUNG			
semant. Relation	Kodierungstyp	q-Relat (FOLGE, WIRKUNG) = linear erstes Konnekt	p-Relat (GRUND, BEDINGUNG) = linear zweites Konnekt
KAUSALITÄT	ADV	<i>Das Fundament musste neu gelegt werden.</i>	<i>Die Stützpfiler waren nämlich (schließlich) verfault.</i>
	PRÄP	[keine präpositionale Markierung der FOLGE]	<i>Die Stützpfiler waren verfault.</i>
KONDITIONALITÄT	ADV	<i>Das Fundament muss neu gelegt werden.</i>	[keine Markierung der BEDINGUNG durch Adverbkonnektor]
	PRÄP	[keine präpositionale Markierung der FOLGE]	<i>Die Stützpfiler waren verfault.</i>
KONZESSIVITÄT	ADV	<i>Das Fundament wurde nicht neu gelegt.</i>	[keine Markierung der BEDINGUNG durch Adverbkonnektor]
	PRÄP	[keine präpositionale Markierung der FOLGE]	<i>Die Stützpfiler waren verfault.</i>

Tabelle 2: Ikonische und anti-ikonische Kodierungen von konditional basierten Relationen

Diese auf der Mikro-Ebene von Form-Inhalts-Beziehungen erhobenen Befunde werden von psycholinguistischen Untersuchungen teilweise unterstützt.² Damit relativiert sich die im Hamburger Modell repräsentierte Geringschätzung von Konnektoren in punkto Verständlichkeit doch erheblich.

3. Probleme bei der Interpretation von Konnektorkonstruktionen

Ein notorisches Problem für die Bedeutungsbeschreibung von Konnektoren ist ihre Mehrdeutigkeit. Eine Lösung des Problems, gleichzeitig die gängige lexikographische Praxis, besteht darin, z.B. mehrere *wenns*, *währends* oder *abers* anzusetzen. Dabei ist keineswegs klar, ob sich dem Leser das Problem auf dieselbe Weise stellt, er also an einer konkreten Textstelle rätselt, ob er *während1* oder *während2* vor sich hat.

Für den geplanten zweiten HdK-Band verfolgen wir einen bedeutungs-minimalistischen Weg.³ Das setzt einen Ansatz voraus, bei dem die Äußerungsbedeutung eines komplexen Ausdrucks sich errechnet aus Bedeutungsanteilen auf mehreren Ebenen (vgl. HdK, S. 20f.). Zu unterscheiden ist dabei insbesondere zwischen einer Grundbedeutung des Konnektors selbst und dem, was der Leser auf der Basis von Schemawissen ableiten kann als „üblichen“ Zusammenhang zwischen solchen Typen von Sachverhalten, wie sie in den Konnekten ausgedrückt sind. Daraus ergeben sich einige Desiderata:

- (i) Konnektoren sollen in ihrer am wenigsten spezifischen Bedeutung beschrieben werden. Spezifischere Bedeutungen müssen damit verträglich sein und dürfen keine Tilgung von Bedeutungskomponenten erfordern. Etikettierungen wie temporal, kausal etc. sind in einer synchronen Bedeutungsbeschreibung nicht bei jedem Konnektor Bestandteile der Beschreibung seiner Grundbedeutung.
- (ii) Die Bedeutungen müssen ableitbar sein und die Ableitung soll nicht ad hoc und idiosynkratisch sein, sondern analog zu Grammatikalisierungsprozessen auch mit kognitiv verankerten Prinzipien übereinstimmen. Idealerweise gibt es dafür auch unabhängige Evidenz, etwa wenn sich der gleiche Typ von Mehrdeutigkeit bei anderen Konnektoren, sprachübergreifend oder als diachroner Bedeutungswandel findet.

² Christmann (2000) weist bessere Behaltensleistungen für stark vernetzte Propositionen nach; Groeben (1982) gewichtet den Faktor „kognitive Gliederung“ höher als „sprachliche Einfachheit“; vgl. auch die Kritik am Hamburger Modell in Jakobs (2005).

³ Einige Arbeiten aus dem Konnektorenprojekt widmen sich mehrdeutigen Konnektoren: s. die Beiträge von Blühdorn (*nachdem*, *bevor*), Breindl (*aber*) und Waßner (*also*, *d. h.*) in Blühdorn et al. (Hg.) (2004); ferner: Blühdorn 2003 (*als*) und (2004) (*nachdem*, *bevor*); Breindl 2003 und 2004b (*allerdings*, *aber* und weitere Kontrastmarker) und 2004c (*dabei*, *wobei*).

- (iii) Die Bedingungen, unter denen eine Konnektorbedeutung abzuleiten ist, müssen in Form von Anforderungen an den Kontext, speziell die Form der Konnekte, angebbbar sein.
- (iv) Es ist davon auszugehen, dass die Bedeutung eines Konnektors auch unterspezifiziert bleiben kann, ohne dass dies zu Kommunikationsproblemen führt.

Exemplarisch soll das am Adverbkonnektor *schließlich* gezeigt werden, der in zwei klar unterscheidbaren Bedeutungen auftritt.⁴ In einer Lesart signalisiert er, dass das Trägerkonnekt den „Abschluss einer Sequenz“ bildet, einer chronologischen Folge von Ereignissen (Bsp. 5, 6) oder von Termen einer Aufzählung (7, 8, 9).

- (5) Dort hat er die [68er-Revolte miterlebt] und [1969 das Diplom gemacht]. [Es folgten elf Jahre an der Uni Konstanz [...], **bis** er **schließlich** 1981 ans OSI als Professor zurückkehrte.] (taz, 18. 1. 1990, S. 23)
- (6) [Sie lasen weiter], [bissen sich an neuen Sätzen fest], **um schließlich** doch zu verstehen. (taz, 24. 12. 1986, S. 5)
- (7) Walton verfügt über ein Vermögen von 4,5 Mrd. Dollar. Ihm folgen John Kluge und Ross Perot mit je 2,5 Mrd. Dollar **und schließlich** David Peckard mit 2 Mrd. (taz, 15. 10. 1986, S. 7)
- (8) Wer erbaute diese Stadt? War sie Hauptstadt, Festung, Heiligtum oder alles zugleich? **Und schließlich:** Wohin verschwanden ihre Bewohner? (taz, 08. 10. 1988, S. 14)
- (9) Thematisierten die Metamorphosen des Ovid das Verhältnis von „Mensch und Gott“, wurde uns im Woyzeck der „Mensch ohne Gott“ vorgeführt; **im Phaethon schließlich** erscheint der Mensch als Gott. (taz, 26. 3. 1991, S. 15)

In der anderen Lesart markiert *schließlich* sein Trägerkonnekt als Begründung und Rechtfertigung der im Bezugskonnekt ausgedrückten Sprechereinstellung. Bei der temporalen Lesart wird auf der propositionalen Ebene der Sachverhalte verknüpft, bei der Begründungslesart auf der epistemischen Ebene der Einstellungen oder der illokutiven Ebene, d.h. das externe Argument von *schließlich* ist in (10–14) eine epistemische Minimaleinheit, in (15–16) eine illokutive Minimaleinheit. (Zu den Verknüpfungsebenen nach Sweetser (1990) vgl. HdK, S. 331–334.)

⁴ Diese Mehrdeutigkeit wird fast immer als Kategorienverschiedenheit verbucht (z. B. Adverb vs. (erststellenfähige!) Abtönungspartikel bei Helbig 1988, S. 199f.; Temporales Adverb vs. Konnektor-Adverb bei Métrich et al. (Hg.) (2002, S. 35–45); Temporaladverb vs. Konjunkionaladverb bei König et al. 1990, S. 196ff.). In der Partikelforschung wurde eher die Abgrenzung zu „Feldnachbarn“ (*jedenfalls, immerhin, endlich*) untersucht (Weydt 1979) als der Lesartenzusammenhang. Bei Métrich et al. (Hg.) (2002, S. 45) findet sich ein Hinweis auf den abgeleiteten Charakter der Begründungslesart.

- (10) **Ich will** der Telefonseelsorge nicht in ihre Arbeit reden. Sie hat **schließlich** mehr Erfahrung als ich.
- (11) Dass Arbeit nicht krank macht, **war seine Ausgangsthese**. Die Zahl der Arbeitsunfälle sei **schließlich** stetig gesunken.
- (12) Die Gendarmerie hält es für viel zu **gefährlich**, auf der Inntalautobahn zu kontrollieren – **schließlich** fahren dort bis zu 60.000 Autos täglich.
- (13) **Ich bin nicht für das große Feiern** – egal, ob Millennium oder nicht. **Schließlich** feiere ich während des Jahres auch nicht.
- (14) Die Gruppe **war** über den Ausschluss **empört**, **denn schließlich** wollten sie bei der Planung doch auch ein Wörtchen mitreden.
- (15) **Warum** bekomme ich keinen Kredit? **Schließlich** habe ich **doch** ein regelmäßiges Einkommen.
- (16) **Jammern** Sie nicht dauernd! Es geht Ihnen **schließlich** immer noch ganz gut.

Für jede Lesart gibt es Indikatoren. Eine temporale Lesart begünstigen Ereignisprädikate, besonders Ereignisketten und Temporaladverbialia im Bezugskonkret (5, 6), Kombination mit *und* (7, 8), Integration in temporale Subjunktorphrasen (*als/nachdem/bis*) (5) oder *um*-Infinitivphrasen (6) und der Konnektor in Nacherstposition (9). Die Begründungslesart wird durch Einstellungsprädikate (12, 13, 14) oder modalisierte Prädikate (10) im Bezugskonkret induziert, durch Tempus- und Moduskontraste (11, 14) sowie Satzmoduskontraste (15, 16) in den Konnekten sowie durch Kombination mit anderen Begründungskonnektoren (*denn, ja, doch*) (14, 15).⁵

Für den Lesarten-Zusammenhang ist aufschlussreich, dass die Begründungslesart meist auch ohne Konnektor inferiert werden kann; die Begründungsäußerung erhält durch *schließlich* nur die Markierung als besonders gewichtiges, eben „abschließendes“, Argument für die Stützung der im Bezugskonkret ausgedrückten Sprechereinstellung, die alle weiteren Zweifel des Hörers an ihrer Berechtigung blockiert. Etwaige voraufgehende Argumente in der mit *schließlich q* abgeschlossenen Argumentkette bleiben ausgespart. Gleichzeitig wird das Argument als evidenter, dem Hörer präsenter Sachverhalt präsentiert, – distinktives Merkmal gegenüber *nämlich* (vgl. *Benimm dich nicht so kindisch! Du bist schließlich ?nämlich schon 12 Jahre alt.*). Die Begründungslesart von *schließlich* ist eine konventionalisierte Übertragung einer Begründungsbeziehung, die unter den angegebenen Bedingungen aus den Konnekten allein inferierbar ist, auf den Konnektor. Beide Lesarten kann

⁵ Die Affinität von Indikator und Lesart reicht von Lesartbegünstigung bis Lesart erzwingung. So sind modalisierte Prädikate und Ausdrücke der epistemischen Einstellung natürlich keine Garanten für eine Interpretation als epistemische Minimaleinheit und folglich eine Begründungslesart, ebensowenig garantieren Ereignisprädikate eine temporale Lesart. Dagegen scheinen die formalgrammatischen Indikatoren Kombination mit *und*, Integration in temporalen Nebensatz einerseits und Kombination mit Kausalmarkern andererseits tatsächlich „harte“ Garanten für die jeweilige Lesart.

man erzeugen als Verrechnung eines Konnektors mit der Grundbedeutung „Abschluss einer Sequenz“ mit unterschiedlichen Typen von Relata: Ereignisse und Propositionen im einen Fall, epistemische Einstellungen und Sprechakte im anderen Fall. Die Mehrdeutigkeit ist kein Einzelfall; man vergleiche die ähnlich gebildeten überwiegend begründenden Konnektoren dt. *letztlich*, *letztendlich*, *schlussendlich*, engl. *after all*, frz. *après tout*, russ. *nakanecz* (wörtl. ‚endlich‘) oder *v konce kanzov* (‚am Ende aller Enden‘). *Schließlich* ist jedoch nicht in dem Sinne unterspezifiziert, dass es ambige Verwendungen zulässt: eine Lesart schließt hier immer die andere aus.

Einen klaren Fall von Unterspezifikation repräsentiert dt. *während* (resp. engl. *while*, ital. *mentre*, russ. *v to vremja kak*). Neben ausschließlich temporal (17) und ausschließlich adversativ (18) zu interpretierenden *während*-Konnexionen gibt es auch solche, die auch im weiteren Kontext ambig bleiben können (19, 20):

- (17) **Während** Fritz die Fenster putzt, pfeift er Opernarien.
 (18) **Während** Männer früher so gut wie nie im Haushalt geholfen haben, greifen sie heute schon mal zum Fensterleder.
 (19) Schließlich stand Marie auf und ging ins Badezimmer, **während** ich auf ihrem Bett sitzenblieb, weiterrauchte und an die scheußlichen Pillen dachte, die ich hatte in die Gosse rollen lassen. (MK1/LBC Böll, Ansichten eines Clowns, S. 54)
 (20) So stand sie, **während** ich auf der Erde lag, im Wind. (MK1/LFH, Frisch, Homo Faber, S. 141)

(17) enthält keine kontrastfähigen Topics, was eine Temporallesart garantiert; in (19) ist der Tempuskontrast ein Garant für Kontrastlesart. (20) und (21) zeigen aber, dass Ereignisüberlappung Ereigniskontrastierung nicht ausschließt. Solche Unterspezifikationen machen die Interpretation für den Rezipienten bisweilen leichter als für den Linguisten die Beschreibung.

4. Die Interpretation konnektorloser Satzfolgen

Den „Maximalfall“ von Unterspezifikation bezüglich der Kohärenzrelation stellen Satzfolgen dar, die weder durch Konnektoren noch durch andere Konnexionen verbunden sind. Dennoch werden auch zwischen diesen Satzpaaren semantische Relationen verschiedenster Art verstanden. Die Spannweite der möglichen Lesarten deuten die Beispiele (21) bis (28) an:

TEMPORAL-UNGLEICHZEITIG ‚und dann‘:

- (21) Ich kam – Ich sah – Ich siegte.

TEMPORAL-GLEICHZEITIG ‚und dabei‘:

- (22) Balken krachen. Pfosten stürzen. Fenster klirren. Kinder jammern. Mütter irren. Tiere wimmern unter Trümmern. Alles rennet, rettet, flüchtet. Taghell ist die Nacht gelichtet.

ADVERSATIV ‚aber‘:

(23) Die Mutter schimpfte. Der Sohn spielte weiter.

GEGENSATZ ‚dagegen‘:

(24) Ich gehe aus. Du bleibst da.

ADDITIV + explizite NEGATION des ersten Arguments ‚nicht + und = nicht + sondern‘:

(25) „Nicht anklagen – anmieten!“ So heißt ein neues Rezept gegen Schikanken von Wohnungsspekulanten. (SZ 29.12.1984, o.S.)

KAUSAL + expliziter Ausdruck von VOLITION/NORM ‚weil + will/soll = um zu‘

(26) Hans ist in den Keller gegangen. Er will Kohlen holen.
Hans will Kohlen holen. Er ist in den Keller gegangen.

KONKLUSIV / INFERENTIELL ‚also‘ bzw. ‚nämlich, schließlich‘

(27) Das Licht brennt. Er muss zu Hause sein.
Er muss zu Hause sein. Das Licht brennt.

METAKOMMUNIKATIV ‚anders, besser gesagt‘:

(28) Ich mochte Franz, bis ich mich mit ihm mal näher unterhalten habe. Versucht habe zu unterhalten.

Ob die Unterspezifikation „umfassend“ ist, ob also **im Prinzip alle** Satzverknüpfungrelationen auch ohne das Zutun eines Konnektors signalisiert werden können, sei dahingestellt. Jedenfalls ist diese Art der Satzverbindung an sich „polysemer“ als jeder Konnektor. Von den Konnektoren kommt sicherlich dieser Bedeutungs- bzw. Verwendungsvielfalt das *und* am nächsten, aber selbst dieses ist eingeschränkter als der „Null-Konnektor“.

Andererseits haben konkrete konnektorlose Äußerungen durchaus in aller Regel keine völlig beliebige Interpretation hinsichtlich der zwischen den Sätzen bestehenden Sachverhaltsrelationen. Wie bei mehrdeutigen oder unterspezifizierten Konnektoren stehen dem Hörer auch hier Indikatoren zur Verfügung, die den Interpretationsbereich einschränken.

Auf welche sprachlichen Wegweiser und auf welche Hintergrundannahmen sich Hörer bei der Interpretation konnektorlos aneinander gereihter Satzfolgen stützen, soll im Weiteren anhand einiger Beispiele aus dem Feld der im weiten Sinn kausalen und konditionalen Relationen angedeutet werden, wobei wir uns zunächst auf den Spezialfall einer Kombinationen aus einer Aufforderung und einem Aussagesatz konzentrieren:

(29a) Motoren abstellen! Vergiftungsgefahr! (Aushang in einer Tiefgarage)

(29a') Vergiftungsgefahr. Motoren abstellen!

(29b) Nicht durch das Gitter fassen, die Geier haben kräftige Schnäbel.
(Schild an der Raubvogelvoliere im Allwetterzoo Münster)

(29c) Personalwechsel. Die Fahrkarten bitte! (Durchsage im Zug)

In allen diesen Fällen interpretieren Leser bzw. Hörer übereinstimmend eine **kausale** Lesart. Wie kommt es dazu? Wir nehmen an, dass hier jeweils zwei

selbständige Sprechakte vorliegen, z. B. in (29a) die Aufforderung, (die) Motoren abzustellen, und die Behauptung i. w. S. (oder die Warnung), dass Vergiftungsgefahr besteht. Da die von uns gesuchte Beziehung also zwischen zwei Sprechakten besteht – was schon dadurch deutlich wird, dass sie verschiedene illokutionäre Rollen haben – und keine metakommunikative ist, muss sie auf jeden Fall schon einmal zu denen gehören, die auf dem logischen ‚und‘ beruhen. Damit scheiden (allerdings nur) konditionale und disjunktive Relationen aus, die auf der logischen Implikation oder Disjunktion basieren, denn diese verbleiben notwendig sprechaktintern. Nun könnte man sich mit der allgemeinen ‚und‘-Relation zufrieden geben, was ja der „allgemeinen Bedeutung“ der konnektorlosen Konstruktion am nächsten käme. Aber wir sollten hier der Interpretationsmaxime folgen, die möglichst informationsreichste Interpretation zu suchen. Dazu betrachten wir den ersten der beiden Sätze in unterstellter Isolation. *Motoren abstellen* alleine ist sozial begründungsbedürftig wie jede Aufforderung (für soziologische bzw. konversationsanalytische Erklärungen verweisen wir auf z. B. Gohl 2000). Profan formuliert: „Man“ lässt sich von – noch dazu abwesenden – Anonymi nicht gerne etwas befehlen. Für den Schreiber stellt sich in Kenntnis dieser weit verbreiteten Tendenz das große Risiko, dass die einfache Aufforderung *Motoren abstellen!* nicht befolgt wird. Die erste Äußerung lässt also eine Begründung bereits erwarten. Da die zweite Äußerung kompatibel zu dieser Erwartung ist, wird sie der Interpretation zugrunde gelegt. Diese wird also als Bestätigung von Vorerwartungen interpretiert.

Hauptfaktor für die Erwartung einer Kausalrelation wiederum scheint generell die Strittigkeit (und somit Begründungsbedürftigkeit!) einer Äußerung zu sein. Da Aufforderungen sozial immer potenziell strittig sind, sind die verschiedenen Versprachlichungsformen der Aufforderung, also vor allem Imperativsätze, aber auch gewisse Infinitive und Partizipien etc., sprachliche Signale, dass in ihrer Umgebung eine Begründung zu erwarten ist. Daher wird auch bei konnektorlosen Aufforderungs-Aussage-Kombinationen zwischen dem direktiven und dem assertiven Sprechakt geradezu defaultmäßig eine Begründungsrelation angenommen, da – wie wir aus der Literatur zur Sprechakttheorie wissen – eine Aufforderung typischerweise auf ganz bestimmte Arten begründet werden kann, die alle mit den Glückens- oder Befolgensbedingungen von Sprechakten zu tun haben: So kann man auf die Tatsache abheben, dass der Adressat zur Befolgung der Aufforderung verpflichtet ist (29c), oder dass es zu seinem eigenen besten ist, sie zu befolgen (29a, b), etc. D. h. wann immer eine Aussage dieser Art folgt, wird sie mit hoher Wahrscheinlichkeit als Aufforderungsbegründung gewertet. Dieses Ergebnis wird bestätigt durch einen heuristischen Test: Zwischen die Einzeläußerungen können je kausale Konnektoren oder Präpositionen eingesetzt werden, z. B. in (29a) *da*; (a') *wegen*; (b) *denn*; (c) *deshalb*.

Die Reihenfolge der Sprechakte ist dabei – anders als man nach den bisherigen Ausführungen vielleicht hätte annehmen können – anscheinend nicht

wesentlich; Umstellung verhindert eine kausale Interpretation nicht. Das zeigt der Vergleich von (29a) mit der Umstellung in (29a'). Und deutlich wird dies auch bei dem formelhaften (29c) *Personalwechsel. Die Fahrkarten bitte!*, das ja geradezu konventionell die Begründung vor der Aufforderung aufweist. Der Begründungsbedarf wird hier vom Sprecher aus langer Erfahrung antizipiert.

Trotzdem nehmen wir weiterhin an, dass die Reihenfolge „(kommunikativ dominanter) direkter Sprechakt – stützender Begründungssprechakt“ die unmarkierte, „normale“, häufige ist.

Nur nebenbei sei erwähnt, dass bei Kausalität alle üblicherweise diskutierten Bezugsebenen der Verknüpfung (s. Kap. 3.) auch konnektorlos angezielt werden können.⁶

Während nun natürlich kausale Interpretation auch bei anderen beteiligten Sprechakttypen bzw. Satzmodi⁷ und insbesondere bei unmodalisierten Deklarativsätzen möglich ist – solange nur einer davon im kommunikativen Kontext begründungsbedürftig ist –, können letztere gerade nicht konditional verstanden werden.

Das liegt daran, dass einerseits die Konditionalität zu den wenigen Relationen gehört, bei denen die miteinander verbundenen Sachverhalte nicht als tatsächlich bestehend hingestellt werden, andererseits die default-Lesart von

⁶ Dies hat Isenberg schon 1971 de facto mit Beispielen belegt. **Propositionsbezug** („dies ist [m. E.] der Fall weil“) liegt vor in *Die Lampe brennt nicht. Die Stromleitung ist unterbrochen.* (ebenso wie in der umgekehrten Abfolge der Sätze). Bezug auf die ausgedrückte **epistemische Einstellung** (z. B. ‚ich nehme das an weil‘) haben wir in *Es muss Frost gegeben haben. Die Heizungsrohre sind gesprungen.* und vice versa. Performativer **Illokutionsbezug** („ich vollziehe den Sprechakt dieses Typs [z. B. ich bitte dich darum] weil“) schließlich kommt vor in *Komm her. Hier liegt ein Brief für dich.* und anders herum. Man könnte noch den **Äußerungsbezug** („ich benutze diesen Ausdruck weil“) ergänzen: *Einem solchen Gauner – das ist er, wirklich! – solltest Du nicht vertrauen.*

Wir müssen auch mit „gemischten“ Bezugsebenen rechnen; in (29a) etwa liegt eine Relation zwischen zwei selbständigen Sprechakten (kommunikativen Minimaleinheiten) vor, was ja aber nicht ausschließt, dass die Relation selbst sich nur auf eine der Ebenen des Sprechaktes beziehen kann: Der Vollzug eines ganzen **Sprechaktes** mit einer bestimmten **illokutionären Rolle**, hier der direktiven (Ich **fordere** dich **auf**, den Motor abzustellen) – und nicht etwa die Proposition der Aufforderung – wird hier begründet, aber nicht mit einem anderen Sprechakt, sondern mit dem **propositionalen Gehalt** dieses Sprechaktes („weil **es der Fall ist**, dass Vergiftungsgefahr besteht“, nicht etwa „weil ich dir **mitteile**, dass sie besteht“).

⁷ Vgl. *Ich bleibe zu Hause. Es regnet.*, zu lesen als ‚weil es regnet‘, oder das Waschanlagen-Beispiel von Meireles (2005, § 2.3), wo die unmittelbare, erste Interpretation die kausal-konsequente im Sinne von *Markus hat in der Waschanlage vergessen, die Fenster zu schließen. Deshalb musste er schnell wieder nach Hause.* zu sein scheint. Den verschiedenen möglichen Interpretationen, die Meireles selbst nennt, ist – entbunden aus einem weiteren Kontext – allen gemein, dass sie auf einer **Kausalrelation** beruhen. Generell hat man den Eindruck, dass Kausalität fast so etwas wie die default-Interpretation bei konnektorlosen Satzfolgen ist, wann immer nichts dezidiert dagegen spricht; das passt dazu, dass natürlich so gut wie jede nicht-rituelle Art von Äußerung strittig sein kann.

uneingebetteten Konstativsätzen so ist, dass sie mit Anspruch auf Faktizität gelesen werden. Daher muss, wenn eine konditionale Interpretation einer solchen Konstruktion erwünscht ist, auf irgendeine Weise explizit signalisiert werden, dass die „behauptende Kraft“ (Frege) von beiden beteiligten Sätzen weggenommen (die Erwägung als neutral bzgl. Faktizität hingestellt) ist, etwa durch:

- Modalisierung (markierter Verbmodus, z.B. gewisse Verwendungen des Konjunktivs; explizites Modal(ad)verb);
- Verberstellung (die Gemeinsamkeit mit der Satzfrage, der ja auch der Faktizitätsanspruch fehlt, ist evident);
- (generell): Wahl eines anderen Satzmodus als des Konstativen; eines anderen Sprechakttyps als des Assertiven;
- gebundene Variable (satzinterne Anaphora), wodurch eine „allgemeine Aussage“ vorliegt.

Nur wenn mindestens eine dieser Möglichkeiten realisiert wird, kommt eine Interpretation als Konditionalität überhaupt in Frage.

Auch dazu ein Beispiel. Der Kontext für die zu untersuchende Äußerung aus einem Comic ist, dass sich die Hauptfigur, der Indianer Umpah-Pah (im linken Panel rechts) mehreren Prüfungen unterziehen muss.



Abb. 1: René Goscinny/Albert Uderzo: *Umpah-Pah*, Bd. 1: *Die Rothaut*. Übers. aus dem Franz. von Eckart Sackmann. Stuttgart: Ehapa 1997, S. 30.

Was uns interessiert, ist die Äußerung des Indianers in der Mitte. Interpretieren wir die stumme Frage des Franzosen neben ihm als *Was geschieht da?*, wäre eine typische Reaktion die Beschreibung von etwas, was gleichzeitig tatsächlich vor sich geht (quasi als Reportage) und das Aufzeigen von Konsequenzen aus diesem Geschehen. Dann wäre die Äußerung zu interpretieren als ‚Umpah-Pah niest (in diesem Moment). (Daher!) hat er verloren.‘ D.h. beide Aussagen wären faktisch gemeint und die Relation als eine kausale (Folge(rung)) zu deuten. Aber das weitere Geschehen, dargestellt auf dem dritten Panel, zeigt, dass das in dieser Variante Beschriebene eben doch (noch) nicht stattfindet. Also müssen wir die Frage spätestens ex post deuten als ‚Was

ist der Inhalt dieser Prüfung?'. Eine typische Antwort darauf ist die Angabe einer „Spielregel“, die wiederum die typische Form einer Implikation hat. Wir müssen die Relation zwischen *Umpah-Pah niesen* und *Er verloren* als konditionale (,wenn – dann‘) interpretieren, und dazu gibt uns die Infinalität der Aussagen gewissermaßen das Recht. Diese Wegnahme der Finalität (wie sie auch z. B. durch Nominalisierung geschehen könnte) ist also ein weiteres potenzielles Mittel, zu signalisieren, dass die Äußerung ohne Faktizitätsanspruch gemeint ist. (Dieses Mittel wird allerdings nicht von der deutschen Standardsprache bereitgestellt; es ist aber immerhin bezeichnend, dass in gewissen Soziolekten diese Möglichkeit besteht.)

An diesem Beispiel können wir auch die Wirkung der o. g. verschiedenen Maßnahmen erproben, indem wir die Äußerung der deutschen Grammatik anpassen und dann gewisse Variationen untersuchen. Festzuhalten bleibt: Ein normaler, finiter deutscher Konstativsatz (*Umpah-Pah niest. Er verliert/hat verloren*, s.o.) ergibt hier keine konditionale Lesart, wohl aber die Umstellung mit Verberst (*Niest U., hat er verloren*) – und die zumindest mit Vorrang. Auch möglich ist die Interpretation einer Kausalrelation, wenn man den ersten Satz erfragt und den zweiten aussagt (*Niest U.? Er verliert/Er hat verloren*) – das kann man als ‚dann (unter dieser Voraussetzung, wenn dies der Fall ist‘ lesen. Vgl. a. *U. könnte niesen. Er würde verlieren/hätte verloren*.

Es seien nun noch einige Anmerkungen angeschlossen zu den Beschränkungen für die Wahl konnektorloser Formulierungen, aber auch zu deren kommunikativem Leistungsvermögen.

Zunächst zu einigen Arten von Satzverbindungen, wo ein Konnektor explizit stehen muss:

Besonders deutlich wird das in Formulierungen, in denen der Sprecher selbst eine Satzverknüpfungsrelation ausschließen und eine andere an deren Stelle verstanden haben will, wobei er das Verhältnis zwischen der Relation, die er als Hörererwartung unterstellt, und der tatsächlich gemeinten durch *nicht – sondern* explizit macht:

- (30) Die CDU ist Volkspartei **nicht obwohl, sondern weil** sie die DDR so un-
verfroren beerbte. Die PDS ist Volkspartei **nicht trotz, sondern wegen**
ihrer Ambivalenz [...]. (Die Zeit, 26.7.1996, S. 5)

Ein anderes Beispiel, bei dem die vom Sprecher intendierte Relationsbedeutung – soweit sie aus der (ernst zu nehmenden) Formulierung zu entnehmen ist – gegen die antizipierbaren (wahrscheinlichen) **Erwartungen** oder Vorannahmen des Hörers läuft, ist die folgende Zeile aus einem Schlager aus den 80er Jahren:

- (31) Ich hab' heute nichts versäumt/**Denn** ich hab' nur von Dir geträumt.
(Nena, Nur geträumt)

Das folgende Beispiel schließlich stammt aus einem Bericht von einem Fußball-Länderspiel Japan-Deutschland:

- (32) Tatsächlich war es so, dass die Japaner, ersatzgeschwächt, so gut wie alles schuldig blieben.

Wir finden hier, wenn wir die Ellipse auflösen, zwei selbständige assertive Sprechakte:

- (i) Die Japaner blieben so gut wie alles schuldig.
- (ii) Sie waren ersatzgeschwächt.

Unsere bisherigen Testpersonen unterstellen genau wie wir selbst eine kausale oder Begründungsrelation und würden, darum gebeten, an der Lücke ein *weil* einsetzen. Tatsächlich aber steht im Originalbeleg (*Frankfurter Rundschau*, 17. 12. 2004, S. 22) an der oben freigelassenen Stelle ein Signal für eine andere Satzverknüpfungsrelation – nämlich der Konnektor *obzwar*. Im ersten Moment ist man versucht, diese Wortwahl als widersinnig anzusehen und für einen Fehler zu halten. Es lässt sich aber tatsächlich – wenn auch einigermaßen „um die Ecke herum gedacht“ – eine sinnvolle Interpretation rekonstruieren, unter der Annahme, dass der Schreiber dieses Satzes uns mit seiner Konnektorenwahl durchaus etwas, nur eben etwas anderes, als wir erwartet hätten, vermitteln will. Hier kann eine solche mögliche (!) Herleitung der Wahl von *obzwar* nur angedeutet werden: ‚Ich gestehe ja zu (konzediere), dass die Japaner ersatzgeschwächt waren. Aber darüber hinaus – und nicht entscheidend dadurch erklärbar oder entschuldbar! – blieben sie auch noch so gut wie alles schuldig, gaben nicht alles. Die Tatsache, dass die Mannschaft ersatzgeschwächt war, ist aber keine Rechtfertigung dafür, nicht alles zu geben, sondern begründet geradezu, dann wenigstens (quasi kompensatorisch) alles zu geben.‘ Dieser alltagsargumentative Topos entspricht einem durchaus typischen Stereotyp der Kritik an Fußballspielern bei den spezifischen Adressaten der Äußerung, Lesern der Sportseite: *Dann müssen sie halt mehr rennen ...*

Wir sehen, dass eine konnektorlose Formulierung nicht bei allen Mitteilungsabsichten in Frage kommt, da mit ihr die intendierte Satzverknüpfungsrelation mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zutreffend erfasst würde. Umgekehrt gibt es aber auch Fälle, wo kein Konnektor stehen kann oder darf. Zu denken wäre an solche, wo es keinen passenden Konnektor gibt, der genau die spezifische Relation, die zwischen den Konnekten besteht, zum Ausdruck bringt; d.h. das Einsetzen jedes beliebigen Konnektors würde die Intention verfälschen.⁸ Daneben gibt es Konstruktionen, wo Mehrdeutigkeit beabsichtigt ist, was etwa bei „verdecktem Sprechen“ geradezu existentiell wichtig sein kann; harmloser sind demgegenüber satirische oder poetische Motive dafür, bewusst verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu lassen. Ein Beispiel ist die folgende Liedzeile, die dem über sie nachdenkenden Leser erlauben (oder ihn dazu zwingen) kann, über sein Einstellung zum Verhältnis zwischen so-

⁸ Näher dazu vgl. Wilhelm 1999 und (dieselbe Autorin) Breuer 2002.

zialen Beziehungen und gegenseitiger materieller Abhängigkeit (oder, freundlicher: Absicherung) zu reflektieren:

- (33) I love you. You pay my rent. (Pet Shop Boys, Rent)
 Ich liebe dich. Du zahlst meine Miete.

Spontan pflegen Versuchspersonen hier eine Kausalrelation zu sehen (offenkundig wird die erste Aussage für beweisbedürftig gehalten ...). Dann erst überlegen sie sich den zweiten Satz genauer – er wird offenkundig im Verlaufe einer linearen Verarbeitung jetzt erst inhaltlich „bemerkt“ und verrechnet –, stutzen und revidieren ihr erstes Urteil, halten die Kausalinterpretation zwar immer noch für möglich, aber doch für zynisch. Mit einem gewissen Zögern (offenkundig ist keine der denkbaren Interpretation völlig befriedigend) werden dann die verschiedensten Möglichkeiten genannt, welche Konjunktion man einsetzen kann, etwa *weil*, *also/daher*, *und*, *danach*, *währenddessen*, *m. a. W.*, *während/wohingegen*, *aber*, *obwohl*, *allerdings*.⁹ Unterschiedliche Sprecher mögen diese Varianten für unterschiedlich akzeptabel halten; man kann sich jeweils leicht vorstellen, was die eingesetzte Konjunktion über den Sprecher und seine Ideologie verrät, die er dem Adressaten womöglich unbemerkt unterschieben will. Auf jeden Fall bleibt die Aussage ohne eine explizite Formulierung der Relation zwischen den beiden Sätzen – wahrscheinlich gewollt – vieldeutig oder vage.

Wir sehen: Konnektorlose Konstruktionen an sich sind maximal polysem. Diese Interpretationsvielfalt kann – wenn erwünscht – durchaus ihren kommunikativen Wert haben. Ihre Interpretation kann des weiteren offenkundig weitgehend nur entlang von Hörererwartungen funktionieren – das allerdings tut sie, wie auch Sprachen zeigen, die gar keine Konnektoren haben.

In gewissen Fällen entspricht die intendierte Relation der Normalerwartung dagegen nicht und muss daher ein erwünschter interpretatorischer Mehrwert durch einen größeren Formulierungsaufwand, nämlich die Zufügung eines Konnektors, sichergestellt werden. Der Konnektor leitet den Hörer stärker an, zwingt ihn mehr – auch gegen seine Vorerwartungen! – zu einer bestimmten Lesart, durchaus – was kein Widerspruch ist – ggf. auch zu intendierter Ambiguität, wenn der Konnektor seinerseits unterspezifiziert ist (vgl. (iv) in Kapitel 3.).

Formulierungen mit und ohne Konnektoren sind also nicht etwa beliebig austauschbar. Beide Varianten haben ihre Grenzen und Stärken. Soll der Hörer verstehen, dass eine Satzverknüpfungsrelation intendiert ist, die Erwartungen entgegenläuft, die der Sprecher bei ihm unterstellt, greife man zum Konnektor – oder gleichwertigen sprachlichen Signalen.

⁹ Nach unserer obigen Argumentation können *wenn* und *oder* nicht eingesetzt werden. Sie passen zwar zwischen die Sachverhalte, aber nicht zwischen die (faktisch zu interpretierenden) Sätze. Hingegen kommen auch unter diesem Aspekt praktisch alle ‚und‘-basierten Relationen in Frage – es verbleibt also ein fast unreduzierter großer Bereich von verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten.

Die spezifische intendierte Satzverknüpfungsrelation muss letztlich immer inferiert werden, gleichgültig, ob ein Konnektor anwesend ist oder nicht. Für die Semantik der Konnektoren lernt man aus der Betrachtung **konnektorloser** Konstruktionen, gewissermaßen herauszurechnen, was nicht Beitrag des Konnektors zur Textverständlichkeit ist, sondern aus anderen Faktoren – Konnektbedeutungen, Kontext, Hintergrundwissen – stammt; oder positiv formuliert, der Eigenbeitrag des Konnektors bei der Interpretation einer bestimmten Satzverknüpfungsrelation wird deutlich.

5. Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen der Konnexion

Die verschiedenen Konnexionsformen unterscheiden sich strukturell ganz erheblich. Das hat Folgen für ihre textuellen Funktionen, sodass die Wahl einer bestimmten Konnexionsform oft funktional motivierbar ist. Die distinktiven Faktoren und die Form-Funktionskorrelationen für das gesamte Inventar von Konnexionsformen aufzuzeigen, bedürfte einer breiter angelegten Untersuchung; hier können allenfalls schlaglichtartig einige besonders markante Faktoren mit weitreichenden Funktionskorrelaten erfasst werden. In den Formen beschränken wir uns auf die mehr oder minder zentralen Konnexionsformen mittels Funktionswort: Subjunktionen, Postponierer, Adverbkonnektoren und Präpositionen, die ein wesentlich breiteres semantisches Spektrum abdecken als Verbzweitsatz-Einbeter und Konjunktionen. Die Faktoren lassen sich im Wesentlichen zwei, teilweise interdependenten, Bereichen zuordnen: a) die Form des internen Konnektivs und b) der durch den Konnektor etablierte Verknüpfungstyp.

5.1 Faktor *Finitheit des internen Konnektivs*

Der Faktor *Finitheit des internen Konnektivs* scheidet präpositional kodierte von allen anderen Konnexionsformen. Die strukturelle Begleiterscheinung ist das Fehlen jeglicher TAM-Markierung sowie typischerweise ein geringer Ausbaugrad des internen Konnektivs: selbst zentrale Sachverhaltsbeteiligte, die bei satzförmigen Konnekten aufgrund der Verbvalenz notwendig einen sprachlichen Ausdruck finden, werden bei nominaler Kodierung als Attribute marginal und fallen typischerweise weg. Die Folge auf der funktionalen Seite ist a) Unterspezifiziertheit in temporal-modaler Hinsicht und b) „Derelationierung“ und „Typisierung“ der Proposition zum „Ereignisbegriff“ (Lehmann 1982). In (34) kann die bei Kausalverknüpfungen mögliche Variation von temporaler Sequenz von p und q (34a) und temporaler Überlappung (34b) nur bei der satzförmigen Kodierung expliziert werden, während sie bei der nominalen Kodierung vom Hörer über Weltwissen erschlossen werden muss.

(34a) Ede sitzt **wegen** Mordes im Gefängnis./**weil** er einen Mord **begangen hat**.

(24b) Ede liegt **wegen** einer Angina im Krankenhaus./**weil** er eine Angina **hat**.

Kausale, konditionale und konzessive Präpositionalphrasen sind, wie ein Blick in Korpora zeigt, eher selten Sachverhaltsnominalisierungen, die man problemlos in einen *weil*-, *wenn*- oder *obwohl*-Satz „zurückverwandeln“ könnte. Sie erscheinen eher in Formen wie (35) und (36) und verlangen vom Hörer hohe Inferenzleistungen. Aus (36) kann der Hörer nur entnehmen, dass der Kündigungsgrund irgendein „Bereichsleiter-bezogenes“ Ereignis ist.

- (35) trotz sommerlicher Hitze; trotz der hohen Stromkosten; trotz der Wirtschaftskrise; trotz der dramatischen Entwicklung, trotz Tschernobyl;
 (36) Die Sekretärin hat **wegen des neuen Bereichsleiters** gekündigt.

Die Bildung von Sachverhaltsnominalisierungen fällt in die Domäne der Wortbildung, – und deren Möglichkeiten sind eingeschränkter als die der Syntax. Nicht zu jeder satzförmigen Konnexion gibt es ein akzeptables präpositionales Pendant und nicht alle Argumente eines Verbs haben attributive Pendants (Lehmann (1982) erwähnt die Blockierung von Genitivobjekten im Deutschen).

- (37) Die Tür klemmt, **weil** sich das Holz verzogen hat. → [?]**wegen** des Verziehens des Holzes / *wegen der Verzogenheit des Holzes
 (38) Ede sitzt in Untersuchungshaft, **weil** er des Mordes beschuldigt ist. → ***wegen** Beschuldigung des Mordes

Mit der geringeren Elaboriertheit des internen Konnektivs bei präpositionalen Konnexionen korreliert nach Degand (2000) wiederum ein informationsstrukturelles Merkmal: Präpositionalphrasen haben eine starke Tendenz zum Ausdruck von gegebener Information, Sätze kodieren tendenziell neue Information. Anders gesagt: neue Information muss so explizit wie möglich präsentiert werden können, gegebene Information muss nicht detailliert elaboriert werden, braucht deshalb keinen eigenen „Informationsblock“ und kann integriert werden.

5.2 Faktor *Verknüpfungstyp*

Für den Verknüpfungstyp sind zwei Merkmale ausschlaggebend: erstens, das syntaktische Verhältnis von internem zu externem Konnektiv mit den Merkmalsausprägungen Einbettung (d.h. Satzgliedstatus des internen Konnektivs im externen) vs. Parataxe, und zweitens ein formatbezogenes Merkmal mit den Ausprägungen selbständiger Satz vs. unselbständiger Verbletztsatz. Subjunkturen und Postponierer leiten unselbständige Verbletztsätze ein, wobei nur erstere diese auch einbetten; Präpositionalphrasen sind in selbständige Sätze eingebettet, Adverbkonnektoren verknüpfen parataktisch und anaphorisch zwei selbständige Sätze. Anders als subordinierende Konnektoren können sie deshalb auch an größere Texteinheiten anknüpfen; bei präpositionaler Konnexionskodierung kann dies die phorische Komponente im Determinans der NP leisten. Adverbkonnektoren tragen deshalb mehr zur globalen Kohärenz bei, einbettende Konnektoren eher zur lokalen. In (39)

kontrastiert die durch *doch* eingeleitete Feststellung mit dem gesamten ersten Abschnitt, in dem der Bericht über ein Hochwasserereignis in mehrere Einzelereignisse „zerlegt“ erscheint. Ganz analog kontrastiert die Feststellung der anhaltenden Schäden im dritten Abschnitt wiederum mit dem gesamten zweiten Abschnitt, der Einzelmaßnahmen der Schadensbehebung auflistet. Der Subjunktor *während* hingegen verknüpft lediglich zwei Einzelsätze.

- (39) Am 13. August 2002 floss der Eilenburger Mühlgraben nach einem Deichbruch plötzlich durch den Tierpark. Bis zu zwei Metern standen Warmhaus, Gehege und Imbiss tagelang unter Wasser. Auf 320.000 Euro sollten Gutachter am Ende den Schaden in der vier Hektar großen Oase inmitten des Stadtparks beziffern. Nicht nur für den Tierparkverein als Träger der Einrichtung eine unvorstellbare Größe.

Doch die anfängliche Niedergeschlagenheit wich schnell. Helfer aus nah und fern meldeten sich im Tierpark, aus ganz Deutschland gingen Überweisungen ein. Geld, mit dem zumindest die ersten Arbeiten realisiert werden konnten. Noch 2002 konnte auch dank dieser Hilfe beispielsweise das Warmhaus Tropicana wieder eröffnet oder zu Weihnachten im Tierpark eingeladen werden.

Die Wunden sind **dennoch** auch ein Jahr nach der Flut unübersehbar.

Während das neue Luchspärchen durch das ebenfalls neue und größere Gehege streift, muss sich das Damwild bei der Sanierung seines Geheges noch gedulden.

(<http://www.eilenburg.de/rubrik2/tierpark/tp41.php>)

Aus den Unterschieden in den Verknüpfungstypen resultieren aber vor allem unterschiedliche Spielräume in der Fokus-Hintergrund-Verteilung und damit in der „Diskurszugänglichkeit“. Subjunktor-Konnexionen haben im Standardfall eine einzige, integrierte Fokus-Hintergrund-Gliederung und jedes der Konnekte kann fokal oder Hintergrund sein. Postponierer-Konnexionen haben separate Fokus-Hintergrund-Gliederungen, beide Konnekte sind obligatorisch fokal. Adverbkonnektoren verknüpfen separate, selbständige Informationseinheiten und markieren retrospektiv ihr Bezugskonnekt durch Wiederaufgreifen als Grund, Bedingung o.ä. Anders als Postponierer sind sie aber teilweise fokussierbar, sodass der Rest des Trägerkonnekts als Hintergrund präsentiert werden kann (*Der Schreiner hat die Haustür falsch eingebaut. **DESwegen** klemmt sie jetzt.*). Das Bezugskonnekt wird dabei immer als Hauptproposition assertiert. Präpositionalphrasen schließlich haben überhaupt kein eigenes Illokutionspotential und sind in die Fokus-Hintergrund-Gliederung ihres Trägersatzes integriert.

Diese Unterschiede werden in der Literatur meist mit Kommentartests oder Einbau in unterschiedliche Fragekontexte getestet (vgl. etwa Bartsch 1978, HdK S. 376). Die Ergebnisse sind jedoch nicht immer eindeutig, gerade was den Status von subordinierten Sätzen im Vergleich zu parataktisch verknüpften betrifft. Zwar gilt subordinierte Information gemeinhin als „Neben-

information“, „pragmatisch präsupponiert“ oder generell diskursiv weniger wichtig („Hauptsachen in Hauptsätze, Nebensachen in Nebensätze“), Subjunktorphrasen können jedoch sehr wohl fokal sein und enthalten bei Nachstellung typischerweise neue Information (vgl. Konopka 2005). Diesbezügliche Aussagen spiegeln eher Tendenzen und Korrelationen als harte Regeln; letzteres würde erheblich mehr Detailtiefe erfordern und müsste die Faktoren Konnektabfolge, Konnektorstellung bei Adverbkonnektoren, prosodische Realisierung und lokaler und globaler Informationsstatus systematisch an den einzelnen Verknüpfungstypen durchspielen und die Ergebnisse an Korpora verifizieren. Hier sollen stattdessen exemplarisch die Auswirkungen der unterschiedlichen Konnexionstypen auf die Textangemessenheit einer Form in einem gegebenen Kontext gezeigt werden. Dazu benutzen wir einen Ausschnitt aus einem Text, der in einer Übungsgrammatik für DaF als Ausgangstext einer Transformationsübung fungiert („Schreiben Sie den Text um, indem sie statt der kursiv gesetzten Konjunktionen und Adverbien Präpositionen verwenden und umgekehrt.“). Es kann gezeigt werden, dass die geforderten Umformungen überwiegend keine textadäquaten Alternativen sind, – ein schöner Beleg dafür, dass zu einer textlinguistisch orientierten Sprachdidaktik mehr gehört als nur ein Text, der als Transportvehikel für traditionelle Übungsformen dient.

(40) **Frauenarbeit in Südostasien**

Die Industriestaaten lassen, um die Produktionskosten zu reduzieren, Mikrochips in Ostasien fertigen. Sie exportieren die Konstruktionsteile zur dortigen Verarbeitung. Dann werden die fertigen Chips wieder in die Industriestaaten importiert, um in Computer und Konsumgüter eingebaut zu werden. Die Lohnkosten sind in Ostasien niedrig, **deshalb** lohnt sich der weite Transport.

Trotz der allgemeinen Bewunderung für die Mikrochip-Revolution interessiert sich kaum jemand für den Alltag der in dieser Industrie arbeitenden Menschen. Die Firmen stellen, **da** Frauen lernbereit und geduldig sind, zu 90 Prozent Frauen ein. Wegen der für die Arbeit erforderlichen Geschicklichkeit beschäftigen die Firmen vorwiegend Frauen im Alter von 18 bis 25 Jahren. [...]

(Hall, Karin/Scheiner, Barbara (1995): Übungsgrammatik für Fortgeschrittene: Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Verlag für Deutsch., S. 201)

Adverbkonnektor: deshalb GRUND-Relat und FOLGE-Relat behauptet, neu eingeführt. Zwei separate Fokus-Hintergrund-Gliederungen; erstes Konnekt retrospektiv als Grund markiert.

⇒ PRÄP *Wegen der niedrigen Lohnkosten in Ostasien lohnt sich der weite Transport.*

⇒ SUB ***Weil** die Lohnkosten in Ostasien niedrig sind, lohnt sich der weite Transport.*

Subjunktoriale und präpositionale Konnexionskodierung bewirken hier informationelle Degradierung des GRUND-Relats; es wird als bekannt vorausgesetzt, „pragmatisch präsupponiert“, fokussiert wird in beiden Fällen nur das FOLGE-Relat.

Adäquat und im Text passend ist die Postponiererkonstruktion: beide Konnekte fokal, und wie bei *deshalb* Markierung im p-Relat (gemeinhin als Konsekutivität klassifiziert).

⇒ POST *Die Lohnkosten sind in Ostasien niedrig, **sodass** sich der weite Transport lohnt.*

Präposition: trotz BEDINGUNG-Relat als bekannt eingeführt (definite NP!), FOLGE-Relat behauptet. Integrierte Fokus-Hintergrund-Gliederung.

⇒ SUB ***Obwohl** die Mikrochip-Revolution allgemein bewundert wird, interessiert sich kaum jemand für den Alltag der in dieser Industrie arbeitenden Menschen.*

In der anteponierten Form ist die Subjunktoriale Kodierung textadäquat.

⇒ POST *Kaum jemand interessiert sich für den Alltag der in der Mikrochip-Industrie arbeitenden Menschen, **wobei/obwohl** die Mikrochip-Revolution allgemein bewundert wird.*

Nachgestellte Subjunktoriale Phrase und konzessiver Postponierer *wobei* würden eine im Kontext unangebrachte Fokussierung der Bedingung bewirken.

⇒ ADV *Die Mikrochip-Revolution wird allgemein bewundert. **Dennoch** interessiert sich kaum jemand für den Alltag der in dieser Industrie arbeitenden Menschen.*

Kodierung mit Adverbkonnektor bewirkt informationelle Hochstufung des BEDINGUNG-Relats; es wird nicht als bekannt eingeführt.

Subjunktoriale: da GRUND-Relat wird durch *da* als bekannt und evident vorausgesetzt; auch der parenthetische Einschub markiert es als informationell zweitrangig. Es kann nicht kommentiert oder erfragt werden. Zwei separate Fokus-Hintergrund-Gliederungen.

⇒ PRÄP *Die Firmen stellen **aufgrund** der Lernbereitschaft und Geduld von Frauen zu 90 Prozent Frauen ein.*

GRUND-Relat wird hier nicht als für den Hörer evident präsentiert.

⇒ ADV (folgemarkierend): *Frauen sind lernbereit und geduldig. **Deshalb** stellen die Firmen zu 90 Prozent Frauen ein.*

⇒ POST *Frauen sind lernbereit und geduldig, **sodass** die die Firmen zu 90 Prozent Frauen einstellen.*

Folgemarkierender Adverbkonnektor und Postponierer (d.h. Konsekutivkonstruktionen) bedingen informationelle Hochgradierung des GRUND-Relats und Änderung der linearen Abfolge; der Anschluss zum Vortext passt nicht.

⇒ ADV (begründungsmarkierend) *Die Firmen stellen zu 90 Prozent Frauen ein. **Schließlich** sind sie lernbereit und geduldig.*

Auch begründungsmarkierender Adverbkonnektor ändert die lineare Abfolge, der Folgetext schließt schlechter an; es wird nicht mehr auf der Sachverhaltsebene verknüpft und die weibliche Lernbereitschaft wird sprechersubjektiv nicht nur als Begründung, sondern auch als Rechtfertigung der Einstellungspolitik der Firmen präsentiert.

6. Schluss

Es hat sich gezeigt, dass Konnektoren zentrale formale Mittel für die Herstellung von Textkohärenz sind. In ihrem semantischen und funktionalen Spielraum sind sie anderen, weniger zentralen Konnexionsformen (Präpositionen, Asyndese) deutlich überlegen. Die strukturellen Unterschiede der einzelnen Konnexionsformen, speziell in der Form des internen Konnektivs und im Verknüpfungstyp, haben zur Folge, dass die Formen im Regelfall keine textuellen Alternativen darstellen.

Literatur

- Bartsch, Renate (1978): Satzreihung, Satzgefüge oder Adverbialkonstruktion? Über pragmatische und kontextuelle Unterschiede zwischen semantisch gleichwertigen Aussagen. In: Hartmann, Dietrich/Linke, Hansjürgen/Vogel, Otto (Hg.): Sprache in Gegenwart und Geschichte. Festschrift für Heinrich Matthias Heinrichs zum 65. Geburtstag. Köln/Wien: Böhlau. S. 1–18.
- Blühdorn, Hardarik (2003): Zur Semantik der Konjunktion *als*. Paradigmatische und syntagmatische Aspekte. In: Linguistik online 13/1, S. 11–53. http://www.linguistik-online.com/13_01/bluehdorn.html
- Blühdorn, Hardarik (2004): Semantische Flexibilität bei Temporalkonjunktionen. Am Beispiel von *nachdem* und *bevor*. In: Pohl, Inge/Konerding, Klaus-Peter (Hg.): Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. S. 151–169.
- Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (Hg.) (2004): Brücken schlagen. Zur Semantik der Konnektoren. Berlin/New York: de Gruyter.
- Breindl, Eva (2003): Das Rätsel um das paradoxe *allerdings*: (K)ein Fall für die *Textgrammatik der deutschen Sprache*? In: Thurmair, Maria/Willkop, Eva (Hg.): Am Anfang war der Text – 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“. München: iudicium. S. 73–94.
- Breindl, Eva (2004a): Konnektoren in Übungsgrammatiken. In: Kühn, Peter (Hg.): Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 426–458.
- Breindl, Eva (2004b): Polysemie und Invarianz bei Konnektoren: *allerdings* und andere Kontrastmarker. In: Pohl, Inge/Konerding, Klaus-Peter (Hg.): Stabilität und Flexibi-

- lität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. S. 171–197.
- Breindl, Eva (2004c): Konzessivität und konzessive Konnektoren im Deutschen. In: Deutsche Sprache 32, S. 2–31.
- Breuer, Astrid Yvonne (2002): Asyndese? Zum Problem einer ‚negativen‘ Kategorie. München: Sagner.
- Christmann, Ursula (2000): Aspekte der Textverarbeitungsforschung. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter. S. 113–122.
- Degand, Liesbeth (2000): Causal connectives or causal prepositions? In: Journal of Pragmatics 32, S. 687–707.
- Fabricsius-Hansen, Cathrine (2000): Formen der Konnexion. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter. S. 331–343.
- Gohl, Christine (2000): Causal relations in spoken discourse: Asyndetic constructions as a means for giving reasons. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Kortmann, Bernd (Hg.): Cause – Condition – Concession – Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 83–110.
- Groeben, Norbert (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.
- Helbig, Gerhard (1988): Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: Langenscheidt.
- Isenberg, Horst (1971): Überlegungen zur Texttheorie. In: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Band 1. Grundlagen und Voraussetzungen. Frankfurt a. M.: Athenäum. S. 155–172.
- Jakobs, Eva-Maria (2005): Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstanden zu werden? In diesem Band.
- König, Ekkehard/Stark, Detlef/Requardt, Susanne (1990): Adverbien und Partikeln. Ein deutsch-englisches Wörterbuch. Heidelberg: Groos.
- Konopka, Marek (2005): Topologie komplexer Sätze und Textverstehen. Zur Stellung von Verbletztsätzen mit *weil*. In diesem Band.
- Langer, Inghard/Schulz v. Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (1999): Sich verständlich ausdrücken. München: Reinhardt.
- Lehmann, Christian (1982): Nominalisierung: Typisierung von Propositionen. In: Seiler, Hansjakob/Lehmann, Christian (Hg.): Apprehension. Das sprachliche Erfassen von Gegenständen. Teil I: Bereich und Ordnung der Phänomene. Tübingen: Narr. S. 66–83.
- Marschall, Matthias (1994): Satzklammer und Textverstehen. Zur Funktion der Verbendstellung im Deutschen. In: Deutsche Sprache 22, S. 310–330.
- Meireles, Selma M. (2005): Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In diesem Band.
- Métrich, René/Faucher, Eugène/Courcier, Gilbert (Hg.) (2002): Les Invariables Difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres *mots de la communication*. Bd. 4. Nancy: Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand.
- Pasch, Renate (1994): Benötigen Grammatiken und Wörterbücher des Deutschen eine Wortklasse „Konjunktionen“? In: Deutsche Sprache 22, S. 97–116.
- Pasch, Renate/Brauß, Ursula/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (2003): Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin/New York: de Gruyter (zitiert als HdK).
- Sweetser, Eve E. (1990): From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

- Waßner, Ulrich Hermann (2001): Konnektoren und Anaphorika – zwei grundlegende sprachliche Mittel zur Herstellung von Zusammenhang zwischen Textteilen. In: Cambourian, Alain (Hg.): Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten. Tübingen: Stauffenburg. S. 33–46.
- Waßner, Ulrich Hermann (2002): Geschlossene Klassen? In: Rapp, Reinhard (Hg.): Sprachwissenschaft auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Akten des 34. Linguistischen Kolloquiums in Germersheim 1999. Teil II: Sprache, Computer, Gesellschaft. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. S. 635–643.
- Weydt, Harald (1979): Zur Unterscheidung semantisch-pragmatisch, dargestellt an den Partikeln *jedenfalls*, *immerhin* und *schließlich*. In: Rosengren, Inger (Hg.): Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1978. Lund: Gleerup. S. 355–370.
- Wilhelm, Astrid (1999): Kausale asyndetische Konnexion unter kognitiver und textueller Perspektive. In: Girke, Wolfgang (Hg.): Aspekte der Kausalität im Slavischen. Mainzer Studien zum Problem der Kausalität. München: Sagner. S. 110–139.

MARIA THURMAIR

Textuelle Aspekte von Modus und Modalität

Abstract

Der folgende Beitrag untersucht textuelle Funktionen von Modus und Modalität am Beispiel des Moduswechsels vom Indikativ in den Konjunktiv und umgekehrt anhand von vier Verwendungen: in der Indirekten Rede – eine Verwendung, die hier als Textimport bezeichnet wird –, in Modalitätskontexten, in Aufforderungskontexten und schließlich die sog. „metakommunikativen Moduswechsel“. In allen Fällen zeigt sich, dass – unter durchaus unterschiedlichen Bedingungen – durch die Moduswechsel eine Zäsur gesetzt und ein Wechsel in einen anderen Teiltext markiert wird.

0. Einleitung

Ausgangspunkt für die Frage nach den textuellen Funktionen von Modus und Modalität ist die Erkenntnis, dass Tempusformen als eine der Kategorien des Verbs textstrukturierende Funktionen übernehmen können;¹ im Folgenden soll untersucht werden, ob ähnliche textuelle Funktionen auch bei anderen Verbkategorien, in diesem Fall dem Modus, nachgewiesen werden können.²

Im Deutschen werden drei Verbmodi angenommen: Indikativ, Konjunktiv und Imperativ; letzterer wird als doch sehr eingeschränktes Paradigma hier nicht genauer betrachtet. Im Folgenden geht es also nur um Indikativ und Konjunktiv und die Frage, inwieweit ein Moduswechsel zwischen diesen beiden Verbmodi Texte strukturieren kann. In Übereinstimmung mit der Literatur nehme ich zwei Konjunktiv-Gruppen an, Konjunktiv I (gebildet vom Präsensstamm) und Konjunktiv II (gebildet vom Präteritumstamm), die sich in ihrer Grundfunktion sehr ähnlich sind und die in ihrer Gesamtheit dem Indikativ gegenüberstehen. Moduswechsel sind also im Folgenden dort interessant, wo vom Indikativ in den Konjunktiv (und umgekehrt) gewechselt wird.

Die generelle Bedeutung aller Konjunktiv-Formen wird in der Literatur etwa mit eingeschränkter Geltung (z. B. Weinrich 2003, S. 240 ff.; Heidolph/

¹ Vgl. dazu etwa Weinrich (2003, S. 198 ff.), Marschall (1997), Vater (1996) und Willkop (2003).

² Zur Modalität generell und ihrer textstrukturierenden Funktion v. a. in verschiedenen Diskursen s. auch Dietrich (1992).

Flämig/Motsch 1984, S. 522) oder Nicht- (und Kontra-)Faktizität (z. B. Thieroff 1992) plausibel beschrieben. In der IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997, S. 1743 ff.) werden als zentrale Verwendungsbereiche des Konjunktivs die Indirektheitskontexte und die Modalitätskontexte genannt; beiden gemeinsam ist eine Verlagerung bzw. Ablösung hinsichtlich bestimmter Aspekte der Wissensqualität, in beiden Fällen wird eine „Brechung oder Aufhebung der Unmittelbarkeit der interpretativen Bezugnahme auf die beiden primären Koordinaten aktueller Sprecher oder aktuelle Welt“ angezeigt (Zifonun et al. 1997, S. 1785). Diese beiden, aber auch andere hier analysierte Verwendungen lassen sich auch so charakterisieren, dass der Konjunktiv eine Distanzierung bedeutet. Aus diesem Grunde nehme ich Distanz³ als Grundbedeutung des Konjunktivs an.

Im Folgenden möchte ich die textstrukturelle Funktion von Modus und Moduswechsel an vier Kontexttypen analysieren, die nach Häufigkeit und Zentralität angeordnet sind: Moduswechsel in Indirektheitskontexten (Indirekte Rede bzw. Redewiedergabe), in Modalitätskontexten, in Aufforderungskontexten sowie metakommunikative Moduswechsel.

1. Moduswechsel in der Indirekten Rede bzw. Redewiedergabe

Eine der beiden zentralen Funktionen von Moduswechsel und der Verwendung des Konjunktivs ist es, anzuzeigen, dass ein Text in einen anderen eingebettet ist (Engel 2004, S. 65 spricht hier von „Textschichtung“) – wobei für den eingebetteten Text auf eine andere Quelle (nach Zifonun et al. 1997, S. 1753) bzw. auf eine andere Rede-Instanz (nach Marschall 2002) verwiesen wird; mit traditionellen Begriffen handelt es sich hier um Indirekte Rede. Der Konjunktiv mit seiner Grundbedeutung der eingeschränkten Geltung, der Distanzierung, eignet sich natürlich besonders gut, weil sich der Sprecher durch den Verweis auf eine andere Rede-Instanz von der Verbindlichkeit der Äußerung distanzieret.⁴

Vorab noch einige grundsätzliche Bemerkungen:

In den folgenden Analysen geht es um Moduswechsel, wie er sich an konkreten Texten zeigt, und seine Funktionen. Damit ist einmal die Rezipienten- bzw. Hörerseite in den Blick genommen; es geht also – jetzt spezifisch im Kontext der Indirekten Rede – nicht um die Frage, welche sprachlichen Mittel auch verwendet werden können, sondern um die Frage, was ein Moduswech-

³ Distanz ist dabei gerade nicht im Sinne Thieroffs (1992, S. 274 ff.) zu verstehen, der Distanz (oder Entferntheit und Nicht-Entferntheit) als bedeutungsdifferenzierendes Merkmal zwischen Konjunktiv I und Konjunktiv II annimmt.

⁴ Fabricius-Hansen (1997, S. 28) spricht hier mit Bezug auf Plank von ‚epistemischer Distanz‘. (Vgl. Plank, Frans (1986): Über den Personenwechsel und den anderer deiktischer Kategorien in der wiedergegebenen Rede. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 14, S. 284–308.)

sel für den Rezipienten signalisiert. Zum anderen soll strikt textuell vorgegangen werden, das heißt, dass von vornherein Phänomene satzübergreifend in den Blick genommen werden, denn ich gehe davon aus, dass es sich bei den zu besprechenden Fällen um **Textwiedergabe** bzw. **Texteinbettung** handelt. Meines Erachtens greifen Analysen in dieser Hinsicht oft zu kurz, weil sie zu sehr satzbezogen sind. Und schließlich führt der textuelle und rezipientenbezogene Blick dazu, dass der Begriff der **Redewiedergabe** zu vermeiden ist, insofern er impliziert, dass es eine irgendwie geartete Originaläußerung gebe, die durch bestimmte Deixisverschiebungen zu einer sogenannten Indirekten Rede oder Redewiedergabe umgeformt wird. Eine textuelle Analyse sollte diese meist problematische Rekonstruktion einer Originaläußerung nicht erforderlich machen. Dies hat auch Matthias Marschall (2002) gezeigt, der in einer textuell orientierten Analyse deutlich gemacht hat, welche Relevanz die Textverkettung hat.⁵ Die entsprechenden Texte können somit charakterisiert werden ohne die problematische Konstruktion einer „Originaläußerung“. Ich möchte deshalb im Folgenden von eingebetteten Texten einer anderen Rede-Instanz, kurz: von **Textimporten**⁶ sprechen.

Moduswechsel vom Indikativ zum Konjunktiv kann nun als hinreichendes Signal anzeigen, dass in einen Text ein anderes Textstück eingebettet ist, das einer anderen Rede-Instanz zuzuordnen ist, dass also ein Text importiert wird; dies verdeutlichen die Beispiele (1) und (2):

- (1) Sie stand am Herd und schälte die Kartoffeln. Da kam er zur Tür herein. Jetzt **hätte** er genug. Die anderen **seien** schließlich auch nicht besser und er **müsse** immer die Kastanien aus dem Feuer holen. Wenn das so **weitergehe**, **würde** er doch kündigen. Er **lasse** sich diese Demotivierungen nicht mehr länger bieten. Er schloss die Tür.
- (2) §§ Paris Hilton, 24, Hotelierbin, ist Opfer von Hackern geworden. Diese **hätten** sich auf noch ungeklärte Weise Zugang zu ihrem Mobiltelefon verschafft und rund 500 gespeicherte Telefonnummern von Stars wie Eminem, Lindsay Lohan, Christina Aguilera oder Anna Kurnikowa kopiert und ins Internet gestellt. Auch private, nach Datum geordnete Notizen Hiltons **seien** öffentlich zu lesen gewesen. Darunter Angaben über ihre Lieblingshotels und bevorzugte Fluggesellschaften. Die US-Bundespolizei FBI ermittelt nun. §§⁷ (SZ 23.2.05, S. 12)

Bei beiden Beispielen (1) und (2) findet sich kein anderes Signal für den Wechsel zu einer anderen Rede-Instanz als eben der Moduswechsel – weder die

⁵ Marschall (2002) nimmt an, dass der Übergang zu einem einer anderen Rede-Instanz zugewiesenen Textteil sich in schriftkonstituierten Texten entweder als Bruch in der Anaphernkette oder als Bruch in der Verbalkohärenz manifestiert.

⁶ Den Begriff verdanke ich Diskussionen mit Wilhelm Oppenrieder.

⁷ Die Zeichen §§ markieren den originalen Textanfang bzw. das originale Textende. Durch Fettdruck hervorgehobene Verbformen kennzeichnen Konjunktivformen, unterstrichene Indikativformen und punktierte modusambige Formen.

klassischen Signale Redeeinleitung, syntaktische Unterordnung noch andere. In (2) ist die Rede-Instanz nicht einmal genannt und auch nicht spezifisch erschließbar. Moduswechsel zeigt also klar eine textuelle Zäsur an und markiert den Übergang zum importierten Text.

Was die Verwendung der je spezifischen Konjunktivformen betrifft, hier noch eine kleine Bemerkung: Für den Bereich der Redewiedergabe bzw. des Textimports gehe ich davon aus, dass es funktional keinen Unterschied macht, ob Formen des Konjunktiv I, II oder die *würde*-Form (als analytische Variante des Konjunktiv II) verwendet werden – wie dies ja auch die Beispiele oben zeigen. Die Wahl der jeweiligen Formen folgt häufig den sogenannten Ersatzregeln, aber es tritt – je nach Textsorte – auch oft Konjunktiv II auf, obwohl Konjunktiv I möglich und eindeutig wäre, ebenso *würde* bei nicht mehr üblichen Konjunktiv-II-Formen starker Verben. Die immer wieder vorgebrachte These (s. schon Jäger 1971, S. 165 oder Thieroff 1992, S. 274 ff.), es gebe einen Funktionsunterschied zwischen der Verwendung von Konjunktiv I und Konjunktiv II im Sinne einer größeren Distanzierung durch den Sprecher, halte ich für unzutreffend – dies ist mittlerweile auch die überwiegende Auffassung in der Literatur (vgl. etwa Schecker 2002; Helbig/Buscha 1991, S. 196).

Für Beispiele wie die oben angeführten (1) und (2), bei denen der Moduswechsel als alleiniges Signal für den Übergang in einen importierten Text fungiert, wird in der einschlägigen Literatur (vgl. u. a. Helbig/Buscha 1991, S. 197; Pütz 1989 und 1997; Thieroff 1992, S. 256 ff.; Fabricius-Hansen 2002) meist ein eigener Typ, die sogenannte Berichtete Rede, angenommen. Diese ist charakterisiert als uneingeleitete Indirekte Rede, also als Rede ohne redeeinleitendes Element. Dem Konzept der Berichteten Rede liegt die Auffassung zugrunde, dass der Skopus des redeeinleitenden Elements als Signal für Indirekte Rede nicht über die Grenze des komplexen Satzes hinausgeht. Diese Charakterisierung als Berichtete Rede würde dann etwa für das ganze importierte Textstück in Beispiel (2) gelten, aber nur für Teile in Beispielen wie (3):

- (3) Walburga M. Scheibel, Generaloberin des Konvents, kündigte unterdessen an, daß man die Hühnerhaltung abschaffen **wolle**. Entsprechende Pläne **gebe** es bereits seit 1990. Mit den Protesten der Tierschützer **habe** das nichts zu tun. (Frankf. Rundschau 07. 10. 1997, S. 30)

Hier in (3) gilt der Teilsatz des ersten Satzes als Indirekte Rede (im engeren Sinne) bzw. abhängige Indirekte Rede, der zweite und dritte Satz dagegen gelten als Berichtete Rede. Diese Analyse ist allerdings meines Erachtens zu wenig textuell gedacht (ähnliches deuten auch schon Becher/Bergenholtz 1985 an). Ich gehe vielmehr davon aus, dass es sich bei Redewiedergabe bzw. Textimport um ein textuelles Phänomen handelt, das nicht an Satzgrenzen gebunden ist; in allen bisher zitierten Beispielen wird **ein** (Stück) Text importiert – also etwa auch in (3). Die Frage, ob dieser importierte Text explizit syntaktisch eingeleitet ist oder nicht, rechtfertigt textuell gesehen keine kategoriale Trennung.

Unter einer strikt textuellen Betrachtungsweise vornehmlich aus der Rezipientenperspektive sind hinsichtlich des Textimports nun folgende Aspekte von Interesse:

1.1 Anfang und Ende des Textimports

Um den **Anfang** eines Textimportes zu markieren, ist nach meinen Analysen Moduswechsel ein hinreichendes Signal, allerdings muss (als Minimalforderung) der Kontext dergestalt sein, dass eine Redewiedergabe nicht ausgeschlossen ist. Demgegenüber geht etwa Zifonun (2000, S. 325) davon aus, dass Indirektheitskontexte „anders als Modalitätskontexte durch geeignete sprachliche Mittel (Verba und Nomina dicendi, referatanzeigende Nebensätze oder Einschübe [...]) eröffnet werden [müssen]“ (ähnlich auch Zifonun et al. 1997, S. 1786 f. oder Pütz 1989, S. 201). Beispiel (2) zeigt allerdings, dass nicht einmal konkret eine Rede-Instanz bestimmbar sein muss. Sie darf nur nicht ausgeschlossen sein. Nach meinen Analysen ist der Moduswechsel, also die Verwendung des Konjunktivs, ein hinreichendes Signal für Textimport. (Zusammen mit oder auch anstelle von Moduswechsel können natürlich auch andere sprachliche Signale, insbesondere alle Arten der Redeeinleitung, diesen Einstieg in die Redewiedergabe bzw. den Textimport ankündigen.)

Das **Ende** des Textimports, also die Frage, woran zu erkennen ist, dass der eingebettete Text der anderen Rede-Instanz wieder verlassen wird, ist wesentlich weniger intensiv untersucht worden als der Einstieg. Das einfachste Signal ist natürlich ein neuerlicher Moduswechsel – zurück in den Indikativ: man vgl. oben in Beispiel (1) *Er schloss die Tür.* (gegenüber: *Er schließe die Tür.*) und Beispiel (2) *Die US-Bundespolizei FBI ermittelt nun.*

Es kann auch das Ende des Textimports mit dem generellen Textende zusammenfallen, dann ist natürlich kein weiterer Moduswechsel vorzufinden; vgl. Bsp. (4), in dem das Textende auch das Ende des importierten Textes markiert.

- (4) §§ Jamie Oliver, 29, [...] will sich aus der Öffentlichkeit zurückziehen. „Ich möchte es ruhiger angehen lassen in den nächsten drei Jahren. Ich bin bereit für das Ende meines Ruhms“, sagte Oliver *ananova.com* zufolge. Die öffentlichen Spekulationen über eine mögliche Ehekrise **hätten** ihn dazu gebracht, seine Karriere zu überdenken. „Ich bedauere meine Berühmtheit“, sagte der Starkoch. Gleichzeitig **wisse** er aber, dass er seinem Ruhm viel zu verdanken **habe**. Künftig **wolle** er mehr Zeit mit seiner Frau Jools und seinen zwei Töchtern verbringen. §§ (SZ 23.2.05, S. 12)

In vielen Fällen ist der Moduswechsel mit weiteren textstrukturellen Merkmalen unterstützend verbunden, die die Zäsuren deutlich machen. Zu nennen sind hier einmal das Absatzende wie in (5): Absätze sind ja wesentliche textstrukturierende Mittel im Schriftlichen.

- (5) „Es war die Chronik einer angekündigten Katastrophe“, zitiert *Le Parisien* die Experten. Viele Beteiligte **hätten** um Schwächen und Fragilität des Baus gewusst, aber niemand **habe** etwas unternommen, Fehler **habe** es bereits bei der Berechnung der Belastungen gegeben. Probleme besonders an den Übergängen zu den Einstiegsbrücken und zur Ladenzeile **seien** unterschätzt worden. So **habe** es zu wenig Verbindungsstellen zwischen dem zu schwachen Metallkleid und der Betonkonstruktion gegeben. Der Beton **sei** nicht belastungsfähig genug gewesen. Flughafenmitarbeiter hatten bereits vor dem Einsturz von Vibrationen berichtet. (SZ 10.2.05, S. 12)

Weiterhin ist das Ende von Textimporten ausgesprochen häufig durch textstrukturelle Mittel in der Gestaltung der Referenzkette markiert. So steht in Beispiel (6) der zäsiierende Moduswechsel in Kombination mit einer Renominalisierung.⁸

- (6) §§ Loki Schmidt, 85, Ehefrau von Altkanzler Helmut Schmidt, war eine strenge Lehrerin. Ihre Schüler **hätten** schon mal eine Ohrfeige bekommen, „wenn’s nötig war“, sagte Loki Schmidt der Bild-Zeitung. Kinder **müssten** ihre Grenzen kennen lernen, da **helfe** „ein kurzer Backs oft mehr als hundert Worte“. Sie **habe** jedenfalls nie eine Beschwerde bekommen. *Schmidt arbeitete* 29 Jahre als Lehrerin. §§ (SZ 15.2.05, S. 12)

Eine Nicht-Renominalisierung am Ende des eingebetteten Teiltexes, d. h. beim Wechsel zurück, ist ungewöhnlich – das wird insbesondere bei längeren Texten deutlich. Renominalisierung als den Moduswechsel unterstützendes textstrukturelles Signal ist ausgesprochen häufig.⁹

1.2 Kontextuelle Bedingungen: Text-Kontinuität

Anfang und Ende des Textimports sind somit charakterisiert. Zwischen den beiden durch Moduswechsel markierten textstrukturellen Zäsuren herrschen bestimmte Kontinuitätsbedingungen; man könnte auch von kontextuellem Druck sprechen. Damit ist gemeint, dass die durch den Moduswechsel angezeigte Bedingung des Textimports solange gilt, solange nicht explizite Signale dagegen sprechen, sozusagen ‚bis auf Widerruf‘, sie muss nicht unbedingt an allen Satzgrenzen neu etabliert werden. Inwiefern und wieweit sind nun diese textuellen Bedingungen der Kontinuität ausschlaggebend?

⁸ Zum Konzept der Renominalisierung s. Weinrich (2003, S. 377ff.), Thurmair (2003) oder Weinrich (2005).

⁹ Renominalisierung im importierten Text gehorcht spezifischen Bedingungen, wenn das Pronomen die Rede-Instanz bezeichnet: dann ist Renominalisierung nur in einer Apposition möglich; vgl.: *Eckermann sagte zu Goethe, er, Eckermann, höre gerne bayerische Volksmusik* (Weinrich 2003, S. 907). Zu den spezifischen Bedingungen von Pronomen in der Erlebten Rede und dem Konzept des Reflektorpronomens vgl. Canisius (2005).

1.2.1 Modusambige Formen und verblose Äußerungen

Zum einen wird diese kontextuelle Bestimmtheit relevant bei modusambigen Formen, die indikativisch oder konjunktivisch sein können (etwa Präteritumformen von schwachen Verben). In seiner rezeptiven Grammatik schreibt Heringer (1988, S. 65): „normalerweise werden die zweideutigen Formen als die unmarkierten Indikative verstanden.“ Diese Tatsache erklärt ja genau das konjunktivische Ersatzsystem, das im Allgemeinen in schriftlichen Texten recht zuverlässig wirkt. Dennoch lassen sich Fälle der Verwendung von nicht-eindeutigen, also ambigen Formen finden; dann sind Kontext und damit die textuellen Kontinuitätsbedingungen für das Beibehalten der adäquaten Interpretation eines Teiltextes als Textimport ein wichtiges Kriterium. Vgl. (7):

- (7) §§ Die US-Streitkräfte lagern einem Bericht der *New York Times* zufolge 480 Atomwaffen in Europa. Das **seien** doppelt so viele wie bisher geschätzt worden **sei**, schrieb die Zeitung unter Berufung auf die Studie eines privat finanzierten US-Rüstungskontrollrats. Die nuklearen Kurzstreckenwaffen lagerten auf acht Luftstützpunkten in Deutschland, Großbritannien, Italien, Belgien, den Niederlanden und der Türkei, heißt es darin. Geheime Militärabkommen mit den jeweiligen Ländern ermöglichten die Aufstellung der Atomwaffen. Jedoch **widerspreche** das Pentagon der Studie, schreibt das Blatt. §§ (SZ 10.2.05, S. 9)

Die modusambige Form *ermöglichten* ist aufgrund der textuellen Kontinuität, der Einbettung in den Kontext nur als konjunktivisch zu interpretieren. Die Markierung als Textimport bleibt somit bestehen. Gleiches gilt für die beiden Formen *pfliegten* und *brauchten* in Beispiel (8):

- (8) In den Tagen vor diesem Sonntag fragten Journalisten oft, warum das nicht schon früher passierte – um schon vor der Tagesschau ein noch stärkeres Bild gegen die Rechtsextremen zu setzen „Aber wir sollten uns nicht von denen das Handeln diktieren lassen“, antwortete Stephan Fritz, der Pfarrer der Frauenkirche. Die Menschen pfliegten seit Jahren Kultur der Erinnerung an die Zerstörung ihrer Stadt. Sie brauchten nicht den Anstoß von Rechtsextremen. §§ (SZ 14.2.05, S. 3)

Im Beispiel (9) ist für die modusambige Form *glaubten* ebenfalls die Interpretation als präteritale Indikativform nicht ausgeschlossen; hier wird allerdings die konjunktivische Lesart und damit das Verständnis als Textimport nicht nur durch die Kontextbedingungen allgemein, sondern auch durch die spezifische Makrostruktur dieses Textes gestützt (hier: Bericht über den politischen Aschermittwoch, der sich auf verschiedene Personen als Rede-Instanzen bezieht und damit Import verschiedener Texte enthält):

- (9) [...] Stoiber wiederholte jedoch nicht seinen umstrittenen Vorwurf, die Bundesregierung **sei** direkt verantwortlich für das Erstarken der Rechtsextremisten.

Bundeskanzler Gerhard Schröder wies auf einer Veranstaltung der nordrhein-westfälischen SPD in Köln die Aussagen des CSU-Chefs als böse zurück. Die Menschen in Deutschland glaubten diese Schuldzuweisungen nicht. Stoiber **erreichte** nur, dass die „die im braunen Sumpf im Trüben fischen, sich die Hände reiben“. Es **sei** daher notwendig [...]. (SZ 10.2.05, S. 6)

Auch verblose Äußerungen, die ja weder indikativisch noch konjunktivisch markiert sein können, werden im unmarkierten Fall nach Etablierung eines Teiltextes als Textimport kontinuierlich interpretiert; d.h. die durch den Moduswechsel herbeigeführte Zäsur, die Signal für den Rezipienten ist, jetzt zu einem importierten Text einer anderen Rede-Instanz zu wechseln, gilt über verblose und damit nicht-modusmarkierte Formen hinweg; vgl. die vorletzte Äußerung in (2) oben und die letzte in (10):

- (10) §§ Helge Schneider, 49, Musiker, schwimmt trotz Erfolgs nicht im Geld. Millionär **sei** er nicht geworden, sagte er der *Bunten*. „Ich habe früher mal ein oder zwei Häuser gekauft. Aber das Geld geht weg für mein Studio [...].“ Erst seit einem Monat **habe** er eine Spülmaschine. Die erste in seinem Leben. §§ (SZ 10.2.05, S. 12)

1.2.2 Indikativformen

Üblicherweise, so hatte ich oben festgestellt, signalisiert ein Moduswechsel vom Konjunktiv zurück in den klaren, eindeutigen, nicht ambigen Indikativ (wie in (1) und (2)) das Ende des importierten Teiltextes und setzt damit eine starke Zäsur. Dies gilt aber nicht in allen Fällen. Grundsätzlich ist nämlich davon auszugehen, dass der Indikativ eine neutrale Modusform ist, die „Distanzierungen“ im Sinne des Verweises auf andere Rede-Instanzen durchaus zulässt. Nur so lässt sich erklären, dass es selbstverständlich auch Formen der Redewiedergabe oder besser des Textimportes gibt, die nicht durch einen Moduswechsel angezeigt sind. Somit dient auch nicht jede Verwendung einer Indikativform einer textstrukturellen Zäsur im oben beschriebenen Sinne. Indikativformen können unter bestimmten, genauer zu benennenden Bedingungen eine suspendierende Wirkung haben, d.h. die Interpretation als Importtext gilt weiter, eine textstrukturelle Zäsur erfolgt an dieser Stelle nicht. Dies gilt insbesondere für Indikativformen, die in Redeeinleitungen verwendet werden und Indikativformen, die direkte Rede kennzeichnen (zusätzliche Signale können sein: Deixisbrüche, Tempuswechsel, im Schriftlichen: Anführungszeichen). Beides zeigt wiederum Beispiel (6):

- (6) Loki Schmidt, 85, Ehefrau von Altkanzler Helmut Schmidt, war eine strenge Lehrerin. Ihre Schüler **hätten** schon mal eine Ohrfeige bekommen, „wenn's nötig war [Indikativ, direkte Rede], sagte [Indikativ, Redeeinleitung] Loki Schmidt der *Bild*-Zeitung. Kinder **müssten** ihre Grenzen kennen lernen, da **helfe** „ein kurzer Backs oft mehr als hundert

Worte“. Sie **habe** jedenfalls nie eine Beschwerde bekommen. Schmidt arbeitete [Indikativ, Zäsursignal] 29 Jahre als Lehrerin.

Mögliche Redeeinleitungen mit ihren indikativischen Verbformen sind übrigens ebenfalls ein textstrukturelles Merkmal; so kann beim Import eines längeren Textstückes die Rede-Instanz, wenn sie denn genannt wird, ebenfalls eine Referenzkette bilden – damit bleibt die textuelle Kontinuität, die zur Interpretation des Textimports wichtig ist, bestehen. Vgl. noch einmal (7) mit kursiv markierten Redeeinleitungen:

- (7) §§ Die US-Streitkräfte lagern einem *Bericht der New York Times* zufolge 480 Atomwaffen in Europa. Das seien doppelt so viele wie bisher geschätzt worden sei, *schrrieb die Zeitung* unter Berufung auf die Studie eines privat finanzierten US-Rüstungskontrollrats. Die nuklearen Kurzstreckenwaffen lagerten auf acht Luftstützpunkten in Deutschland, Großbritannien, Italien, Belgien, den Niederlanden und der Türkei, *heißt es darin*. Geheime Militärabkommen mit den jeweiligen Ländern ermöglichten die Aufstellung der Atomwaffen. Jedoch widerspreche das Pentagon der Studie, *schreibt das Blatt*. §§ (SZ 10.2.05, S. 9)

Weiterhin bewirken Indikativformen, die im direkten syntaktischen Kontext einer Redeeinleitung vorkommen, ebenfalls keinen textstrukturellen Wechsel (vgl. in Beispiel (7) die erste Form von *lagern*); das Gleiche gilt in untergeordneten Nebensätzen, vgl. (11):

- (11) Die Argumentation der Ströbele-Gegner ging so: Ströbele **sei** zwar gegen den Irakkrieg gewesen. Er **greife** ja auch die Bush-Administration an, wo man sie nur angreifen kann. Aber das **sei** alles nur eine billige Alibiveranstaltung. Ströbele **sei** nun einmal Teil der „rot-grünen Kriegsmafia, die Kriege führt, ohne rechtlich und moralisch dazu legitimiert zu sein“. Und überhaupt will die Friedensbewegung keine Parteileute auf der Anti-Bush-Demo haben. (SZ 23.2.05, S. 3)

Alle bisher genannten Indikativformen, die keinen textstrukturell bedeutsamen Moduswechsel signalisierten, ließen sich aufgrund bestimmter konstruktioneller oder anderer Kriterien ausgrenzen. Was aber ist mit Indikativformen, die keines dieser Signale aufweisen? Bedingen diese immer einen Wechsel aus dem importierten Text einer anderen Rede-Instanz, also einen Wechsel aus dem Indirektheitskontext? Die Aussagen in der Literatur scheinen eindeutig zu sein: Nach der IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997, S. 1770) kann der Indikativ ohne Referatangabe innerhalb derselben KM (kommunikativen Minimaleinheit) in allen Textsorten nur als Übergang in einen Behauptungskontext gewertet werden. Ich möchte dies relativieren und zwar genau aufgrund der kontextuellen Gebundenheit bzw. der textuellen Kontinuität; diese kann meines Erachtens dazu führen, dass auch Indikativformen

ohne andere Signale des Textimports nicht als Rückkehr in den Ursprungstext gewertet werden. Dazu folgendes Beispiel:

- (12) Und während die Zuhörerin unbehaglich im Kaffee rührt [...], erzählt Jeff Gedmin weiter. Eine deutsche Freundin zum Beispiel **habe** ihn vor ein paar Tagen gefragt: „Bist du eigentlich für den Patriot Act oder bist du dagegen?“
 Er **habe** geantwortet: „Nun, es sind 340 Seiten. Ich habe sie nicht alle gelesen. Es mag Teile darin geben, die ich ...“
 Sie **habe** ihn scharf unterbrochen: „Ich will nur wissen, ob du dafür bist oder dagegen.“
 Und als er zurückgefragt hat: „Weißt du denn überhaupt, was drin steht?“
 Da sagte sie: „Bestimmt nur Schlimmes. Und du bist mal wieder dafür!“
 (SZ 23.2.05, S. 3)

Auch wenn in (12) in den vorletzten beiden (unterstrichenen) Verbformen der Indikativ verwendet wird (*hat*, *sagte*), ist es aufgrund der kontextuellen Gegebenheiten eindeutig, dass es sich hier weiterhin um einen importierten Text handelt. In diesen Fällen, in denen keinerlei sonstige Signale oder Brüche einen Wechsel aus dem importierten Teiltext signalisieren, scheint es mir plausibel zu sein, nicht davon auszugehen, dass hier ein eindeutiger Wechsel in einen Behauptungskontext erfolgt. Vielmehr würde ich dafür plädieren, dass bei dieser Art von eingebetteten Indikativformen aufgrund des kontextuellen Drucks und der textuellen Kontinuität, die sich ja durchaus herstellen lässt, der Verweis auf die andere Rede-Instanz bestehen bleibt (ähnliches deutet auch Marschall 2002, S. 30 an); allenfalls übernimmt der Sprecher zusätzlich eine gewisse Verantwortung für die Proposition. Vielleicht könnte man hier von zwei Rede-Instanzen oder zwei Stimmen sprechen, bei denen keine dominiert (vgl. dazu auch Pérennec 2002, S. 48).

Nicht immer bewirken also Indikativformen nach Konjunktivformen einen zärierenden Moduswechsel; manchmal halten sie – wie beschrieben – die Interpretation als Textimport und damit den Verweis auf eine andere Rede-Instanz aufrecht; die Zäsur ist dann aufgeschoben.¹⁰

Zusammenfassend kann man festhalten: der Moduswechsel vom Indikativ in den Konjunktiv ist ein klar textstrukturierendes Phänomen, insofern damit für das folgende Textstück der Verweis auf eine andere Rede-Instanz und damit eben Textimport etabliert wird. Die Rückkehr vom Konjunktiv in den Indikativ ist insofern weniger eindeutig (und bedarf bestimmter kontextueller Spezifika), als der Indikativ in seinem Anwendungsbereich wesentlich weiter ist und die auch durch den Konjunktiv angezeigte Distanzierung nicht von

¹⁰ Umgekehrt gibt es natürlich auch Fälle, bei denen Konjunktivformen auftreten, ohne dass Kontinuität hinsichtlich der Interpretation als Textimport bewirkt würde, etwa, wenn nach dem Textimport unmittelbar ein als unreal markierter Teiltext anschließt.

vornherein ausschließt. Hinzu kommt, dass die textuelle Kontinuität bzw. der kontextuelle Druck so stark ist, dass auch eingeschobene Indikativformen nicht automatisch einen Teiltextwechsel bewirken.

Diese Art des Moduswechsels ist typisch für geschriebene Texte; sie tritt insbesondere in Textsorten auf, in die Texte importiert werden – also etwa Zeitungsberichte, aber natürlich auch narrative Texte. Im Gesprochenen wird zu ganz anderen Mitteln gegriffen, um Zäsuren wie die hier beschriebenen zu kennzeichnen, etwa andere Modi des Sprechens.¹¹

2. Moduswechsel in Modalitätskontexten

Eine zweite Hauptverwendung von Konjunktiv-Formen, hier allerdings nur Konjunktiv-II-Formen, sind die sogenannten Modalitätskontexte. Gemeint ist damit, dass die Konjunktivformen und damit auch der Moduswechsel Distanz zur realen Welt signalisieren und anzeigen, dass ein Sachverhalt nicht-faktisch ist. Damit dienen Moduswechsel hier dazu, den Übergang in einen im weiteren Sinne irrealen Kontext zu markieren; der Moduswechsel hat also auch hier eindeutig textstrukturierende Funktion.

Moduswechsel, die den Übergang in einen Irrealitätskontext (und zurück) markieren, dienen textstrukturell zum Beispiel dazu, Gedankenexperimente anzuzeigen, fiktive Beispiele anzugeben u. ä.,¹² dies ist ein häufiges Mittel etwa in argumentativen Texten. Dies sei an zwei Beispielen gezeigt, eines stammt aus einer wissenschaftlichen Abhandlung, das andere aus einem Leserbrief.

- (13) Tatsächlich wird die starre Korrelation der Cooperpaare untereinander durch diesen Fermi-Charakter der Einzelelektronen erzwungen. Man benötigt nicht nur einen endlichen Energiebetrag, um ein Cooperpaar aufzubrechen; es ist ebenso unmöglich, einem einzelnen Paar einen Schwerpunktpuls zu geben, der nicht mit dem aller übrigen Paare übereinstimmt. **Würde man dies nämlich tun, so würden dadurch sehr viele Streuzustände ausfallen und damit die Energie des Gesamtsystems angehoben.** Bei quantenmechanischen Teilchen, die sich so extrem überlappen wie die Cooperpaare, wird die innere Struktur der Teilchen wichtig. (Buckel, „Supraleitung“; zitiert nach Paek 1993, S. 92)

¹¹ Zu den Unterschieden im Konjunktivgebrauch vgl. die Untersuchung von Morgen-thaler (1998); zum Konjunktiv in der gesprochenen Redewiedergabe s. etwa Günthner (1997).

¹² Häufig tritt der Moduswechsel in funktional vergleichbaren Verwendungen mit anderen eindeutigen Signalen zusammen auf, z. B. in den Irrealen Vergleichen kombiniert mit *als (wenn)ob* bzw. *wie wenn* (s. dazu Thurmair 2001, S. 62ff.), in den „Rhetorischen Vergleichen“ (Oppenrieder 1991) v. a. mit *als ob*, in anderen irrealen Nebensätzen mit *ohne dass*, *statt dass* oder in meist als konsekutiv gehandelten Strukturen mit *zu* + Adjektiv + *als dass* (vgl. dazu Thurmair i. Ersch.).

(14) Leserbrief zum Thema Studiengebühren

[...] Als noch niemand in der Bundesrepublik über die Einführung von Studiengebühren redete, weil es sie noch gab, hatte man für Studierende mit geringen Mitteln die einfache Lösung des Gebührenerlasses. Natürlich soll niemand abgeschreckt werden. **Die Maßnahme brächte zwar weniger Geld ein, wäre aber dennoch für alle Beteiligten nützlich, wenn dem Drittel, das Bafög erhält, die Studiengebühren zum Teil oder ganz erlassen würden.** (SZ 23.2.05, S. 20)

Irrealitätskontexte werden in diesen Fällen nur durch den Moduswechsel markiert, der hier eine textstrukturelle Zäsur setzt. Innerhalb dieser Teiltexthe ist ausschließlich die Modusform Konjunktiv II für die Nicht-Faktizität verantwortlich (vgl. Eisenberg 1999, S. 116); dabei genügt es im Unterschied zu anderen Kontextsorten nicht, diesen Wechsel nur einmal durch den Moduswechsel zu markieren, die Konjunktivformen müssen durchgängig verwendet werden – mit Ausnahme syntaktisch untergeordneter Sätze (wie etwa dem restriktiven Relativsatz in Bsp. (14)). Analog zu dem Begriff Textimport könnte man hier von **Situationsimport** sprechen.

Situationsimport liegt auch vor in Verwendungen wie in (15), die in der Sprache von Kindern das Aushandeln von Spielszenarien kennzeichnen, die durch den Konjunktiv als nicht-faktisch, als fiktiv gekennzeichnet werden.¹³

(15) Ich **wäre** mal die Prinzessin und du **wärst** meine Dienerin und dann **käme** ein wunderschöner Prinz [...].

3. Moduswechsel in Aufforderungskontexten

Der dritte Kontexttyp, der im Zusammenhang mit Moduswechsel untersucht werden soll, betrifft Moduswechsel vom Indikativ in den Konjunktiv I und zwar Verwendungen, in denen nur der Konjunktiv I möglich ist; diese Formen gelten im Allgemeinen als peripher. Allen hier analysierten Verwendungen¹⁴ gemeinsam ist, dass ein im weitesten Sinne Aufforderungskontext etabliert wird. Auch hier hat der Moduswechsel eine deutlich textstrukturierende Funktion. Es lassen sich zwei Verwendungen unterscheiden:

1) Da ist zum einen die fachtextsortenspezifische Verwendung des Konjunktiv I in Textsorten mathematischen Inhalts, z. B.:

(16) Einige Aufgaben für die freien Tage:

1. Gegeben **sei** eine Urne mit vier Kugeln (a, b, c, d). Auf a und b steht eine 1, auf c und d eine zwei. Die Zahlen auf den Kugeln sind die Werte der x-Variablen.

¹³ Darauf hat mich Harald Weinrich aufmerksam gemacht. Vgl. auch Weinrich (2003, S. 256).

¹⁴ Ausklammern möchte ich hier die Verwendung von Konjunktiv-I-Formen in relativ festen Wendungen wie etwa *Lang lebe der König* oder *Gepriesen sei Gott*.

a) Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass ...

[...]

4. Gegeben **sei** die Population von Studentinnen aus Aufgabe 3. Es **sei** weiterhin bekannt, dass der Mittelwert der Population der männlichen Studenten bei 1 **liege** (mit $\sigma = 1$)

(<http://www.uni-konstanz.de/fs-soz/statistik/aufgaben3.pdf>, 25.2.2005)

In diesen Fällen findet ein klarer Moduswechsel in den Konjunktiv I statt, der den Text eindeutig strukturiert. Ausgangspunkt für diesen Wechsel ist allerdings in den seltensten Fällen eine explizite indikativische Verbform, sondern vielmehr ein durch den Kontext und z.B. die Überschrift und die Aufgabennummerierung gegebener faktischer Sachverhalt (im Sinne von *Dies ist Aufgabe 1*). Mit dem Moduswechsel und dem Auftreten der ersten Konjunktiv-I-Form erfolgt ein Wechsel in einen Teiltex, der eine nicht-faktische und damit auch distante Welt als gegeben setzt und damit zu einem Gedankenexperiment bzw. einer mentalen Operation einlädt (das ist hier im weitesten Sinne das „Auffordernde“). Ist diese Welt durch den Moduswechsel erst einmal etabliert, muss die Distanzform Konjunktiv nicht mehr auftreten. Distanz muss also im entsprechenden Teiltex nicht durchgängig markiert werden. Wie Beispiel (16) in der ersten Aufgabe zeigt, genügt auch eine einmalige Setzung und damit **ein** Signal des Konstrukts einer distanten Welt; innerhalb dieser sind dann auch im Folgetext Indikativformen möglich (vgl. *steht, sind* in (16)). Die Kontextgebundenheit und die textuelle Kontinuität nach dem Moduswechsel sind hier offensichtlich so stark, dass diese nur mental gesetzte Welt mit ihren Eigenschaften gilt bis zum Textende. Sicherlich spielen hier auch die Textsortenkonventionen eine wichtige Rolle.

2) Den anderen Typ textstrukturierender Moduswechsel vom Indikativ in den Konjunktiv I stellen die sogenannten **Heischesätze** als Imperativvarianten, also Aufforderungen, dar.

Man kann diese Konjunktiv-I-Formen wie *man nehme, man vergleiche* zwei unterschiedlichen Ausdrucksvarianten gegenüberstellen: Einmal kann man sie mit indikativischen Sätzen kontrastieren; im Vergleich dazu zeigen Konjunktivformen hier Nicht-Faktisches an, also wiederum eine Distanz hinsichtlich der realen Welt; zum anderen kann man die Heischeformen mit anderen Imperativformen vergleichen: Insofern durch erstere Aufforderungen ausgesprochen indirekt formuliert werden, lassen die konjunktivischen Ersatzformen mehr Distanz zwischen Sprecher und Angesprochenen.

Finden kann man diese konjunktivischen Aufforderungsformen gegenwartssprachlich am allerwenigsten dort, wo in der Literatur hartnäckig behauptet wird, dass sie zu finden seien (s. einmal mehr Neumann/Hansen-Schirra 2004, S. 70; ähnlich auch Duden 2005, S. 543f. u. S. 908): weder in Kochrezepten (jeder, der selbst kocht, weiß das), noch in anderen Rezepten oder Handlungsanweisungen. Dennoch treten diese Formen auch gegenwartssprachlich auf; nach meinen Analysen aber gerade nicht in dominant

instruierenden Textsorten, sondern als indirekte, distanzierte Anweisungen oder gar nur ‚Rezepte‘ ohne konkreten Aufforderungscharakter in Texten mit dominant anderen Funktionen, seien sie deskriptiv oder argumentativ. Und wiederum erfolgt hier durch den Moduswechsel vom Indikativ zum Konjunktiv I und zurück, fast immer unterstützt durch weitere klar zäisierende Sprachmittel, eine explizite Textstrukturierung. Einige typische Beispiele:

- (17) In den vergangenen Jahren hat sich die Suche nach Alternativen für Grund- und Bodenverwertung stark auf den Tourismus konzentriert. Dadurch kam es in den Städten, **man nehme nur Wien und Salzburg als Beispiel**, zu touristischen Großbauten beziehungsweise zu einer „Betteninflation“. (Salzburger Nachrichten 13.12.1993)
- (18) Lachenmann formuliert gelehrt und polemisch (**man nehme seine Kritik an Hans Werner Henze und vergleiche sie mit dem Streit zwischen Neoromantikern und Modernisten am Anfang dieses Jahrhunderts!**), analytisch seine Materie durchdringend und Reflexionen im Leser anregend. (Die Presse 10.08.1996)
- (19) „Der kleine Horrorladen“ von Frank Oz.
Man nehme einen alten Gruselstoff, kreuze ihn mit den komödiantischen Inspirationen der Off-Broadway-Musicalschreiber, präpariere ihn „stillecht“ nach Art der späten fünfziger Jahre und färbe ihn mit dem bonbonfarbenen Zynismus der späten achtziger – fertig ist das „Grusical“, die neueste Zuchtpflanze aus dem Treibhaus der Kino-Stereotypen [...]. (Die Zeit 29.05.87, S. 50)

In Beispielen wie (17) und (18) wird durch die konjunktivisch markierten Teiltex-te zu mentalen Operationen aufgefordert, die außerhalb der Textstruktur stehen und eher wie Exkurse zu betrachten sind. Beispiele wie (19) zeigen eine recht typische Verwendung: rekuriert wird stilistisch auf alte Formen der Aufforderung, genauer: der Handlungsanweisung und der Formulierung von Rezepten; funktional ist aber damit keine Aufforderung verbunden, vielmehr ist der konjunktivische Teiltex-t als Information über das Zustandekommen eines Produkts zu sehen. Es werden streng genommen vergangene Handlungen beschrieben – sehr indirekt und somit distanziert. In beiden Fällen, (17) und (18) sowie (19), haben die Moduswechsel klar textstrukturelle Funktion, sie setzen – meist in Verbindung mit anderen Signalen – eine klare Zäsur. Konjunktiv muss hier durchgängig verwendet werden, insofern ist auch das Ende immer klar erkennbar.

4. Metakommunikative Moduswechsel

Mit der Bezeichnung „Metakommunikative Moduswechsel“ möchte ich einige Vorkommen von konjunktivischen Formen (hier kommt wiederum nur Konjunktiv II vor) und damit Moduswechsel fassen, die in der Literatur

als marginale Verwendungen allenfalls genannt werden und meistens mit anderen zusammen als „höfliche“ Konjunktive bezeichnet werden.

Ich bin allerdings der Ansicht, dass man hier – gerade unter dem textuellen bzw. textstrukturellen Blickwinkel – differenzieren muss: Unter dem Aspekt der Höflichkeit sind Verwendungen wie *Dürfte ich Sie kurz stören? Könnten Sie mir bitte das Buch geben?* etc. zu sehen, bei denen der Verbmodus Konjunktiv in Verbindung mit anderen Modalitätsmarkierern auftritt, also mit Modalverben und/oder in Fragen. Diese Verwendung ließe sich beschreiben als eine „Distanzierung des Sprechers“ von seiner Sprechhandlung, eine pragmatisch zu erklärende Strategie, die zentral der Höflichkeit dient (so z. B. auch in Zifonun et al. 1997, S. 1753 oder Weinrich 2003, S. 257). Unter textuellen Gesichtspunkten sind andere, eigentlich recht frequente Vorkommen von Interesse, die von Beispielen wie den folgenden repräsentiert werden.

(20) [aus einer Sprachanfrage]¹⁵

Sehr geehrte Damen und Herren,
die theoretischen Regeln zum Gebrauch der indirekten Rede im Deutschen sind mir geläufig, ich habe sie auch nochmal in Dudens „Zweifelfällen“ (1985) nachgelesen. Zum praktischen Gebrauch stellt sich folgendes Problem: Die dienstälteren Übersetzerinnen meiner Abteilung beharren darauf, es habe in jeder wiedergegebenen Aussage Konjunktiv zu stehen, auch in zusätzlichen untergeordneten Nebensätzen, auch wenn es sich dabei um objektive Tatsachen handelt, und verlangen, daß diese Regel stur angewandt wird. Das führt jedoch dazu, daß v. a. bei Sitzungsprotokollen (um die 20 Seiten) praktisch der gesamte Text im Konjunktiv steht, was mir unüblich und weltfremd erscheint. **Dazu hätte ich folgende Fragen:**

(21) [aus einer Vorlesung]

Und wir kämen dann zum dritten Teil: Investitionsrechnungen bei sicheren Erwartungen; wir kommen jetzt also zum eigentlichen Investitionsteil, das, was Sie bisher gemacht haben, war mehr Finanzierungslehre, jetzt also Investitionspolitik.
(Grütz 2002, S. 48, Notation verändert)

(22) [aus einer Vorlesung]

Das wäre also jetzt das Ergebnis unserer Finanzplanung und damit ist allerdings die Sache nicht beendet, sondern jetzt kommen wir zum dritten Punkt, zur Liquiditätsreserveplanung.
(Grütz 2002, S. 49, Notation verändert)

Alle diese Moduswechsel, die in mündlichen Diskursen wie in schriftlichen Texten auftreten, sind an strukturellen Schaltstellen zu finden, nämlich in

¹⁵ Diese (authentische) Anfrage hat mir Eva Breindl vom IDS dankenswerterweise zur Verfügung gestellt.

Äußerungen, mit denen metakommunikative Kommentare gemacht werden. Damit haben sie auch hier eine ganz wesentliche textstrukturelle Funktion.

Dass hier Konjunktiv auftritt, scheint der These von der durch den Konjunktiv signalisierten Nicht-Faktizität zu widersprechen;¹⁶ in der Literatur werden auch diese Vorkommen häufig als pragmatische Sonderform erklärt, als Strategie der Höflichkeit (Zifonun et al. 1997, S. 1753), als vorsichtige Feststellung (Erben 1972, S. 111), als Bagatellisierung (Engel 2004, S. 221) oder Relevanzabstufung. Für diese Verwendungen scheint mir das aber einmal zu unspezifisch und zweitens an der Stelle nicht wirklich plausibel: Warum sollte man gerade bei metakommunikativen Äußerungen, die ganz zentral auch im Interesse des Hörers gemacht werden, eine Bagatellisierung oder eine Relevanzabstufung ansetzen?

Hier greift meines Erachtens der Distanzbegriff ganz gut: gemeint ist damit eine Kennzeichnung der entsprechenden Äußerungen als metakommunikative Äußerungen und damit eine Positionierung in einer anderen kommunikativen Ebene: Die Moduswechsel dienen hier dazu, die metakommunikative Ebene anzuzeigen und signalisieren so Distanz. Das passt zu den Textsorten, in denen diese metakommunikativen Moduswechsel auftreten: In allen Fällen handelt es sich um institutionelle Kommunikation, die hinreichend komplex ist und die insofern strukturierende Metakommentare gut verträgt. Konjunktivische Markierung metakommunikativer Äußerungen ist natürlich nie obligatorisch, sie ist aber auch nur an bestimmten Stellen möglich. So ist der bevorzugte Platz an Übergangsstellen von einem Textteil in einen anderen; vgl. die Beispiele (20)–(22) oben. Die Funktion des konjunktivischen Kommentars ist hier, sich des Erreichten zu versichern und gleichzeitig Platz für Neues zu schaffen. Damit ist ein gewisses Innehalten in der Textstruktur verbunden, im Sinne eines Angebots an den Hörer, einzugreifen, wenn er dem strukturellen Ablauf nicht folgen kann oder möchte; damit ist die Möglichkeit einer Suspendierung des nächsten Schrittes impliziert. Von daher lässt sich auch die oft konstatierte Höflichkeit erklären – sie ist meines Erachtens aber hier nicht primär. Der Moduswechsel, also die Verwendung konjunktivischer Formen, ist ein deutliches textstrukturelles Signal, das die textuelle Zäsur – das Innehalten – deutlicher macht als es ein Nicht-Moduswechsel, also eine Indikativform könnte.

Diese metakommunikativen Konjunktive können auch am Textende stehen, signalisieren dann aber in meinen Augen immer klar eine Öffnung in die Zukunft, machen also aus einem vermeintlichen Textende eine Übergangs-

¹⁶ Engel (2004, S. 221) formuliert diesen dann entstehenden ‚Widerspruch‘ so: „Wörtlich genommen sind die meisten dieser Äußerungen nicht sehr sinnvoll: Man sagt *Das hätten wir geschafft.*, wo doch feststeht, dass der Sprecher und seine Mitarbeiter es **wirklich** geschafft haben.“ Ähnlich meint Haßler (1996, S. 310): „So kann im Deutschen die Form des Irrealis erscheinen, obwohl etwas Reales gemeint ist“ (genauso auch Dietrich 1992, S. 9).

stelle. Das gilt für das bekannteste *Für heute hätten wir's geschafft!* bzw. *Das wäre geschafft!* bzw. *Für heute hätten wir es!*, das als zunächst metasprachlicher Kommentar zu verbalen und/oder nonverbalen Handlungen zu sehen ist, das aber den Blick öffnet auf kommende Interaktionen und somit weiterführende Funktion hat und letztlich dann auch wieder einen Übergang markiert.

5. Zusammenfassung

Ich hoffe im Vorangegangenen am Beispiel der modalen Verbkategorie gezeigt zu haben, welche textuelle Funktion Modus und Moduswechsel übernehmen können. In allen analysierten Kontexten zeigte sich, dass Moduswechsel der Textstrukturierung dienen, insofern sie eine Zäsur setzen und einen Wechsel in einen anderen Teiltext markieren. Die Bedingungen waren unterschiedlich streng: Während in den Fällen der fachtextsortenspezifischen Verwendung von Moduswechsel (Typ: *gegeben sei*) ein einmaliger Wechsel genügt, um in eine nicht-faktische Welt zu wechseln, der Modus Konjunktiv also nicht durchgehalten werden muss, sind in anderen – weniger textsortenspezifischen – Kontexten die Bedingungen strenger: Im Fall des Textimports (traditionell: der Indirekten Rede) ist Moduswechsel ein klares Einstiegssignal. In bestimmten Kontexten, etwa juristischen, muss der Konjunktiv durchgehalten werden, im Allgemeinen können aber auch indikativische Formen auftreten – brauchen allerdings eine Kontextstützung. In den Irrealitätskontexten wiederum sind Moduswechsel vom Indikativ in den Konjunktiv und zurück eindeutige Signale, der Konjunktiv muss also durchgehalten werden.

So, und das wär's.

Literatur

- Baudot, Daniel (Hg.) (2002): Redewiedergabe, Redeerwähnung. Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text. Tübingen: Stauffenburg.
- Becher, Marlis/Bergenholtz, Henning (1985): Sei oder nicht sei. Probleme des Modusgebrauchs in der indirekten Rede. In: *Nouveaux cahiers d'allemand* 3, S. 443–457.
- Canisius, Peter (2005): Pronomina, Personen, Perspektiven. Zum Reflektorpronomen der erlebten Rede. In diesem Band.
- Dietrich, Rainer (1992): Modalität im Deutschen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Duden (2005): Die Grammatik. 7. völlig neu erarb. u. erw. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter (1999): Grundriß der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Engel, Ulrich (2004): Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München: iudicium.
- Erben, Johannes (1972): Deutsche Grammatik. München: Max Hueber.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (1997): Der Konjunktiv als Problem des Deutschen als Fremdsprache. In: Debus, Friedhelm/Leirbukt, Oddleif (Hg.): *Aspekte der Modalität im Deutschen – auch in kontrastiver Sicht*. Hildesheim u. a.: Olms. S. 13–36.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2002): Nicht-direktes Referat im Deutschen – Typologie und Abgrenzungsprobleme. In: Fabricius-Hansen, Cathrine/Leirbukt, Oddleif/Letnes, Ole (Hg.): *Modus, Modalverben, Modalpartikeln*. Trier: WVT. S. 6–29.

- Grütz, Doris (2002): Die Vorlesung – eine fachsprachliche Textsorte am Beispiel der Fachkommunikation Wirtschaft. In: *Linguistik online* 10, 1/02, S. 41–59. Online: http://www.linguistik-online.de/10_02/gruetz.html.
- Günthner, Susanne (1997): Direkte und indirekte Rede in Alltagsgesprächen. Zur Interaktion von Syntax und Prosodie in der Redewiedergabe. In: Schlobinski, Peter (Hg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 227–262.
- Haßler, Gerda (1996): Intertextualität und Modalität in einer verstehensorientierten Textgrammatik. In: Gil, Alberto/Schmitt, Christian (Hg.): *Kohäsion, Kohärenz, Modalität in Texten romanischer Sprachen*. Bonn: Romanistischer Verlag. S. 310–338.
- Heidolph, Karl Erich/Flämig, Walter/Motsch, Wolfgang (²1984): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1991): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig u. a.: Verlag Enzyklopädie/Langenscheidt.
- Heringer, Hans-Jürgen (1988): *Lesen – lehren – lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Jäger, Siegfried (1971): *Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart*. München: Max Hueber.
- Marschall, Matthias (1997): Tempus und Modus im Text. In: Vater, Heinz (Hg.): *Zu Tempus und Modus im Deutschen*. Trier: WVT. S. 25–36.
- Marschall, Matthias (2002): Indirekte Rede ohne -wiedergabe. In: Baudot, Daniel (Hg.), S. 27–39.
- Morgenthaler, Erwin (1998): Zur Problematik des Konjunktivs in seiner Rolle bei der Redeerwähnung. In: *Deutsche Sprache* 26, S. 348–368.
- Neumann, Stella/Hansen-Schirra, Silvia (2004): Der Konjunktiv als Verständnisproblem in Rechtstexten. In: *ZfAL* 41, S. 67–87.
- Oppenrieder, Wilhelm (1991): Irreale Vergleichssätze. In: Klein, Eberhard/Pouradier Duteil, Françoise/Wagner, Karl Heinz (Hg.): *Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb. Akten des 24. Ling. Koll. Bremen, Sept. 1989*. Tübingen: Niemeyer. S. 357–366.
- Paek, Solja (1993): *Die sprachliche Form hypothetischen Denkens in der Wissenschaftssprache*. München: iudicium.
- Pérennec, Marie-Helene (2002): Redewiedergabe in fiktiven und nicht-fiktiven Texten. In: Baudot, Daniel (Hg.). S. 41–53.
- Pütz, Herbert (1989): Referat – vor allem Berichtete Rede – im Deutschen und Norwegischen. In: Abraham, Werner/Janssen, Theo (Hg.): *Tempus – Aspekt – Modus*. Tübingen: Niemeyer. S. 183–223.
- Pütz, Herbert (1997): Referat und Textstruktur als Übersetzungsproblem Norwegisch – Deutsch. In: Debus, Friedhelm/Leirbukt, Oddleif (Hg.): *Aspekte der Modalität im Deutschen – auch in kontrastiver Sicht*. Hildesheim u. a.: Olms. S. 103–117.
- Schecker, Michael (2002): Über den Konjunktiv in der indirekten Rede. In: Baudot, Daniel (Hg.). S. 1–14.
- Thieroff, Rolf (1992): *Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz*. Tübingen: Narr.
- Thurmair, Maria (2001): *Vergleiche und Vergleichen. Eine Studie zu Form und Funktion der Vergleichsstrukturen im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Thurmair, Maria (2003): Referenzketten im Text: Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen. In: Thurmair, Maria/Willkop, Eva-Maria (Hg.): *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“*. München: iudicium. S. 197–219.
- Thurmair, Maria (i. Ersch.): Vergleich und Konsekutivität. Erscheint in: *Deutsche Sprache*.

- Vater, Heinz (1996): Textuelle Funktionen von Tempora. In: Harras, Gisela/Bierwisch, Manfred (Hg.): Wenn die Semantik arbeitet. Tübingen: Niemeyer. S. 237–255.
- Weinrich, Harald (2003): Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop. Hildesheim: Olms.
- Weinrich, Harald (2005): Wie viel Zeit für wie viel Text? In diesem Band.
- Willkop, Eva-Maria (2003): Perfekte Geschichten – Tempuswahl in Erzähltexten. In: Thurmair, Maria/Willkop, Eva-Maria (Hg.): Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“. München: iudicium. S. 235–258.
- Zifonun, Gisela (2000): Textkonstitutive Funktionen von Tempus, Modus und Genus Verbi. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik (HSK 16.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 315–330.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin/New York: de Gruyter.

LUDGER HOFFMANN

Ellipse im Text

Abstract

Ellipsen werden nicht als grammatisch unvollständige Formen gesehen, sondern als Resultate eines Verbalisierungsverfahrens, das in besonderem Maße die Wissensverarbeitung von Hörern/Lesern beansprucht. Texte bilden dann einen exemplarischen Fall für die Analyse. Schließlich müssen sie situationsunabhängig – ohne gemeinsame Orientierung im Wahrnehmungsraum – verstehbar sein. Der Beitrag gibt einen Überblick zu Typen der Ellipse und untersucht ihre Erscheinungsformen in Texten unter formalen wie funktionalen Aspekten. Ein Schwerpunkt liegt auf Schlagzeilen.

1. Einleitung

Als Form der Kooperation ist Sprache Bewegungsmoment von Wissen und praktischem Handeln. Wir verarbeiten sie im Rahmen gemeinsamer Praxis, aus der sich Perspektive, Erwartungen und Relevantsetzung ergeben. Was die anderen wissen, muss nicht gesagt werden. Was ihnen zugänglich ist, kann angedeutet werden. Das Gesagte bleibt stets hinter dem Gemeinten zurück. Eine Äußerung nutzt alle Ressourcen, die präsent sind. Im Diskurs das Wissen um die Anwesenden, die gemeinsame Orientierung auf Situationselemente, die Sprechzeit und den Sprechort. Ein Text allerdings sollte alles mitbringen, was zum Verstehen gebraucht wird. Denn er überbrückt die kleine wie die große Distanz, um kommunikative Anschlüsse zu schaffen. Dazu ist er in einer spezifischen Weise (Schrift, Gedächtnis, elektronischer Speicher etc.) auf Dauer gestellt. Der Text muss ohne Autorhilfe an anderen Orten, zu anderen Zeiten, oft auch von unbekanntem Rezipienten verstanden werden können. Dies erfordert ein Mehr an Wissensverarbeitung.

Die Sprache hat für diskursive wie textuelle Zwecke ihre je spezifische Grammatik als Ordnung der Äußerung. Sie stellt symbolisch Bezüge zum Sprachwissen, deiktisch Zeigorientierungen in der Vorstellung bereit. Operative Mittel der Gliederung unterstützen die Kombinatorik der Textelemente.

So lange die Äußerung ihren Zweck erreicht, das Verstehen, ist alles in Ordnung. Was nicht verstanden werden kann, ist auch nicht grammatisch. Verstehbarkeit ist die Norm.

Die Ellipse [gr. *élleipsis* ‚Auslassung‘, ‚Mangel‘, *leipo* ‚lassen‘, ‚verlassen‘] ist seit langem ein umstrittenes Konzept. Denn wo ist ein Mangel, wenn man versteht? Für welche Äußerung muss nicht zusätzliches Wissen beigezogen wer-

den? Immer bedarf es, so der Universalist Karl Bühler, der „apperzeptiven Ergänzung“. Traditionell war die Ellipse ein Hilfskonstrukt, um aus einer faktisch vorkommenden, „unvollständigen“ eine im Sinne einer grammatischen Theorie vollständige Äußerung zu konstruieren. Wenn die Äußerung satzförmig rekonstruiert war, konnte ein statisch gedachtes Satzschema appliziert werden. Die Idee ist aber nicht vorschnell abzuweisen. Jedes Sprachverstehen stützt sich auf sprachliches Strukturwissen. Mit jedem Wort wird seine Bedeutung als Kombinierbarkeit, als Beitrag zum Äußerungsaufbau aktualisiert. Jedes Teilverstehen nimmt den Gesamtzusammenhang des Wissens als Folie und überschreitet die sprachliche Oberfläche. Die Vielfalt der Zwecke gebiert unterschiedliche Formen. Wo ich nur über ein Ding reden, eine Zeit angeben, einen Ort nennen muss, brauche ich keinen Ereignisausdruck, also kein Verb. Das scheint nur dann misslich, wenn Grammatik nur Verbgrammatik oder Satzgrammatik ist.

Theorien verlangen Vollständigkeit, ohne sie zu erreichen. Müssen auch Äußerungen komplett repräsentieren? Wann ist eine Äußerung vollständig – wenn sie alles sagt, was über die Welt zu sagen ist, die Weltformel vielleicht? Wir sagen meist weniger, als möglich wäre, und mögen es nicht, wenn zuviel gesagt wird. Es gibt aber keine Grenze des zu Sagenden. Nicht nach oben, nicht nach unten. Wer sollte sie ziehen?

Wenn es um die Grammatik und das Verstehen von Texten geht, ist die Ellipse ein exemplarischer Fall. Sie zeigt: Grammatik ohne Verstehentheorie macht keinen Sinn. Aber auch umgekehrt: Verstehensanalyse ohne grammatische Struktur führt nicht zum Ziel. Der Gebrauch von Sprache beruht auf Strukturwissen, die Struktur erlaubt allererst Verständigung, Wissensaustausch.

Was muss grundsätzlich geäußert werden, wenn ein Gedanke transportiert wird? Es ist die zugehörige Prädikation, derenthalben wir etwas äußern. Sie muss mindestens partiell realisiert werden. Der charakterisierte Gegenstand hingegen kann nonverbal präsent sein, in der Welt, als Bild, als Objekt aktueller Wissensorientierung, sprachlichen Zeigens. Relevantes, Unbekanntes wird gesagt. Unbesetzte Strukturstellen eines Äußerungsschemas werden im Wissen aufgefüllt.

Kommunikation besteht also nicht allein im Austausch von Gedanken und der Herstellung äquivalenter Repräsentationen in den Köpfen, wie es die Psychologie oft darstellt. Kommunikation ist gemeinsame Praxis und Sprache ihr Medium, das die praktische wie mentale Teilhabe gewährleistet. Es bedarf oft nur minimaler, elliptischer Fokussierung aufs Relevante, um diese Praxis in Gang zu halten. Wir rechnen mit konstruktiver Verstehensarbeit und geben Lesern/Hörern etwas zu tun. Bei der **Ellipse** handelt es sich um eine **Formulierungsprozedur**, für die gilt:

- (a) In der Umsetzung eines Sprecherplans, wird etwas systematisch nicht versprochen, was aufgrund gemeinsamer Orientierung (Situation,

Handlungszusammenhang, Sprachwissen um feste Formen, mit dem Text gegebenes Wissen) mitzuverstehen ist, damit die Äußerung eine Bedeutung erhält, die kommunikativ Sinn macht.

- (b) Das Äußerungsprodukt unterschreitet die Grenze des grammatischen Standards der betreffenden Sprache für Explizitformen: Es wird etwas nicht verbalisiert, was zur Proposition oder den Mitteln operativer Vermittlung gehört. Für das Verbalisierte gelten aber weiterhin die Grammatikalitätsanforderungen des beanspruchten Äußerungsschemas (Flexion, Abfolge etc.).

Um (b) zu veranschaulichen gebe ich Variationen von Schlagzeilen, die ausgeschlossen sind:

- (1) Alte Ansichten neu zugespitzt (SZ 19./20. 2. 2005, S. 9)
- (2) *Neu alte zugespitzt Ansichten
- (3) Gesicherte Verhältnisse (SZ 19./20. 2. 2005, S. 8)
- (4) *Verhältnisse gesicherte
- (5) Fischers Fehler (SZ 19./20. 2. 2005, S. 1)
- (6) *Fischer Fehler
- (7) Jenseits der Leinwand (SZ 19./20. 2. 2005, S. 14)
- (8) *Jenseits Leinwand

Ellipsen sind Normalfälle des Äußerns und damit Gegenstände einer sprachpsychologischen Formulierungstheorie. Voll grammatikalisiert und damit Standard ist die „Analepse“ in Koordinationen und Fragen bei thematischen Elementen (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997: C6; Hoffmann 1999).

2. Ellipsen: eine Typenlese

Wir sprechen in einer Situation. Da sind wir, da sind andere Personen, Adressaten, Dinge, die wir sehen, Voraussetzungen, die wir teilen, Vorstellungen, die wir gemeinsam entwickeln können. Die **situative Ellipse** beruht auf gemeinsamer Vororientierung in der Sprechsituation. Sogar auf die Sprecher(gruppen)deixis (*ich/wir*) kann verzichtet werden, auch wenn sich das Deutsche dagegen sprachtypbedingt sträubt:

- (9) Lehrer [] Meine, [] können das nur vermuten. (Ehlich/Rehbein 1986, S. 52)

Hier haben wir bereits im Verb die gedankliche Synthese aus Verbstamm (Symbolfeld) und Personalendung (Sprecherdeixis).

Auf bereits Gewusstem beruht die **phatische Ellipse**, bei der die Verbalisierung vor dem formal markierten Abschluss abgebrochen und die Kompletierung den Rezipienten überantwortet wird. Ein bekanntes Zitat wird nicht zu Ende formuliert, ein erwartbares Tabuwort nicht realisiert, die Wiederholung von Bekanntem erspart.

- (10) Es gilt, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch. (Braun, Gedichte, S. 76)

Das zur Zeit der Publikation als verfügbar unterstellte Wissen ist ein Marx-Zitat:

- (11) Die Kritik der Religion endet mit der Lehre, daß der Mensch das höchste Wesen für den Menschen sei, also mit dem kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch **ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist** ... (Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. MEW 1, S. 385)

Das Verfahren findet sich mündlich wie schriftlich. Wer selbst komplettiert, wird den vorgetragenen Gedankengang aktiver verarbeiten, Widersprüche bedenken, sich auseinandersetzen. Die fehlende Vollendung sorgt für den auslösenden Überraschungseffekt.

Den Handlungszusammenhang dessen, was auf einer Rennbahn gemacht wird, macht

- (12) Auf die Plätze, fertig, los!

verständlich, als **empraktische Ellipse**, als „empraktische Rede“ im Sinne Bühlers. Während eines Kongressvortrags würde sie nicht funktionieren, weil ein entsprechender Wechsel des Handlungsrahmens kaum zu machen wäre. Viele Fälle dieser Art sind formelhaft: sie führen gewissermaßen den Verwendungszusammenhang, die Handlungskonstellation mit sich. Daher reicht, wie Bühler (1999) ausführt, eine „Diakrise“, um Ausdrücke wie *Umsteigen, einen schwarzen* etc. funktionieren zu lassen.

Bühler nimmt eine „relevante Praxis“ (ebd., S. 158), aber auch das zuvor kritisierte Satzschema in Anspruch:

„Der Satzbrocken [...] bringt [...] wie eine Aura um sich ein Satzschema mit [...]. Aber weiter ausgefüllt als durch das eine faktisch geäußerte Wort braucht dies Satzschema nicht zu sein.“ (Bühler 1999, S. 157)

Die empraktische Ellipse basiert darauf, dass schon vor der Äußerung die Konstellation des Handelns verstanden und die Anschlussmöglichkeiten für Aktionen eingeschränkt sind, so dass die Handlungscharakteristik bereits gegeben ist. Mit jedem Handlungsmuster sind Dimensionen gegeben, die mit dem Zweck des Musters verbunden sind. So haben ‚Auffordern‘ und ‚Versprechen‘ eine zeitliche Dimension, die sich auf die Realisierung der Handlung bezieht: auf den Anfangszeitpunkt, die zeitliche Erstreckung und den Abschluss mit dem Handlungsergebnis. Für den Sprecher kann eine sprachliche Handlung einen relevanten Punkt haben, der auf einer der Dimensionen des Musters liegt (Pointierung der Handlung). Dieser Punkt kann sprachlich markiert werden (etwa durch ein Mittel der Gewichtung wie Akzent oder Positionierung). Folie für das Verstehen (und in die Analyse fundierend ein-

zubeziehen) bleibt die der Oberflächenrealisierung zugrunde liegende sprachliche Struktur. Wenn nun im Diskurs das betreffende Handlungsmuster schon aktualisiert ist, kann die sprachliche Form darauf beschränkt werden, den relevanten Punkt auf der jeweiligen Handlungsdimension zu verbalisieren.

Exkurs: „partikulares sprachliches Handeln“

Einen spezifischen Typ der Äußerung hat unter der Kategorie „partikulares sprachliches Handeln“ Redder (2003) beschrieben. Es handelt sich um auf „partikulares Wahrnehmen oder Erleben“ (ebd., S. 164) zurückgeführtes „partikulares sprachliches Handeln einer „Zwischenstufe“. Dies sei nicht zu einer Sprechhandlung mit propositionalem und illokutivem Akt entwickelt, habe aber pragmatisch autonomen Status. Exemplifiziert wird das an – häufig repetitiv vorkommenden – partizipialen Ketten. Eine solche Abfolge könnte nach Redder (ebd., S. 166) als Moment im „konstellativen Schildern“, aber auch etwa als Erzählszene oder Erzählschritt oder Teil davon verstanden werden. Dieser Typ lässt sich empirischen Ellipsen zuordnen, die spezifisches Handlungswissen – Wissen um Konstellation und aktualisiertes Handlungsmuster – voraussetzen. Das Handeln selbst ist nicht „partikular“, wohl aber die Form, in der die Proposition zur Sprache kommt.

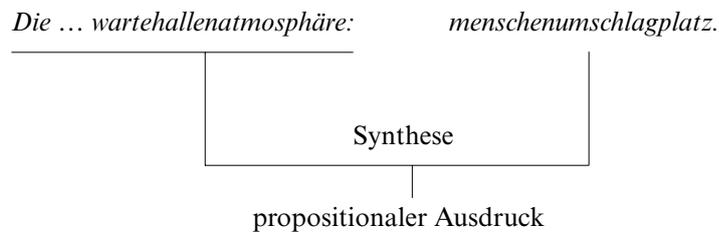
Ein Beispiel (die fraglichen Segmente sind halbfett):

- (13) **Unausgeschlafen, durchgefroren. Wortkarge fährt zum flughafen durch die nächtliche stadt. Die kühle chromglänzende kunststoffbestuhlte warte-hallenatmosphäre: menschenumschlagplatz. Ohne den lärm, den dreck, das fieber, die staubig-verschwitzte erotik an bahnhöfen oder seehäfen. – Transport von sitzschalenmenschen aus einem vorzimmer ins andere. Die frühstücksbar noch geschlossen.** Doch dampft die kaffeemaschine schon. **Mürrisches, kurzangebundenes personal. Ebenso früh aufgestanden wie die ersten gäste. Doch ohne absicht zu verreisen.** Wortlos schiebt mir das blasse mädchen in dem viel zu engen kleid einen doppelten espresso herüber. (Roes, Leeres Viertel, S. 9)

Der Roman beginnt mit einer minimalen Partizipialkette: sie ist nicht temporal situiert (kein Finitum, kein Adverbial), nicht lokalisiert, nicht an ein Subjekt angedockt. Somit ist sie per default an ein Ich – den Autor/Erzähler – anzubinden, der zur Rahmenkonstellation des Textes gehört.

Gekennzeichnet wird der Zustand einer Person. Die Fortsetzung zeigt eine Variation durch das Nomen Actionis *Fahrt*, das eine Bewegung einfriert, die mit Weg (*durch die nächtliche Stadt*) als gerichtete (*zum Flughafen*) spezifiziert erscheint. Es folgt eine gegenstandsbezogene Nominalphrase (*die...Wartehallenatmosphäre*), der ein Nomen gegenübergestellt ist (*Menschenumschlagplatz*). Die Opposition führt zur Lesung als Subjektion-Prädikation, als Gedankengerüst, das nicht in eine Satzstruktur mit Finitheit etc. umgesetzt ist. Die Opposition des Funktionsverschiedenen führt in der Wissensverarbei-

tung dazu, eine Synthese anzusetzen, die das Fundament eines Satzes bilden kann.¹ Der Doppelpunkt markiert die synthetische Anbindung des prädikativen Nominals.



In den ersten drei Elementen der Kette wird eine Erfahrung unmittelbar versprachlicht durch Einzelmomente. Sie wird nicht verzeitlicht, sieht man von der Bewegung (*Fahrt*) in der Zeit ab. Ein propositionaler Gehalt ist gleichwohl rekonstruierbar. Ohne ein elliptisches Verfahren anzusetzen, hänge der Text in der Luft. In die Gegenwart führt die dampfende Kaffeemaschine, der Erzähler schließlich erscheint als Rezipient eines doppelten Espressos in der ersten wiedergegebenen Interaktion. Passivität im Erfahren ist der vorherrschende Eindruck. Bricht man ein Einzelelement aus der Kette heraus und isoliert es probeweise, so fehlt eine Verstehensfolie. Im Zusammenhang ergibt sich der Einstieg in eine Erzählung.

Narration macht von solcher Formulierung nicht selten Gebrauch. Im folgenden Beispiel finden wir keinerlei Repetition mehr. Der *Aufbruch* induziert Bewegung, das *Dreieck* deutet sie als Fahrt mit dem Auto, das bestätigt sich mit *auf die Autobahn*. Schrittweise baut sich eine Verstehensfolie für die verketteten nominalen Elemente auf, die Anfang und Fortgang einer Fahrt als Handlung unterlegt. Das Ereignis ist wiederum nur durch einzelne Momente gegenwärtig, der zeitliche Ablauf bleibt implizit:

- (14) **Aufbruchstimmung**, auch draußen, in der Natur ... **Dreieck Schwanebeck. Auf die Autobahn Richtung Prenzlau**, die erstaunlich leer war. (Sparschuh, Eins zu eins, S. 79)

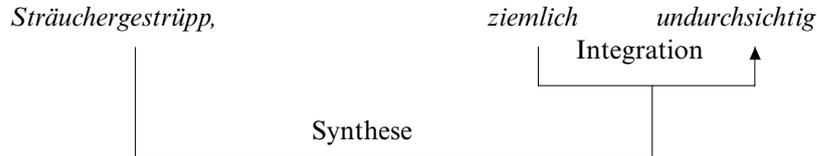
Eine andere Handlungsfolie bietet die oberflächenorientierte Beschreibung, die einzelne Punkte nominal und damit gegenständlich erfasst:

- (15) Sie hatte recht, es war wirklich ein verwunschener Garten ... Kniehohes Gras. **Sträuchergestrüpp, ziemlich undurchsichtig. Ein verwachsener Apfelbaum**, dessen einer Ast sich bedrohlich über die Dachpappe des Vorbaus hermacht. (Sparschuh, Eins zu eins, S. 78)

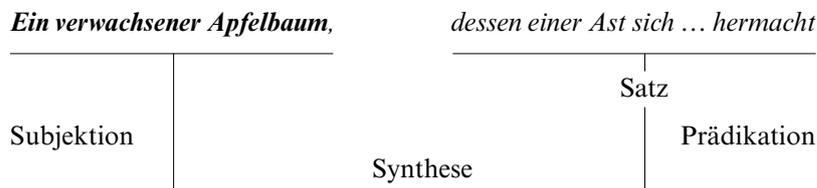
Es wird präsentiert, was sich der Wahrnehmung darbietet: das Gestrüpp, dem dann eine Adjektivgruppe, die als nicht-finit realisierte Prädikation fungiert,

¹ Zu dieser Art funktionaler Syntax: Hoffmann (2003).

gegenübergestellt wird. So kann daraus eine gedankliche Synthese konstruiert werden.



Dem *Apfelbaum* wird keine finit realisierte Prädikation, sondern eine komplett verbalisierte Proposition an die Seite gestellt, in der Form eines appositiven Relativsatzes.



Auch das an einem bestimmten Punkt vorliegende Resultat von Ereignissen kann in partizipialer Form derart gereiht werden:

- (16) Alle Kinder da getauft, und die beiden Großen konfirmiert. (Kempowski, Tadellöser & Wolff, S. 246)

Die folgende Kette ist nach dem Schema der Apposition organisiert:

- (17) Tomi, das Kaff. Tomi, das Irgendwo. Tomi, die eiserne Stadt. (Ransmayer, Die letzte Welt, S. 9)

Man kann Ereignisse nominal als Stationen konzeptualisieren. Im folgenden Beispiel setzt ein Nomen actionis (*Gerichtsverhandlung*) den Rahmen. An die Nominalphrase *10 Jahre* werden nominale Einheiten angehängt, die das Zeitintervall mit Ereignissen füllen: ein nominale Kette, die in der Repetition von Infinitiven kulminiert, die alltäglich (*zwölf, vierzehn Stunden*) wiederholte Handlungen ausdrücken.

- (18) **Dann die Gerichtsverhandlung**, er hatte nicht die Spur einer Erinnerung daran. Das Urteil dagegen war ihm unvergessen geblieben. **Zehn Jahre – zwei Worte als Brandmal mitten ins Gehirn. Zuchthaus. Im nachhinein das reinste Sanatorium, keine nächtlichen Verhöre mehr, keine quälenden Gedanken über das Morgen, nur noch ein Treibenlassen im stumpfen Rhythmus des Tages: schlafen, fressen, schufteten, irgendwelche Teile für Flugzeugmotoren zusammenstecken, zwölf, vierzehn Stunden am Tag.** (Birkefeld/Hachmeister, Wer übrig bleibt, hat recht, S. 70)

Eine solche Struktur kann auch ausgehend von einer Analepse aufgebaut werden, bei der thematische Positionen an geeigneten Strukturstellen unbesetzt bleiben.

- (19) Am Nachmittag würde sie laufen, rennen, schneller denn je. Vorher [] duschen, Haare waschen. Nachher [] noch mal duschen, Haare waschen. Alle Klamotten in die Wäsche. Lieblingspulli anziehen. Laufen. (Zeh, Spieltrieb, S. 67)

Eine vorangestellte Modalpartikel oder ein Adjektiv können ohne (finites) Verknüpfungselement mit einer Folgeproposition operativ verbunden werden (vgl. Zu „Operator-Skopos-Konstruktionen“ in der Mündlichkeit: Fiehler et al. 2004).

- (20) **Vielleicht**, daß die Kinder von früher manchmal noch ein hilfloses Klopfschuh von innen gaben (Sparschuh, Eins zu eins, S. 176f.)

Was also liegt vor? Es handelt sich um kommunikative Minimaleinheiten, sie sind nicht satzförmig, aber autonom und beziehen ihre Zweckbestimmung aus dem jeweils aktualisierten Handlungszusammenhang und dem aufgebauten textuellen Wissen. Sie erfordern eine das sprachliche Wissen stärker beanspruchende Verarbeitung. Sie kondensieren propositionale Strukturen, indem sie grammatische Strukturmöglichkeiten nutzen wie spezifische Wortbildungen (z.B. Nomen Actionis), Subjektschemata, in die Infinitkonstruktionen (Partizip-, Adjektivgruppen) einbezogen sind, Modalisierungen oder Explikationen (Zeit, Ort, Richtung etc.), deren Bezugssachverhalt aus dem Gesagten zu erschließen ist.

3. Ellipsen: reduktiv und transformativ

In Telegramm, Mitschrift, Notiz, Schlagzeile als Teil eines Zeitungsartikels, Titelei eines Buches sind elliptische Verfahren möglich, die zu drastisch reduzierten oder transformierten Äußerungen führen. Eine Schlagzeile darf eine bestimmte, im Kontext gegebene Länge nicht überschreiten. Ein Telegramm soll möglichst wenig Wörter enthalten, die bezahlt werden müssen. Es muss schnell mitgeschrieben werden, um die nächste Äußerung aufnehmen zu können. Eine Schlagzeile soll wie ein Buchtitel einen Leseanreiz für einen Bezugstext bieten. Nicht immer ist räumliche Minimalität erfordert.

Diese Textformen erlauben eine Äußerungsform jenseits des Standards für Explizitformen. Es bleibt die Bedingung minimaler Grammatikalität im Rahmen des aktualisierten Schemas.

Für das Verstehen bedarf es eines erhöhten Such- und Verarbeitungsaufwandes. Er ist in Fällen wie der Schlagzeile gerade erwünscht, weil der Leser auf den Bezugstext orientiert wird (und bei attraktiver Headline vielleicht die Zeitung kauft). Das Rätsel einer Überschrift bedarf der Auflösung. Es kann genügen, eine Fährte zu legen, den Anschluss an die Aktualität herzustellen, Gewusstes in Erinnerung zu rufen, auf eine Nahstelle vorzuverweisen.

- (a) Die Äußerung A ist Resultat **reduktiver Ellipse**, wenn ihr eine grammatisch vollständigere, funktional/semantisch reichere Basisäußerung B, die im Nahbereich des Kontextes zugänglich ist, zugrunde liegt.
- (b) Bedeutung und kommunikativer Sinn von A sind rekonstruierbar aus der Bedeutung und dem kommunikativen Sinn von B und dem mit A und B aktualisierten Wissensrahmen (Sprachwissen, Musterwissen, Weltwissen).

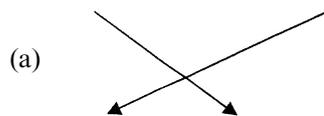
Eine solche Ellipse funktioniert auf der Basis einer allgemeinen Relevanzunterstellung, die sich in einer Äußerung manifestiert und darauf basiert, dass menschliche Kognition ihre Eingaben nach Relevanzmaximierung verarbeitet (so nach Sperber/Wilson 1995, S. 260 ff.). Die Relevanz ergibt sich im Rahmen eines Äußerungszusammenhangs mit dem Bezugstext, der dazu mental zu verarbeiten ist. In Interaktion mit dem Bezugstext, der die Basisäußerung B darstellt oder enthält, ist der kommunikative Sinn und Zweck zu erschließen. Eine Schlagzeile oder ein Titel sollen den Zugang zum Bezugstext anregen. Sie können aber auch metaphorisch verfremden, Ironie transportieren, Hintergründe andeuten etc., also über den Gehalt des Bezugstexts hinausgehen. Darin liegt dann ein Mehrwert.

Bei einem Telegramm muss das Vorwissen der Rezipienten die Funktionen des Bezugstextes kompensieren, es muss eine Wissensfolie bereitstellen, die das spärlich Verschriftete auf bekannte Personen und erwartbare Ereignisse oder Zustände beziehen lässt.

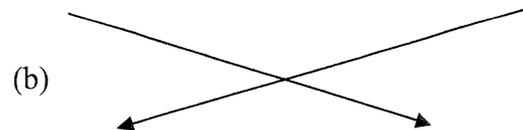
Reduktionen und Transformationen entsprechen Ellipsen im traditionellen Verständnis. Wird ein propositionaler Gehalt transportiert, so muss er ausgehend von der Prädikation rekonstruiert werden können. Es muss augenfällig werden, was neu und relevant ist. Wir sprechen, um zu präzisieren.

Gegenüber einer Reduktion haben Kompositionsverfahren Vorrang. Gestatten Sie es doch, Symbolfeldausdrücke zu erhalten.

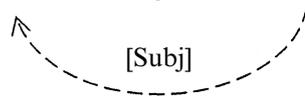
- (21) Der Vorsitzende des Vorstands von IBM warnt vor sinkendem Gewinn.



- (22) Der Vorstandsvorsitzende von IBM warnt vor sinkendem Gewinn.



- (23) Gewinnwarnung des/vom IBM-Vorstandsvorsitzenden.



- Ad a): Aus einer Nominalphrase mit Genitivattribut („possessivus“), der bereits verbale Formen zugrunde liegen (*vorsitzen*, *vorstehen*) wird ein Determinativkompositum, wobei die Genitiv-NP ihren Phrasencharakter verliert (kein Artikel).
- Ad b): Aus der *Warnung vor sinkendem Gewinn* wird börsensprachlich eine *Gewinnwarnung*, die die Bedrohungskomponente von *warnen* zur Modifizierung von *Gewinn* einsetzt und vor ausbleibendem Gewinn warnt.²

Wird die semantische Rolle eines Subjekts in eine Nominalphrase verlagert, so kann ein Präpositionalattribut mit *durch* oder *von* oder ein Genitivattribut gewählt werden. Aus der Präpositionalphrase *von IBM* wird der erste Teil des Kompositums *IBM-Vorstandsvorsitzender*.

Die Reduktion umfasst eher operative Elemente als symbolische (eher Struktur- als Inhaltswörter). So lässt sich von einer De-Grammatikalisierung sprechen.

Hierarchie der Reduktion:

Determinativ > appositive Phrase/Satz > Hilfsverb/Kopulaverb > Persondeixis > Präposition > restriktive Phrase/Satz > Phrasenkopf (Nomen/Verb)

Problematischer als ein Fehlen des bestimmten Artikels – im Deutschen partiell kompensierbar durch starke Flexion – ist es, wenn ein restriktives Adjektiv entfällt:

- (24) Der frühere IBM-Vorstandsvorsitzende warnt vor sinkendem Gewinn.
 (25) Früherer IBM-Vorstandsvorsitzender warnt vor sinkendem Gewinn.
 (26) Der IBM-Vorstandsvorsitzende warnt vor sinkendem Gewinn.
 (27) IBM-Vorstandsvorsitzender warnt vor sinkendem Gewinn.

Im folgenden Fall fehlt der unbestimmte Artikel zum Kopf *Neuregelung* – dass etwas Neues gefordert wird, muss im Wissen rekonstruiert werden – wie der bestimmte zum Kopf *Diäten*, ein Wissenszugang zu den Diäten wird bei der kundigen Leserschaft vorausgesetzt, die generische Lesart eines reinen Plurals ist unwahrscheinlich.

- (28) Gabriel fordert Neuregelung bei Diäten (www.welt.de, 3.1.2005, homepage)

Die Reduktion um ein Hilfsverb beinhaltet insbesondere den Verzicht auf Tempus-, Modus und Genus-Verbi-Information, die Personkategorie ist eher verzichtbar:

² Der inzwischen eingebürgerte Terminus war 2001 unter den „Unwörtern des Jahres“, weil ein „sachlich falscher Begriff“ vermittelt werde; tatsächlich ist die intensionale Komposition nicht leicht nachzuvollziehen.

- (29) Royals: queen nach butlerfehler auf corgis geplumpst (taz 3. 1. 2005, S. 20)
 (30) Otto Rehhagel Grieche des Jahres (Bild online 3. 1. 2005, homepage)

Hier müssen die Aktualität des Nachrichtentextes oder seine äußerungszeitübergreifende Geltung auf die gegenwartsrelevante Vergangenheitslesart führen, für manche ist das Perfekt ohnehin nur per Implikatur vergangenheitsbezogen (Radtke 1998, S. 154ff.). Der bloße Infinitiv ist als Imperativvariante einsetzbar:

- (31) Japaner nicht kopieren (WamS, 9. 1. 2005, S. 1)

Dass eine Persondeixis unrealisiert bleibt, ist selten im Deutschen. Man findet das etwa in Zitaten aus Gesprächen. Im folgenden Beispiel wird der Feuerwehrkollege einer wegen Brandstiftungen angeklagten Feuerwehrfrau zitiert:

- (32) „Hätte meine Hand für sie ins Feuer gelegt“ (WN, 15. 2. 2005, RMH, S. 1)

Präpositionen sind genuin symbolisch, d.h. transportieren begriffliche Gehalte sprachlichen Wissens und sind mit ihrer „relationierenden Funktion“ (Grießhaber 1999) grammatikalisiert. Daher können sie im Deutschen kaum fehlen:

- (33) Aus dem Schatten gehüpft (taz 3. 1. 2005, S. 19)
 (34) Freie Plätze an Mattscheibe und Schanze (taz 3. 1. 2005, S. 19)
 (35) Wenig Hoffnung für Vermisste (taz 3. 1. 2005, S. 1)
 (36) Otto Rehhagel – vom Fußball-Gott zum Gott aller Griechen!
 (Bild Online 3. 1. 2005, Sport)
 (37) Aus Fehlern gelernt (stern online, 3. 1. 2005, Home)

Präpositionalphrasen können autonom bei Aussparen des Ereignisses verwendet werden; vgl. (38) mit dem Bezugstext (39):

- (38) Im Taxi nach Mostar (Kapitelüberschrift (Zeh, Die Stille ist ein Geräusch, S. 35))
 (39) Ich beschließe, ein Taxi zu nehmen, und wenn ich es aus Sarajevo kommen lassen muss, schon allein, um mich an den Busfahrern zu rächen ... (Zeh, Die Stille ist ein Geräusch, S. 39)
 (40) Ohne jede Warnung (Die Zeit, 30. 12. 2004, S. 1)

Grammatisch eingeschränkt akzeptabel sind Fälle wie

- (41) Einheit 14. Oktober (Bild, 22. 8. 1990, S. 4)

Auch das folgende Beispiel mit Nomen invariants kann als Versuch zur Reduktion der Präposition verstanden werden („Zuflucht im Zug“):

- (42) Zuflucht Zug als tödliche Falle (ARD online, 3. 1. 2005, Home)

Öfter wird eine Kompositionsstrategie genutzt:

(43) Bessere Hurrikan-Warnung (Welt, zit. n. Sandig 1971, S. 69)

(44) Bessere Warnung vor Hurrikans

Werden restriktive Attribute nicht realisiert, führt die Rezeption nur zu einem vagen Verständnis des Gemeinten, im folgenden Beispiel ist es die „deutsch-französische Partnerschaft“:

(45) Partnerschaft stärker verankern (WN 15. 2. 2005, RMH, S. 1)

Fehlt der Kopf, kann das Gemeinte nur mitgedacht werden, etwa wenn die Verbbedeutung es impliziert.

Wer ohne Begleittext mit der Überschrift

(46) Mehr als ein Hingucker (test 1/2004, S. 31)

konfrontiert ist, wird verstehen, was *mehr* und *Hingucker* bedeuten, mag die operative Leistung von *als* (Vergleich mit Andersartigem einer Kategorie: Eggs 2003) und *ein* kennen und den Ausdruck in einen prädikativen Zusammenhang (x ist mehr als ein Hingucker) stellen. Dann aber stockt das Verstehen. Welcher Gegenstand ist „mehr als ein Hingucker“, in welcher Hinsicht ist er mehr, welches Situationsmodell ist gemeint? Mit dem zugehörigen Zeitungsartikel kann man den gemeinten Gegenstand suchen. Der Text beginnt mit

(47) Gut sehen sie aus, die Flachbildschirme (test 1/2004, S. 31).

Die Anapher *sie* wird erst retrospektiv aufgelöst, so dass *Flachbildschirme* im Nachfeld gewichtet erscheint. Es bewährt sich die Ausgangsannahme, dass die *Flachbildschirme* ein *Hingucker* sein sollen.

Das Problem ist nicht die wörtliche Bedeutung, sondern der Zweck, der kommunikative Sinn. Erst in der Relationierung der Äußerung mit dem Kontext kann ein Verstehensrahmen aufgebaut werden. Darin besteht der Leseanreiz bei gut gemachten Schlagzeilen oder Titeln.

Wer ist gemeint in der folgenden Schlagzeile:

(48) Kreise: USA mit höherem Haushaltsnachtrag wegen Irak-Einsatz (ZDF-Videotext, 22.1.2003, S. 131)

Es sind wohl die ominösen politischen Kreise, die Journalisten bei Strafe des Informationsentzugs nicht nennen dürfen.

Von welcher Person handelt der wie folgt überschriebene Artikel?

(49) Spieler mit Ideen (Die Zeit, 5.1.2005, Feuilleton, S. 1)

Im Jahr 2005 sehen sich kulturorientierte Zeitgenossen im Schiller-Jahr und mögen an das berühmte (hier etwas verkürzte) Zitat denken:

(50) ... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.* (Schiller, Werke II, Ästhetische Erziehung, 15. Brief, S. 481)

Die Aktualität überspielt mögliche Bezüge auf andere Personen, die unter die Charakteristik fallen könnten; Spiel ist eine wichtige Metapher in den Geisteswissenschaften, ferner gibt es viele Zitate und geflügelte Worte zu *Spieler* und *Spiel*, von Peter Bamm bis Ludwig Wittgenstein.

Woran denken Zeitungsleser, wenn sie die – kursiv gesetzte – Schlagzeile lesen:

(51) *Unbedingt abwehrbereit* (taz 9. 2. 2005, S. 1)

Vielleicht ist ihnen schon die Formel „bedingt abwehrbereit“ begegnet. So hat z.B. National Geographic am 9. 2. 2005 einen Artikel zur Gefährdung durch B-Waffen getitelt. Die Max-Planck-Gesellschaft bringt am 8. 9. 2004 die Schlagzeile

(52) Ist gentechnisch veränderter Schwarzer Nachtschatten nur noch bedingt abwehrbereit? (www.mpg.de/bilderBerichteDokumente/dokumentation/pressemitteilungen/2004/pressemitteilung20040907/ am 9. 2. 2005)

Ältere wissen natürlich, dass die Quelle eine berühmte SPIEGEL-Schlagzeile vom 10. 10. 1962 ist. Der Artikel untersuchte kritisch die Kampfkraft der Bundeswehr und führte zu Durchsuchungen beim Spiegel und zur Verhaftung von Redakteuren. Am Ende der „Spiegel-Affäre“ musste Verteidigungsminister Strauss zurücktreten.

Hier nun wird die Spiegel-Berichterstattung zur „Schleuser-Affäre“ um Fischer und Vollmer von der taz angegriffen, es würden Ressentiments gegen Ausländer geschürt, es gehe gegen eine Politik offener Grenzen. Die Schlagzeile nimmt den Spiegel beim Wort, der früher für demokratische Aufklärung gekämpft hat und wendet dieses Wort gegen ihn. Im Text ist der Spiegel Teil des Bollwerks, der „Leitkultur“ gegen alles Fremde.

Die folgenden Schlagzeilen könnten auch zum Jahresanfang 2005 („Tsunami“) erschienen sein:

(53) **Flut:** Keine Warnung aus Angst vor Panik (taz 26. 8. 2002, S. 1)

(54) Die Flut-Spenden sind verteilt (Welt online, 31. 7. 2003)

Die Adressatenorientierung kann überzogen werden:

(55) Revierbewohner wieder Türken (taz nrw ruhr 9. 2. 2005. S. 1)

Der Artikel berichtet, dass eingebürgerte Türken ihre deutsche Staatsangehörigkeit verlieren, sofern sie zugleich den türkischen Pass wieder beantragt und erhalten haben. Die Koppelung der Kategorisierung „Revierbewohner“, die auf das territoriale Kriterium zielt, mit der nationalen der Staatsangehörigkeit soll die Aufmerksamkeit der Leserschaft im Ruhrgebiet wecken, führt aber mental ab. Alternativen wären gewesen:

(56) Türken/Deutsche wieder Türken

oder gar, da der Artikel das Subjekt liefert, eine Reduktion zu

(57) Wieder Türken

Eine Schlagzeile kann hoffnungslos vieldeutig sein und darin reizvoll:

(58) Einfache Texte (SZ 19./20. 2. 2005, S. 9)

Im Bezugstext kommt die Klärung:

(59) Koblenz (ddp) – Ausländer müssen zur Erlangung der deutschen Staatsangehörigkeit einen einfachen deutschen Text lesen können. Wie in einem Urteil des Oberverwaltungsgerichts Rheinland-Pfalz in Koblenz betont wird ... (SZ, ebd.)

Die folgende Äußerung ist nicht unwahr, aber irreführend, gerade weil in einer Schlagzeile eine spezifische Wissensverarbeitung unter dem Relevanzaspekt angestoßen wird:

(60) Blutbad im Indianerreservat (WN 23. 3. 2005, S. 1)

In der Verdichtung werden nämlich Blutbad und Indianerreservat in einen auch durch geschichtliches Wissen geprägten Zusammenhang gebracht. Wenn das Reservat als Schauplatz erwähnt ist, legt es sich nahe, die dort lebenden Ureinwohner als Täter oder Opfer des Blutbads anzunehmen und diese Relation als relevant gesetzt zu betrachten. Tatsächlich aber gehört der Täter des Schulmassakers an der Red Lake High School nicht zu dieser Gruppe und es wird nicht gemeldet, ob das für Opfer gilt. Der zu dieser Zeit bekannte Hintergrund wird im Haupttext – Seiten entfernt – anders beschrieben:

(61) Nach Angaben der Zeitung trat Weise in rechtsextremen Internet-Foren unter dem deutschen Namen „Todesengel“ auf. Der Schüler sei stets im dunklen Trenchcoat zur Schule gekommen und habe Musik des Schockrockers Marilyn Manson gehört. [...] sein Vater habe vor Jahren Selbstmord begangen. Die Mutter liege mit Gehirnschaden in einem Heim. (WN 23. 3. 05 Aus aller Welt, S. 6)

Nach der Wahl eines Deutschen zum Papst hat die BILD getitelt:

(62) Wir sind Papst (BILD 20. 4. 2005, S. 1)

Das Wissen über die Wahl vom Vortag konnte bei einem Großteil der Leserschaft vorausgesetzt werden, da vielfältig aktuell berichtet wurde. Eine Wiederholung des Bekannten widerspricht der Aufgabe einer Schlagzeile. Aus ‚Der Papst ist ein Deutscher‘ oder ‚Ein Deutscher ist Papst‘ und der Annahme, dass die Sprechergruppendeixis *wir* eine Orientierung auf das Kollektiv der Deutschen bei den Rezipienten auslöst, ergibt sich natürlich nicht die Konklusion der Schlagzeile. Außerdem kann nach kirchlichem Reglement immer nur eine Person zu einem Zeitintervall Papst sein, auf dieser Folie sind auch die historischen Konfliktfälle zu sehen. Beides zusammen führt – wie erwünscht – zu besonderer Aufmerksamkeit und intensiver Wissensverarbeitung. Ist deren Ergebnis

(63) Die Deutschen sind Papst,

so kann der Nationalstolz aktiviert werden. Und es kann über den Zwischenschritt

(64) Ich bin ein Deutscher

auf

(65) Ich bin Papst

geschlossen werden. Das wird zu dieser Zeit außer Joseph Ratzinger kaum jemand von geistiger Gesundheit glauben. Es bleibt aber das erhebende Gefühl.

Schlagzeilen können Folgekommunikationen auch in der Presse auslösen. Ob kritisch oder bloß fortführend – man bleibt im Gespräch und die Mediennutzer werden bestätigt. Die taz hatte am fraglichen Tag mit

(66) Oh mein Gott! (taz, 20. 4. 2005, S. 1)

aufgemacht und mit dem Exklamativ die betroffenen Gläubigen zu Wort kommen lassen, also eine Inszenierung fremder Stimmen gewählt. Sie hat einen Tag später die BILD-Schlagzeile aufgegriffen:

(67) Ist Gott ein Deutscher? (taz, 21. 4. 2005, S. 1)

Hintergrund ist, dass der Papst theologisch seit Innozenz III. (um 1200) als Stellvertreter Christi charakterisiert wird. (63) impliziert

(68) Die Deutschen sind Stellvertreter Christi.

Daraus erwächst die ironisch gesteigerte Frage der taz, mit der die BILD-initiierte Wissensverarbeitung ad absurdum geführt werden soll.

Wir haben gesehen, dass es zwischen Schlagzeile und Kontext vielerlei Beziehungen geben kann, von der Schlagzeile als extrahiertes Fragment bis hin zur poetischen Verfremdung. Die wichtigsten Typen zeigt Abb. 1. Tendenziell nimmt darin die Verständlichkeit von links nach rechts ab.

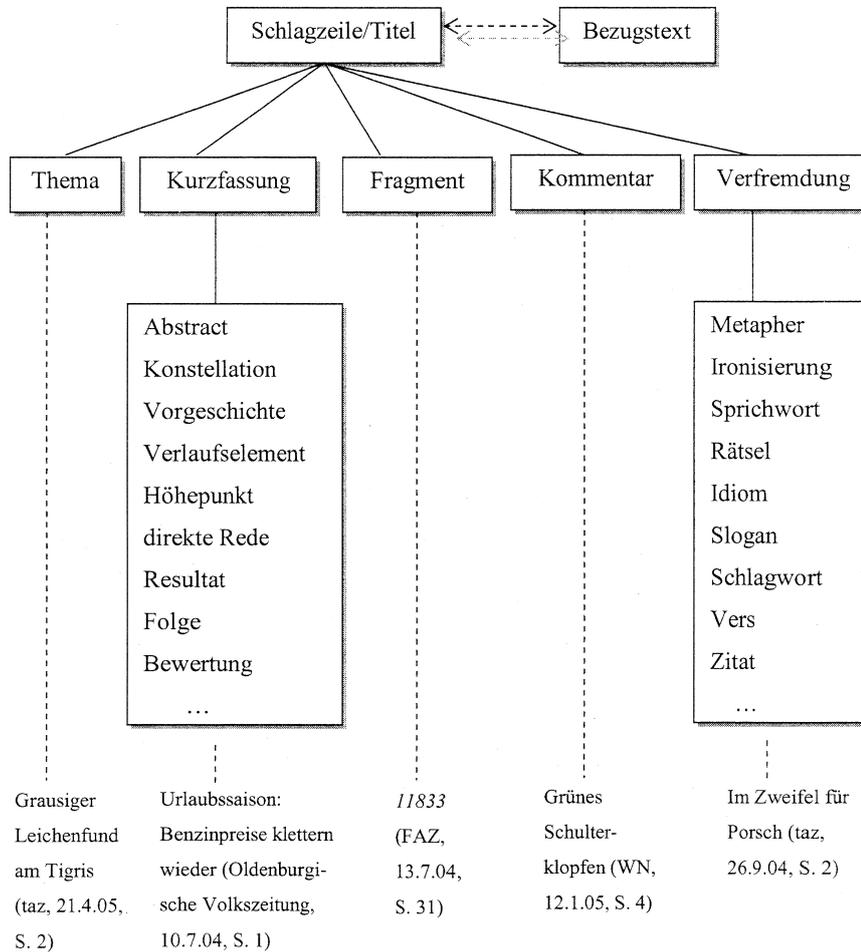


Abb. 1: Typisierung von Schlagzeilen nach Textbezug

4. Fazit

Das Konzept Ellipse bezeichnet eine Verschiebung von der äußerungsgeleiteten auf eine stärker wissensorientierte Verarbeitung. Es zeigt Kommunikation als gemeinsame Praxis und weist voraus auf eine sprachpsychologische Theorie des Formulierens und Verarbeitens, die noch aussteht. Die sprachliche Verknappung geht mit maximaler Relevantsetzung und Pointierung einher. Versprachlicht wird auf der Basis eines größeren Gedankenkomplexes, was maximal relevant ist. Das Gesagte ist das Gewichtete.

Im Grenzfall der Reduktionsformen ist autonome Verstehbarkeit nicht mehr gesichert, der kommunikative Sinn ergibt sich erst in Interaktion von Wissensverarbeitung und Kotext. Das Unterschreiten des Schriftstandards

einer Einzelsprache bedeutet nicht grammatische Beliebigkeit. Es bleiben Grenzen der Grammatikalität auch für Reduktionsformen. In diesem Spektrum bewegen sich die Schlagzeilen auf einem schmalen Grat.

Reduktionsformen gehen zurück auf die symbolische Basis, d. h. insbesondere auf Substantive, Verben, Adjektive. Hier lässt sich von einer Degrammatikalisierung in den Grenzen der Einzelsprache reden: Operative Mittel wie Determinative und Hilfsverben können im Deutschen entfallen, die im Symbolfeld fundierten Präpositionen kaum. Ansonsten unterliegt, was in reduzierter Form erscheint, den Regularitäten der Einzelsprache, gemessen am aktualisierten Schema (Abfolge, Kasus etc.).

Kommunikativer Sinn und Zweck ergeben sich im Gesamtzusammenhang des Textes und bedürfen aufwändiger Wissensverarbeitung. Die Aufmerksamkeit der Leserschaft wird effektiv auf den Kontext hin gesteuert und das Verstehen rätselhafter Überschriften kann das Verstehen des Textes vorantreiben. Es entsteht ein kommunikativer Mehrwert durch elliptische Verfahren, die verfremden, verrätseln, verdrehen oder auch nur neugierig machen. Daher lesen wir Schlagzeilen oft ganz gern.

Literatur

Primärliteratur

- Birkefeld, Richard/Hachmeister, Göran (2004): *Wer übrig bleibt, hat recht*. München: dtv.
 Braun, Volker (1979): *Gedichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
 Kempowski, Walter (1975): *Tadellöser & Wolff*. München: dtv.
 Marx, Karl (1970): *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*. Einleitung. Karl Marx/Friedrich Engels Werke Bd. 1. Berlin: Dietz. S. 201–337.
 Ransmeyer, Christoph (1988): *Die letzte Welt*. Frankfurt: Eichborn.
 Roes, Michael (1996): *Leeres Viertel/Rub' Al-Khali*. Frankfurt: Gatzka/Eichborn.
 Schiller, Friedrich (1966): *Werke in 3 Bänden*. München: Hanser.
 Sparschuh, Jens (2003): *Eins zu Eins*. Frankfurt: btb.
 Zeh, Juli (2001): *Die Stille ist ein Geräusch*. Frankfurt: btb.
 Zeh, Juli (2004): *Spieltrieb*. Frankfurt: Schöffling.

Wissenschaftliche Literatur

- Bühler, Karl (1934/1999): *Sprachtheorie*. Stuttgart: Urban und Schwarzenberg.
 Dentler Sigrid (1990): *Verb und Ellipse im heutigen Deutsch. Zum „Fehlen“ verbabhängiger Bestimmungen in Theorie und Praxis*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
 Eggs, Frederike (2003): *Die Grammatik von als und wie*. Diss. Univ. Dortmund.
 Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
 Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache Band 30).
 Griebhaber, Wilhelm (1999): *Die relationierende Prozedur: zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner*. Münster, München u. a.: Waxmann (Mehrsprachigkeit 5).

- Hoffmann, Ludger (1997a): Analepse. In: Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7). S. 569–583.
- Hoffmann, Ludger (1997b): Ellipse. In: Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7). S. 409–443.
- Hoffmann, Ludger (1999): Ellipse und Analepse. In: Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hg.) (1999): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg. S. 69–90.
- Hoffmann, Ludger (2003): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2003): *Funktionale Syntax*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 18–122.
- Klein, Wolfgang (1993): Ellipse. In: Jacobs, Joachim/Vennemann, Theo/Sternefeld, Wolfgang/Stechow, Arnim von (Hg.): *Syntax*. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 763–799 (HSK 9.1).
- Lenk, Hartmut E.H. (2005): Form und Funktion von Kommentarüberschriften in deutsch-, finnisch- und englischsprachigen Tageszeitungen. In: Chesterman, Andrew/Lenk, Hartmut E.H.: *Presstextsorten im Vergleich – Contrasting Text Types in the Press*. Hildesheim: Olms.
- Müller, Wolfgang (1990): Die real existierenden grammatischen Ellipsen und die Norm. Eine Bestandsaufnahme. In: *Sprachwissenschaft*. 15. Berlin: Akademie-Verlag. S. 241–366.
- Ortner, Hans-Peter (1987): *Die Ellipse*. Ein Problem der Sprachtheorie und der Grammatikschreibung. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 80).
- Radtke, Petra (1998): *Die Kategorien des deutschen Verbs*. Tübingen: Narr.
- Redder, Angelika (2003): Partizipiale Ketten und autonome Partizipialkonstruktionen. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2003): *Funktionale Syntax*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 155–188.
- Sandig, Barbara (1971): *Syntaktische Typologie der Schlagzeile*. München: Hueber.
- Sperber, Dan/Wilson, Deirdre (2001²): *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin/New York: de Gruyter.

MAREK KONOPKA

Topologie komplexer Sätze und Textverstehen Zur Stellung von Verbletztsätzen mit *weil*

Abstract

Für die Stellung der Nebensätze scheint es oft Alternativen zu geben. So können Verbletztsätze mit *weil*, die den Subjunktorphrasen zugerechnet werden, verschiedene Positionen in der übergeordneten Konstruktion einnehmen. Zwischen Konstruktionen mit Subjunktorphrasen in verschiedenen Stellungen gibt es allerdings Unterschiede. Diese Unterschiede können den semantischen Bezug der Subjunktorphrase zum Rest der Konstruktion und die Gliederung der Gesamtkonstruktion in kommunikative Minimaleinheiten betreffen. In Sachtexten sind die topologischen Möglichkeiten von Subjunktorphrasen und die Möglichkeiten der informationsstrukturellen Gestaltung der Gesamtkonstruktionen eingeschränkt. Hier können sich für die geschriebene Sprache spezifische Ambiguitäten in Bezug auf die Fokus-Hintergrund-Gliederung und die Gliederung in kommunikative Minimaleinheiten ergeben, was vom Textautor zu bedenken ist.

1. Das Phänomen: Einleitung

Allgemein bekannt ist das Phänomen, dass Nebensätze gleichen Typs verschiedene Positionen in der übergeordneten Konstruktion einnehmen können. Besondere „Stellungsfreiheit“ wird üblicherweise Nebensätzen bescheinigt, die syntaktisch als Supplement und semantisch als Adverbiale fungieren können. Als prototypisch sind hier komplexe Einheiten zu sehen, die streng genommen keine Sätze sind, sondern Verbindungen aus einem Konnektor und dem durch diesen regierten Verbletztsatz. Konnektoren, die es erlauben, dass solche Verbindungen im übergeordneten Satz an unterschiedlichen Stellen auftreten und vor allem das Vorfeld besetzen können, werden hier mit Pasch et al. (2003) Subjunktoren genannt. Die Konstruktionen aus dem Subjunktor und dem regierten Verbletztsatz werden dementsprechend als Subjunktorphrasen bezeichnet (vgl. Pasch et al. 2003, S. 351 ff.).

Subjunktorphrasen können grundsätzlich im Vorfeld und im Mittelfeld des Bezugssatzes erscheinen oder diesem nachgestellt werden; sie können auch syntaktisch desintegriert vor dem Vorfeld stehen:

- (1) **Weil er als Schwuler niemals Kinder haben wird**, wäre Stapel fast mit einer Frau vorm Standesamt gelandet. (Die Zeit, 28. 01. 1999, S. 11) – Vorfeldstellung

- (2) Zur Aufdeckung solcher unbewußten Ordnungsmuster hat die Ethnologie, **weil sie sich als Disziplin mit Integration befaßt**, ein vielseitiges Instrumentarium entwickelt. (Die Zeit, 02.06.1999, S. 45) – Mittelfeldstellung
- (3) Bisher stellt das kein Problem dar, **weil es die Ausnahme ist**. (Die Zeit, 07.01.1999, S. 4) – Nachstellung
- (4) **Weil Sie gerade vom Lügen sprechen**: In „Mickey Blue Eyes“ gefährdet letztlich eine Lüge Ihre Beziehung. (Züricher Tagesanzeiger, 01.11.1999, S. 53) – syntaktische Desintegration

Diese topologischen Möglichkeiten in authentischen Beispielen mit naturgemäß variierendem Wortmaterial werfen Fragen auf: Inwieweit können Subjunktorphrasen auch in Konstruktionen mit identischem Wortmaterial verschiedene Positionen einnehmen? Welche Unterschiede bestehen dann zwischen den alternativen Konstruktionen? Und schließlich die beiden zentralen Fragen: Was determiniert in einem konkreten Text die Wahl einer bestimmten Position, und welche Konsequenzen hat diese Wahl für das Textverstehen?

Die in (1) bis (4) illustrierten topologischen Möglichkeiten gelten prinzipiell auch für konditionale Verberstsätze und durch Konnektoren wie *angenommen*, *vorausgesetzt* regierte Verbzweitsätze. Der begrenzte Umfang dieses Beitrags erlaubt es nicht, auch diese Konstruktionen eingehend zu untersuchen. Ich beschränke mich deshalb weitgehend auf die Subjunktorphrasen als den typischen Fall der so genannten Nebensätze, die positionsvariabel sind, und versuche anhand von *weil*-Phrasen aus den Ergebnissen bisheriger Forschung einige allgemeine Regeln zur Stellung von Subjunktorphrasen abzuleiten und sie dann im Hinblick auf die geschriebene Sprache unter Verwendung von authentischen Beispielen zu präzisieren. Dabei werden vor allem Konstruktionen betrachtet, in denen die Subjunktorphrase in einen Verbzweit- oder Verberstsatz eingebettet ist bzw. sich auf einen solchen bezieht. Nicht behandelt werden die Linksversetzungskonstruktionen, da sie gegenüber den oben genannten Beispielen grundsätzlich ein zusätzliches Element, das Korrelat, aufweisen und insofern nicht direkt vergleichbar sind. Linksversetzungskonstruktionen mit *weil*-Phrasen wie (5) sind im Übrigen in Sachtexten selten:

- (5) **Weil** Literatur für ihn ein einzigartiger Gedächtnisspeicher ist, **deshalb** ist der Autor Lenz bis heute ein besessener Leser geblieben, wie seine umfangreichen Essaybände zeigen. (Die Zeit, 19.03.1998, S. 54)

2. Syntaktische Desintegration im Vorvorfeld

Betrachtet man noch einmal die Beispiele (1) bis (4), so ist nicht zu übersehen, dass das letzte aus der Reihe fällt. Die Subjunktorphrase steht hier im so genannten Vorvorfeld bzw. nimmt die Nullstelle genannte Position ein und ist nicht eingebettet, das heißt, sie erfüllt in der übergeordneten Konstruktion

keine syntaktische Funktion. Versucht man Beispiele für verschiedene Stellungen der *weil*-Phrase mit identischem Wortmaterial zu konstruieren, so wird auch der besondere semantische Status der syntaktisch desintegrierten Subjunktorphrase deutlicher:

- (6a) **Weil es regnen soll**, wollen wir zu Hause bleiben.
- (6b) Wir wollen, **weil es regnen soll**, zu Hause bleiben.
- (6c) Wir wollen zu Hause bleiben, **weil es regnen soll**.
- (6d) ??**Weil es regnen soll**, wir wollen zu Hause bleiben.

Drückt die *weil*-Phrase eine Begründung für die Proposition des Bezugssatzes aus, was als der typische Fall ihrer Verwendung zu sehen ist, so ist sie – wie in (6a) bis (6c) – im Vorfeld, im Mittelfeld und auch nachgestellt möglich. Die syntaktische Desintegration der *weil*-Phrase in (6d) erscheint hingegen kaum akzeptabel. Vollkommen unproblematisch ist aber eine Konstruktion wie

- (7) **Weil du es unbedingt wissen willst**, wir wollen zu Hause bleiben.

Die *weil*-Phrase liefert in (7) keine Begründung für die Proposition des Verbzweitsatzes, sondern eine Begründung für dessen Äußerung. Ihre Bedeutung könnte wie folgt paraphrasiert werden: ‚Weil du es unbedingt wissen willst, sage ich dir ...‘ (ähnlich Küper 1991, S. 148f.). Eine vergleichbare, nicht auf die Proposition des Folgesatzes bezogene Interpretation ist für die *weil*-Phrase in (6d) schwer denkbar, und mit propositionalem Bezug ist sie syntaktisch desintegriert im Vorvorfeld offensichtlich nicht möglich.

Die syntaktische Desintegration im Vorvorfeld ist typisch für Subjunktorphrasen, die wie in (4) oder (7) als Sprechhandlungskommentar verwendet werden. Zifonun et al. (1997, S. 2303ff.) betrachten diese Verwendung als eine Spielart der Kommentierung des Modus Dicendi. Entsprechend verwendete Subjunktorphrasen werden in der Literatur auch als Sprechaktadverbiale oder pragmatische bzw. illokutive Adverbiale bezeichnet (Pittner 1999, S. 320).

Was die syntaktische Desintegration im Vorvorfeld im Allgemeinen betrifft, so ist dabei zu beobachten, dass der auf den desintegrierten Ausdruck folgende Satz immer eine kommunikative Minimaleinheit (Zifonun et al. 1997, S. 86ff.) bildet. Bereits mit ihm allein wird eine sprachliche Handlung vollzogen. Syntaktisch desintegrierte Ausdrücke sind insofern als metakommunikative Kommentare zu betrachten (vgl. Pasch et al. 2003, S. 266). Semantisch gesehen erscheint die syntaktische Desintegration einer Subjunktorphrase im Vorvorfeld insbesondere dann möglich, wenn der Bezugssatz fokussiert ist und die Subjunktorphrase zu seinen Wahrheitsbedingungen nichts beiträgt (zu letzterer und weiteren Voraussetzungen siehe König/van der Auwera 1988, S. 110ff.; vgl. auch Peyer 1997, S. 86ff.; Zifonun et al. 1997, S. 2350f.; zu gesprochener Sprache teilweise abweichend Auer 1997, S. 67–74). Die syntaktische Desintegration erscheint dementsprechend regulär, wenn die Subjunktorphrase ein Irrelevanzkonditional ist (vgl. (8) unten), und häufig, wenn die

Subjunktorphrase ein Konzessivausdruck ist (vgl. (9) unten) – in diesen beiden Fällen ist der Bezugssatz in seinen Wahrheitsbedingungen immer von der Subjunktorphrase unabhängig; möglich ist sie aber auch bei konditionalen, finalen, temporalen und – wie bereits gezeigt – kausalen Subjunkturen (Pasch et al. (2003, S. 392) liefern eine Liste der relevanten Subjunkturen).

- (8) Mit dieser Ausgabe wechselt die ZEIT von der alten zur neuen Rechtschreibung. Warum? **Ob** sie einem nun mehr oder weniger oder gar nicht gefällt, sie wird bald eine Selbstverständlichkeit sein. (Die Zeit, 10. 06. 1999, S. 37)
- (9) **Obwohl** der detailsüchtige Autor immer wieder Jahreszahlen nennt, längst Vergangenes beschwört: Die Geschichte, die so gelassen erzählt wird, kommt mir nicht als historisches Geschehen vor. (Die Zeit, 04. 02. 1999, S. 42)

Metakommunikative Subjunktorphrasen können zuweilen auch parenthetisch in die Linearstruktur des Bezugssatzes eingeschoben oder nachgestellt als Nachtrag realisiert werden. In diesen Fällen kann die prosodische Herausgehobenheit der Subjunktorphrase als ein Indiz für ihren besonderen Status gewertet werden, allerdings kein besonders zuverlässiges, denn prosodisch desintegriert können auch fokussierte Subjunktorphrasen mit propositionalem Bezug sein (vgl. weiter unten). Schließlich erscheinen metakommunikative Subjunktorphrasen manchmal auch eingebettet, vor allem wenn sie sich explizit oder formelhaft auf die Sprechhandlung beziehen. Man vergleiche etwa das folgende Beispiel mit der Vorfeldposition einer *wenn*-Phrase:

- (10) **Wenn Sie mich fragen**, wären Nike und Eva Wagner das beste Team, wie damals Wieland und Wolfgang Wagner. (Die Zeit, 12. 05. 1999, S. 49)

Gegen die Einbettung von Subjunktorphrasen, mit denen nur implizit Bezug auf die Sprechhandlung genommen wird, spricht, dass sie bei ihrer syntaktischen Integration auch propositionsbezogen interpretiert werden könnten. In diesem Fall wirkt die syntaktische Desintegration desambiguierend (vgl. Thim-Mabrey 1988, S. 52; Pittner 1999, S. 360). Man vgl. etwa das Beispiel

- (11a) **Weil die Kinder etwas zu essen brauchen**, ist der Kühlschrank voll.

in dem die *weil*-Phrase propositionsbezogen interpretiert werden kann, mit

- (11b) **Weil die Kinder etwas zu essen brauchen**: der Kühlschrank ist voll.

mit der Paraphrase: ‚Weil die Kinder etwas zu essen brauchen, sage ich dir: der Kühlschrank ist voll.‘

Somit erscheint die syntaktische Desintegration im Vorfeld für metakommunikative Subjunktorphrasen nicht nur als typisch, sondern auch als die einzige Stellungsmöglichkeit, in der sie ohne zusätzliche Indizien zuverlässig als metakommunikative Kommentare interpretiert werden können.

3. Vorfeldstellung, Mittelfeldstellung und Nachstellung und die Fokus-Hintergrund-Gliederung der Gesamtkonstruktion

Die Vorfeldstellung, die Mittelfeldstellung und die Nachstellung sind die Positionen, in denen, wie es die Beispiele (1) bis (3) und (6a) bis (6c) zeigten, auf jeden Fall Subjunktorphrasen mit propositionalem Bezug auftreten können. Als einer der Faktoren, welche die Wortstellung regulieren, wird immer wieder die Fokus-Hintergrund-Gliederung genannt. So würde man erwarten, dass es zwischen den genannten Stellungsmöglichkeiten Unterschiede in Bezug auf die Fokus-Hintergrund-Gliederung gibt. Unter Fokus werden hier, wie in der Literatur üblich (Pasch et al. 2003, S. 123 ff.; vgl. auch etwa Jacobs 1988), diejenigen Anteile an der Bedeutung eines komplexen Ausdrucks verstanden, die mit anderen denkbaren mentalen Einheiten kontrastiert werden. Die Ausdrücke, mit denen diese Bedeutungsanteile realisiert werden, werden als fokussiert betrachtet. Das, was an der Bedeutung eines komplexen Ausdrucks nicht mit etwas anderem kontrastiert werden soll, wird zu dessen Hintergrund gezählt. Im Hinblick auf die behandelten Konstruktionen werden ihre Teilsätze immer als Ganzheiten betrachtet. Das heißt, dass Teilsätze, die als fokussiert bezeichnet werden, neben fokussierten Ausdrücken auch Hintergrundaussagen enthalten können.

Vergleicht man Subjunktorphrasen-Konstruktionen mit Konstruktionen mit eingeleiteten Verbzweitsätzen oder konditionalen Verberstsätzen, zeigen die ersten die größten Freiheiten in Bezug auf die möglichen Fokus-Hintergrund-Gliederungen. In Konstruktionen mit eingeleiteten Verbzweitsätzen wie *Vorausgesetzt, das Wetter stimmt, komme ich mit zum Ausflug* sind normalerweise beide Teilsätze unabhängig von ihrer Anordnung gleichzeitig fokussiert, und auch konditionale Verberstsätze können nicht immer die Hintergrundinformation ausdrücken. Fraglich bzw. nicht möglich sind z. B.:

- (12) [A: Morgen wird es regnen. B:] ?Regnet es morgen, komme ich nicht mit zum Ausflug.
- (13) [A: Morgen wird es regnen. B:] Das ist ja auch bitter nötig. Allerdings komme ich nicht mit zum Ausflug, *regnet es morgen. (vgl. Pasch et al. 2003, S. 371 u. 450 f.)

Konstruktionen mit Subjunktorphrasen weisen dagegen (zumindest in gesprochener Sprache) prinzipiell keine Einschränkungen bezüglich des Anteils der Teilsätze an der Fokus-Hintergrund-Gliederung auf (vgl. Pasch et al. 2003, S. 245 u. 371–377): Jede der in (6a) bis (6c) illustrierten Anordnungen in Konstruktionen mit *weil*-Phrasen erlaubt, dass beide Konnekte des Subjunktors gleichzeitig fokussiert sind oder dass eines von beiden, und zwar ein beliebiges, im Hintergrund ist. Dies illustrieren folgende Beispiele (die fokussierten Ausdrücke sind fett hervorgehoben, der Vokal der Silbe mit dem Hauptakzent ist unterstrichen):

- (14) [A: Morgen soll es regnen. B:]
 (14a) **Weil** es regnen soll, **wollen wir zu Hause bleiben.**
 (14b) **Wir wollen, weil** es regnen soll, **zu Hause bleiben.**
 (14c) **Wir wollen zu Hause bleiben, weil** es regnen soll.
 (15) [A: Warum wollt ihr zu Hause bleiben? B:]
 (15a) **Weil es regnen soll,** wollen wir zu Hause bleiben.
 (15b) **Wir wollen, weil es regnen soll,** zu Hause bleiben.
 (15c) **Wir wollen zu Hause bleiben, weil es regnen soll.**
 (16) [A: Was macht ihr morgen? B:]
 (16a) **Weil es regnen soll, wollen wir zu Hause bleiben.**
 (16b) **Wir wollen, weil es regnen soll, zu Hause bleiben.**
 (16c) **Wir wollen zu Hause bleiben, weil es regnen soll.**

(Die einzelnen Varianten kommen selbstverständlich mit unterschiedlicher Häufigkeit vor, worauf weiter unten noch eingegangen wird.) Möglich ist in solchen Konstruktionen auch, dass beide Konnekte im Hintergrund sind und nur der Subjunktorkonstrukt fokussiert wird (vgl. Pasch et al. 2003, S. 374 f.). Dieser Fall ist allerdings recht selten und soll im Folgenden nicht behandelt werden. Die oben präsentierten Konstruktionen werden bis auf (16c) typischerweise jeweils mit einer einzigen Intonationskontur realisiert. Dementsprechend bilden sie eine kommunikative Minimaleinheit mit einer Fokus-Hintergrund-Gliederung, vgl. z. B. (15c):

- (15c) [A: Warum wollt ihr zu Hause bleiben? B:] **Wir wollen zu Hause bleiben[↑], weil es regnen soll.**

Beispiel (16c), in dem die Subjunktorphrase nachgestellt ist und beide Teilsätze fokussiert sind, zeigt eine Ausnahme. In solchen Konstruktionen werden der vorangehende Satz und die Subjunktorphrase typischerweise jeweils mit einer eigenen Intonationskontur realisiert. Das heißt, dass in einem solchen Fall nach dem ersten Konnekt eine Pause vorliegen kann sowie dass das erste Konnekt mit fallender oder schwebender Intonationskontur endet und die Intonationskontur der Subjunktorphrase höher einsetzt. Die Hauptakzente der beiden Teilsätze werden in jedem Fall nicht zu einer Akzentstruktur integriert (Pasch et al. 2003, S. 392 f.). Auf diese Weise wird die Subjunktorphrase prosodisch desintegriert. Es entstehen somit zwei kommunikative Minimaleinheiten mit jeweils eigener Fokus-Hintergrund-Gliederung:

- (16c) [A: Was macht ihr morgen? B:] **Wir wollen zu Hause bleiben[↓], weil es regnen soll.**

Nachgestellte Subjunktorphrasen in Konstruktionen, in denen beide Teilsätze fokussiert sind, werden nicht dem Nachfeld zugerechnet, sondern als Nachträge betrachtet. In der Literatur werden sie auch als nicht restriktive Nebensätze bezeichnet (z. B. Brandt 1990, S. 72 ff.). Da sie sich nicht an der kommunikativen Minimaleinheit beteiligen, die mit dem vorangehenden Satz gebildet wird, befindet sich ihre Bedeutung auch außerhalb des Skopus von Operato-

ren, die im ersten Teilsatz auftreten (vgl. Pasch et al. 2003, S. 394; Küper 1991, S. 139):

- (17a) [A: Was macht ihr morgen? B:] **Vielleicht/Wahrscheinlich** bleiben wir zu Hause↓, weil es regnen soll. (Modaladverbial)
 (17b) [A: Was macht ihr morgen? B:] Wir bleiben **nur** zu Hause↓, weil es regnen soll. (Fokuspartikel)
 (17c) [A: Was wollt ihr mir sagen? B:] Wir kommen **nicht** mit zum Ausflug↓, weil es regnen soll. (Negationspartikel)

Dagegen kann sich die Bedeutung der Subjunktorphrase im Skopus eines Operators aus dem ersten Teilsatz befinden, wenn, wie weiter oben in (15c), die Gesamtkonstruktion eine einzige kommunikative Minimaleinheit bildet, vgl.:

- (18a) [A: Warum bleiben sie morgen zu Hause? B:] **Vielleicht/Wahrscheinlich** bleiben sie (deshalb) zu Hause↑, weil es regnen soll.
 (18b) [A: Warum kommt ihr nicht mit zum Ausflug? B:] Wir würden gerne mitkommen. Wir bleiben **nur** (deshalb) zu Hause↑, weil es regnen soll.
 (18c) [A: Ihr bleibt zu Hause, weil es regnen soll? B:] Wir bleiben **nicht** (deshalb) zu Hause↑, weil es regnen soll. [Wir bleiben zu Hause, weil unsere Tochter krank ist.]

(18a) bis (18c) zeigen gleichzeitig, dass in das erste Konnekt ein Korrelat wie *deshalb* oder *deswegen* eingefügt werden kann, wodurch eine semantisch äquivalente attributive Korrelatkonstruktion entsteht. Dies gilt für alle Konstruktionen vom Typ (15c). Die Einfügung eines Korrelats bei Fokussierung beider Teilsätze und Realisierung der Subjunktorphrase als Nachtrag ist dagegen nicht möglich, vgl.:

- (15c') [A: Warum wollt ihr zu Hause bleiben? B:] Wir wollen **deshalb** zu Hause bleiben, weil es regnen soll.
 (16c') [A: Was macht ihr morgen? B:] *Wir wollen **deshalb** zu Hause bleiben, weil es regnen soll.

Die Subjunktorphrase wird bei ihrer prosodischen Desintegration in Konstruktionen vom Typ (16c) als nicht eingebettet, also syntaktisch nicht integriert betrachtet. Hier wird mit Pasch (1983, S. 125ff.; Pasch et al. 2003, S. 395f.) davon ausgegangen, dass sie als Ellipse zu interpretieren ist. Der Satz, in den sie einzubetten wäre, kann mithilfe des Kontexts rekonstruiert werden. Im Falle von Subjunktorphrasen mit propositionalem Bezug wie den bisher betrachteten kann angenommen werden, dass dem weggelassenen Ausdruck eine Proposition zugrunde liegt, die der des tatsächlich vorangehenden Satzes entspricht, aber nicht fokussiert, sondern im Hintergrund ist.¹ Im folgenden Beispiel sind die fokussierten Teile der Konstruktionen fett hervorgehoben:

¹ Eine Erklärung, wie die Verknüpfung zwischen dem vorangehenden Satz und der Subjunktorphrase als Nachtrag kognitiv geleistet wird, wird von Konerding (2002, S. 92f.) versucht.

(16c^{''}) [A: Was macht ihr morgen? B:] Wir **wollen zu Hause bleiben**↓. ~~Wir wollen zu Hause bleiben~~↑, **weil es regnen soll**.

Die kommunikative und syntaktische Abkoppelung der Subjunktorphrase als Nachtrag ermöglicht es, dass sie sich nicht mehr nur auf die Proposition des vorangehenden Satzes beziehen muss. So sind prosodisch desintegriert zum einen metakommunikative Kommentare zulässig, z. B.:

(19) Wir wollen zu Hause bleiben – **weil du es sicher wissen willst**.

Zum anderen sind als Nachtrag und, ohne dass es zusätzlicher Einschränkungen bedarf, nur als Nachtrag *weil*-Phrasen mit epistemischem Bezug semantisch akzeptabel; solche *weil*-Phrasen drücken Begründungen der Sprechereinstellung zur Geltung des Sachverhalts aus, der im Bezugssatz bezeichnet wird, wie z. B. beim reduktiven Schluss in (20a):

(20a) Es hat geregnet↓, **weil die Straßen nass sind**.

Paraphrase: Die Nässe der Straße ist der Grund für die Annahme, dass es geregnet hat.

(20b) ^{??}Es hat geregnet↑, **weil die Straßen nass sind**.

(20c) ^{??}**Weil die Straßen nass sind**, hat es geregnet.

(20d) ^{??}Es hat, **weil die Straßen nass sind**, geregnet.

Bevorzugte Interpretation für (20b)–(20d): Die Nässe der Straße ist der Grund dafür, dass es geregnet hat.

Bei Fokussierung beider Konnekte des Subjunktors können vor allem umgangssprachlich anstelle von prosodisch desintegrierten *weil*-Phrasen mit Verbletztsätzen prinzipiell auch nachgestellte Konstruktionen aus *weil* und so genannten Hauptsätzen (vor allem Verbzweitsätzen) verwendet werden, da die fokussierte Information prototypisch mit Verbzweitsätzen und Verberstsätzen ausgedrückt wird. Dies verdeutlicht, dass der Subjunktorsatz mit dem nachfolgenden Satz eine selbständige kommunikative Minimaleinheit bildet. Während mit der Verwendung eines Verbletztsatzes prinzipiell nicht ausgeschlossen werden kann, dass seine Bedeutung als dem Hintergrund zugehörig interpretiert wird bzw. präsupponiert wird, kennzeichnet ein Verbzweitsatz den bezeichneten Sachverhalt eindeutig als fokussiert und behauptet (vgl. Pasch et al. 2003, S. 407ff.):

(16c^{'''}) Wir wollen zu Hause bleiben, **weil: es soll regnen**.

(19') Wir wollen zu Hause bleiben, **weil: das willst du doch sicher wissen**. (vgl. Küper 1991, S. 149)

(20a') Es hat geregnet, **weil: die Straßen sind nass**.

Vor allem in der Schriftsprache tritt anstelle von *weil* in Konstruktionen mit nachfolgendem Hauptsatz *denn* auf, das immer kommunikative Minimaleinheiten verknüpft und somit den Bezug des nachfolgenden Satzes auf nicht propositionale Ebenen der Bedeutung der vorangehenden kommunikativen Minimaleinheit ermöglicht, z. B.:

- (21) Wie bei Bergman oder Ibsen kennt auch dieses Familiendrama keine klassischen Helden, **denn** es verweigert jene Distanz, aus der heraus die Guten und die Bösen sich ausmachen ließen. (Die Zeit, 11.03.1999, S. 61)
- (22) Wir wollen zu Hause bleiben: **denn** das willst du doch sicher wissen.

An dieser Stelle soll im Hinblick auf die folgenden Ausführungen zweierlei festgehalten werden. Erstens: Bei Nachstellung der Subjunktorphrase mit *weil* bildet die Gesamtkonstruktion, je nachdem, ob nur ein Teilsatz fokussiert ist oder beide, eine oder zwei kommunikative Minimaleinheiten. Zweitens: Soll eine Konstruktion, in der beide Teilsätze fokussiert sind, eine einzige kommunikative Minimaleinheit bilden, darf die Subjunktorphrase mit *weil* nicht nachgestellt sein.

4. Gebrauch der Vorfeldstellung, Mittelfeldstellung und Nachstellung in Sachtexten

Die im Weiteren zitierten authentischen Beispiele für den Gebrauch der verschiedenen Stellungsmöglichkeiten für Subjunktorphrasen mit *weil* in Sachtexten stammen aus der Zeitung *Die Zeit*. Näher untersucht wurden Subjunktorphrasen in den Ausgaben vom Januar bis Juli 1999, aus denen die relevanten Textabschnitte mithilfe von Cosmas II (vgl. <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>, 29.04.2005) extrahiert wurden.

Für Texte wie die untersuchten gelten drei allgemeine Regularitäten, die vor der Besprechung der Beispiele für übliche Stellungsmöglichkeiten behandelt werden sollen. Sie betreffen die unterschiedliche Häufigkeit, mit der Konstruktionen auftreten, die jenen in (14) bis (16) entsprechen:

A. Die Mittelfeldstellung der Subjunktorphrase ist in Sachtexten wie den untersuchten sehr selten.

Sie tritt etwa dann auf, wenn sich die Subjunktorphrase enger, quasi attributiv, auf eine bestimmte Konstituente des Satzes bezieht (vgl. (23)) bzw. eine Zusatzinformation liefert, die nach der Interpretation der Gesamtkonstruktion für die Textfortsetzung keine Rolle mehr spielt (vgl. (24)). Der Subjunktorphrase folgen in jedem Fall fokussierte Konstituenten des Satzes, die bei Textfortsetzung wieder aufgenommen werden.

- (23) Städte und Gemeinden haben schon immer Fremde aufgenommen, auch bevor 1913 die deutsche Staatsangehörigkeit eingeführt wurde. Die einheimischen Vereinbarungen wurden allerdings nicht als Gesetzestexte formuliert und aufgeschrieben, sondern unbewußt getroffen und gelebt [...].
Zur Aufdeckung solcher unbewußten Ordnungsmuster hat die Ethnologie, **weil** sie sich als Disziplin mit Integration befaßt, ein vielseitiges

Instrumentarium entwickelt. Dazu zählt insbesondere ihre klassisch gewordene Methode der „teilnehmenden Beobachtung“. (Die Zeit, 02. 06. 1999, S. 45)

- (24) Schließlich konzentrierte ich mich – **weil** mich ohnehin nichts anderes interessiert – auf die Auskünfte zum Thema Essen. Doch es gab so gut wie keine. (Die Zeit, 10. 06. 1999, S. 17)

Es ist naheliegend, die Gründe dafür, dass die Subjunktorphrasen kaum im Mittelfeld des Hauptsatzes stehen, in den Besonderheiten der Verarbeitung von Konstruktionen mit Mittelfeldstellung zu suchen: Die Zwischenstellung der Subjunktorphrase erschwert im Allgemeinen die Verarbeitung des Oberrestes. Schon in einem unkomplizierten Beispiel wie

Wir wollen, weil es regnen soll, zu Hause bleiben.



ist das „Erkennungsfenster“ für die Bestandteile der relevanten Verbgruppe deutlich größer als in

Wir wollen zu Hause bleiben, weil es regnen soll.



Subjunktorphrasen als Supplementsätze werden aus dem Mittelfeld radikaler verbannt als nomenbezogene Attributsätze. Dies erklärt sich daraus, dass die Mittelfeldstellung nomenbezogener Attributsätze auch einen wesentlichen verarbeitungsrelevanten Vorteil mit sich bringt. Sie bewirkt nämlich gegenüber der Extraposition die Minimierung des Erkennungsfensters für die Bestandteile der Nominalphrase, zu der der Attributsatz gehört. Und dies kann, wenn man hier semantische bzw. informationsstrukturelle Überlegungen bei Seite lässt, den Nachteil der Erweiterung des Erkennungsfensters für die Verbgruppe des Obersatzes aufwiegen (vgl. dazu schon Behaghel 1932, S. 271 ff., in jüngerer Zeit z. B. Hawkins 1994, S. 198 ff.).

Sie hat dem Mann, der ihr helfen sollte, den Rücken gekehrt.



Sie hat dem Mann den Rücken gekehrt, der ihr helfen sollte.



Der Komplikation, die sich durch die Mittelfeldstellung der Subjunktorphrase als Supplement ergibt, steht aber kein vergleichbarer Gewinn entgegen. Das scheint ein Grund für eine in Sachtexten geltende stilistische Tendenz, die Mittelfeldstellung der Subjunktorphrase im Allgemeinen zu vermeiden, selbst wenn die Subjunktorphrasen kurz sind. Die Mittelfeldstellung gehört in Sachtexten jedenfalls nicht zu den Hauptstellungsvarianten und wird hier nicht weiter behandelt.

B. Die Hintergrundinformation bleibt oft unrealisiert oder wird pronominal ausgedrückt.

Die Tendenz zur Eliminierung oder Reduktion der Hintergrundkonkette ist bereits in gesprochener Sprache deutlich (vgl. Pasch et al. 2003, S. 373). So sind z. B. folgende Reaktionen von B auf die Äußerungen von A üblich, wenn nicht sogar eher zu erwarten als jene in (15) bzw. (14) weiter oben:

- (25) [A: Warum wollt ihr zu Hause bleiben? B:] Weil es regnen soll.
 (26) [A: Morgen soll es regnen B:] Deshalb wollen wir zu Hause bleiben.

Ähnliche Beispiele sind auch in Sachtexten gang und gäbe, z. B.:

- (27) Der vierte wollte eine Gewerkschaft für Arbeitslose gründen. In China ist das Aufruf zum Sturz der Staatsgewalt, ersatzweise Hochverrat. Das weiß doch jeder Untertan im Reich der Mitte. Warum steckt dann immer wieder einer seinen Kopf aus der Masse der Gleichgültigen und Geschurigelten?
Weil es in China, wie zu allen Zeiten und an allen Orten, Menschen gibt, die nicht clever genug sein wollen, bei jedem Schritt die Grenze zwischen Kühnheit und Tollkühnheit zu bedenken. (Zeit, 07.01.1999, S. 2)
- (28) Joly ist noch nicht verheiratet – und das ist ein Problem. Denn Joly ist bereits 26 Jahre alt. Nicht, daß sich für die hübsche Südinderin kein Mann fände. Doch ihre Familie kann das Geld für die Mitgift nicht aufbringen. **Deshalb** geht Joly seit sechs Jahren arbeiten. (Die Zeit, 22. 04. 1999, S. 39)

In (27) wird der Bezugssatz der Subjunktorphrase weggelassen, dessen Proposition durch die Frage vorweggenommen wurde, und in (28) erscheint ein Pronominaladverb anstelle einer Subjunktorphrase, deren Proposition der des vorangehenden selbständigen Satzes entsprechen müsste. Es ist davon auszugehen, dass in Sachtexten aufgrund ihres stärker reflektierten Entstehungsprozesses Kommunikationsmaximen wie *Sei relevant!* oder *Sei kurz!* (Grice 1979, S. 249f., vgl. die Diskussion in Schwinn 1997, S. 45ff.) noch strenger beachtet werden als in gesprochener Sprache, sodass sich die Tendenz zur Eliminierung oder Reduktion der Hintergrundkonkette unter Umständen sogar verstärkt.

C. Drückt ein Teilsatz Hintergrundinformation aus, so ist zu erwarten, dass er dem fokussierten Teilsatz vorangeht.

Die Voranstellung der Hintergrundinformation kann direkt der Sicherung der Textkohärenz (vgl. auch dazu schon Behaghel 1932, S. 4) und der Motivierung der Textprogression dienen. Die Nachstellung erscheint dagegen kontraintuitiv, weil sie die Textprogression nicht fördert. Daraus resultiert die Tendenz der Leser, den zweiten Teilsatz der Verbindung immer als fokussiert zu interpretieren. In geschriebener Sprache fehlen dem Autor die prosodischen

Mittel, mit denen er dieser Tendenz entgegenwirken und eventuell den Hintergrundcharakter des nachgestellten Konnektivs klarstellen könnte.

Aufgrund der Regularitäten A–C bzw. der zugrundeliegenden Tendenzen sind in Sachtexten wie den untersuchten in Bezug auf die Fokus-Hintergrund-Gliederung nur die folgenden Fälle signifikant:

- Teilsatz mit Hintergrundinformation vor fokussiertem Teilsatz
- beide Teilsätze fokussiert

Dabei kann in beiden Fällen die Subjunktorphrase entweder vorangestellt oder nachgestellt werden. Im zweiten Fall bildet die Gesamtkonstruktion wie weiter oben ausgeführt je nach Stellung der Subjunktorphrase entweder eine oder zwei kommunikative Minimaleinheiten.

Die Besonderheiten der geschriebenen Texte im Hinblick auf die Interpretation der Teilsätze als fokussierte Information oder Hintergrundinformation hängen, wie bereits angedeutet, entscheidend damit zusammen, dass die prosodischen Merkmale der Konstruktionen vom Autor nicht direkt vorgegeben werden können. Vielmehr werden sie – mit letzter Sicherheit erst am Ende der Interpretation – vom Leser rekonstruiert. Die Interpretation der Fokus-Hintergrund-Gliederung hängt vom jeweiligen Leser ab, und zwar in einem nicht zu unterschätzenden Maße, denn jeder Leser baut einen anderen mentalen Kontext auf, mit dem die fokussierten Ausdrücke kontrastieren sollen. Eindeutig dem Hintergrund können in der Regel Teilsätze zugerechnet werden, deren Propositionen unmittelbar rekurrent sind, diese sind allerdings selten. Außerdem sind im Hintergrund Bedeutungsanteile, die evident, inferierbar oder erwartbar sind. Solche Kriterien lassen dem Leser einen großen Spielraum, sodass im gleichen Text ein Teilsatz einmal dem Fokus, ein anderes Mal dem Hintergrund zugerechnet werden kann. Betrachtet werden sollen jedoch zunächst die relativ eindeutigen Beispiele.

In (29) und (30) steht der Teilsatz mit Hintergrundinformation vor dem fokussierten Teilsatz:

(29) zeit: Es gibt schon jetzt annähernd zwei Millionen Menschen mit doppelter Staatsangehörigkeit in Deutschland. Bisher war diese angebliche Privilegierung für den Rest der Bevölkerung kein Problem. Vielleicht wird es das erst mit Ihrer Kampagne.

Schäuble: Bisher stellt das kein Problem dar, **weil** es die Ausnahme ist. Jetzt aber soll es zum Regelfall werden. Zu glauben, das ginge ohne öffentliche Erregung ab, wenn sich die CDU/CSU dazu nicht äußern würde, ist absurd. (Die Zeit, 07.01.1999, S. 4)

(30) ... und die Ski leihen

Wer es einmal getan hat, tut es immer wieder. Mit einer geliehenen Skiausrüstung wird der Winterurlaub viel erholsamer: keine Schleppelei, kein vollgepacktes Auto mit Dachträger, dafür aber jedes Jahr das neueste Modell. Das Ausleihen der Wintersportausrüstung eröffnet außerdem Abwechslung – heute ein Carvingski, morgen ein klassisches

Modell, übermorgen zur Probe ein Snowboard. Und **weil** der Skimieter nur halb soviel Gepäck hat, reist er bequem mit dem Flugzeug in die Alpen. (Die Zeit, 07. 01. 1999, S. 47)

In (29) ist die Proposition des vorausgehenden Hauptsatzes rekurrent und damit eindeutig im Hintergrund, was in geschriebenen Texten selten vorkommt. Wohlgermerkt, der betreffende Text stellt die Wiedergabe eines Interviews dar. In (30) ist die Proposition der vorangestellten Subjunktorphrase aus dem vorangehenden Kontext leicht erschließbar. Die komplexen Sätze beider Textpassagen würden in gesprochener Sprache mit einer Intonationskontur als eine kommunikative Minimaleinheit realisiert.

In (31) und (32) erscheinen beide Konnekte der Verbindung als fokussiert:

- (31) Microsoft hat freilich gute Gründe, sich mit Händen und Füßen dagegen zu wehren, offiziell als Alleinherrscher bezeichnet zu werden. Denn das könnte eine Prozeßwelle gegen den Softwarekonzern auslösen: **Weil** Konkurrenten vor Gericht nicht mehr extra nachweisen müßten, daß Windows ein Monopol ist, würden sie verstärkt Schadensersatzklagen einreichen. (Die Zeit, 11. 03. 1999, S. 21)
- (32) Dort unten im neuerrichteten Holzmarktbrunnen ging er in der Nacht zum 3. September baden, erzählt Oberbürgermeister Busch. Genau um Mitternacht. Busch hatte eine Wette verloren, **weil** er nicht glauben wollte, daß in nur 16 Monaten Bauzeit eine Innenstadt neu entstehen kann. (Die Zeit, 07. 01. 1999, Nr. 02; Zauber über dem Markt, S. 14)

Die relevante Konstruktion in (31) begründet eine kommunikative Minimal-einheit, die Konstruktion in (32) zwei, das heißt vereinfacht, die letztere Konstruktion müßte gesprochen mit zwei Intonationskonturen realisiert werden.

Dass der erste Teilsatz der Verbindung in geschriebener Sprache eindeutig als fokussiert interpretiert werden kann, ist allerdings nicht allzu häufig (manchem Leser mögen schon bei (31) und (32) Zweifel an der Richtigkeit der vorgestellten Interpretation gekommen sein). Dies liegt daran, dass im ersten Teilsatz der Verbindung verstärkt nach kohärenzsicherndem Material gesucht wird. Die Voranstellung eines bestimmten Teilsatzes kann dann auch dazu genutzt werden, seine Erschließbarkeit aus dem sprachlichen oder nicht sprachlichen Kontext nahe zu legen (vgl. weiter oben sowie Konerding 2002, S. 97–103 vor allem zur kohärenzsichernden Funktion vorangestellter *weil*-Phrasen). Dass der erste Teilsatz der Verbindung hinsichtlich seiner Interpretation als fokussiert oder im Hintergrund befindlich nicht eindeutig bestimmt werden kann, ist jedenfalls eine übliche Situation, vgl.:

- (33) Unattraktive Geschäftsbereiche wurden in Joint-ventures abgeschoben oder ganz verkauft. Selbst die traditionsreiche Filmmarke Agfa darf nicht mehr zu Bayer gehören. **Weil** beim Fotografieren die Elektronik inzwischen viel wichtiger ist als die Chemie, soll Agfa im Sommer selbständig werden. Angenehmer Nebeneffekt des Börsengangs: Zwischen

6 und 8 Milliarden Mark kommen in die Kasse. (Die Zeit, 04. 03. 1999, S. 19)

- (34) Heute beschäftigt Solectron fast 29 000 Menschen und betreibt weltweit 20 Fabriken. Im vergangenen Quartal verdiente das Unternehmen nach Steuern knapp 64 Millionen Dollar und setzte stolze 2 Milliarden Dollar um. Damit ist es jetzt schon größer als beispielsweise der Computerkonzern Apple.

Der Grund für diese Erfolgswahlen: Solectron kann billiger produzieren, **weil** es sich nur auf die Herstellung von Hardware konzentriert. Die Fabriken des Unternehmens arbeiten rund um die Uhr. (Die Zeit, 07. 01. 1999, S. 21)

Bei (33), wo die Subjunktorphrase vorangestellt ist, kann die Information, dass beim Fotografieren die Elektronik inzwischen viel wichtiger ist als die Chemie, dem Leser bereits aus dem außersprachlichen Kontext bekannt sein oder zumindest erwartbar erscheinen, sie kann auf ihn aber auch als mit seinen Erwartungen kontrastierend wirken. Herauszubekommen, wie sie vom Autor gemeint war, ist schon gar nicht möglich. Dies scheint allerdings ohne größere Auswirkungen auf das Ergebnis des Verstehensprozesses zu sein. Anders verhält es sich mit (34), wo die Subjunktorphrase nachgestellt ist. Hier kann die Information, dass Solectron billiger produzieren kann, für manchen Leser bereits aus dem sprachlichen Kontext ableitbar sein und zwar daraus, dass das Unternehmen erfolgreich und größer als andere Unternehmen ist. Bei dieser Interpretation des ersten Teilsatzes befindet er sich im Hintergrund. Die Gesamtkonstruktion bildet eine kommunikative Minimaleinheit und müsste gesprochen mit einer Intonationskontur realisiert werden (vgl. (35a)). Wird die Information des ersten Teilsatzes dagegen, weil nicht unmittelbar aus dem Kontext erschließbar, als neu eingestuft und fokussiert, bildet die Gesamtkonstruktion zwei kommunikative Minimaleinheiten und müsste in gesprochener Sprache mit zwei Intonationskonturen realisiert werden (vgl. (35b)).

- (35a) Solectron kann (deswegen) billiger produzieren[↑], **weil** es sich nur auf die Herstellung von Hardware konzentriert.

- (35b) Solectron kann billiger produzieren[↓], **weil** es sich nur auf die Herstellung von Hardware konzentriert.

Die Konstruktionen mit Nachstellung der Subjunktorphrase können folglich beim Fehlen von prosodischen Hinweisen (was auch der Normalfall ist) hinsichtlich ihrer Realisierung als eine oder als zwei kommunikative Minimaleinheiten ambig sein. Der Textautor kann dies auch im Voraus bedenken, und dem Leser die gewünschte Interpretation nahe legen. Will er die Gesamtkonstruktion als eine kommunikative Minimaleinheit verstanden wissen, kann er die Subjunktorphrase voranstellen. In diesem Fall bildet die Gesamtkonstruktion, wie es die Beispiele in (14) bis (16) gezeigt haben, immer eine kommunikative Minimaleinheit. Ist dagegen die Aufspaltung der Gesamt-

konstruktion in zwei kommunikative Minimaleinheiten vom Textautor gewünscht, kann er sie durch grafische Zeichen wie Gedankenstrich oder Punkt signalisieren.

- (37) Danach hatten die beiden eine Chance zur Hochzeit verpaßt: IBM-Chef Lou Gerstner und der Chef des Apple-Verwaltungsrats, Mike Markkula, waren zusammengekommen, um über eine mögliche Übernahme zu sprechen. Doch die Verhandlungen kamen nicht weit, – **weil** Markkula einen zu hohen Preis verlangte. (Die Zeit, 13.10.1995)
- (38) Sie sind das einzige Symphonieorchester, das sich seinen Chefdirigenten wählen darf, demokratisch und souverän. Sie lassen selbst bitten. Denn sie können sich das leisten: Die Berliner Philharmoniker sind das beste Orchester der Welt.
Das wird immer gerne behauptet. **Weil** es sich sowieso nicht nachprüfen läßt. (Die Zeit, 10.06.1999, S. 48)

Am Ende dieses Abschnitts soll einiges festgehalten werden: Da in Sachtexten Hintergrundkonnekte selten im Mittelfeld stehen und kaum nachgestellt zu erwarten sind, reduziert sich die Anzahl der relevanten Kombinationen aus möglichen Abfolgen der Konnekte und möglichen Fokus-Hintergrund-Gliederungen. Die Fokus-Hintergrund-Gliederung der Konstruktionen kann teilweise unterschiedlich interpretiert werden, vor allem ist der erste Teilsatz der Verbindung oft ambig in Hinblick darauf, ob er fokussiert ist oder zum Hintergrund gehört. Beim Fehlen von Hinweisen auf die prosodische Realisierung der Konstruktionen ergeben sich daraus Ambiguitäten bei Nachstellung der Subjunktorphrase, und zwar im Hinblick darauf, ob die Gesamtkonstruktionen mit einer oder mit zwei Fokus-Hintergrund-Gliederungen und folglich als eine oder zwei kommunikative Minimaleinheiten zu interpretieren sind. Diesen Ambiguitäten kann unter anderem mithilfe von Interpunktion abgeholfen werden.

5. Resümee

1. *Weil*-Phrasen, die sich nicht auf die Proposition des Bezugssatzes beziehen, und insofern semantisch desintegriert sind, erscheinen auch formal desintegriert. Die metakommunikativen Kommentare werden in der Regel durch die Vorvorfeldstellung syntaktisch desintegriert und die Subjunktorphrasen mit epistemischem Bezug werden, da sie mit einer eigenen Intonationskontur nachgetragen werden, prosodisch desintegriert. Die prosodische Desintegration der Subjunktorphrasen als Nachtrag kann auch als ein Zeichen ihrer syntaktischen Desintegration gewertet werden.
2. Propositionsbezogene Subjunktorphrasen können prinzipiell im Vorfeld und im Mittelfeld erscheinen oder nachgestellt werden und in allen diesen Stellungen entweder fokussiert oder im Hintergrund sein. Die Nach-

stellung einer *weil*-Phrase in einer Konstruktion, in der beide Teilsätze fokussiert sind, führt zur Aufspaltung dieser Konstruktion in zwei kommunikative Minimaleinheiten.

3. In Sachtexten reduziert sich die Anzahl der signifikanten Stellungen der Subjunktorphrase und Verteilungen der Fokus-Hintergrund-Gliederung. Beim Fehlen von Hinweisen auf die prosodische Realisierung können die Leser die Fokus-Hintergrund-Gliederung unterschiedlich interpretieren. Bei Nachstellung der Subjunktorphrase kommt es folglich zu Schwankungen im Hinblick auf die Realisierung der Gesamtkonstruktion als eine oder als zwei kommunikative Minimaleinheiten. Solchen Interpretationsschwankungen kann der Textautor – wenn es seiner Intention entspricht – allerdings entgegenwirken.

Literatur

- Auer, Peter (1997): Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch. In: Schlobinski, Peter (Hg.): Syntax des gesprochenen Deutsch. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 55–92.
- Behaghel, Otto (1932): Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung. Band IV. Wortstellung. Periodenbau. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung.
- Brandt, Margareta (1990): Weiterführende Nebensätze: zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik. Stockholm: Almqvist & Wiksell. (Lunder Germanistische Forschungen 57).
- Grice, Herbert P. (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 243–265.
- Hawkins, John A. (1994): A performance theory of order and constituency. Cambridge: University Press. (Cambridge studies in Linguistics 73).
- Jacobs, Joachim (1988): Fokus-Hintergrund-Gliederung und Grammatik. In: Altmann, Hans (Hg.): Intonationsforschungen. Tübingen: Niemeyer. (Linguistische Arbeiten 200). S. 89–134.
- König, Ekkehard/van der Auwera, Johan (1988): Clause integration in German and Dutch conditionals, concessive conditionals, and concessives. In: Haiman, John/Thompson, Sandra A. (Hg.): Clause combining in grammar and discourse. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. (Typological studies in language 18). S. 101–133.
- Konerding, Klaus-Peter (2002): Konsekutivität als grammatisches und diskurspragmatisches Phänomen. Tübingen: Stauffenburg. (Studien zur deutschen Grammatik 65).
- Küper, Christoph (1991): Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? Zur pragmatischen Funktion der Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen. In: Deutsche Sprache 19, S. 133–158.
- Pasch, Renate (1983): Untersuchungen zu den Gebrauchsbedingungen der deutschen Kausalkonjunktionen *da*, *denn* und *weil*. In: Linguistische Studien. Reihe A. Arbeitsberichte 104. Untersuchungen zu Funktionswörtern (Adverbien, Konjunktionen, Partikeln). Berlin: Akademie der Wissenschaften. S. 41–243.
- Pasch, Renate/Brauß, Ursula/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (2003): Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfungen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin/New York: de Gruyter. (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 9).
- Peyer, Ann (1997): Satzverknüpfung – syntaktische und textpragmatische Aspekte. Tübingen: Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik 178).

- Pittner, Karin (1999): Adverbialia im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Stellung und Interpretation. Tübingen: Stauffenburg. (Studien zur deutschen Grammatik 60).
- Schwinn, Horst (1997): Linguistische Sprachkritik: ihre Grenzen und Chancen. Heidelberg: Groos. (Sammlung Groos 65).
- Thim-Mabrey, Christiane (1988): Satzadverbialia und andere Ausdrücke im Vorvorfeld. In: Deutsche Sprache 16, S. 52–67.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin/New York: de Gruyter. (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7).

PETER CANISIUS

Pronomina, Personen, Perspektiven

Zum Reflektorpronomen der erlebten Rede

Abstract

Die das perspektivische Subjekt, den „Reflektor“ der erlebten Rede bezeichnenden dritt-personigen Personalpronomina entsprechen nicht der Außensicht des Erzählers, sondern artikulieren bei aller grammatischen Drittpersonigkeit die Perspektive des Reflektors, d. h. sind innenperspektivische Ausdrücke. Der Aufsatz versucht, diesen innenperspektivischen Charakter anhand des grammatischen Benehmens des Reflektorpronomens genauer nachzuweisen, indem er zeigt, dass sich diese drittpersonigen Pronomina in dreierlei Hinsicht, nämlich bzgl. ihrer Nichtersetzbarkeit, bzgl. der von ihnen ausgelösten Relativpronomina und bzgl. ihrer „transitiven“ Verwendbarkeit, wie erst- und zweitpersonige Ausdrücke verhalten und nicht wie „normale“ drittpersonige anaphorische Pronomina.

1. Drei „einleuchtende Prinzipien“ und das Reflektorpronomen

W. Dressler (1972, S. 31) referiert E.V. Padučeva (1970), die „drei einleuchtende Prinzipien der Anaphora“ aufgestellt habe:

- Unzweideutigkeit: „in einer Erzählung mit mehreren Helden kann sich bei der Folge *Hans – Peter – Paul – er* das Anaphorikum schwerlich auf *Peter* beziehen“;¹
- Sparsamkeit: „Statt *ein Mann – der Mann* wird für das Subsequens meist *er/der* verwendet“;
- Variation: „z. B. im ebengenannten Beispiel“.

Das folgende Beispiel aus P. D. James' „Devices and Desires“ (dt.: „Vorsatz und Begierde“) entspricht diesen Prinzipien:

- (1) Dalgliesh schlenderte zum Kiesstreifen hinüber und setzte sich. Die Arme vor den Knien verschränkt, betrachtete er Mairs hochgewachsene Gestalt, die entlang des Wassersaums unentwegt hin und her ging. Sollte

¹ Diese Art Unzweideutigkeitsforderung ist – wenig überraschend – ein Topos in der Anaphoradiskussion geworden; vgl. z. B. B. Sowinski: Bei Referenzidentität wird eine „Proform“ gesetzt, „sofern die Verständlichkeit des Textes nicht durch Zwischenglieder o. ä. zu sehr erschwert wird“ (1983, S. 106).

er an seinen Schuhsohlen irgendwelche aufschlußreichen Spuren gehabt haben, so waren sie nun verloren. Aber solche Gedanken waren abwegig. Die Tote konnte nur vom Whistler, nicht aber von einem anderen Mörder so zugerichtet worden sein. Weswegen war Dalgliesh dann aber so unschlüssig? Wieso hatte er das unguete Gefühl, daß alles nicht so eindeutig war, wie es auf den ersten Blick aussah?
Er setzte sich bequemer hin [...]. (S. 172)

Nachdem sich das erste *er* auf den unmittelbar zuvor namentlich genannten Dalgliesh und das zweite *er* sich auf den ebenfalls unmittelbar zuvor namentlich genannten Mair bezieht, wird, nachdem auch noch der Whistler erwähnt worden ist, Dalgliesh erst wieder mit Namen genannt, bevor dann wieder mittels *er* auf ihn Bezug genommen wird. Stünde statt des zweiten *Dalgliesh* ein *er*, hätten wir den Fall, dass – mit Dresslers Beispiel – ein *er* sich nicht nur auf Peter, sondern sogar auf Hans beziehen würde.

Personalpronomina können, so auch M. Schreiber (1999, S. 196), der neben Dressler auch viele andere Autoren referiert, „schwerlich verwendet werden, wenn mehrere potentielle Bezugselemente des gleichen Genus und Numerus vorhanden sind“. Im Französischen mit seinen zwei Genera komme es – Schreiber verweist diesbezüglich auf J. Meyer (1981, S. 63f.) und J.-R. Ladmiral (in Zemb 1984, S. 735) – „häufiger zu Ambiguität und zum Ausweichen auf lexikalische Proformen [...] als im Deutschen“ (S. 213). Auch D. Apothéoz (1995, S. 277/280) stellt, wenig überraschend, fest, dass Personalpronomina (im Französischen) vor allem dann verwendet werden, wenn ihr referentieller Bezug eindeutig ist, weil es nur ein mögliches Bezugselement gibt.

„Innerhalb der transphrastischen Substitution“ unterscheidet Schreiber zwischen Nah- und Fernsubstitution:

„Bei der Nahsubstitution befinden sich Bezugselement und Proform in benachbarten Sätzen, bei der Fernsubstitution ist der Abstand größer. Übereinzelsprachliche Geltung hat offenkundig die folgende Beobachtung: Während Pronomina und Ellipsen vorwiegend zur Nahsubstitution eingesetzt werden, können lexikalische Proformen aufgrund ihres höheren semantischen Gehaltes auch auf weiter entfernte Bezugselemente verweisen.“ (Schreiber 1999, S. 168)

Personalpronomina können „über längere Distanzen verweisen, wenn keine weiteren potentiellen Bezugselemente im Kontext genannt sind“ (ebd., S. 213). Insgesamt überwiege

„bei den französischen und deutschen Subjektpronomina ganz eindeutig die Nahsubstitution. Auch die *Objektpronomina* werden hauptsächlich zur Nahsubstitution eingesetzt [...]. Befinden sich zwischen Bezugselement und Objektpronomen weitere Textsätze, so enthalten diese in der Regel, wie bei den Subjektpronomina, keine weiteren potentiellen Bezugselemente“ (ebd., S. 197).²

² Für eine Darstellung der „three main approaches to discourse anaphora“, d. h.

• des „topic continuity or distance-interference“-Modells mit der Hypothese „the shorter the linear distance, the fewer the competing referents, and the more stable the

So weit, so gut. Kommen wir auf unser Beispiel zurück. Das englische Original lautet an der uns interessierenden Stelle anders als die deutsche Übersetzung, die wir eingangs zitiert haben:

- (2) Dalglish moved down to the shingle and sat there [...] and watched while the tall figure paced endlessly, backwards and forwards, along the fringes of the tide. Whatever evidence he had on his shoes, it wouldn't be there now. But the thought was ridiculous. No murder had ever left his imprint more clearly on a victim than had the Whistler. Why then did he feel this unease, the sense that it was less straightforward than it seemed? He wriggled his heels and buttocks more comfortably into the shingle [...]. (S. 152)

An jener Stelle, an der Dalglish nach der Nennung Mairs und der des Whistlers in der deutschen Übersetzung, dem Unzweideutigkeitsprinzip entsprechend, wieder mit dem Namen genannt wird, steht im Original gar nicht der Name, sondern das Pronomen *he*.

Was hier vorliegt, ist offensichtlich: Es handelt sich um erlebte Rede. In *Why then did he feel this unease [...]*? meint das *he* Dalglish als Perspektiveträger, als das Subjekt der erlebten Rede, als, mit dem Terminus von F. K. Stanzel (2001): den Reflektor. Die Übersetzer haben dieses *he* durch den Eigennamen *Dalglish* ersetzt. Damit haben sie die erlebte Rede von *Why then did he feel this unease [...]*? zerstört, denn: Wer ist nun das Subjekt dieser Frage? Dalglish kann es nicht mehr sein, denn Dalglish fragt sich selbst nicht *Weswegen aber war Dalglish dann so unschlüssig?* Der Grund für die Pronominalisierung ist hier ganz offensichtlich weder Nähe zum Bezugsausdruck noch Dresslers Unzweideutigkeits-, Sparsamkeits- oder Variationsprinzip noch irgendeines der normalerweise relevanten Kriterien – als relevante Faktoren bei der Bestimmung des richtigen Antezedens nennt etwa Schreiber „Genus- und Numeruskongruenz, relative Nähe, Thema- und/oder Subjektstatus des Bezugs-elementes, Kontinuität der semantischen Rolle“

thematic status of the protagonists, the more continuous a topic; the more continuous a topic, the more likely that it will be encoded in terms of a reduced anaphoric expression“,

- des Hierarchie-Modells mit der Hypothese „mentions (initial or non-initial) at the beginning or peak of a new discourse structural unit (= turns, paragraphs, episodes, events, and themes) tend to be done by a full NP, whereas subsequent mentions within the same [...] unit tend to be achieved by a reduced anaphoric expression“, und
 - des kognitiven Modells mit der Hypothese „full NPs are used when the targeted referent is currently not addressee-activated, whereas reduced anaphoric expressions such as pronouns and zero anaphora are selected when such a referent is estimated to be currently both speaker- and addressee-activated“,
- verweise ich auf Y. Huang (2000, S. 302–318); zum sog. „Accessibility“-Ansatz vgl. das thematische Sonderheft 37/2 der Zeitschrift *Discourse Processes* (2004).

(Schreiber 1999, S. 212) –, und es ist auch nicht die Protagonistenrolle der bezeichneten Person³, sondern es ist: Perspektive.

Die erlebte Rede ist bekanntlich durch die Verschiebung der grammatischen Person und – im Deutschen und vielen anderen Sprachen, nicht aber etwa im Russischen, Polnischen (zum Deutschen und Polnischen vgl. Socka 2004) oder auch im Ungarischen (vgl. dazu Canisius 1997) – durch eine Verschiebung des Tempus gekennzeichnet. Die erlebte Rede

(3) Wer würde ihm helfen, wenn er morgen in Mannheim ankam?

wäre also die erlebte-Rede-Fassung von *Wer wird mir helfen, wenn ich morgen in Mannheim ankomme?* Auf die sogenannte Tempusverschiebung will ich hier nicht eingehen (vgl. dazu Canisius i. V.), sondern mich im folgenden ganz auf die Reflektorpronomina konzentrieren.

Das nächste Beispiel ist wieder ein Ausschnitt aus P. D. James' „Devices and Desires“:

(4) She would change him downstairs [...], then strap him into his chair so that he could watch her [...]. By the time he was fed the twins would be awake and she would be free to help dress them ready for Mrs Hunter from the welfare to collect them and drive them to the playground. Then there would be breakfast for her father and herself. (S. 177)

An der deutschen Übersetzung ist hier nur der letzte Satz von Belang:

(5) Theresa würde mit ihrem Vater frühstücken. (S. 200)

Auch hier ist ein den Reflektor bezeichnendes Pronomen, nämlich das *herself*, durch einen Eigennamen, nämlich hier *Theresa*, ersetzt worden. Was mich hier aber diesmal interessiert, ist ein anderer Aspekt, nämlich das *herself* selber.

Reflexivpronomina wie dieses *herself* werden als „distanzgebundene“, „lokal ungebundene“ oder „freie“ Reflexivanaphern bezeichnet (vgl. Huang 2000, S. 90–130). „[D]iese spezielle Verwendung des Reflexivs“ wird, so M. Everaert (2003, S. 5; vgl. dazu auch Siemund 2003, Kap. 6),

„häufig als logophorische Lesart bezeichnet. Generell nimmt man an, daß sich die Bedingung, unter der diese Art der Bindung möglich ist, als ‚Perspektive‘ formulieren läßt, d. h. daß die Reflexivanapher auf ein Antezedens verweist, ‚whose thoughts, feelings, or general status of consciousness are reported‘ (Clements 1975, S. 141).“

Meine These lautet nun: Die Reflektorpronomina sind logophorische Pronomina, die den Reflektor aus seiner eigenen Perspektive meinen, und für sie gelten die „drei einleuchtenden Prinzipien der Anaphora“ nicht.⁴

³ Zur Protagonistenrolle als Auslöser von Pronominalisierung vgl. Clancy (1980, S. 178) und Kibrik (1996, S. 271); zu der „in Mambila Folk Stories“ geltenden Regel „[I]dentify the main participant as little as possible and all other participants at every opportunity“ vgl. Perrin (1978, S. 106).

⁴ So ist, um auf den Fall des formal als freie Reflexivanapher klassifizierbaren *herself* in

2. Reflektorpronomina und ihre Nähe zu *ich* und *du*

Reflektorpronomina weisen, im Vergleich zu nicht logophorischen, anaphorischen Pronomina, eine Reihe von Besonderheiten auf, und zwar einerseits textgrammatische und andererseits syntaktische und morphologische. Gemeinsam ist all diesen Besonderheiten, dass sie auf eine Verwandtschaft des Reflektorpronomens mit *ich* (und *du*) hinweisen.

2.1 Textgrammatische Besonderheiten

2.1.1 Nichtersetzbarkeit

Wir haben schon gesehen, dass Reflektorpronomina nicht durch andere bezeichnungsidentliche Ausdrücke paradigmatisch ersetzt werden können (vgl. dazu genauer Canisius 2005a⁵). Eine dem „Unzweideutigkeitsprinzip“ gehorchende Ersetzung würde zu einem perspektivischen Bruch bzw. klarer: zu einem perspektive-grammatischen Fehler führen. Wir haben das an den Beispielen (1) und (5) gesehen; ich bringe noch ein drittes Beispiel (vgl. dazu Canisius 1997):

- (6) Der Konsul ging, die Hände auf dem Rücken, umher und bewegte nervös die Schultern, denn das Gesicht, mit dem sie das Wort *dos* hervorbrachte, war gar zu unsäglich stolz.
Er hatte keine Zeit. Er war bei Gott überhäuft. Sie sollte sich gedulden und sich gefälligst noch fünfzigmal besinnen! Ihm stand jetzt zunächst, und zwar morgenden Tages, eine Fahrt nach Hamburg bevor: zu einer Konferenz, einer leidigen Unterredung mit Christian.
(Th. Mann: „Buddenbrooks“, S. 391)

In der ungarischen Übersetzung steht an der uns interessierenden Stelle *Er hatte keine Zeit* nicht (Ő) *nem ér rá* (mit dem Verb, da es im Ungarischen keine Tempusverschiebung gibt, im Präsens), sondern

- (7) Tom *nem ért rá*. (S. 332),

und man braucht keine Ungarischkenntnisse, um zu sehen, was (auch) hier passiert ist: Der Übersetzer hat das Reflektorpronomen *Er* durch den Namen *Tom* ersetzt. Der Grund ist ganz klar: Der Übersetzer hat befürchtet, dass der

(4) hier nur ganz kurz einzugehen, das *herself* bei leicht geänderter Wortstellung (*for her and her father*) durch das nichtreflexive Reflektorpronomen *her* ersetzbar, ohne dass sich dadurch perspektivisch auch nur das Geringste ändern würde. Das *herself* ist lediglich aus bindungstheoretischer Sicht (vgl. Siemund 2003, Kap. 5) spektakulärer als das – nur scheinbar – so unspektakuläre *her*.

⁵ Möglich ist etwa eine Namensnennung natürlich in Kontexten wie *Das konnten sie mit ihm, Adam Dalgliesh, aber nun wirklich nicht machen!* Zum Problem der Bezeichnung des Reflektors aus japanischer Sicht interessant ist Suzuki 2002. Die als Canisius 2005a/b/c/d/e apostrophierten Aufsätze sind (mehr oder weniger stark) überarbeitete Wiederabdrucke früherer Publikationen.

Leser den Satz ansonsten auf das letzte (grammatische) Subjekt bezieht, und das ist in der ungarischen Übersetzung *Tony*.

Wenn K. Braunmüller (1977, S. 121) also schreibt:

„Die [...] Proform *er* kann man somit als ein Kürzel [...] für eine definite Beschreibung bezeichnen. Von ihrer kommunikativen Funktion und ihrer rededeiktischen Verwendung unterscheidet sie sich in nichts von den expliziten anderen definiten Beschreibungen wie etwa *dieser Mann*“,

dann mag man das, ebenso wie Dresslers (bzw. Padučevas) „drei einleuchtende Prinzipien“, für anaphorische drittpersonige Personalpronomina durchaus akzeptieren: Für unsere Reflektorpronomina aber stimmen diese Aussagen ganz sicher nicht. Das bedeutet aber gerade: Je mehr Braunmüller, Dressler und alle anderen, die ähnlich argumentieren, für anaphorische Personalpronomina Recht haben, desto deutlicher wird der Unterschied zwischen denen und dem Reflektorpronomen.

Was ist der Grund für die Nichtersetzbarkeit? Das Reflektorpronomen ist aus demselben Grund nicht durch einen anderen Ausdruck ersetzbar, aus dem auch *ich* (und *du*) nicht durch einen anderen Ausdruck ersetzbar ist, und das heißt: Das Reflektorpronomen und *ich* (und *du*) haben bei aller Unterschiedlichkeit hinsichtlich der grammatischen Person etwas gemeinsam, was diese ihnen gemeinsame Nichtersetzbarkeit begründet.

Die Pronomina *ich* und *du* verbinden, um das Gemeinte hier nur andeutungsweise zu skizzieren (vgl. dazu Canisius 2005c und i. V.), zwei Bestandteile, einen deiktischen und einen (innen-)perspektivischen. Die deiktische Funktion besteht darin, die gemeinte Person „öffentlich“ zu identifizieren; die Deiktika werden dabei von Zeiggesten bzw. Zeiggestenäquivalenten unterstützt. Neben dieser öffentlichen Funktion haben *ich* und *du* eine private Seite: Das von mir geäußerte *ich* identifiziert mich nicht nur für meine Adressaten, es meint mich zugleich in meiner Innensicht; und ein an mich gerichtetes *du/Sie* identifiziert mich nicht nur öffentlich-deiktisch als Adressaten des Sprechers, es meint mich, aus meiner Perspektive, zugleich in meiner Innensicht. Das Reflektorpronomen ist ein grammatisch drittpersoniger Ausdruck dieser innenperspektivischen Funktion von *ich* und *du*, in der *ich* und *du* mich selber in Gedanken oder im Selbstgespräch meinen. Während etwa die rein außenperspektivischen Demonstrativa und (drittpersonig verwendeten) Nomina sowie die sich auf außenperspektivische Ausdrücke beziehenden und deren Außenperspektive übernehmenden anaphorisch verwendeten Pronomina *er*, *sie*, *es* Außenperspektive artikulieren, artikuliert das Reflektorpronomen Innenperspektive. Drittpersonige Ausdrücke haben normalerweise keine solche Innenseite, doch im Reflektorpronomen gewinnt die Innensicht Eigenleben, wird die Innenperspektive selbständig. Anders als normale, d. h. außenperspektivische, drittpersonige Ausdrücke steht das Reflektorpronomen in der (typischerweise drittpersonigen) erlebten Rede deshalb auch nicht in Opposition zu erst- und zweitpersonigen Pronomina.

2.1.2 Reflektorpronomina am Textanfang

Als Folge der Nichtersetzbarkeit hat das Reflektorpronomen eine andere Distribution als das anaphorische Pronomen, und zwar sowohl im Textinneren (vgl. (2)/(4)) als auch speziell am Textanfang.

Besonders auffällig ist die spezielle Distribution des Reflektorpronomens naturgemäß dort, wo (satzverbindende) anaphorische Pronomina „normalerweise“ nichts zu suchen haben: am Textanfang. Es ist indes geradezu typisch für das sog. personale Erzählen oder, wie F. K. Stanzel (2001) es nennt, das Erzählen im Reflektormodus, dass die Texte mit Sätzen beginnen, die drittpersonige Pronomina aufweisen (vgl. Stanzel 2001, S. 207–221). Ich habe mich damit an anderer Stelle (vgl. Canisius 2005c) genauer beschäftigt und will hier nur den wesentlichen Punkt hervorheben: Typischerweise handelt es sich bei jenen Pronomina am Beginn von Texten im Reflektormodus um die Bezeichnung des Reflektors, d.h. um ein Reflektorpronomen und eben nicht um ein normales, anaphorisches Pronomen.

2.2 Syntaktische und morphologische Besonderheiten

2.2.1 Komplexes Relativpronomen

Das Beispiel

- (8) Warum hatte der Chef gerade ihm, der er von der ganzen Sache doch gar nichts verstand, diesen Auftrag gegeben?

zeigt, dass das Reflektorpronomen ein anderes Relativpronomen fordert als anaphorische Pronomina. Diese komplexe Form des Relativpronomens ist aus erst- und zweitpersonigen Kontexten bekannt; die folgenden vier Beispiele übernehme ich von G. Zifonun (2001, S. 75)⁶:

ich, der/die ich den ganzen Tag meine Arbeit mache
du, der/die du dich den ganzen Tag hier abmühst
wir, die wir den ganzen Tag unsere Arbeit machen
ihr, die ihr euch den ganzen Tag hier abmüht

⁶ Im Deutschen, so Zifonun, gebe es zwei Möglichkeiten: Ein nominativisches erst- oder zweitpersoniges personalpronominales Antezedens könne im Relativsatz wiederholt werden (dann müsse „das Finitum mit ihm korrespondieren“) oder es werde „als Standardform die 3. Person gesetzt“ (S. 74); in diesem Fall „korrespondiert nur der Numerus mit dem Antezedens“ (ebd.). Als Beispiel für diese zweite Möglichkeit nennt sie u. a. *ich, der/die den ganzen Tag seinelihre Arbeit macht*. Eine Auswertung der Mannheimer Korpora der geschriebenen und gesprochenen Sprache ergebe, „dass bei Subjektsfunktion des Relativums die Verwendung mit Wiederaufnahme der Deixis weit überwiegt“ (S. 75). Nichtwiederholung des erst- oder zweitpersonigen Pronomens komme „vor allem in Zeitungstexten“ (ebd.) vor und sei bei *ich, der* „mit ca. der Hälfte aller Belege am stärksten vertreten“ (ebd.), während sie bei der 2. Person Plural „nur einmal belegt“ (S. 76) sei, „charakteristischerweise aber mit dem Finitum in der 2. Ps Pl“ (ebd.).

Das komplexe Relativpronomen findet sich aber nicht nur bei *ich, du, wir* und *ihr*; es findet sich auch bei dem höflichen Anrede-*Sie* und anderen vokativischen Ausdrücken:

ich, der/die ich
du, der/die du / Vater unser, der du (bist im Himmel)
wir, die wir
ihr, die ihr / Liebe Freunde, die ihr
Sie, der/die Sie / Liebe Freunde, die Sie

Die Ausdrücke, die das komplexe Relativpronomen auslösen, haben eine für uns besonders interessante offensichtliche Gemeinsamkeit: Sie sind allesamt nicht anaphorisch.

Relativpronomina sind bekanntlich janusköpfig: Einerseits verbinden sie den Relativsatz mit dem Antezedens, andererseits spielen sie eine bestimmte syntaktische Rolle innerhalb des Relativsatzes. Die (mikro-)anaphorische Rolle ist immer dieselbe, die relativsatzinterne wechselt. Wiederholt wird der Bezugsausdruck nur, wenn die relativsatzinterne Rolle die Subjektrolle ist.⁷ Das heißt für mich: In den komplexen Relativpronomina des *der ich*-Typs übernimmt der *der*-Anteil die – als solche ja typischerweise drittpersonige – (mikro-)anaphorische Funktion; der *ich*-Anteil übernimmt die Subjektrolle und legt damit die grammatische Person fest. Dass der Bezugsausdruck in den komplexen Relativpronomina nur dann wiederholt wird, wenn die relativsatzinterne Rolle des Relativpronomens die Subjektrolle ist, lässt sich vor diesem Hintergrund leicht erklären: Da das oblique Relativum innerhalb des Relativsatzes keine für die Kongruenzkategorie ‚Person‘ relevante syntaktische Funktion hat, braucht es personmäßig nicht festgelegt zu werden; es genügt der anaphorische Bezug auf das Antezedens ohne explizite Berücksichtigung von dessen grammatischer Person.

Die *communis opinio* geht davon aus, dass die deiktischen Pronomina bei nominativischem Relativpronomen im Relativsatz wiederholt werden, um Kongruenz zu ermöglichen (vgl. dazu genauer Canisius 2005d). Gegen diese Erklärung spricht indes, dass wir dieselbe Wiederholung des Bezugsausdrucks (im Nominativ) auch in der drittpersonigen Redewiedergabe finden, und zwar nicht nur in der erlebten Rede (vgl. Beispiel (8)), sondern auch in der indirekten Rede:

- (9) Otto sagte, er, der er den ganzen Tag seine Arbeit mache, ...
 (10) Karl sagte zu Anna, sie, die sie sich den ganzen Tag hier/da abmühe, ...

⁷ Die Wiederholung des Personalpronomens komme aber „markiert“ – so Zifonun (2001, S. 75) – auch in Fällen vor, in denen das Relativpronomen nicht Subjekt sei; Zifonuns Beispiel (aus der taz): *Du, der dir das tiefe Meer gehorcht.*

Wir sehen also nun: Das Reflektorpronomen der erlebten Rede fordert dieselbe Art von Relativpronomen wie einerseits *ich* und *du* und *wir* und *ihr*⁸, das Anrede-*Sie* und andere vokativische Ausdrücke und andererseits auch jene drittpersonigen Ausdrücke, die in indirekter Rede (gegebenenfalls) für die erst- oder zweitpersonigen eintreten:

ich, der/die ich
du, der/die du / Vater unser, der du (bist im Himmel)
er, der er & sie, die sie vs. *er, der & sie, die*
wir, die wir
ihr, die ihr / Liebe Freunde, die ihr
sie, die sie vs. *sie, die*
Sie, der Sie / Sie, die Sie

Das komplexe *er, der er* unterscheidet sich von dem normalen *er, der* also darin, dass es, und zwar eindeutig, auf ein *ich, der ich* bzw. ein *du, der du* zurückgeht, mit einem Wort: dass es logophorische Funktion hat.

Das Beispielpaar

Kofi be e dzo. Kofi hat gesagt, dass er (= jemand anderer als er) gegangen ist.
Kofi be yè dzo. Kofi hat gesagt, dass er (= er selbst) gegangen ist.

habe ich jenem Aufsatz entnommen, in dem C. Hagège (1974) den Begriff des logophorischen Pronomens geprägt hat. Es stammt aus dem Ewe⁹ und zeigt in dem ersten der zwei Sätze das nichtlogophorische anaphorische und in dem zweiten das logophorische Pronomen. G. N. Clements hat den Terminus „logophoric pronoun“ übernommen und bezieht ihn – vgl. oben das Zitat aus Everaert (2003) – auf eine Person, „whose speech, thoughts, feelings, or general state of consciousness are reported“ (1975, S. 141). Logophorische Pronomina sind also Pronomina, die innerhalb zitierter Rede die zitierte Person (oder deren Adressaten) eindeutig als solche(n) kennzeichnen und sich so von den „normalen“, nicht markierten, nichtlogophorischen Pronomina unterscheiden (vgl. dazu Canisius 2005b).¹⁰ Nur kurz hinweisen will ich hier auf die – auch von H.-N. Castañeda (1982, S. 182) und P. Bosch (1983, Kap. 2) gesehene – Nichtersetzbarkeit auch dieses logophorischen Pronomens.

⁸ Warum ich dennoch von einer Nähe des Reflektorpronomens zu *ich* (und *du*) spreche und nicht generell von einer Nähe zu den Personaldeiktika, wird später klarer.

⁹ Zur Verbreitung von Logophorik vgl. von Roncador (1988, S. 246f.), Huang (2000, Kap. 3.3) und Güldemann/von Roncador (eds.) 2002.

¹⁰ Sogar dann, wenn man ein solch restriktives Kriterium zugrunde legt wie etwa von Roncador, für den mögliche Kandidaten nur dann logophorische Ausdrücke sind, wenn es „ausschließlich oder zumindest vorwiegende Funktion der betreffenden sprachlichen Mittel [ist], die Referenzidentität mit dem zitierten Sprecher im Kontext einer Redewiedergabe zu markieren“ (1988, S. 246), kann man den deutschen Ausdruckstyp *er, der er* als logophorisch interpretieren.

Die – gebundenen – logophorischen Pronomina der indirekten Rede und die – freien – logophorischen Reflektorpronomina der erlebten Rede sind aber nicht die einzigen drittpersonigen Ausdrücke, die im Deutschen jenes komplexe Relativpronomen auslösen: In dem folgenden Beispielpaar wird der Bezugsausdruck in (12) wiederholt, obwohl auch in (12) Drittpersonigkeit vorliegt:

- (11) Wenn die einen, der so lange für sie gearbeitet hat, einfach feuern, müssen sie sich nicht wundern, wenn er/der sich wehrt.
 (12) Wenn die einen, der man so lange für sie gearbeitet hat, einfach feuern, müssen sie sich nicht wundern, wenn man sich wehrt.

Der Umstand, dass dasselbe komplexe Relativpronomen auch nach den obliquen Formen von generischem *man* auftritt, und das heißt, in Äußerungen, die kein Zitat einer anderen Äußerung darstellen, spricht deutlich gegen das denkbare Argument, das komplexe Relativpronomen in (9) und (10) stelle nur eine Analogie zu den komplexen Relativpronomina in jenen erst- und zweitpersonigen Originaläußerungen dar, die in (9) und (10) zitiert werden.

Wir haben angesichts jener Liste von Ausdrücken, die komplexe Relativpronomina auslösen, als Gemeinsamkeit festgestellt, dass die Ausdrücke allesamt nicht anaphorisch sind. Auch nach der Erweiterung dieser Liste um *einem/einen* bleibt dies die gemeinsame Eigenschaft aller betroffenen Ausdrücke. Auf das Paar (11)/(12) komme ich gleich noch einmal zurück.

Warum wird nun der (nominativische) Bezugsausdruck auch im Falle der drittpersonigen indirekten Rede, bei dem Reflektorpronomen der erlebten Rede und bei generischem *einem/einen* wiederholt? Als Konsequenz aus der Wiederholung auch drittpersoniger Ausdrücke bietet sich die Alternative,

- die Kongruenzermöglichungsthese auch auf diese drittpersonigen Fälle anzuwenden und zu sagen: Die Bezugspronomina in (8)–(10) und (12) und das einfache, drittpersonige, Relativpronomen *der/die/das* stimmen bzgl. der grammatischen Person nicht überein, und das heißt: Die Bezugspronomina sind nicht drittpersonig;
- die Funktion der Wiederholung für alle drei Personen anders zu bestimmen und zu sagen: Es geht hier nicht um Kongruenz in der grammatischen Person, sondern um eine andere Art von Kongruenz, und das Antezedenspronomen wird in allen drei Personen wiederholt, um diese andere Form von Kongruenz herzustellen; oder
- für den drittpersonigen Fall eine andere Begründung anzunehmen als für die beiden anderen Personen und zu sagen: In den erst- und zweitpersonigen Fällen geht es um die Kongruenz der grammatischen Person, in (8)–(10) und (12) geht es um jene andere Art von Kongruenz.

Spielen wir zuerst kurz die erste Möglichkeit durch. Bei dieser Möglichkeit wäre das Pronomen *er* in *er, der er* ein Beispiel für das, was bisweilen als 4. Per-

son bezeichnet worden ist: Das drittpersonige Relativpronomen *der/die* muss an das viertpersonige Antezedens angepasst werden.

Es ist bekanntlich gelegentlich darüber nachgedacht worden, die traditionelle Dreizahl der grammatischen Personen um eine 4. Person zu erweitern (vgl. dazu Jespersen (1924, S. 220f.), Lehmann (1993, S. 97ff.), Huang (2002, S. 10), Gehling (2004, S. 40ff.), Harweg (2005)). Dabei spielte – neben der Unterscheidung „proximat vs. obviativ“ (vgl. dazu Huang 2000, S. 10f.) – die Doppelheit von reflexiven und nichtreflexiven Pronomina der 3. Person eine wichtige Rolle. Nach Aussage O. Jespersens (1924, S. 220) interpretiert R. Rask (1811, S. 96) das nichtreflexive Personalpronomen (der 3. Person) als 4. Person und das reflexive als 3. Person. W. Thalbitzer bezeichnet das reflexive Pronomen der 3. Person („the reflexive, the form expressing that the subject of the sentence is possessor“, 1911, S. 1021, Fn. 1) im Eskimoischen als 4. Person. Auch bei P. Forchheimer („Again, as some American Indian languages have definite and indefinite pronouns of the third person, the latter is occasionally referred to as ‚fourth person‘.“ 1953, S. 22), R. A. Hall (1948, S. 24f.), der die französischen Reflexiva *soi, se* und das indefinite *on* als 4. Person interpretiert, und Th. Lehmann (1993, S. 95ff.), der das üblicherweise als Reflexivpronomen klassifizierte *taan* des modernen Tamil als 4. Person interpretiert, geht es also um Ausdrücke, die, wenn nicht als 4. Person, als drittpersonig klassifiziert werden (Lehmann: „The referent of a ‚fourth person‘ pronoun is a third person participant“, 1993, S. 94).¹¹

Auch die logophorischen Pronomina der indirekten Rede kann man – und zwar gerade wegen ihrer Nichtersetzbarkeit, die sie mit den „direkten“ Reflexiva gemeinsam haben – mit einem gewissen Recht (und in einer gewissen Tradition) als reflexive, genauer: als indirekt reflexive Pronomina interpretieren¹² und daraus die Konsequenz ziehen wollen, sie der 4. Person zuzuweisen.

Das offenkundige Problem ist indes, dass viertpersonige Pronomina in der Subjekttrolle sich mit einem drittpersonigen Prädikat vertragen (müssen), da

¹¹ Vgl. dazu auch Huang: „Within obviation, proximate and obviative (also frequently termed misleadingly third- and fourth-person, respectively) are assigned to different third-person NPs on the basis of their relative salience in a discourse. [...] Obviation can thus be seen as representing a natural extension of the gender/class system to the category of person, with proximates marking the unmarked third-person category and obviates, a subsidiary ‚fourth-person‘ category.“ (2002, S. 10)

¹² Hagège (1974, S. 290) führt seinen Terminus „logophorique“ als Ersatz von „réfléchi indirect“ ein. Was jene Tradition angeht, so ist die Unterscheidung von direkten und indirekten Reflexivpronomen in der Grammatik des Lateinischen nicht unüblich; ich zitiere aus E. C. Woodcocks „A New Latin Syntax“ (1959, S. 24): „When a speaker is referring to himself or to something belonging to himself, the indirect reflexive *se, sui, sibi; se*, and its adjectives *suus, sua, suum* are used. *Se* and *suus* therefore have two uses: (i) As direct reflexives: *Brutus se suo pugioe interfecit*. ‘Brutus killed himself with his own dagger.’ (ii) As indirect reflexives: *Caesar dixit Gallos a se victos esse*. ‘Caesar said that the Gauls have been defeated by him(self)’ (Here *ab eo* would mean by someone other than Caesar).“

wir außerhalb dieser viertpersonigen Pronomina keine 4. grammatische Person kennen, und zwar insbesondere nicht beim Verb. Dieses Problem entsteht natürlich nicht, wenn man viertpersonige Pronomina nur in obliquen Kasus annimmt. Insbesondere Hall hat es indes auch nicht gestört, dass „[f]ourth person pronouns have third person grammatical concordance“ (1948, S. 24).

Mich stört dieser Umstand durchaus. Er spricht m.E. dafür, eine andere Lösung zu suchen, zumal es bei uns ganz wesentlich auch um Nominativformen geht. Den Weg zu dieser anderen Lösung weist uns insbesondere das Beispielpaar (11)/(12): Der semantische Unterschied zwischen dem *einen* in (11) und dem *einen* in (12) ist ziemlich deutlich: Das erstere ist außen-, das letztere ist, als akkusativische Form zu generisch-innenperspektivischem *man*, innenperspektivisch. Während das *einen* in (11) gegen das deutlich außenperspektivische *jemanden* austauschbar ist, ist das *einen* in (12) nicht gegen *jemanden*, und das heißt: gegen einen außenperspektivischen Ausdruck austauschbar.

Hinsichtlich des generischen *man/einem/einen* und seiner Innenperspektive interessant ist in unserem Zusammenhang, dass sich dieses generisch-innenperspektivische Pronomen sehr gut (man denke insbesondere ans Englische, aber etwa im Ungarischen ist das auch so) durch *du* und auch gut durch *ich* ersetzen lässt:

(13) Als Beamter darf man/darfst du/darf ich nicht streiken.

Bei diesem generisch verwendeten *du* und *ich* wird die deiktische Funktion, die ja einzelne Personen identifiziert, außer Kraft gesetzt. Es bleibt allein die innenperspektivische Funktion, und da die, grob gesagt, für alle Individuen gleichermaßen gilt, lässt sich das undeiktische *du* und *ich* dann gut generisch verwenden.

Dass auch nach innenperspektivischem *einem/einen* ein komplexes Relativpronomen steht, zeigt, dass es letztlich um den innenperspektivischen Charakter der Bezugsausdrücke geht. Dazu müssen – und das ist der wesentliche Punkt – die Bezugsausdrücke aber erst einmal Perspektiveträger bezeichnen, und das tun die freien und die gebundenen logophorischen Pronomina und das generisch-innenperspektivische *man*.

Die von außenperspektivischen Pronomina und von (drittpersonig verwendeten) Eigen- und Gattungsnamen bezeichneten Personen sind nur besprochene, d.h. Objekte der jeweiligen Äußerung, des jeweiligen Textes. Unsere logophorischen Pronomina sind wie auch das innenperspektivische *man/einem/einen* (*selber*) nicht in diesem Sinne drittpersonig: Sie meinen nicht nur besprochene, „andere“, Personen, sondern haben einen klaren Bezug zum Sprecher (und Adressaten): Generisch-innenperspektivisches *man/einem/einen* schließt den Sprecher (und Adressaten) ein und das logophorische *er/sie* bezeichnet die gemeinte Person aus der Perspektive des (im Falle der gebundenen Logophorika) zitierten Sprechers (oder Adressaten). Mit einem Wort: Das logophorische *er/sie* und *man/einem/einen* sind zwar grammatisch

drittpersonig, semantisch-perspektivisch aber teilen sie nicht die für drittpersonige Ausdrücke typische Außenperspektive.¹³

Ich schlage also vor, die Ausdrücke der 3. Person in innen- und außenperspektivische zu unterteilen (auf diesen oder doch zumindest einen perspektivischen Unterschied lassen sich vielleicht auch die oben angesprochenen Differenzierungen von 3. und 4. Person zurückführen). Außenperspektivisch sind u.a. drittpersonig verwendete Nomina, die Demonstrativa und die sich auf außenperspektivische Ausdrücke beziehenden und deren Außenperspektive übernehmenden anaphorisch verwendeten Pronomina *er, sie, es*, und das heißt: Grammatisch drittpersonige Ausdrücke sind normalerweise außenperspektivisch. Innenperspektivisch sind die freien und die gebundenen logophorischen Pronomina und das generisch-innenperspektivische *man*.

Das Antezedens wird, so meine Interpretation, in den komplexen Relativpronomina wiederholt, um perspektivische Kongruenz zwischen Bezugspronomen und Relativsatzsubjekt herzustellen. Das gilt m. E. für alle drei Personen, d. h. gleichermaßen für *ich, der ich*, für *du, der du* und für *er, der er* und *einem, der man*. Damit habe ich mich, zumindest für den jetzigen Stand meiner Überlegungen, für die zweite der drei oben genannten Möglichkeiten entschieden.

Halten wir zum Schluss dieses Abschnitts den wichtigsten Punkt fest. Der Befund ist, völlig unabhängig von meiner Interpretation, eindeutig: Das Reflektorpronomen entspricht bzgl. des von ihm ausgelösten Relativpronomens *ich* und *du* (und innenperspektivischem *man*) und das heißt: Ausdrücken, die nicht anaphorisch sind, und nicht anaphorischem *er/sie/es*.

2.2.2 „Transitive“ Verwendbarkeit

Eine weitere Besonderheit unseres Reflektorpronomens zeigt das folgende Beispiel, das wieder ein Beispiel für erlebte Rede sein soll:

- (14) Wer würde ihm (*dem) alten/m Mann / ihr (*der) alten/r Frau jetzt noch Arbeit geben?

Und wie schon die im Abschnitt 2.2.1 am Beispiel (8) veranschaulichte kennen wir auch diese Ausdrucksweise wieder aus erst- und zweitpersonigen Kontexten: *ich/du armer Mann, ich/du arme Frau*.

Anders als Ch. Bhatt (1990, S. 151), H. Wegener (1995, S. 102), V. Ágel (1996, S. 44), H. Vater („Sie Studenten (als NP der 3. Person, nicht Anrede) ist ungrammatisch“, 1998, S. 15), E. Hentschel & H. Weydt (2002, S. 240) u. a. meinen, ist also auch das drittpersonige Personalpronomen sehr wohl, nämlich insbesondere in seiner logophorischen Verwendung, „transitiv“, d. h. als (eine Art von) Artikel verwendbar, und zwar nicht nur in erlebter, sondern auch in drittpersoniger indirekter Rede:

¹³ Auf das Reflexivpronomen *sich (selbst)* kann ich an dieser Stelle nicht eingehen.

(15) Er beklagte, dass ihm (*dem) alten/m Mann keiner mehr Arbeit gebe.

(16) Sie beklagte, dass ihr (*der) alten/r Frau keiner mehr Arbeit gebe.

Wenn G. Rauh also schreibt:

„Die Unmöglichkeit dieser Verwendung von Personalpronomina der dritten Person [...] beruht *grosso modo* auf dem Sachverhalt, daß sowohl die Artikel [...] als auch die ‚adjektivischen‘ Demonstrativa für die dritte Person spezifiziert sind, so daß kein Bedarf besteht, auch die für diese Person spezifizierten Personalpronomina zu transitivieren“ (2004, S. 78 f.)¹⁴,

dann kann ich darauf nur antworten: Die Möglichkeit dieser Verwendung von Personalpronomina der dritten Person beruht, und zwar nicht nur *grosso modo*, auf dem Sachverhalt, dass ein Bedarf besteht, auch die für diese Person spezifizierten Personalpronomina zu transitivieren, und zwar in der drittpersonigen indirekten oder erlebten Redewiedergabe von original erst- oder zweitpersonigen Äußerungen.

Interessant ist auch ein Blick auf die Morphologie (vgl. dazu genauer Canisius 2005e): In Phrasen mit dem logophorischen Pronomen als „Personalartikel“ (Ágel 1996, S. 43) wird ein Adjektiv so, nämlich stark, flektiert wie in Phrasen mit dem erst- und zweitpersonigen Personalartikel:

*ich armer (*arme) Mann*
*du armer (*arme) Mann*
*er armer (*arme) Mann* vs. *der (*armer) arme Mann*

Darüberhinaus können logophorische Pronomina als Artikel auch mit Adjektiv-Substantiv-Kombinationen verbunden werden, in denen das Substantiv ein anderes Genus aufweist:

*er (*der) alte Pfeife / sie (*die) altes Mädchen*

Die naheliegende Erklärung der starken Flexion nach *ich* und *du* als Personalartikeln ist die, dass das Adjektiv deshalb stark flektiert, weil *ich* und *du* genusneutral sind. Wir sehen uns hier argumentativ mit derselben Situation konfrontiert wie im Abschnitt 2.2.1: Es gibt wieder die Alternative,

- entweder bei dem üblichen Argument der Genusneutralität zu bleiben, und das heißt: es auf das ebenfalls starke Flexion fordernde *er* auszu-dehnen,

¹⁴ Das Argument, dass „ja für die 3. Person und nur für sie eine transitive und eine intransitive Variante der Pronomina existieren“, weshalb es „geradezu merkwürdig“ wäre, „wenn hier die intransitive Variante gewählt und diese dann transitiviert würde“, dass wir, anders ausgedrückt, für drittpersonige NP die Personalpronomina als Artikel nicht brauchen, da wir ja für diesen Fall extra die *d*-Artikel als transitive Determinantien haben, hier also quasi eine in den erst- und zweitpersonigen Fällen nicht gegebene Arbeitsteilung möglich ist, dergestalt, dass die Personalpronomina intransitiv und die Artikel transitiv fungieren, findet sich auch bei H. Wegener (1995, S. 102); vgl. zu diesem Argument genauer Canisius 2005e, Abschnitt 3.

- eine andere Begründung zu suchen, die dann aber auch auf den erst- und zweitpersonigen Fall zutrifft, oder
- für den drittpersonigen Fall eine andere Begründung anzunehmen als für die beiden anderen Personen.

Ich will diese drei Möglichkeiten hier aus Raumgründen nicht diskutieren, sondern nur darauf hinweisen, dass „Genusneutralität“ meinen würde, dass *er/sie* als Personalartikel, anders als der *d*-Artikel, nicht das Genus des folgenden Nomens ausdrückt, und dass diese Art von Genusneutralität Sexusbezogenheit natürlich nicht ausschließt; es geht hier ja auch gar nicht um die drei Pronomina *er/sie/es*, sondern nur um *er* und *sie*. Diese Art Genusneutralität des Reflektorpronomens entspräche auch der Innenperspektive: In ihr ist jene anaphorische Leistung, die anaphorisches *er/sie/es* mit seinem jeweiligen Genus erbringt, gar nicht gefragt. Gefragt ist diese Leistung nur in der Außenperspektive des einen Text produzierenden Erzählers. Nur aus der Außenperspektive ist die Genusübereinstimmung eines Pronomens mit einem außenperspektivischen Antezedens, sind generell jene anfangs von uns zitierten bei der Bestimmung des richtigen Antezedens relevanten Faktoren („Genus- und Numeruskongruenz, relative Nähe, Thema- und/oder Subjektstatus des Bezugselementes, Kontinuität der semantischen Rolle“; s. o.) wichtig, für den Reflektor, der ja als solcher keinen Text äußert, sind sie es nicht.

Der wesentliche Grund für die „Genusneutralität“ ist (vgl. dazu genauer Canisius 2005e): Das Reflektorpronomen trägt als logophorisches Pronomen genau die und nur die referentielle Determinationsfunktion des *ich/du* in *ich/du alter Mann*, es fungiert ausschließlich als Vertreter für *ich* und *du* (bzw. höfliches *Sie*), als das es in indirekter und erlebter Rede fungiert, und berücksichtigt dabei als drittpersoniges Pronomen das Geschlecht der Person. Morphologisch determiniert es ein folgendes Substantiv so wenig wie *ich* und *du*.

Der Befund dieses Abschnitts entspricht, wieder völlig unabhängig von meiner Interpretation, dem des vorangegangenen Abschnitts: Die Tatsache, dass die freien und gebundenen logophorischen Pronomina, anders als das anaphorische *er/sie/es*, als Personalartikel verwendet werden können und ein Adjektiv dann stark flektiert, zeigt: Das Reflektorpronomen als logophorisches Pronomen entspricht *ich* und *du* und nicht dem anaphorischen *er/sie/es*.

3. Schluss

Die Überlegungen und Befunde in 2.1.1, 2.2.1 und 2.2.2 zeigen, dass die Reflektorpronomina als logophorische Pronomina

- einerseits deutliche Unterschiede zum nichtlogophorischen, anaphorischen, Pronomen und
- andererseits eine ENTSPRECHENDE Nähe zu *ich* und *du* (und generisch-innenperspektivischem *man*)

aufweisen. Die Reflektorpronomina verhalten sich bezüglich

- Nichtersetzbarkeit,
- Relativpronomina und
- transitiver Verwendbarkeit und Verwendung (inklusive „Genusneutralität“)

nämlich genau wie *ich* und *du* (und, teilweise, generisch-innenperspektivisches *man*).

Das, was die Unterschiede zwischen dem Reflektorpronomen und nicht-logophorischen drittpersonigen Pronomina bedingt, ist genau das, was die Gemeinsamkeit mit *ich* und *du* (und generisch-innenperspektivischem *man*) bedingt. Diese Gemeinsamkeiten veranlassen, zusammen mit anderen perspektivesteuernden Mitteln, den Leser dazu, die Perspektive des Reflektors zu übernehmen. Wenn er das tut, hat er bei allen Verstößen gegen die „drei einleuchtenden Prinzipien der Anaphora“ kein Problem, die Pronomina richtig zuzuordnen.

Wir haben uns im vorigen auf den grammatischen Aufweis der *ich*- und *du*-Nähe des Reflektorpronomens konzentriert. Zum Schluss eine ganz kurze erzähltheoretische Schlussfolgerung.

Nach Meinung der herrschenden Theorie zur erlebten Rede, der dual-voice-Analyse (vgl. dazu Pascal 1970 und Doron 1990) lässt die erlebte Rede zwei Stimmen hören: Der Satzmodus, also etwa der Fragemodus von (3), sowie die Temporaldeiktika, also etwa das *morgen* in (3), entsprechen der (Innen-)Perspektive des Reflektors, während die angeblich erzählerischen „Vergangenheits“-Tempora und die grammatische Drittpersonigkeit des Reflektorpronomens der (Außen-)Perspektive des Erzählers entsprechen. Dass diese Interpretation dem Wesen der Tempora der erlebten Rede nicht gerecht wird, habe ich an anderer Stelle zu zeigen versucht (vgl. Canisius 2002 und i. V.). Die im vorigen vorgetragenen Argumente zeigen, dass die zitierte Annahme auch für das Reflektorpronomen zu kurz greift: Das Reflektorpronomen ist bei all seiner grammatischen Drittpersonigkeit keineswegs der Außenperspektive des Erzählers (und seiner Adressaten) zuzuordnen.

Mit Bezug und eingeschränkt auf die erlebte Rede und ihren Reflektor bleibt m. E. vielmehr K. Hamburgers berühmtes Diktum richtig:

„Fiktionalisierung geschilderter Personen bedeutet eben dies: sie nicht als Objekte, sondern als Subjekte, d. i. als Ich-Origines zu schildern. [...] Die epische Fiktion ist der einzige sowohl sprach- wie erkenntnistheoretische Ort, wo von dritten Personen nicht oder nicht nur als Objekten, sondern auch als Subjekten gesprochen, d. h. die Subjektivität einer dritten Person *als* einer dritten dargestellt werden kann.“ (1968, S. 114f.)

Literatur

Primärliteratur

- James, P. D. (1989): *Devices and Desires*. London: Faber and Faber (dt.: *Vorsatz und Begierde*. 1990, München: Droemer Knaur).
- Mann, Thomas (1974): *Buddenbrooks. Verfall einer Familie*. In: Th. M.: *Gesammelte Werke*, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Fischer (ung.: *A Buddenbrook Ház*. 1963, Budapest: Európa).

Wissenschaftliche Literatur

- Ágel, Vilmos (1996): *Finites Substantiv*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 24, S. 16–57.
- Apothéloz, Denis (1995): *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans le dynamisme textuelle*. Genève/Paris: Droz.
- Bhatt, Christa (1990): *Die syntaktische Struktur der NP im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bosch, Peter (1983): *Agreement and Anaphora. A Study of the Role of Pronouns in Syntax and Discourse*. London: Academic Press Inc.
- Braunmüller, Kurt (1977): *Referenz und Pronominalisierung. Zu den Deiktika und Proformen des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Canisius, Peter (1997): *Er hatte keine Zeit – Tom nem ért rá*. Probleme der Übersetzung erlebter Rede vom Deutschen ins Ungarische. In: Mádl, Antal/Schmitt, Wolfgang (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1996*. Budapest: GUG; Bonn: DAAD. S. 67–81.
- Canisius, Peter (2002): *Point of View, Narrative Mode and the Constitution of Narrative Texts*. In: Graumann, Carl F./Kallmeyer, Werner (eds.): *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam: Benjamins. S. 307–319.
- Canisius, Peter (2005a): *Eine bestimmte Form von Pronominalisierung unter linguistischem und semiotischem Aspekt*. In: Harweg, Roland/Canisius, Peter: *Studien zu Pronomina*. Aachen: Shaker. S. 209–223.
- Canisius, Peter (2005b): *Logophorische Pronomina im Deutschen*. In: Harweg, Roland/Canisius, Peter: *Studien zu Pronomina*. Aachen: Shaker. S. 225–231.
- Canisius, Peter (2005c): *Reflektormodus, logophorische Pronomina und die Textanfänge personaler Erzählungen*. In: Harweg, Roland/Canisius, Peter: *Studien zu Pronomina*. Aachen: Shaker. S. 233–243.
- Canisius, Peter (2005d): *Relativpronomina, Personalpronomina, Kongruenz*. In: Harweg, Roland/Canisius, Peter: *Studien zu Pronomina*. Aachen: Shaker. S. 245–272.
- Canisius, Peter (2005e): *Logophorische (und andere) Personalpronomina als Personalartikel*. In: Harweg, Roland/Canisius, Peter: *Studien zu Pronomina*. Aachen: Shaker. S. 273–289.
- Canisius, Peter (i. V.): *Zur sogenannten Verschiebung von Tempus und Person in der erlebten Rede*.
- Castañeda, Hector-Neri (1982): *Indikatoren und Quasi-Indikatoren*. In: ders.: *Sprache und Erfahrung. Texte zu einer neuen Ontologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 160–201.
- Clancy, Patricia M. (1980): *Referential choice in English and Japanese narrative discourse*. In: Chafe, Wallace L. (ed.): *The Pear Stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, N. J.: Ablex. S. 127–202.
- Clements, George N. (1975): *The logophoric pronoun in Ewe: Its role in discourse*. In: *Journal of West African Languages* 10, S. 141–177.

- Doron, Edit (1990): *Point of View*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- Dressler, Wolfgang (1972): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Everaert, Martin (2003): Reflexivanaphern und Reflexivdomänen. In: Gunkel, Lutz/Müller, Gereon/Zifonun, Gisela (Hg.): *Arbeiten zur Reflexivierung*. Tübingen: Niemeyer. S. 1–23.
- Forchheimer, Paul (1953): *The Category of Person in Language*. Berlin: de Gruyter.
- Gehling, Thomas (2004): ‚Ich‘, ‚du‘ und andere. Eine sprachtypologische Studie zu den grammatischen Kategorien „Person“ und „Numerus“. Münster: Lit.
- Güldemann, Tom/von Roncador, Manfred (eds.) (2002): *Reported Discourse. A meeting ground for different linguistic domains*. Amsterdam: Benjamins.
- Hagège, Claude (1974): Les pronoms logophoriques. In: *Bulletin de la société de linguistique de Paris* 69/1, S. 287–310.
- Hall, Robert A. (1948): *Structural Sketches 1, French*. (= *Journal of the Linguistic Society of America*, Vol. 24, 3, Suppl.). Baltimore: Waverly Press.
- Hamburger, Käte (1968): *Die Logik der Dichtung*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Harweg, Roland (2005). Gibt es eine vierte Person? In: Harweg, Roland/Canisius, Peter: *Studien zu Pronomina*. Aachen: Shaker. S. 47–64.
- Hentschel, Elke/Weydt, Harald (2003): *Handbuch der deutschen Grammatik*. 3. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.
- Huang, Yan (2000): *Anaphora. A Cross-linguistic Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Jespersen, Otto (1924): *The Philosophy of Grammar*. London: Allen & Unwin.
- Kibrik, Andrej A. (1996): Anaphora in Russian Narrative Prose: A Cognitive Calculative Account. In: Fox, Barbara (ed.): *Studies in Anaphora*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. S. 255–303.
- Lehmann, Thomas (1993): *A Grammar of Modern Tamil*. Second Edition. Pondicherry: Pondicherry Institute of Linguistics and Culture.
- Meyer, Jutta (1981): *Die Pronominalisierung im Französischen und Deutschen*. Universität Würzburg: Philosophischer Fachbereich (Magisterarbeit).
- Padučeva, Elena V. (1970): Anaphoric Relations and their Manifestations in the Text. In: *Proceedings of the International Congress of Linguistics* 10,2, S. 693–697.
- Pascal, Roy (1977): *The Dual Voice. Free Indirect Speech and its Functioning in the Nineteenth Century European Novel*. Manchester: Manchester University Press.
- Perrin, Mona (1978): Who's Who in Mambila Folk Stories. In: Grimes, Joseph E. (ed.): *Papers in Discourse*. Arlington: SIL. S. 105–118.
- Rask, Rasmus (1811): *Vejledning til det Islandske eller gamle Nordiske Sprog*. København: Hofboghändler Schuboths Forlag.
- Rauh, Gisa (2004): Warum ‚Linguist‘ in ‚ich/du Linguist‘ kein Schimpfwort sein muß. Eine konversationstheoretische Erklärung. In: *Linguistische Berichte* 197, S. 77–105.
- Roncador, Manfred von (1988): *Zwischen direkter und indirekter Rede. Nichtwörtliche direkte Rede, erlebte Rede, logophorische Konstruktionen und Verwandtes*. Tübingen: Niemeyer.
- Schreiber, Michael (1999): *Textgrammatik – Gesprochene Sprache – Sprachvergleich. Proformen im gesprochenen Französischen und Deutschen*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Siemund, Peter (2003): Zur Analyse lokal ungebundener *self*-Formen im Englischen. In: Gunkel, Lutz/Müller, Gereon/Zifonun, Gisela (Hg.): *Arbeiten zur Reflexivierung*. Tübingen: Niemeyer. S. 219–237.
- Socka, Anna (2004): *Sprachliche Merkmale der erlebten Rede im Deutschen und Polnischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Sowinski, Bernard (1983): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.

- Stanzel, Franz K. (2001): *Theorie des Erzählens*. 7. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Suzuki, Yasushi (2002): The acceptance of „free indirect discourse“. A change in the representation of thought in Japanese. In: Güldemann, Tom/von Roncador, Manfred (eds.): *Reported Discourse. A meeting ground for different linguistic domains*. Amsterdam: Benjamins. S. 109–120.
- Thalbitzer, William (1911): *Eskimo. An Illustrative Sketch*. Handbook of American Indian Languages, Part 1. Washington: Government Printing Office.
- Vater, Heinz (1998): Determinantien und Pronomina in der DP. In: Bassola, Peter (Hg.): *Beiträge zur Nominalphrasensyntax*. Szeged: JATE. S. 11–43.
- Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Woodcock, Eric C. (1959): *A New Latin Syntax*. London: Methuen and Co.
- Zemb, Jean-Marie (1984): *Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch*. Teil 2. Mannheim u. a.: Bibliographisches Institut (2 Bände).
- Zifonun, Gisela (2001): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Der Relativsatz*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

DANIEL BÜRING

Intonation und Informationsstruktur

Abstract

In diesem Aufsatz geht es um die informationsstrukturellen Kategorien Fokus und kontrastives Topik, die durch charakteristische Intonationsmuster signalisiert werden. Diese werden in Anlehnung an die aktuelle formale semantische/pragmatische Forschung charakterisiert und anhand deutscher Beispiele veranschaulicht. Es wird für eine Theorie plädiert, in der Fokus und kontrastives Topik auf den Diskurskontext Bezug nehmen, in der ihre Funktion also wesentlich die Stiftung von Textkohärenz ist. Gleichzeitig wird gezeigt, wie diese Grundbedeutung trotzdem zur Vermittlung von neuer Information benutzt werden kann. Abschließend kommt kurz zur Sprache, wie sich Fokus und kontrastives Topik in geschriebenen Texten bemerkbar machen.

0. Einleitung

Der Begriff *Informationsstruktur* (IS) spielt in der traditionellen Germanistik wie in der allgemeinen Sprachwissenschaft eine zentrale Rolle. Gemeint ist damit die Gliederung eines Satzes – oder die Markierung einzelner Konstituenten in einem Satz – als Fokus, Thema, Rhema, Kommentar oder Topik.

Um zwei solcher Kategorien – Fokus und kontrastives Topik – geht es in diesem Aufsatz. Ich werde dazu sehr einfache semantisch/pragmatische Charakterisierungen geben, die den aktuellen Stand der formalen Forschung auf diesem Gebiet einigermaßen wiedergeben, und zeigen, wie sich eine große Zahl scheinbar sehr unterschiedlicher Phänomene als verschiedene *Verwendungen* dieser Grundbedeutungen analysieren lässt.

Ich will nicht behaupten, dass Fokus und kontrastives Topik wirklich die einzigen IS-Kategorien sind, die man zur Analyse des Deutschen annehmen muss. Ich möchte aber sehr wohl dafür plädieren, wo irgend möglich mit dieser simplen und sparsamen Theorie zu arbeiten, anstatt vorschnell und ohne Not weitere Kategorien oder zusätzliche diametrale Partitionierungen des Satzes anzunehmen.

Notwendige Bedingung für die Diagnose einer IS-Kategorie ist in diesem Aufsatz die Intonation. Eine inhaltliche Kategorisierung von Fokus oder kontrastivem Topik, die uns dazu zwingen würde, systematisch prosodisch unmarkierte IS-Kategorien zu postulieren (z. B. ‚wovon der Satz handelt‘ als Charakterisierung des Topiks), verbietet sich so, und ich sehe es nicht als Nachteil der hier vorgeschlagenen Analyse an, wenn sie darum bestimmte,

vielleicht traditionell oft angenommene Kategorien nicht formal rekonstruieren kann.

Bevor wir mit der Analyse beginnen, noch ein paar Anmerkungen zum Thema Informationsstruktur und Text. Klar ist (oder sollte am Ende dieses Aufsatzes sein), dass IS-Kategorien maßgeblich kontextuelle Eigenschaften wie Vorerwähntheit (oder Neuheit), Kontrast, relevante Frage usw. reflektieren. Als solche sind sie wesentlich an der Stiftung von Textkohärenz beteiligt. Sie signalisieren, was der/die Sprecher(in) im Diskurskontext als neu, alt, relevant, unerwartet etc. ansieht. In diesem Sinne scheint IS-Markierung redundant: Wer gut aufgepasst hat, was bisher gesagt worden ist und welche Einstellung dazu der Gesprächspartner hat, kann sehr oft voraussagen, was in einer Äußerung fokussiert oder topikmarkiert sein wird. Ich werde aber auch auf Fälle eingehen, in denen dies nicht so ist, weil in ihnen der/die Hörer(in) bestimmte Aspekte des Diskurskontexts, die durch informationsstrukturelle Markierung signalisiert wurden, erst akkommodieren muss. In solchen Fällen ist dann IS nicht redundant, sondern ein Informationsträger, obwohl ihre pragmatische Funktion eigentlich eine andere ist.

1. Fokus

1.1 Fokustheorie

Beginnen wir mit einer sehr einfachen und intuitiven Modellierung des Fokusbegriffs, die im Wesentlichen auf Schwarzschild (1999) zurückgeht. Meine (und Schwarzschilds) These wird sein, dass dieser Ansatz, trotz seiner Einfachheit, eigentlich alles liefert, was wir uns von einer Theorie der Fokussierung wünschen können.

1.1.1 Schritt 1: Gegebenheit

- (1) Eine Konstituente K zählt als Gegeben, wenn es einen salienten Antezedenten A für K gibt, so dass A entweder
- a) mit K koreferiert, oder
 - b) synonym mit K ist, oder
 - c) ein Hyponym zu K ist. (s. Schwarzschild 1999)

Zum Begriff *salient* werde ich nichts weiter zu sagen haben. Die Kontexte, die wir betrachten, sind relativ klein, und somit ist praktisch alles, was in ihnen vorkommt, salient. Bevor ich vorführen kann, was (1) bewirkt, muss ich natürlich sagen, wie sich Gegebenheit sprachlich manifestiert, also: Was ist die Beziehung zwischen Gegebenheit und Fokussierung – oder wie ich im Folgenden oft in genau demselben Sinne sagen werde: F-Markierung –, und was ist die Beziehung zwischen F-Markierung und Intonation? Als Faustregeln wollen wir annehmen:

- (2a) Ist eine Konstituente nicht Gegeben, muss sie F-markiert sein.
- (2b) Der Nuklearakzent muss auf eine F-markierte Konstituente fallen.

Den Effekt dieser Regeln sehen wir nun am deutlichsten beim Phänomen der *Deakzentuierung* (im Folgenden wird der Kontext stets in Klammern gegeben; der Nuklearakzent (NA) ist durch Großbuchstaben markiert, folgendes unakzentuiertes Material durch eine geringere Schriftgröße):

- (3) (*Der Einsatz von PS-starken Pistenbullys oder der sommerliche Lieferverkehr zu den Baustellen setzt auch dem meterdicken Eis zu.*) Ruß, Maschinenöle und Salze verDRECKen das Eis.
- (4) (*Aufgewirbelter Staub hat Teile des Kaumentaler Gletschers beispielsweise schon in eine mattgraue Schlammwüste verwandelt.*) Da das einfallende Sonnenlicht von verdrecktem Eis schlechter reflektiert wird, SCHMILZT der Gletscher schneller.¹

Das Eis und *der Gletscher* sind beide im Kontext Gegeben (im technischen Sinne (1), daher die Großschreibung) und werden daher *nicht* F-markiert; die übrigen Elemente im Satz, insbesondere die Verben, sind hingegen nicht Gegeben und daher fokussiert. Da die Verben die letzten fokussierten Konstituenten in diesen Sätzen sind, muss der Nuklearakzent, per (2b), auf die Verben fallen.² Der Begriff *Deakzentuierung* verdankt sich der Tatsache, dass ‚normalerweise‘, d. h. ohne einen spezifischen Kontext, *Eis* und *Gletscher* den Nuklearakzent tragen würden; *unakzentuiert* wäre eine akkuratere Bezeichnung (natürlich haben diese Konstituenten in *diesen* Beispielen in keinem Sinne je einen Akzent getragen, der dann irgendwie verschwunden ist); trotzdem verwende ich den geläufigeren Terminus *Deakzentuierung* um der Kompatibilität mit der einschlägigen Literatur willen.

In den nächsten Beispielen sehen wir, warum auch Koreferenz, Synonymie und Hyponymie in die Definition von Gegebenheit aufgenommen wurden:³

- (5) (*Seine aggressive Expansion in China brachte Japan in Konflikt mit dem Völkerbund.*) Tokio trat 1933 aus Protest gegen seine Verurteilung aus der Genfer Organisation AUS.⁴

¹ Beide Beispiele aus *Der Spiegel* (11/2005, S. 62); die angezeigte Intonation hier und im Folgenden ist eine, die mir natürlich erscheint.

² Zur Erinnerung: Der Nuklearakzent ist als der letzte Tonakzent in einer bestimmten Domäne (hier: der Intonationsphrase, was in unseren Beispielen i. d. R. dem Satz entspricht) definiert. Damit die NA-Platzierung wirklich vorausgesagt wird, müssen wir zusätzlich fordern, dass der NA so weit rechts steht, wie mit (2b) kompatibel. Auch dazu gibt es Ausnahmen, nämlich dass fokussierte Prädikate (z. B. transitive Verben) keinen Akzent tragen müssen, wenn ihr engstes Argument (z. B. das direkte Objekt) fokussiert ist. Höchstwahrscheinlich ist dies eine Frage der Fokus-Akzent Relation (und nicht der Gegebenheit-Fokus Relation), aber in jedem Fall werden solche Sätze in diesem Beitrag keine große Rolle spielen (s. Gussenhoven 1983; Jacobs 1991b; Rochemont 1986; Selkirk 1984, 1995 u. v. a., und auch Büring in Vorb. a, b).

³ *Der Spiegel* 11/2005, S. 69, S. 180, S. 64.

⁴ Das Entscheidende ist hier, dass *der Genfer Organisation* nicht den Nuklearakzent trägt (was normalerweise eine NP in dieser Position tun würde); nach (2b) liegt das daran, dass diese NP Gegeben ist. Deutlicher wird dies in (i), wo sie auf jeden Fall unakzen-

- (6) (*Ein Spezialkristall sendet paarweise Lichtteilchen (Photonen) aus ...*)
Um nun ein DRITtes Photon ... (an einen anderen Ort zu teleportieren, lassen Forscher dieses auf das „Sendephoton“ treffen.)
- (7) (*Der Fernsehstar aus dem Osten hatte sich ... als „Wetten, dass ...?“-Moderator übernommen.*) *Auch als ImmoBIlieninhaber machte er eine Bauchlandung.*

Die *Genfer Organisation* in (5) ist nicht wörtlich vorerwähnt, koreferiert aber mit einer bereits erwähnten NP: *dem Völkerbund*. Umgekehrt ist zwar der Referent von *ein drittes Photon* in (6) noch nicht eingeführt, aber das Kopfnomen ist bereits erwähnt und muss deswegen nicht F-markiert werden. Schließlich ist *machte er eine Bauchlandung* synonym (genug) mit *hatte er sich übernommen*; in all diesen Fällen gelten diese Konstituenten als Gegeben. Besonders soll hier betont werden, dass die Fälle (6) und (7) *nicht* mit Koreferenz zu tun haben. Der Gegebenheitsbegriff ist also wesentlich genereller als der der Anaphorizität und kann nicht auf Koreferenz oder Eingeführtheit eines Diskursreferenten reduziert werden.

Beispiel (8) illustriert einen wichtigen Unterschied zwischen Gegebenheit und Präsupposition:

- (8) (*Viele Amerikaner sind überzeugt, dass uns Außerirdische beobachten.*)
Wäre es denn so SCHLIMM, wenn uns Außerirdische beobachteten?

(*Dass*) *uns Außerirdische beobachten* ist offensichtlich Gegeben, da es deakzentuiert sein kann. Gleichzeitig ist aber auch klar, dass ich (8) äußern kann, auch wenn ich *nicht* glaube, dass uns Außerirdische beobachten (oder auch nur, dass es welche gibt). Wir sehen also: Bloßes Vorerwähntsein ist hinreichend für Gegebenheit. Der Antezedent muss mit keinerlei Wahrheitsanspruch geäußert worden sein. Dies unterscheidet Gegebenheit deutlich von Präsuppositionen, die im Gesprächshintergrund verankert, also von den Partizipanten angenommen sein müssen. Natürlich *kann* Gegebenheit durch einen Antezedenten erreicht werden, der mit Wahrheitsanspruch geäußert wird, was dann wie eine Präsupposition aussehen mag, aber Fokussierung *erfordert* dies eben nicht, löst also selber *keine* Präsuppositionen aus, auch wenn dies immer wieder in der Literatur behauptet wird.

1.1.2 Schritt 2: K-Anbindung

Wir verfeinern nun unsere Analyse, indem wir Gegebenheit zu *K(ontext)-Anbindung* ausbauen:⁵

tuiert sein muss: (i) *Als Protest gegen seine Verurteilung verLIESS Tokio die Genfer Organisation.*

⁵ K-Anbindung entspricht Schwarzschilds (1999) *Givenness* in ihrer endgültigen Version. Ich finde diese Begriffsverwendung ein wenig irreführend, weswegen ich die hier verwendete Terminologie vorschlage; der Gehalt der Theorie folgt aber nach wie vor exakt Schwarzschilds Ideen.

- (9) Eine Konstituente A ist K(ontext)-angebunden, wenn ein Element ihrer Alternativenmenge Gegeben ist.

Am einfachsten lässt sich diese Definition anhand eines Beispiels verstehen:

- (10) (*Auch wenn die Berliner Staatsanwaltschaft noch wegen Betrugs gegen ihn [Lars Windhorst] ermittelt ... kann eine einzige Unterschrift unter ein Schriftstück den Pleitier komplett entschulden.*) ... *Auch Wolfgang LIPPert hat jenen Antrag unterschrieben ...*

Es sollte klar sein, warum *hat jenen Antrag unterschrieben* Gegeben ist und *Wolfgang Lippert* nicht. Betrachten wir nun den gesamten Ausdruck *Wolfgang Lippert hat jenen Antrag unterschrieben*, so ist dieser natürlich nicht Gegeben. Aber *Wolfgang Lippert* ist fokussiert, und das bedeutet, dass diese Konstituente *Fokusalternativen* einführt. Ein Eigenname referiert auf ein Individuum, und so ist die Menge aller Individuen die Menge der Fokusalternativen zu $[Wolfgang LIPPert]_F$ (wenn fokussiert); in dieser Menge finden sich neben Lippert auch Götz Alsmann, Sie, ich und vor allem Lars Windhorst. Fokusalternativen zu $[Wolfgang LIPPert]_F$ *hat jenen Antrag unterschrieben* sind nun alle Aussagen der Form ‚*x hat jenen Antrag unterschrieben*‘, wobei *x* eine der Fokusalternativen zu $[Wolfgang LIPPert]_F$ ist; darunter befindet sich, und das ist entscheidend, auch, dass Lars Windhorst den Antrag unterschrieben hat, und das wiederum ist Gegeben durch die Vorgängeräußerung. Daher ist der gesamte Ausdruck K-angebunden.⁶

Es folgt aus der Definition von K-Angebundenheit, dass sowohl Gegebene als auch F-markierte Konstituenten automatisch K-angebunden sind. Erstere, weil *per definitionem* die einzige Fokusalternative zu einer nicht-F-markierten Konstituente eben die ‚normale‘ Bedeutung dieser Konstituente ist. Letztere, da wir annehmen, dass sich zu jeder fokussierten Konstituente eine Alternative findet, die so trivial ist, dass sie in jedem Kontext, selbst diskursinitial, Gegeben ist (z. B. der Sprecher, das Konzept ‚Ding‘, das Prädikat ‚existieren‘ usw.).

1.2 Fokusphänomene

1.2.1 Kontrast und Korrektur

K-Angebundenheit ist besonders nützlich, um Beispiele wie die folgenden (konstruierten) zu analysieren:

- (11) A: (*Das ist ein Gebetsschal aus Tuva.*)
 B: (*Wie interessant.*) *Meine Freundin hat eine MÜTze aus Tuva.*

Aus Tuva ist Gegeben (und K-angebunden), *Mütze* weder Gegeben noch K-angebunden, und $MÜTze_F$ *aus Tuva* ist zwar nicht Gegeben, aber K-an-

⁶ Der Alternativenbegriff geht in dieser Form auf Rooth (1985) zurück, ist aber in früheren Arbeiten wie Jacobs (1983) und von Stechow (1981) bereits klar antizipiert.

gebunden, da ‚Gebetsschal aus Tuva‘ eine Alternative zu $M\ddot{U}Tze_F$ aus Tuva ist, und das ist Gegeben.

Allgemeiner stellen wir fest, dass in Kontrastkontexten wie diesem das Ziel des Kontrasts – hier: *Gebetsschal aus Tuva* – stets eine Fokusalternative zum kontrastierten Element – also $M\ddot{U}Tze_F$ aus Tuva – ist. Genau das Gleiche finden wir in Korrekturen:

- (12) A: (*Das ist ein Gebetsschal aus Tuva.*)
 B: (*Nein!*) *Das ist eine M\ddot{U}Tze aus Tuva.*

Die K-Angebundenheitsverhältnisse liegen hier genau wie in (11). Wollte man den Unterschied zwischen Kontrast in (11) und Korrektur in (12) charakterisieren, dann so, dass nur in letzterer das Ziel außerdem verneint wird. Entscheidend ist aber, dass es in der Bedeutung von Fokus in diesen Beispielen eben *keinen* Unterschied gibt; aus fokus-theoretischer Sicht sind Kontrast und Korrektur dasselbe. Darüber hinaus sind beide als Fälle von K-Angebundenheit, einer Verallgemeinerung von Gegebenheit, zu analysieren. Wir haben also so weit wirklich eine theoretisch völlig einheitliche Deutung von Fokus.

1.2.2 Frage-Antwort-Kongruenz (‚Thema-Rhema‘)

Kommen wir nun zu einem Klassiker der Fokusforschung, der *Frage-Antwort-Kongruenz*. Die Beobachtung ist, dass unterschiedliche Fragen unterschiedliche Fokussierungen in derselben Antwort erzwingen (# markiert hier einen Satz, der zwar an sich grammatisch, aber im gegebenen Kontext unangemessen ist):

- (13) Q1: *Wer kriegt den Hering?*
 A: $OTto_F$ *kriegt den Hering.*
 A': #*Otto kriegt den Hering_F.*
- (14) Q2: *Was kriegt Otto?*
 A: # $OTto_F$ *kriegt den Hering.*
 A': *Otto kriegt den Hering_F.*

Die korrekte Generalisierung scheint zu sein, dass die fokussierte Konstituente in der Antwort der *w*-Phrase in der Frage entsprechen muss. Auch dies kann man wahrscheinlich auf K-Anbindung zurückführen. So ist offensichtlich, dass die Fragen beide das Verb *kriegen* und dann respektive die Nominale *Hering* (in (13)) und *Otto* (in (14)) Gegeben machen, während *Otto* in (13) und *Hering* in (14) nicht Gegeben sind und daher F-markiert werden müssen. Wie steht es um die K-Anbindung der gesamten Antwort? Betrachten wir *Otto kriegt den Hering_F*. Wäre *was* eine Fokusalternative zu *Hering*, dann wäre *Otto kriegt den Hering_F* in (14) durch die Frage Q2 K-angebunden (da *Otto kriegt was* eine Fokusalternative wäre). Nun ist *was* aber kein referierender Ausdruck. Um zu demonstrieren, dass hier trotzdem tatsächlich K-Anbindung vorliegt, müssten wir daher viel weiter auf die Semantik von Fragen

und Fragewörtern eingehen, was sich aus Platzgründen verbietet. Der Leser sei erneut auf Schwarzschild (1999) verwiesen, in dessen formalem System diese Fälle sich in der Tat als weitere Spezialfälle dessen, was ich hier K-Anbindung nenne, erweisen.

Fokusbuster wie die in den Antworten in (13) und (14) werden in der Literatur häufig als Thema-Rhema-Sätze analysiert. In der Tat möchte ich dafür plädieren, den Rhemabegriff durch den hier verwendeten Fokusbegriff zu ersetzen. Das Thema ist dann schlicht das Komplement zum Fokus, was wir oft auch den *Hintergrund* nennen. Der Grund, warum die Thema-Rhema-Terminologie erst hier Erwähnung findet, ist, dass man in unseren früheren Beispielen wohl kaum von diesen Begriffen Gebrauch gemacht hätte. Betrachten wir etwa erneut (3):

(3) *Ruß, Maschinenöle und Salze verDRECKen das Eis.*

Nach Ausweis des Gegebenheitskriteriums müssen hier *Ruß, Maschinenöle, Salze* und *verdrecken* F-markiert sein (die Nuklearakzentposition steht damit im Einklang, und obwohl ich hier nicht über die Distribution von pränukearen Akzenten rede, scheint es ermutigend, dass auch die drei Subjektnomina Tonakzente tragen – was in einer vollständigeren Theorie der Fokus-Akzent-Relation in der Tat folgen würde). Man könnte nun *das Eis* das Thema dieses Satzes nennen, und *Ruß, Maschinenöle und Salze verdrecken* das Rhema, was einen aber zwingen würde, eine Nicht-Konstituente (Subjekt plus Verb) als Rhema zu bezeichnen oder zwei Rhemata im Satz zuzulassen. Die Situation verschlechtert sich noch, wenn man sich an Sätze wie (11) – *Meine Freundin hat eine MÜTze aus Tuva.* – erinnert, wo nun *Meine Freundin – Mütze* das Rhema und *hat eine – aus Tuva* das Thema sein müsste.

Dass dies unintuitiv ist, sollte aber gerade nicht als Nachteil der hier vorgeschlagenen Analyse angesehen werden, sondern im Gegenteil als Motivation dafür, der Thema-Rhema-Gliederung keinen eigenständigen Status zuzusprechen. Ein Satz kann mehrere (unter Umständen sogar verschachtelte) Foki – also F-markierte Konstituenten – haben, und in Folge dessen muss der Hintergrund keineswegs eine Konstituente oder auch nur linear ununterbrochen sein. Wo Sätze, wie im Falle einfacher Frage-Antwort-Paare, in *einen* Fokus und *einen* Hintergrund zerfallen, könnte man ebenso gut von Rhema und Thema sprechen. Man behalte aber stets im Auge, dass diese eigentlich nicht Bestandteil der Theorie sind.

1.2.3 Vorerwähnte Foki

Gegebenheit fordert, dass eine nicht-Gegebene Konstituente F-markiert sein muss; es folgt aber nicht, dass eine Gegebene Konstituente F-los sein muss. Dies ist intendiert und gerechtfertigt durch Beispiele wie (15):

- (15) A: *Karls Frau würde Edgar empfehlen.*
 B: *Nein, sie würde [KARL]_F empfehlen.*

Offensichtlich sind alle Elemente in der Antwort Gegeben, inklusive der fokussierten NP *KARL_F*. Gegebenheit ist somit erfüllt, und K-Angebundenheit auch, da ‚Karls Frau würde Edgar empfehlen‘ eine der Fokusalternativen zu *sie würde [KARL]_F empfehlen* ist. Wir können also erklären, warum B’s Äußerung mit der angegebenen Fokussierung möglich ist. Können wir auch erklären, warum B’s Äußerung eigentlich *nur* so betont werden kann, d. h. warum dieses Muster hier *nötig* ist? Betrachten wir dazu Alternativen: Wäre *empfehlen* statt *Karl* F-markiert, würde dies einen Antezedenten erfordern, der besagt, dass Karls Frau etwas mit Karl macht (ihn empfehlen, ihn nicht empfehlen, ihn feuern etc.). Dies ist aber offensichtlich nicht der Fall: Zwar ist Karl bereits erwähnt worden, aber nicht als Ziel irgendeiner Handlung seiner Frau. Analoges gilt für den Fall, wo wir stattdessen *sie* fokussieren, was erfordern würde, dass *Karl empfehlen* Gegeben sein müsste – wiederum nicht der Fall in (15).

Könnte man schlicht gar nichts fokussieren? Unbeschadet der Frage, ob dies grundsätzlich möglich ist (ich vermute, nicht; s. Abschnitt 1.2.5), würde dies im vorliegenden Fall unzureichend sein, denn dann müsste ja die gesamte Aussage, dass Karls Frau Karl empfehlen würde, Gegeben sein, und das ist natürlich nicht der Fall. Es sieht also in der Tat so aus, als ob wir ableiten könnten, dass B’s Antwort in (15) die einzig mögliche Betonung dieses Satzes in diesem Kontext ist. Wir halten also fest, dass Gegebenheit und K-Angebundenheit es unter bestimmten Umständen erlauben, auch Gegebene Konstituenten zu fokussieren, nämlich grob gesagt dann, wenn sie den Kontrast innerhalb eines ansonsten Gegebenen Satzes ausdrücken. In der Literatur wird dies oft als *new information focus* tituliert, wobei die Intuition ist, dass *Karl*, wiewohl nicht neu *sui generis*, neu im Satzzusammenhang ist. Genau diese Intuition teile ich und denke, dass K-Angebundenheit es uns erlaubt, sie formal und ohne zusätzliche Annahmen zu implementieren.⁷

Es soll an dieser Stelle angemerkt sein, dass wir noch nicht ausgeschlossen haben, dass B in (15) *empfehlen* (oder *sie*) zusätzlich zu *Karl* fokussiert (was zumindest in ersterem Falle den Nuklearakzent auf das Verb umlenken würde – intuitiv natürlich gänzlich unmöglich). Die Logik ist einfach: Wenn *sie würde KARL_F empfehlen* K-angebunden ist, dann muss zwangsläufig *sie würde KARL_F empFEHlen_F* auch K-angebunden sein, und sei es nur, weil ‚empfehlen‘ eine Fokusalternative zu *empFEHlen_F* ist. Man sieht vielleicht auch schon, dass das Problem allgemeiner ist. K-Angebundenheit alleine sagt voraus, dass, wenn eine bestimmte Fokussierung eines Satzes in einem Kontext angemessen ist, die Hinzufügung weiterer Foki grundsätzlich möglich sein sollte – was ganz offensichtlich nicht stimmt.

⁷ Die Fokussierung Gegebener Konstituenten kommt nicht bloß in Fragekontexten vor. Vgl. etwa: (*Wenn Schroeder nach der Ursache der Krise gefragt wird, verweist er auf die Opposition.*) *Die wiederum hält SCHROEDer für den Schuldigen.* Man sieht, dass eine explizite Frage-Antwort-Bedingung das Problem also nicht zur Gänze lösen würde – was in der Literatur bisweilen übersehen wird.

Um dieses Problem, oft das Problem der Überfokussierung genannt, zu lösen, brauchen wir in der Tat eine zusätzliche Annahme: Dass man unter den K-angebundenen Fokussierungen stets die minimale zu wählen hat, d.h. die, die möglichst viele Konstituenten F-los lässt. Man muss also mit F-Markierung möglichst sparsam umgehen, oder anders herum gesagt: Man soll versuchen, so viele Gegebenheits-Bezüge zum Vortext herzustellen, wie irgend möglich.⁸

Es sei abschließend darauf hingewiesen, dass wir hier nicht die *Akzentuierung* von Gegebenen Elementen sanktionieren, sondern deren F-Markierung. F-lose Elemente können relativ frei akzentuiert werden, solange dies nicht zu einer Verschiebung des Nuklearakzents auf eine solche F-lose Konstituente führt (wegen (2b)). Mit anderen Worten: In den meisten Beispielen, die wir hier besprechen, kann man Inhaltsworte, die vor dem durch Großbuchstaben angezeigten Nuklearakzent stehen, nach Lust und Laune akzentuieren.

1.2.4 Verum- oder Polaritätsfokus

Ich möchte diesen Abschnitt mit einer kurzen Betrachtung von zwei extremen Fokussierungen beschließen. Das erste sind sogenannte Verum-Fokus-Fälle, in denen allein das finite Verb betont wird:

- (16) A: (*Ich wünschte, du wärst in meiner Mannschaft!*)
 B: *Aber ich BIN in deiner Mannschaft!*
- (17) A: (*Karl war nicht auf meiner Party.*)
 B: *Doch, Karl WAR auf deiner Party.*

Wie die Beispiele nahelegen, kommt Verum-Fokus dann vor, wenn der gesamte Satz bereits gegeben ist und der Zweck der Äußerung nurmehr darin besteht, zu assertieren, dass er in der Tat wahr ist (daher der Name). Die Analyse verfährt analog zum Fall (15): Zwar ist jedes individuelle Wort Gegeben, aber der gesamte Satz ist es nicht; insbesondere ist eben die Wahrheitsbehauptung selbst nicht Gegeben, d.h., was Gegeben ist, ist, in klassischer Terminologie, das *Satzradikal* ohne den Satzmodusindikator. Höhle (1992), der diese Konstruktion als Erster und am gründlichsten untersucht hat, argumentiert dafür, dass der Satzmodusindikator – wenn man so will: der Assertionsoperator – an Finitheit geknüpft ist. Folglich fokussiert man also das einzige im Satz, was nicht Gegeben ist, und da das finite Verb der Träger dieser Information ist, betont man dieses.

⁸ Dies ist das AVOID-F-Prinzip von Schwarzschild (1999); die Interpretation, nach der AVOID F auf ein allgemeineres Prinzip wie ‚Maximiere kontextuelle Bezugnahme‘ zurückzuführen sei, wird ebenfalls dort erwähnt und Hubert Truckenbrodt (persönliche Mitteilung) zugeschrieben; siehe auch Williams (1997).

Diese Fälle zeigen in besonders klarer Weise, dass ‚Neuheit‘ kaum als pragmatisches Korrelat zu Fokus taugt, da es keinen Sinn ergibt, zu sagen, dass der Satzmodusindikator an sich ‚neu‘ sei. Im Zusammenhang des Satzes aber führt F-Markierung des Satzmodusindikators zur K-Anbindung des gesamten Satzes, und das erklärt dieses extreme Fokusbildungsmuster.

1.2.5 *All-New*-Sätze

Den Gegenpol zu Verum-Fokus-Sätzen stellen *All-new*- oder *Out-of-the-blue/ Presentational-focus*-Sätze wie in (18), etwa als Beginn einer Nachrichtmeldung, dar:

- (18) *Die syrische Armee hat angekündigt ihre Truppen aus dem Libanon abzuziehen.*

Der hier eingeschlagene Analyseweg erzwingt eine bestimmte Analyse dieser Beispiele: Jedes Inhaltswort in diesem Satz – da nicht Gegeben – muss F-markiert sein. Anders gesagt: Ein *All-new*-Satz ist ein Ganzfokus-Satz. Dies steht im Einklang mit den intonatorischen Fakten: Jedes Inhaltswort in diesem Beispiel erhält einen Akzent, und der Nuklearakzent liegt auf dem eingebetteten Verb.⁹

Für diese Analyse spricht, dass wir dasselbe Akzentmuster finden, wenn wir denselben Satz als Teilsatz eines größeren Satzes fokussieren:

- (19) A: *Was hat Hans dir erzählt?*
 B: *Hans hat mir erzählt, dass [die syrische Armee angekündigt hat ihre Truppen aus dem Libanon abzuziehen]_F.*

Diese Korrelation ist vollkommen regulär: Das Akzentmuster eines *All-new*-Satzes ist stets dasselbe wie das desselben Satzes, wenn er innerhalb eines größeren Satzes als Fokus fungiert. Dies untermauert die Annahme, dass es sich bei *All-new*-Sätzen um Ganzfokus-Sätze handelt.

Damit schließe ich die Darstellung der Fokustheorie ab. Es ist hoffentlich plausibel geworden, dass eine sehr einfache Fokustheorie eine große Zahl gängiger Fokusphänomene zu erklären vermag.

1.3 Fokussierung als Informationsträger

In allen obigen Beispielen wurde F-Markierung als ein ‚reaktives‘ Phänomen beschrieben: In einem gegebenen Kontext ist in der Regel klar, was als Gegeben zählt, und F-Markierung reflektiert eigentlich nur diese kontextuellen

⁹ Es sei wiederum angemerkt, dass häufig in Verbend-Sätzen der Nuklearakzent auf das direkte Objekt und nicht auf das finale Verb fällt. Dies ist aber keine Konsequenz der Fokussierung, sondern der Fokusrealisation, wie in der Literatur weithin diskutiert worden ist, d. h. das Verb ist gleichwohl F-markiert, wird aber prosodisch in sein direktes Objekt *integriert* (s. Fußnote 2 und die dortigen Literaturhinweise).

Gegebenheiten. Dass dies nicht unplausibel ist, lässt sich vielleicht schon daran sehen, dass wir in der Regel beim lauten Lesen automatisch, und mit recht hoher Konsistenz, Akzente so zuweisen, wie in den obigen Beispielen dargestellt. Nur deshalb kann ich ja anhand von Beispielen aus dem *Spiegel*, die im Original keinerlei Akzentindikatoren (wie etwa Kursivschrift etc.) aufweisen, Deakzentuierung und ähnliches diskutieren.¹⁰

Andererseits kann Fokussierung durchaus auch eine ‚aktive‘, informative Rolle spielen. In dem folgenden Beispiel etwa, das im Englischen auf Ladd (1980) zurückgeht, kann Fokussierung zur Disambiguierung anaphorischer Bezüge dienen:

- (20) (A: *Wie lief's beim Zahnarzt?*
B: *Frag bloß nicht!*) *Am liebsten würde ich den Metzger umbringen.*

Soll dieser Satz in diesem Kontext Sinn ergeben, wird man den Nuklearakzent auf *umbringen* legen, obwohl in neutralen Kontexten ein solcher Satz den NA auf dem direkten Objekt hätte. *Den Metzger* ist also deakzentuiert, und zwar, weil wir es als koreferent mit *der Zahnarzt* und somit als Gegeben verstehen wollen. Legt man den NA stattdessen auf *Metzger* und lässt den Infinitiv unakzentuiert, drängt sich eine pragmatisch widersinnige Lesart auf, nach der *den Metzger* eben nicht auf den Zahnarzt referiert, man also in der Tat den Lieferanten von Wurst und Beinfleisch ermorden möchte. Von zwei grammatisch möglichen Lesarten ist hier also nur eine mit der gegebenen Fokussierung verträglich; Fokussierung wirkt disambiguierend.

Ein ähnliches Beispiel ist das folgende, das auf einem englischen Beispiel von Lakoff (1968) basiert:

- (21) (*Sie hat ihn einen Strukturalisten genannt.*) *Daraufhin hat er sie beleidigt.*

Zunächst wird man diesen Satz wohl mit dem NA auf *beleidigt* lesen. Dasselbe Intonationsmuster wäre auch angemessen, wenn man *beleidigt* durch *geküsst* ersetzen würde. In der von Lakoff intendierten Lesart lässt man hingegen das Verb unbetont, also etwa ... *hat ER SIE beleidigt*. Dies erzwingt die Hintergrundannahme, dass Strukturalist eine Beleidigung ist, bzw. genauer: dass *beleidigen* ein Hyperonym zu *einen Strukturalisten nennen* und daher Gegeben ist. Hier muss mithin vom neutralen Leser *akkommodiert* werden, dass eine solche Annahme zum Redehintergrund gehört. Fokussierung kann also wiederum Information vermitteln.

¹⁰ Dies soll nicht heißen, dass es für einen gegebenen Satz in einem gegebenen Kontext nur ein mögliches Akzentmuster gibt (wie z. B. schon Bolinger (1972) vehement anmerkt). Auch die hier benutzte Theorie lässt dies aus wenigstens drei Gründen zu: Zum ersten durch die Einfügung des vagen Attributs ‚salient‘ in der Definition von Gegebenheit; zum zweiten, da sie nicht ausschließt, dass zwei *verschiedene* Fokussierungen K-Anbindung gleichermaßen (und unter Verwendung derselben Menge von F-Markierern) herstellen können; und zum dritten, da nicht allzu viel über die Zuweisung von pränukearen Akzenten gesagt wurde.

Akkommodierung kann generell genutzt werden, um Information auf dem Wege der Fokussierung ‚einzuschmuggeln‘. So suggeriert (22) mit der angezeigten Betonung, dass der oder die Fragende selbst *nicht* weiß, wie man Wurzeln zieht:

(22) *Weißt DU, wie man Wurzeln zieht?*

Dies ist natürlich nur eine Möglichkeit, vielleicht die, die man in Abwesenheit eines Kontexts wählt. Würde vorher bereits über das Wurzelziehen geredet, entsteht kein solcher Eindruck.

So wie Gegebenheit hier formuliert ist, wird nicht direkt vorausgesagt, dass man aufgrund von (22) akkommodiert, dass der Sprecher des Wurzelziehens nicht mächtig ist. Es wird vorausgesagt, dass man akkommodiert, dass etwas wie *Wurzeln ziehen können* zuvor gesagt worden ist. Dies ist etwas problematisch, da man hier etwas akkommodieren müsste, wovon man weiß, dass es falsch ist (angenommen, man weiß, dass vorher nichts gesagt worden ist). Vermutlich muss man also den Begriff Antezedent durch einen ersetzen, der es grundsätzlich erlaubt, auch Konzepte aus dem allgemeinen, nicht notwendigerweise verbalen Redehintergrund zur Befriedigung von Gegebenheit heranzuziehen.

Wir haben also in diesem Abschnitt gesehen, dass Fokussierung durchaus informativ sein kann. Ich habe aber dafür argumentiert, dass man auch diese Fälle mit der grundsätzlich ‚reaktiven‘ Bedeutung von Fokus in Einklang bringen kann und sollte. Die Situation ähnelt hier der im Fall von Präsuppositionen, die nach gängiger Lehrmeinung ebenfalls nur dann informativ eingesetzt werden können, wenn man auf die Akkommodierungsbereitschaft seiner Zuhörer setzen kann.

2. Kontrastives Topik

Wenden wir uns nun, wenn auch kürzer, der zweiten IS-Kategorie zu, die hier behandelt wird, dem *kontrastiven Topik* (kurz: *K-Topik*). K-Topiks im Deutschen sind Konstituenten, die durch einen deutlich steigenden Akzent markiert sind, der oft noch durch einen vorangehenden Tiefton verstärkt wird (Jacobs (1997): *Wurzelkontur*). Ich symbolisiere diesen Akzent durch /, während ich den normalen, fallenden Fokusakzent durch \ markiere. In einem Satz wie (23), steigt also die Stimme auf *Max*, bleibt dann relativ hoch bis zu *Rock*, und senkt sich anschließend wieder (die Gesamtkontur wird daher auch als Brücken- oder Hutakzent bezeichnet; vgl. Féry 1993 für eine genauere phonetische Charakterisierung):

(23) *IMAX hatte einen ROCK\ an.*

K-Topikakzente und pränukleare Fokusakzente (die ja ebenfalls einen Tonhöhenanstieg beinhalten) sind nicht immer deutlich zu unterscheiden. Ich behaupte aber, dass es stets möglich ist, einen K-Topikakzent so deutlich zu intonieren, dass er nicht mit einem Fokusakzent verwechselt werden kann.

2.1 Topiktheorie

Was ist die Semantik/Pragmatik von K-Topiks? (23) könnte als Antwort auf jede der folgenden Fragen gegeben werden:

- (24) F₁: *Was hatten die Jungen an?*
 F₂: *Wer hatte was an?*
 F₃: *Was hatte Paul an?*
 F₄: *Was hatte Max an?*

Der Fokusakzent auf *Rock* in (23) entspricht stets dem Fragewort *was* in F₁–F₄. Die zusätzliche K-Topik-Markierung des Subjekts hat den Effekt, alternative Fragen wie die in (25) zu evozieren:

- (25) {*Was hatte Max an?*, *Was hatte Paul an?*, *Was hatten die Jungen an?*,
Was hatte Julius Caesar an?, ...}

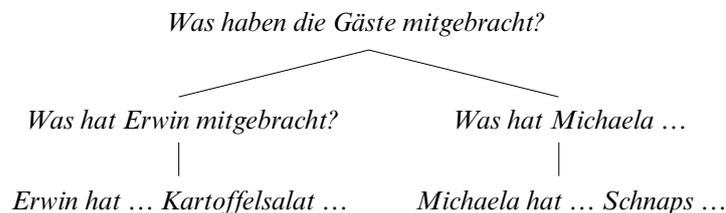
Wie durch die Mengenklammern in (25) bereits angedeutet, sprechen wir auch von der *K-Topikalalternativen-Menge*; diese lässt sich, ganz parallel zu den Fokusalternativen, semantisch kompositional ableiten (Büring 1997b). Was aber ist nun die Pragmatik von K-Topiks? Welche Bedingung muss ein Kontext bezüglich der K-Topikalalternativen erfüllen, damit ein Satz mit K-Topik angemessen ist? Wie in Büring (2003) nehme ich die folgende Bedingung an:

- (26) K-Topikbedingung: Mehrere Fragen aus der Menge der K-Topikalalternativen formen eine kontextuelle *Frage-Unterfrage-Strategie*.

Zur Illustration betrachten wir (27). Die Überfrage F kann man in eine Reihe von *Unterfragen* UF₁...UF_n aufspalten. Die (Unter-)Antworten UA₁...UA_n auf diese ergeben dann zusammengenommen eine Antwort auf F:

- (27) F: *Wer hat was mitgebracht?/Was haben die Gäste mitgebracht?*
 UF₁: *Was hat Erwin mitgebracht?*
 UA₁: *Erwin hat den Kartoffelsalat mitgebracht.*
 UF₂: *Was hat Michaela mitgebracht?*
 UA₂: *Michaela hat den Schnaps mitgebracht.*

Graphisch lässt sich diese Struktur wie folgt in einem *Diskursbaum* veranschaulichen:



Eine Überfrage, zusammen mit ihren Unterfragen, nenne ich eine *Strategie* im Sinne der K-Topikbedingung in (26). In UA_{1/2} könnten nun *Erwin* und *Michaela* als K-Topiks, *den Kartoffelsalat* und *den Schnaps* als Foki markiert

werden. Dies erfüllt die K-Topikbedingung (26), da UF_1 und UF_2 in der Tat Element der K-Topikalternativenmenge sowohl zu UA_1 wie zu UA_2 sind.

Die Unterfrage(n), auf die die K-Topikmarkierung Bezug nimmt, müssen nicht explizit gestellt werden. Wie in (28) können sie implizit bleiben. K-Topiks zeigen in jedem Falle die Existenz einer solchen Strategie an:¹¹

(28) F: *Was haben die Gäste mitgebracht?*

A: *!ERwin hat KarTOFfelsalat mitgebracht (, und MichalELa ...).*

Gleiches lässt sich für die Überfrage sagen, wie wir im nächsten Abschnitt sehen werden.

Obwohl ich die K-Topiktheorie hier bestenfalls skizziert habe, lohnt es doch, vor diesem Hintergrund ein paar Annahmen zu erwähnen, von denen diese Behandlung dezidiert abweicht.

Erstens sei wiederholt, dass ich nur solche Elemente als K-Topiks bezeichne, die auch wirklich intonatorisch so hervorgehoben sind. Dies ist also explizit nicht als Rekonstruktion des klassischen Topikbegriffs (etwa ‚wovon der Satz handelt‘) zu verstehen. In der Tat möchte ich behaupten, dass das Konzept eines ‚unmarkierten‘ (also nicht-contrastiven) Topiks im Deutschen (und vielleicht ganz allgemein) von keinerlei Bedeutung ist.

Zweitens kommen K-Topiks zwar häufig im Vorfeld vor, müssen aber keineswegs dort stehen. So kann man etwa im Kontext der Frage in (28) ebenso gut mit beiden Varianten in (29) antworten:

(29a) *Ich glaube, dass !ERwin den KarTOFfelsalat mitgebracht hat.*

(29b) *Bestimmt hat !ERwin den KarTOFfelsalat mitgebracht.*

Drittens müssen K-Topiks nicht referentiell sein. In einer Radiosendung war auf die Frage *Wie geht denn so eine Massage vor sich?* die Antwort (30) (in der implizite Unterfragen wie *Womit fängt man an?*, *Was macht man anschließend?*, *Was kommt am Schluss?* etc. die Strategie bilden) zu hören:

(30) *!ANfangen tun wir immer mit den FUSS\sohlen.*

Weitere Beispiele finden sich reichlich in der Literatur (z. B. Jacobs 1984; Büring 1997b u. v. a.).

Viertens kann ein einzelner Satz mehrere (oder ein komplexes) K-Topik haben, wie in (31):

(31) F: *Was haben dir die Kinder aus dem Urlaub mitgebracht?*

A: *!EDgar hat mir aus KrolAtien einen SCHAL\ mitgebracht (und Sofia aus Maiduguri einen Kaftan ...).*

¹¹ Im Gegensatz zu K-Topiks kann Fokusmarkierung nicht auf implizite Diskursbestandteile rekurren, sondern nur auf solche, die explizit erwähnt oder akkommodierbar sind. Allerdings ist es erwähnenswert, dass der Akzent auf *Erwin* in (28) obligatorisch ist, während man ihn in UA_1 in (27) wahrscheinlich weglassen könnte. Dies hängt damit zusammen, dass *Erwin* in UA_1 in (27), nicht aber in (28) Gegeben ist. Details hierzu finden sich wiederum in Büring (2003).

K-Topikmarkierung ist also wie Fokusmarkierung ziemlich unbeschränkt möglich, solange die pragmatische Bedingung (26) im Kontext erfüllt ist.

2.2 K-Topiks als Informationsträger

Wie Fokussierung kann K-Topikmarkierung auch dazu benutzt werden, beim Hörer bestimmte Annahmen über den Kontext zu erzwingen, und so, in der oben eingeführten Terminologie, informativ statt reaktiv werden. Stellen wir uns vor, dass ein Reaktortechniker auf die Frage, ob Überhitzung ein Problem darstellen könnte, mit (32) antwortet:

(32) *Der Reaktor hat mehrere Sicherheitsventile, die sich bei Überhitzung ausschalten. Das ist kein Problem.*

Wird im letzten Satz lediglich *kein Problem* fokussiert, ist dies eine gute und neutrale Antwort. Alternativ könnte er aber auch (33) sagen:

(33) */DAS ist KEIN Problem.*

Diese Antwort impliziert nun klar, dass es ein anderes Problem gibt.¹² Im Kontext der K-Topiktheorie kann man etwas genauer sagen, dass es eine Strategie mit weiteren Fragen der Form ‚Ist X ein Problem?‘ gibt (der Techniker impliziert also lediglich, dass weitere solche Fragen gestellt werden sollten, nicht notwendigerweise, dass eine von ihnen eine positive Antwort hat; dies scheint mir eine akzeptable Voraussage, auch wenn der hier betrachtete Kontext natürlich eine stärkere Implikatur nahelegt).

Oftmals können K-Topiks auch zur Skopusdisambiguierung benutzt werden (vgl. Jackendoff 1972; Ladd 1980; Jacobs 1984; Féry 1993; Büring 1997a; Molnár/Rosengren 1997; Jacobs 1997 u. v. a.). So wird der an sich ambige Satz (34) eindeutig, wenn man *nicht* mit einem Topikakzent (und z. B. *unglücklich* mit einem Fokusakzent) versieht:

(34) *Sie trinkt /NICHT weil sie UNglücklich ist.*

Auch dies kann man auf die Grundbedeutung – Anzeigen einer Strategie – zurückführen: K-Topikalalternativen sind hier Fragen der Form ‚Warum trinkt sie N?‘, wobei N eine Alternative zur Negation ist. Nun gibt es genau eine solche Alternative, nämlich ‚nicht nicht‘, d. h. die Affirmation (sprachlich vielleicht am ehesten *aber wohl*). Wenn es aber eine Strategie gibt, die sowohl die Frage ‚Warum trinkt sie?‘ wie die Frage ‚Warum trinkt sie nicht?‘ enthält, kann letztere sinnvollerweise nur als ‚Was ist kein Grund für ihr Trinken?‘ verstanden werden. Die ansonsten ja durchaus verfügbare Lesart ‚Was ist ein Grund für ihre Abstinenz (ihr Nicht-Trinken)?‘ würde hier keinen Sinn er-

¹² Einen parallelen englischen Fall kann man Jack Lemmon in dem Film *The China Syndrome* intonieren hören.

geben, weil sie ja die Frage ‚Was ist ein Grund für ihr Trinken?‘ sinnlos machte.¹³

Auch hier kann also K-Topikmarkierung informativ eingesetzt werden. Pragmatisch funktioniert sie wie in den einfachen Fällen, d. h. als Indikator einer Strategie. Ähnlich wie im Fall (33) ist diese Strategie aber hier erst zu akkommodieren.

3. Informationsstruktur und Konstituentenabfolge

Vallduví (1993) unterscheidet zwischen *plastischen Sprachen*, in denen die Konstituentenabfolge eher strikt, die Platzierung des NAs aber variabel ist – ein Beispiel ist das Englische –, und *rigiden Sprachen*, in denen die Konstituentenabfolge variabler, die Platzierung des NAs aber fix ist – ein Beispiel ist das Katalanische. Dazwischen angesiedelt sind Sprachen wie das Deutsche, in denen sowohl die Konstituentenabfolge wie die Intonation relativ flexibel sind.

Für unser Thema bedeutet das, dass in geschriebenen deutschen Texten die Informationsstruktur oft durch Konstituentenabfolge angezeigt wird. Zum einen kann dies, ähnlich wie im Englischen, durch spezielle Konstruktionen wie Spalt- und Pseudo-Spaltsätze, Linksversetzung oder Passivierung bewerkstelligt werden. Zum anderen kann sich das Deutsche seiner generellen Konstituentenstellungsfreiheit im Vor- und Mittelfeld bedienen. Einige Beispiele in dieser Kategorie möchte ich im Folgenden etwas ausführlicher diskutieren.

3.1 Partikel- und Adverbplatzierung

Partikeln wie *wohl*, *doch*, *ja* und bestimmte Adverbale tendieren dazu, im Mittelfeld der Hauptbetonung unmittelbar voranzugehen. So wird man in einem ansonsten neutralen Kontext wie (35) die Antworten (35a)–(35c) mit der Hauptbetonung auf *Hanno*, *sie* und *auffordern* lesen (mit dem zusätzlichen Effekt, dass man für jede dieser Realisationen einen angemessenen Kontext akkommodiert, in dem die nicht betonten Konstituenten, etwa durch eine kontrastierende Phrase, Gegeben sind):

- (35) (*Was hat sie gesagt?*)
 (35a) *Dass sie wohl Hanno auffordern wird.*
 (35b) *Dass wohl sie Hanno auffordern wird.*
 (35c) *Dass sie Hanno wohl auffordern wird.*

Ganz ähnlich kann man unser obiges Beispiel (20) durch Platzierung des Adverbials im Mittelfeld auch in geschriebener Form disambiguieren. (36a)

¹³ Eine parallele Erklärung lässt sich für Jacobs' berühmtes Beispiel *Alle Politiker sind nicht korrupt*. geben, siehe Buring (1997b, 1997a, 1996).

kann nur die implausible Lesart haben, in der *den Metzger* nicht anaphorisch ist; das kommt daher, dass das unmittelbar vorangehende Adverbial *am liebsten* den Hauptakzent auf der Objektnominalphrase verlangt und diese daher nicht als Gegeben interpretiert werden kann. (36b) hingegen ist völlig natürlich unter einer Lesart, in der *den Metzger* unakzentuiert und folglich anaphorisch ist:¹⁴

(36) (*Wie lief's beim Zahnarzt?*)

(36a) *Frag mich nicht. Ich möchte am liebsten den Metzger umbringen.*

(36b) *Frag mich nicht. Ich möchte den Metzger am liebsten umbringen.*

Im vorangehenden Absatz habe ich die Stellungsvorlieben von *am liebsten*, *doch* etc. relativ zur Akzentplatzierung beschrieben. Es ist ebenso gut möglich, dass diese Elemente tatsächlich dem Fokus und nicht dem Akzent vorangehen. Da Fokus und Akzent in unseren einfachen Beispielen eng korrelieren, sind diese Analyseoptionen auf Anhieb schwer zu unterscheiden, und eine eingehendere Untersuchung dieser interessanten und empirisch entscheidbaren Frage kann hier aus Platzgründen nicht geleistet werden.

Nicht nur die Platzierung von Adverbialen, sondern auch die relative Abfolge von Objekten korreliert mit IS. So hat Lenerz (1977) (im Anschluss an Lötscher (1972)) gezeigt, dass in der unmarkierten Dativ-vor-Akkusativ Abfolge (37a) jede NP den Nuklearakzent tragen kann, und dass darüber hinaus der unmarkierte Nuklearakzent auf dem Akkusativobjekt *Zeugnis* Fokussierung von Objekt, Objekt + Verb, Verbalphrase oder ganzem Satz anzeigen kann:

(37a) *Erna hat ihrem Vater ihr Zeugnis gezeigt.*

(37b) *Erna hat ihr Zeugnis ihrem Vater gezeigt.*

Die umgestellte Variante (37b) hingegen ist eigentlich nur mit Nuklearakzent auf dem Dativobjekt natürlich und kann auch nur dieses als Fokus haben. Wiederum ist es eine offene Frage, ob dieser Effekt am besten unter Rekurs auf die Akzentuierung oder die F-Markierung zu beschreiben ist.

3.2 Topikalisierung

Mit dem Begriff *Topikalisierung* ist hier die Vorfeld- oder Satzerststellung einer Phrase gemeint. Im unmarkierten Fall wird diese Position im Deutschen mit dem Subjekt, dem expletiven *es* oder einem rahmensetzenden Adverbial besetzt. Diese Fälle, illustriert in den Beispielen in (38), erlauben ein gleich-

¹⁴ Letzteres folgt noch nicht aus dem bisher Gesagten. Nichts verbietet einen präfinalen Akzent auf dem Objekt in (36b), was die anaphorische Lesart wiederum unmöglich machen sollte. Dass dies nur schwerlich akzeptabel erscheint, könnte man auf ein Präferenzprinzip zurückführen, nach dem (36a) die bevorzugte Art und Weise ist, Fokus auf dem Objekt zu realisieren.

mäßiges Akzentmuster, das Fokus auf der verbnächsten Phrase, der VP oder dem gesamten Satz anzeigen kann:

- (38a) *Der Klassenlehrer muss die Eltern anrufen.*
 (38b) *Es ist noch Suppe da.*
 (38c) *Im Kongo wurde der Notstand ausgerufen.*

Eine andere Konstituente wird man nur im Vorfeld finden, wenn diese entweder als enger Fokus oder als K-Topik markiert ist. Zum Beispiel wird man (39) entweder mit einem einzigen Fokusakzent auf *Eltern* lesen (etwa als Antwort auf die Frage, wen der Klassenlehrer anrufen muss) oder mit einem K-Topikakzent auf *Eltern*, gefolgt von einem Fokus (z. B. auf *Klassenlehrer* im Kontext einer Strategie zur Beantwortung der Frage ‚Wer muss X anrufen?‘):

- (39) *Die Eltern muss der Klassenlehrer anrufen.*

Die Vorfeldstellung eines Nicht-Subjekts und Nicht-Adverbials ist also nicht eindeutig mit einer IS-Funktion korreliert, gibt aber dennoch Aufschluss über die möglichen IS-Strukturen des fraglichen Satzes.

Das letzte Phänomen, das ich erwähnen möchte, ist die NP-Aufspaltung wie in (40)–(41), bei der das Kopfnomen einer Nominalphrase im Vorfeld steht, der Determinierer und ggf. Adjektive aber im Mittelfeld ‚gestrandet‘ sind:

- (40a) *Er hat zwei Kinder.*
 (40b) *Kinder hat er zwei.*
 (41a) *Wir haben nur karierte Wollsocken.*
 (41b) *Wollsocken haben wir nur karierte.*

Auch diese Konstruktion geht mit einer ganz bestimmten IS einher: Das Vorfeldelement ist K-Topik und das gestrandete Material (in aller Regel) fokussiert (man könnte also sagen, dass die Aufspaltung dazu dient, die Fokus-K-Topik Distribution innerhalb der betreffenden NP mit der K-Topik-Fokus-Abfolge, die das Deutsche erfordert, in Einklang zu bringen). Umgekehrt gibt uns auch diese Konstruktion im geschriebenen Text einen klaren Hinweis darauf, welche IS im Satz anzunehmen und wie dieser folglich zu betonen ist.

4. Zusammenfassung und Fazit

Ich habe in diesem Aufsatz gezeigt, dass die K-Topik/Fokus/Hintergrund-Gliederung eines Satzes verschiedene Diskurskohärenz stiftende Funktionen hat. Für Fokus sind dies Frage-Antwort-Kongruenz, Kontrast, Korrektur und Markierung von Gegebenheit. Ich habe aber auch dafür plädiert, dass all diese Verwendungen auf einer einheitlichen Semantik/Pragmatik, der des Alternativenbezugs oder der K-Anbindung, beruhen.

Zu den Funktionen von K-Topiks gehören Listenfragen, Listenimplikaturen und Topikverschiebung. Auch hier habe ich für eine einheitliche Semantik/Pragmatik plädiert: den Bezug auf Frage-Unterfrage-Strategien.

Ich habe gezeigt, dass Fokus und K-Topik, wiewohl in ihrer Grundbedeutung ‚reaktiv‘, nicht immer redundant sind, da sie zur Disambiguierung, aber auch zum Erzwingen von Kontextakkommodation dienen können. Schließlich bin ich kurz auf eine Reihe von Wortstellungsvariationen eingegangen, die nur mit bestimmten K-Topik/Fokus/Hintergrund-Gliederungen kompatibel sind und somit unterstreichen, dass IS auch im geschriebenen Text präsent und wichtig ist.

Literatur

- Bolinger, Dwight (1972): Accent is predictable if you're a mind reader. In: *Language* 48, S. 633–644.
- Büring, Daniel (1996): Drinking, Accents, and Negation. In: Benedicto, Elena/Romero, Maribel/Tomioka, Satoshi (Hg.) (1995): *Proceedings of the Workshop on Focus*. University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics 21, UMass/Amherst: GLSA, S. 37–50.
- Büring, Daniel (1997a): The Great Scope Inversion Conspiracy. In: *Linguistics & Philosophy* 20, S. 175–194.
- Büring, Daniel (1997b): *The Meaning of Topic and Focus – The 59th Street Bridge Accent*. London: Routledge.
- Büring, Daniel (2003): On D-Trees, Beans, and B-Accents. In: *Linguistics & Philosophy* 26, S. 511–545.
- Büring, Daniel (in Vorb. a): Focus Projection and Default Prominence. In: Molnár, Valéria/Winkler, Susanne (Hg.): *Proceedings from the Symposium ‚Informationsstruktur – Kontrastivität‘ (Arbeitstitel)*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Büring, Daniel (in Vorb. b): Intonation, Semantics, and Information Structure. In: Ramchand, Gillian/Reiss, Charles (Hg.): *Interfaces*. Oxford: Oxford University Press.
- Féry, Caroline (1993): *German Intonational Patterns*. Tübingen: Niemeyer.
- Gussenhoven, Carlos (1983): Focus, Mode, and the Nucleus. In: *Journal of Linguistics* 19, S. 377–417.
- Gussenhoven, Carlos (1984): *On the Grammar and Semantics of Sentence Accents*. Dordrecht: Foris.
- Höhle, Tilman (1992): Über Verum-Fokus im Deutschen. In: Jacobs (1991a), S. 112–141.
- Jackendoff, Ray (1972): *Semantics in Generative Grammar*. Cambridge/MA: MIT Press.
- Jacobs, Joachim (1983): *Fokus und Skalen*. Tübingen: Niemeyer.
- Jacobs, Joachim (1984): Funktionale Satzperspektive und Illokutionssemantik. In: *Linguistische Berichte* 91, S. 25–58.
- Jacobs, Joachim (1991a): *Informationsstruktur und Grammatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag. (= *Linguistische Berichte Sonderheft 4*)
- Jacobs, Joachim (1991b): Neutral Stress and the Position of Heads. In: Jacobs (1991a), S. 220–244.
- Jacobs, Joachim (1997): I-Topikalisierung. In: *Linguistische Berichte* 169, S. 91–133.
- Ladd, D. Robert (1980): *The Structure of Intonational Meaning*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lakoff, George (1968): *Pronouns and Reference*. Mimeograph, Indiana University Linguistics Club, University of Indiana, Bloomington (veröffentlicht als Lakoff 1976).

- Lakoff, George (1976): Pronouns and Reference. In: McCawley, James (ed.): Notes from the Linguistic Underground. New York: Academic Press. S. 275–335. (Syntax and Semantics 7).
- Lenerz, Jürgen (1977): Zur Abfolge nominaler Satzglieder im Deutschen. Tübingen: Narr.
- Lötscher, Andreas (1972): Some Problems Concerning Standard German Relative Clauses. In: The Chicago which hunt. Papers from the Relative Clause Festival. Chicago, Illinois: Chicago Linguistics Society. S. 47–58.
- Molnár, Valéria/Rosengren, Inger (1997): Zu Jacobs' Explikation der I-Topikalisierung. In: Linguistische Berichte 169, S. 211–247.
- Rochmont, Michael (1986): Focus in Generative Grammar. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rooth, Mats (1985): Association with Focus. Ph.D. thesis, UMass/Amherst.
- Schwarzschild, Roger (1999): GIVENness, AvoidF and Other Constraints on the Placement of Accent. In: Natural Language Semantics 7, S. 141–177.
- Selkirk, Elisabeth (1984): Phonology and Syntax: The Relation between Sound and Structure. Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Selkirk, Elisabeth (1995): Sentence Prosody: Intonation, Stress, and Phrasing. In: Goldsmith, John A. (ed.): The Handbook of Phonological Theory. London: Blackwell. S. 550–569.
- Vallduví, Enric (1993): The Dynamics of Information Packaging. In: Engdahl, Elisabeth (Hg.) (1994): Integrating Information Structure into Constraint-Based and Categorical Approaches. DYANA-2 Deliverable R1.3.B. ILLC, University of Amsterdam. ESPRIT Basic Research Project 6852: Dynamic Interpretation of Natural Language, S. 1–27.
- von Stechow, Arnim (1981): Topic, Focus, and Local Relevance. In: Klein, Wolfgang/Levelt, Willem (ed.): Crossing the Boundaries in Linguistics. Festschrift presented for Manfred Bierwisch. Dordrecht: Reidel. S. 95–130.
- Williams, Edwin (1997): Blocking and Anaphora. In: Linguistic Inquiry 28, S. 577–628.

CAROLINE FÉRY

Laute und leise Prosodie¹

Abstract

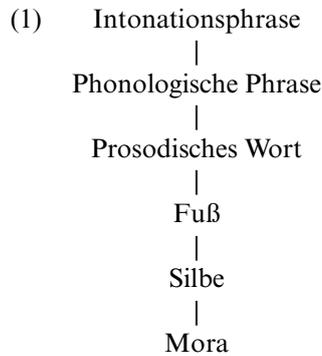
Dass die Prosodie uns beim Verständnis der gesprochenen Sprache unterstützt, ist selbstverständlich. Syntaktisch und semantisch mehrdeutige Sätze werden oft erst auf ihrer Basis richtig interpretiert. Weniger selbstverständlich ist, dass auch bei leise gelesener Sprache die Prosodie nicht auszuschalten ist. Eine abstrakte prosodische Struktur wird auf geschriebenen Texten aufgebaut, die der unmarkierten Informationsstruktur entspricht, es sei denn, kontextuelle Faktoren lösen spezielle diskursstrukturelle Merkmale und somit eine markierte prosodische Struktur aus. Aus diesem Grund ist auch die Prosodie ein wichtiger Faktor für die Verarbeitung von sog. Garden-Path-Sätzen und anderen lokal ambigen Sätzen: Es wird zuerst eine unmarkierte prosodische Struktur aufgebaut, die dann aufgrund weiterer morpho-syntaktischer Evidenz revidiert werden muss. Diese Reanalyse der syntaktischen und prosodischen Struktur geht mit erhöhten Verarbeitungskosten einher. Verlängerte Lesezeiten bei Sätzen mit markierter syntaktischer Struktur, wie z. B. bei Topikalisierungen und Scrambling, werden dadurch erklärt, dass neben der komplexeren Syntax auch eine markierte, weil aufwändige, prosodische Struktur aufgebaut werden muss. Im vorliegenden Beitrag wird ein Modell der Prosodie des Deutschen zusammengefasst, das die unmarkierte und markierte Prosodie erfasst und ihre Rolle beim Sprachverstehen beleuchtet. Silverman (1987) zeigt für das Englische, dass die Prosodie auch auf der Textebene eine disambiguierende Rolle spielt und dass die Skalierung der Tonakzente sowie die Dauerverhältnisse zwischen Sätzen uns dabei helfen, die richtigen Bezüge zwischen anaphorischen Elementen zu verstehen. Dieser Aspekt der Prosodie ist aber bisher kaum untersucht. Der Schwerpunkt der vorliegenden Analyse konzentriert sich deshalb auf den Satz.

1. Einführung

Wenn wir reden, strukturieren wir das Gesagte in kleinen Bündeln von Diskurs, die prosodisch intoniert werden. Dabei entfalten sich mehrere Ebenen der prosodischen Konstituentenstruktur, die ineinander geschachtelt sind. Die prosodische Hierarchie ist in (1) reproduziert, so wie sie von Selkirk (1984) und Nespor/Vogel (1986) zum ersten Mal aufgestellt wurde und später

¹ Diese Arbeit ist Teil des Projekts A1 der Forschergruppe *Konfligierende Regeln* und des Projekts A1 des SFB 632 *Informationsstruktur* an der Universität Potsdam, beide von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert. Ich bin Hardarik Blühdorn für seine Kommentare zu einer ersten Version des Papiers verpflichtet. Auch Angela Grimm, Frank Kügler, Gereon Müller und Jochen Trommer, die mündliche Versionen der Studie kommentiert haben, seien an dieser Stelle bedankt.

von den meisten Phonologen, in dieser Form oder leicht angepasst, übernommen worden ist:



Die oberen Ebenen dieser Hierarchie fallen weitgehend mit morpho-syntaktischen Konstituenten zusammen, werden aber phonologisch definiert und mit bestimmten phonetischen Korrelaten realisiert. So besitzt die Intonationsphrase (oder I-Phrase) eine tonale Kontur, die sie erkennbar macht. Diese prosodische Konstituente entspricht mehr oder weniger einem Satz. Es werden am Ende einer Intonationsphrase tonale Korrelate der Finalität realisiert – wie ein fallender bitonaler Ton für deklarative Äußerungen oder eine steigende Intonation für Fragen oder progrediente Äußerungen. Die Ebene der Phonologischen Phrase (P-Phrase) entspricht maximalen Projektionen (Argumenten und Adjunkten) in der Syntax und ist durch die Verteilung von Tonakzenten charakterisiert, sowie durch schwächere tonale Grenzen. Eine I-Phrase besteht aus einer Sequenz von P-Phrasen. Prosodische Wörter, Füße, Silben und Moren machen die unteren Ebenen der Hierarchie aus und werden uns im folgenden nicht beschäftigen. Es genügt zu bemerken, dass sie mit suprasegmentalen und segmentalen Eigenschaften von ihren Nachbarn abgegrenzt werden.

Es geht im folgenden darum, wie die prosodische Strukturierung uns hilft, den intendierten Sinn eines Satzes zu verstehen. Dass wir als HörerIn von den prosodischen Markierungen der SprecherIn Gebrauch machen, ist selbstverständlich. Im Abschnitt 2 wird zuerst demonstriert, wie genau die phonetisch realisierte Prosodie zur Disambiguierung von mehrdeutigen (global ambigen) Strukturen eingesetzt wird. Aber wir setzen auch beim stillen Lesen unsere Kenntnis der Prosodie ein, um längere Sätze syntaktisch zu strukturieren, und das mag überraschender sein. Im dritten Abschnitt wird der Schwerpunkt auf die syntaktischen und prosodischen Eigenschaften von Garden-Path-Sätzen (lokal ambigen Sätzen) gelegt und im vierten und letzten Abschnitt wird die unmarkierte prosodische Struktur angesprochen, die wir beim leisen Lesen voraussetzen. Ein ausgearbeitetes Modell der prosodischen Struktur ist notwendig, um die These zu verifizieren, dass die Prosodie auch beim leisen Lesen eine Rolle spielt und zu Verarbeitungsschwierigkeiten führen kann.

2. Global ambige Sätze

Viele Sätze, die wir lesen, hören oder selber produzieren, sind semantisch und syntaktisch mehrdeutig, was heißt, dass sie mindestens zwei verschiedene Interpretationen haben. Die Sätze in (2a–c) illustrieren Mehrdeutigkeiten, die mithilfe der prosodischen Phrasierung aufgelöst werden können. Man redet in der Syntax von global ambigen Sätzen, wenn in Abwesenheit von prosodischen Faktoren die Ambiguität am Ende des Satzes immer noch besteht. Im Falle von global ambigen Sätzen kann nur die Prosodie, wenn überhaupt, die intendierte Lesart erzwingen:

- Ein Satz oder zwei Sätze:

(2a) *Maria heiratet Martin nicht. / Maria heiratet. Martin nicht.*

- Skopus der Negation im Matrix- oder Nebensatz:

(2b) *Maria trifft sich nicht mit Robert, weil sie ihn ärgern möchte (...)*

- DP V DP oder DP Pro V:

(2c) *La petite brise la glace.*

[Die Kleine bricht das Eis. / Die kleine Brise lässt sie frieren.] (Cutler et al. 1997)

In den Beispielen in (2) ist jeweils die Wortfolge in den beiden Varianten genau gleich, aber die Phrasierung der Sätze in I-Phrasen und P-Phrasen unterscheidet sich, und dadurch die Melodie der Sätze. In (2a) besteht die Mehrdeutigkeit in der Transitivität des Verbs. Ist es transitiv, hat es ein Objekt und die gesamte Wortfolge ist ein einziger Satz. Ist das Verb intransitiv, handelt es sich um zwei Sätze, und im zweiten Satz ist das Verb elidiert. In (2b) ist die Ambiguität eher semantischer Natur. Entweder nimmt die Negation Skopus im Hauptsatz oder im Nebensatz. Im ersten Fall ist die prosodische Grenze nach *nicht* eine I-Phrasengrenze, während sie im zweiten Fall eine kleinere P-Grenze ist. Das Beispiel in (2c) ist aus dem Französischen und zeigt eine Ambiguität in der Kategorie der Wörter: *petite* kann Adjektiv oder Nomen sein, *brise* Nomen oder Verb und *glace* Verb oder Nomen. Ferner ist das zweite *la* entweder Artikel oder Pronomen. Je nachdem, welche Interpretation intendiert ist, ist die P-Grenze nach *petite* oder nach *brise*, also nach dem Subjekt des Satzes.

Schauen wir nun im Detail, wie sich die zwei Interpretationen des Satzes (2a) in der Intonation widerspiegeln. In (3a) ist das Verb transitiv und es wird eine einzige I-Phrase realisiert. In (3b) wird dagegen das Verb intransitiv benutzt, und die Äußerung besteht aus zwei I-Phrasen. Es handelt sich bei beiden Interpretationen um Deklarativsätze, die mit einer finalen fallenden Melodie begleitet werden. (Die Kapitälchen zeigen die Betonungen an.)

- (3a) L^*H L^*H H^*L L_I
 [MaRIa heiratet MARTin NICHT]_I
- (3b) L^*H H^*L L_I L^*H H^*L L_I
 [MaRIa HEIratet]_I [MARTin NICHT]_I

In dem sog. autosegmental-metrischen Modell der Intonation (Pierrehumbert 1980; Ladd 1996; Gussenhoven 2004) wird eine fallende Melodie mithilfe eines tiefen Grenztons (L_I , L für *low*, I für I-Phrase) transkribiert. Man unterscheidet zwischen Grenztonen für Intonationsphrasen (L_I , H_I) und Grenztonen für P-Phrasen (L_P , H_P).

Auch die Akzente werden in diesem Modell notiert, wobei jeder Akzent mit zwei Tönen wiedergegeben wird, die ihre melodische Richtung angeben (H steht für *high*). Bei der Realisierung der Betonungen steigt oder fällt die Grundfrequenz in der Nachbarschaft der betonten Silbe. Diese Grundfrequenzveränderungen werden mithilfe von jeweils zwei phonologischen Tönen notiert, wie in (3) und (4) gezeigt: LH für eine steigende und HL für eine fallende Intonation. Der gesternte Ton ist mit der betonten Silbe assoziiert, und der folgende Ton wird auf der/den darauf folgenden Silbe(n) realisiert.

Wenn in der Variante (3a) auch *heiratet* einen Akzent trägt, was durchaus möglich ist, ist die Akzentstruktur in beiden Varianten gleich, aber nicht notwendigerweise deren Realisierung. In (3a) hätte das Wort *heiratet* eher einen steigenden Akzent, genauso wie die Nachbarwörter *Maria* und *Martin*. In (3b) dagegen ist *heiratet* genauso wie *nicht* mit einem fallenden Akzent versehen. In diesem letzten Fall besteht der Satz aus zwei I-Phrasen, während (3a) nur eine I-Phrase enthält und deswegen nur einen fallenden Akzent und einen Grenzton aufweist.

Zusammenfassend werden die Töne in (4a/b) für das Deutsche benutzt. Die bitonalen Tonakzente können auch zu monotonalen Tönen (H^* und L^*) reduziert werden (s. Féry 1993). Eine vollständige Analyse der deutschen Intonation würde selbstverständlich noch weitere Töne enthalten:

- (4a) Tonakzente: H^*L (fallender Ton), L^*H (steigender Ton)
 (4b) Grenztonen: L_I , H_I , L_P , H_P

Die Setzung von prosodischen Grenzen, wie gerade für den Satz (2a) illustriert, ist für die Disambiguierung von solchen mehrdeutigen Sätzen in den meisten Sprachen entscheidend (siehe z. B. Misono/Mazuka/Kondo/Kiritani 1997 für Japanisch; Avesani/Hirschberg/Prieto 1995 für Englisch, Spanisch und Italienisch; Kanerva 1990 für Chichewa). Die Stärke der prosodischen Grenzen, ob P-Phrase oder I-Phrase, korreliert mit den syntaktischen Grenzen. Finale Längung, Dauer und Pausen werden dabei als phonetische Marker benutzt (siehe Lehiste 1973; Scott 1982; Warren 1985 für Englisch).

Verschiedene Autoren, wie Lehiste (1973) und Vaissière (1983), finden Unterschiede in der Auflösungsfähigkeit, die mit unterschiedlichen Struktu-

ren korrelieren. Nespor/Vogel (1983) bemerken, dass zwei Interpretationen eines Satzes am besten auseinander gehalten werden können, wenn sich ihre prosodischen Konstituentenstrukturen unterscheiden. Die Disambiguierung fällt am leichtesten, wenn der Unterschied an der I-Phrasengrenze platziert ist, wie mit den Beispielen in (2) demonstriert wurde. Wenn aber die I-Phrasen und P-Phrasen identisch sind (auch wenn sich die syntaktische Struktur unterscheidet), ist keine zuverlässige Disambiguierung möglich. Dies wird an Beispielen wie in (5a–c) illustriert:

- Mehrdeutige PP-Anbindung: an VP oder an DP:

(5a) *Maria verfolgt den Mann mit dem Motorrad.*

- Relativsatzanbindung an die höhere oder tiefere DP:

(5b) *Ich treffe mich heute mit der Tochter der Frau, die in Boston lebt.*

- Adverb vs. Adjektiv:

(5c) *Sasha would like to know how good chocolate tastes.*

[Sasha möchte wissen, wie gute Schokolade schmeckt / wie gut Schokolade schmeckt]

In (5a) ist die Anbindung der Präpositionalphrase *mit dem Motorrad* nicht eindeutig. Entweder Maria oder der Mann sind mit dem Motorrad unterwegs. In (5b) ist die Anbindung des Relativsatzes variabel. Es ist nicht klar, ob es die Tochter oder die Frau ist, die in Boston lebt. Das letzte Beispiel zeigt, dass das englische Wort *good* Adjektiv oder Adverb sein kann. In diesen drei Beispielen ist die Prosodie nicht geeignet, um die eine oder die andere Lesart zu erzwingen. Der Grund dafür ist, dass die Prosodie in jeweils beiden Varianten die gleiche Phrasierung liefert. So ist in beiden Versionen von (5a) die Präpositionalphrase von dem Rest des Satzes durch eine P-Phrasengrenze getrennt. Erst wenn man eine I-Phrasengrenze realisiert, wird eine Präferenz für eine hohe Anbindung festgestellt (Hemforth 1993; Warren 1985). Sowohl eine natürliche wie auch eine hyperartikulierte Realisierung des Satzes sind aber stets mehrdeutig. Der Grund dafür ist, dass die Prosodie mit einer kleinen Anzahl von prosodischen Domänen auskommen muss und deswegen die subtilere und reichere syntaktische Struktur nicht immer eindeutig wiedergeben kann. Wie mehrmals in der Literatur gezeigt wurde, korreliert in solchen Fällen der Einsatz der Prosodie bei der Auflösung mit dem Bewusstsein der Ambiguität (siehe z.B. Schafer/Carlson/Clifton/Frazier 2000 sowie Snedeker/Trueswell 2003). Wenn die Ambiguität den SprecherInnen nicht präsent ist, bemühen sie sich nicht, sie aufzulösen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass global syntaktische Ambiguitäten mit prosodischen Merkmalen am besten auseinander gehalten werden können, wenn die unterschiedlichen syntaktischen Strukturen auch mit unterschiedlichen prosodischen Strukturen zusammenhängen.

Unterschiedliche Platzierungen von Betonungen bei gleicher Phrasierung sind eine zusätzliche Methode, Ambiguitäten aufzulösen. Das Beispiel in (6) zeigt, dass die Anzahl der Betonungen in einem Satz mit einem Quantor und einer Negation zwei Lesarten auseinander halten kann. Werden zwei Betonungen realisiert, nimmt die Negation Skopus über den Quantor, ansonsten ist das Verhältnis umgekehrt (siehe Höhle 1991 und Krifka 1998 für verschiedene Analysen dieses Phänomens). In (6a) wird ausgedrückt, dass nicht beide Personen gekommen sind, sondern möglicherweise nur eine. In (6b) dagegen sind beide weggeblieben:

- Quantor-Negation-Skopus:

(6a) *BEIDE sind NICHT gekommen.*

(6b) *BEIDE sind nicht gekommen.*

In (7a–d) wird ein weiteres Beispiel für das Deutsche gegeben, in dem die Akzentverhältnisse verschiedene Effekte haben. Die zwei Betonungsstrukturen dieses Satzes entsprechen zwei verschiedenen Fokus-Hintergrund-Gliederungen (Jacobs 1993) und somit auch zwei verschiedenen Präsuppositionsstrukturen, die in (7c/d) paraphrasiert sind (s. Krifka 2001 für eine semantische Analyse solcher Sätze):

(7a) *Die Kinder essen immer SÜSSIGKEITEN.*

(7b) *Die KINDER essen immer Süßigkeiten.*

(7c) *Wenn die Kinder etwas essen, dann sind es Süßigkeiten.*

(7d) *Wenn Süßigkeiten gegessen werden, dann von den Kindern.*

Im folgenden Fragesatz (8) begünstigt ein Akzent auf *was* die Lesart als Interrogativum oder Wh-Wort. Auf diese Frage könnte die Antwort lauten: *Sie hat GEREON gebeten, einen SALAT zu kaufen.* Ohne Akzent ist die Lesart von *was* als indefinites Pronomen – im Sinne von *etwas* – bevorzugt. In dem Fall könnte die Antwort sein: *Sie hat GEREON gebeten, etwas zum Abendessen zu kaufen.*

(8) *Wen hat Antje gebeten, was zum Abendessen zu kaufen?*

(Siehe auch Cooper/Sorensen (1977) und Carlson/Clifton/Frazier (2001) für englische Beispiele, in welchen *who* als Interrogativ- oder als Relativpronomen verstanden wird, wie in dem Satz *I asked the pretty little girl who is cold.* Ist *who* in diesem Beispiel betont, wird die Lesart als Interrogativpronomen bevorzugt, ansonsten wird es als Relativpronomen interpretiert.)

3. Lokal ambige Sätze

Bisher wurden ausschließlich global ambige Sätze besprochen, d. h. Sätze, die in der Schriftsprache stets mehrdeutig sind. Anders ist es mit ‚lokal‘ ambigen Sätzen. In diesem Fall wird die Mehrdeutigkeit am Ende des Satzes aufgehoben, und wir sind uns bei der Lektüre oder bei der auditiven Verarbeitung der Ambiguität oft nicht einmal bewusst gewesen.

Der Satz in (9), aus Bader (1996), ist eine erste Illustration eines lokal ambigen Satzes. *Zugunsten* kann entweder als Postposition oder zusammen mit *von* als Präposition benutzt werden. Es wird am Ende des Satzes, wenn *worden* erreicht ist, zwischen den beiden Alternativen entschieden. Nur die Lesart, in welcher *zugunsten* Postposition ist, überlebt:

(9) ... *dass Fritz zugunsten von Maria nie etwas unternommen worden wäre.*

Anders ist es bei (10), einem global ambigen Satz. In diesem Fall ist am Ende des Satzes die Ambiguität immer noch präsent:

(10) ... *dass Fritz gegenüber Maria etwas erwähnt haben soll.*

Weitere lokale Ambiguitäten erscheinen in (11) bis (13), teilweise für das Englische. Die (a)-Versionen sind sog. Garden-Path-Sätze (*to lead someone down the garden-path* heisst ‚jemanden in die Irre führen‘; vgl. Bever 1970 für weitere solche Sätze). Unter Garden-Path-Sätzen versteht man Sätze, deren Anfang eine stark präferierte Lesart induziert, die aber aufgrund von zusätzlichem Material neu interpretiert werden müssen. Verglichen mit globalen Ambiguitäten sind lokale häufiger, wobei nicht alle lokal ambigen Sätze eine schwer zu verarbeitende Reanalyse benötigen.

• Objekt im Matrixsatz vs. Objekt im Nebensatz:

(11a) *Maria verspricht Hans zum Abendessen einzuladen.* (Garden-path)

(11b) *Maria verspricht Hans ein Abendessen mit Kerzenlicht.*

• Subjekt im Matrixsatz vs. Objekt im Nebensatz:

(12a) *While Mary was mending the socks fell down.* (Garden-path)

(12b) *While Mary was mending the socks, they fell down.*

• Reduzierter Relativsatz vs. Hauptverb:

(13a) *The package dropped from the plane contained important news.* (Garden-path)

(13b) *The package dropped from the plane. It contained important news.*

Betrachten wir exemplarisch den Satz in (12a). Die Wortfolge bevorzugt eine bestimmte Lesart, in welcher *the socks* das Objekt von *mending* ist, wie in (12b). Man wird in die Irre geführt, weil eine bestimmte grammatische Struktur aufgebaut wird, die aufgrund weiteren Materials korrigiert werden muss. In einer Struktur, in welcher *the socks* Objekt von *mending* ist, würde man danach das Subjekt des Hauptsatzes, also eine Nominalphrase, erwarten. Da ein Verb kommt, muss der schon gelesene Nebensatz neu interpretiert werden.

Warum wird eine Lesart so stark präferiert, dass man in die Irre geführt wird? Syntaktiker haben bisher syntaktische Antworten auf diese Frage geliefert. Eine der erfolgreichsten Erklärungen stammt von Fodor/Frazier (1980), Frazier/Fodor (1978) und Frazier/Rayner (1987) und kann wie in (14) zusammengefasst werden:

- (14a) Minimale Anbindung (Minimal attachment):
Wähle die syntaktische Anbindung, die die niedrigste Anzahl von syntaktischen Knoten erfordert.
- (14b) Späte Grenze (Late closure/Right association):
Binde neues Material dem letzten syntaktischen Knoten an.
- (14c) Aktive Füllungsstrategie (Active filler strategy/Minimal chain condition):
Bilde so wenige und so kurze Bewegungsketten wie möglich.

Nach dem Späte-Grenze-Prinzip wird neues Material so weit möglich in die aktuelle syntaktische Konstituente einbezogen. *Socks* wird als Objekt interpretiert, weil *mending* ein transitives Verb ist. Das Prinzip der Minimalen Anbindung bevorzugt ebenfalls die Funktion von *socks* als Objekt von *mending*, da zu dem Zeitpunkt, an welchem *socks* in die bestehende syntaktische Struktur eingebettet werden muss, eine Interpretation dieser Konstituente als Objekt die geringste Anzahl von syntaktischen Knoten erfordert.

Der Garden-Path-Effekt korreliert mit einer kognitiven Anstrengung, die auch z. T. bewusst wird. Lokal ambige Sätze führen dennoch nicht notwendigerweise zu einem Garden-Path-Effekt. Viele Sätze enthalten eine strukturelle Ambiguität aufgrund von verschiedenen Parsing-Analysen, die ohne kognitiven Aufwand gelöst wird, und die nicht wahrgenommen wird, wie mit den Sätzen in (15) illustriert. *Welche Sängerin* wird mit Vorliebe als Subjekt interpretiert, und dies zu einem Zeitpunkt, wo noch keine zusätzliche Information über die restlichen Argumente und das Verb zur Verfügung steht. Subjektpräferenz für solche Sätze ist gut belegt (siehe z. B. Bader/Meng 1999; Featherston 2004; Keller 2000; Meng 1998; Fanselow/Kliegl/Schlesewsky 1999). Der Satz (15b) erfordert eine Reanalyse der Hypothese über die Rolle von *welche Sängerin*, wenn man auf *der Dirigent* stößt:

- (15a) *Welche Sängerin_i hat t_i den Dirigenten getroffen?* (*welche Sängerin* ist Subjekt)
- (15b) *Welche Sängerin_i hat der Dirigent t_i getroffen?* (*welche Sängerin* ist Objekt)

In syntaktischer Hinsicht ist in diesem Fall die Aktive Füllungsstrategie für die Subjektpräferenz verantwortlich. Dieses Prinzip bevorzugt eine geringe Distanz zwischen einer bewegten Konstituente und ihrer Spur (in (15) mit *t* notiert). Geringe kognitive Kosten sind mit der Verarbeitung der ersten Konstituente verbunden, wenn diese Subjekt ist, da die Spur des Subjekts die erste der Struktur ist. Ein Mehraufwand im Arbeitsgedächtnis (*working memory*) ist dagegen erforderlich, wenn die Konstituente Objekt ist, da die Spur nicht mehr lokal ist. Eine derartige Erklärung setzt voraus, dass eine Bewegung stattgefunden hat und dass das Objekt in (15b) aus seiner kanonischen Position unmittelbar nach dem Subjekt vorangestellt worden ist. Erst dann kann das Objekt verarbeitet werden. Diese Ansicht wird von Gibson

(1998), Hemforth (1993), Meng (1998) sowie von Fanselow/Kliegl/Schlesewsky (1999) und Fanselow/Frisch (im Erscheinen) vertreten.

Was die lokal ambigen Sätze betrifft, kann man zusammenfassend also festhalten, dass die Prosodie, die eine klare Rolle bei der Auflösung von globalen Ambiguitäten spielt, bei den lokalen Ambiguitäten bisher – abgesehen von wenigen Ausnahmen – eher unberücksichtigt geblieben ist.² Der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit für diese Sätze hat sich auf die syntaktische Analyse konzentriert. Es wurden mehrheitlich psycholinguistische Experimente durchgeführt, die die Verarbeitung von geschriebenen Versionen solcher Sätze miteinander verglichen haben.

4. Prosodisches Parsing

4.1 Prosodie und Psycholinguistik

Der Einfluss der realisierten Prosodie auf die Verarbeitung syntaktisch ambiger Sätze ist einerseits in einer Reihe von sog. Off-line-Studien mehrfach belegt worden (vgl. z. B. Warren 1999 für eine Zusammenfassung) und andererseits mit Messungen von Ereignis-Korrelierten Potentialen (EKP) im Gehirn (on-line) bestätigt worden (s. hierzu den Beitrag von Hemforth in diesem Band). Nur die zweite Art von Untersuchung wird hier kurz zusammengefasst, zumal interessante Studien zum ersten Mal für das Deutsche durchgeführt wurden. Steinhauer/Alter/Friederici (1999) finden in EKP-Messungen für I-Phrasengrenzen in Sätzen wie (16) eine messbare positive Wellenform, die sie ‚closure positive shift‘ (CPS) nennen, und die anscheinend ausschließlich von prosodischer Information ausgelöst wird. Steinhauer et al. beobachten, dass die tonale Kontur in der Lage ist, den Garden-Path-Effekt, der in dem Satz (16b) auftritt, zu neutralisieren, und folgern, dass die Prosodie bei der Verarbeitung von Ambiguitäten entscheidend ist (siehe auch Hruska 2004 und Toepel 2005):

(16a) [*Peter verspricht Anna zu arbeiten*]₁ [*und das Büro zu putzen*]₁

(16b) [*Peter verspricht*]₁ [*Anna zu entlasten*]₁ [*und das Büro zu putzen*]₁

Anhand von Sätzen wie (17) zeigt Mietz (2005), dass Diskrepanzen zwischen syntaktischen und prosodischen Strukturen ebenfalls eine CPS sowie auch eine sog. N4-P6-Sequenz hervorrufen. Neben wohlgeformten prosodischen

² Alternative Erklärungen für die Präferenz mancher Lesarten sind erstens die Argument-Zuerst-Theorie (Ford et al. 1982; Pritchett 1988; Gibson 1998 und andere), die besagt, dass die Prädikat-Argument-Relationen Priorität über Modifikatoren-Relationen haben. Zweitens die Referentielle Theorie (Altmann/Steedman 1988; Crain/Steedman 1985): „Wähle die Anbindung, die dem momentanen Diskursmodell am besten entspricht.“ Und drittens die Interaktive Theorie (Trueswell/Tanenhaus 1991; MacDonald et al. 1994 und andere), nach welcher Semantik, Diskurs, Frequenzeffekte usw. interagieren, um strukturelle Ambiguitäten aufzulösen. Bei der Referentiellen Theorie sowie bei der Interaktiven Theorie spielt der Kontext eine wesentliche Rolle.

Sequenzen untersucht Mietz auch Sätze, die prosodisch abweichend sind, nämlich die Verkettung eines intransitiven Satzes (*Anton beißt*), der ursprünglich von einem Vokativ (*Patricia*) gefolgt wurde, plus dasselbe Wort (also *Patricia*), das aber als direktes Objekt in einem deklarativen Satz ausgesprochen wurde:

(17) [ANTon BEISST] [PaTRICia]

Eine Negativierung um 400 ms weist auf Schwierigkeiten bei der lexikalisch/semantischen Integration der zweiten NP (*Patricia*) hin, während die Positivierung um 600 ms mit der syntaktischen Reanalyse bzw. mit einer Erhöhung der Verarbeitungskosten einhergeht. Zusammenfassend zeigt Mietz, dass eine fehlerhafte prosodische Struktur von Probanden sofort wahrgenommen und verarbeitet wird.

Es stellt sich die Frage, wie die prosodische mit der syntaktischen Information beim leisen Lesen integriert wird und ob die nicht-realisierte prosodische Information benutzt werden kann, um lokale Ambiguitäten aufzulösen.

Bader (1996) geht in seiner Dissertation dieser Frage nach. Unter anderen Experimenten untersucht er, wie schnell Probanden die Sätze in (18) bis (20) lesen:

(18a) *Maria wollte nicht glauben, dass man sogar ihr Geld geklaut hat.*

(18b) *Maria wollte nicht glauben, dass sogar ihr Geld geklaut wurde.*

(19a) *Maria hatte soeben erfahren, dass sogar ihr Geld zusteht.*

(19b) *Maria hatte soeben erfahren, dass sogar ihr Geld weg war.*

(20a) *Obwohl er nur ihr Geld anvertraut hat, ...*

(20b) *Obwohl er nur ihr Geld anvertraut bekommen hatte, ...*

Bader zeigt in einem selbst gesteuerten Leseexperiment, dass die Lektüre der Sätze (19a) und (20a) wesentlich mehr Zeit erfordern als die anderen Sätze in (18) bis (20). Er folgert daraus, dass diese Sätze auch schwerer zu verarbeiten sind.

Neben der üblichen syntaktischen Erklärung, die im Abschnitt 3 diskutiert wurde, räumt er auch der Prosodie eine Rolle bei der Schwierigkeit von (19a) und (20a) ein.

Seine Erklärung basiert auf der Annahme, dass der Grammatik-Parser (so nennt man das kognitive System, das für die Berechnung der grammatischen Strukturen zuständig ist) gleichzeitig mit der syntaktischen Struktur auch eine prosodische Struktur aufbaut, die Merkmale von Unmarkiertheit aufweist. Eine Wortfolge wie *ihr Geld* wird per default mit einem Akzent auf *Geld* versehen, und sie wird als Nominalphrase verstanden: *ihr* hat in dem Fall eine Lesart als Possessivpronomen. Es ist ein Funktionswort und wird schon deswegen mit Vorliebe unbetont realisiert. Stößt man nun auf das Verb *zusteht*, hat man ein Problem, da das obligatorische Dativkomplement fehlt. Die bisher aufgebaute Struktur muss in dem Fall reanalysiert und *ihr* und *Geld* in zwei verschiedene Konstituenten getrennt werden. Diese Operation ist in

dem Fall schwer, weil eine bestimmte prosodische Struktur schon aufgebaut worden ist, in welcher *ihr* unbetont war, und die Reanalyse einen Akzent auf diesem Funktionswort verlangt. Nach Bader ist es die Reorganisation der prosodischen Struktur, die Zeit kostet. Er findet in anderen Experimenten keinen Unterschied zwischen der Schwierigkeit von *ihr* als Dativ-Objekt im Vergleich mit *ihr* als Possessivpronomen, und auch nicht, dass Sätze mit Fokusoperatoren im Allgemeinen schwieriger zu verarbeiten sind als Sätze ohne Fokusoperator.

Ein nahe liegender Einwand zu Baders Interpretation der Sätze (18) bis (20) hängt mit der gleichzeitigen Reorganisation der Fokusstruktur zusammen (siehe auch Fodor 1998 zu diesem Kritikpunkt). Die Sätze beinhalten einen Fokusoperator (*nur* und *sogar*), und die prosodische Reanalyse, die Bader beschreibt, geht mit der Reanalyse der Fokusstruktur der betroffenen Sätze einher. Es ist mit anderen Worten nicht klar, ob die prosodische oder die informationsstrukturelle Restrukturierung die von Bader identifizierten Probleme bereitet.

Fodor (1998, 2002a, 2002b; siehe auch Kitagawa/Fodor im Erscheinen) vertritt einen ähnlichen Gesichtspunkt wie Bader, was die Funktion der Prosodie beim leisen Lesen angeht. Nach ihr kann es keine prosodiefreie Schriftsprache geben. Es wird beim Lesen stets eine Default-Prosodie in die Texte hineinprojiziert. Kitagawa/Fodor (i.E.) zeigen, dass die Akzeptabilität von prosodisch markierten Sätzen erhöht werden kann, wenn die Prosodie mitgeliefert wird.

Es stellt sich die Frage, wie die Prosodie allgemein stärker in das Verarbeitungsmodell einbezogen wird, und ob der Einfluss der Prosodie lokalisiert und formalisiert werden kann.

4.2 Prosodisches Modell für Verarbeitungsschwierigkeiten

Der letzte Unterabschnitt dieses Beitrags stellt die Grundlagen einer Theorie der prosodischen Verarbeitung dar. Es wird anhand ausgewählter Beispiele gezeigt, wie die Prosodie Garden-Path-Effekte sowie verlängerte Lesezeiten bei lokalen Ambiguitäten erklären kann.

4.2.1 Bildung von P-Phrasen

Sätze, die diskursinformationell ganz neu („all-new“) sind, sind meistens syntaktisch und prosodisch gesehen unmarkiert. Bezogen auf die Beispiele (15), die eine einfache lokale Ambiguität aufweisen, kann bemerkt werden, dass nur (15a), in welchem das Subjekt satzinitial ist, auch prosodisch unmarkiert ist. In (15b) ist das Objekt satzinitial, und die syntaktische Komplexität reflektiert sich in der Prosodie:

(15a) *Welche Sängerin_i hat t_i den Dirigenten getroffen?*

(15b) *Welche Sängerin_i hat der Dirigent t_i getroffen?*

In Abschnitt 3 wurde bemerkt, dass die W-Phrase *welche Sängerin* als Objekt nicht so schnell wie als Subjekt verarbeitet wird. Die Erklärung für die Präferenz der initialen DP als Subjekt, die in der psycholinguistischen Literatur angeboten wurde, zieht kognitive Kosten heran, die beim Warten entstehen, bis das Objekt in seine zugrunde liegende prä-verbale Position integriert werden kann. Die genaue Natur der entstehenden Kosten ist aber unklar, vor allem angesichts der Tatsache, dass das Deutsche seine Objekte oft mit Kasus eindeutig markiert. Es wird hier postuliert, dass die prosodische Struktur eine Rolle bei der Schwierigkeit spielt.

In einem ersten Schritt wird der Begriff der unmarkierten prosodischen Struktur (UPS) eingeführt, der besagt, dass der lesende Parser per default die unmarkierte prosodische Struktur zuweist. Dies wird mithilfe des ‚Unmarkierte-P-Phrasen-Struktur‘-Constraints festgehalten (siehe auch Fodor 2002b für eine ähnliche Hypothese):

- (21) Unmarkierte P-Phrasen-Struktur:
Der Parser bildet ceteris paribus eine unmarkierte prosodische Struktur, die mit einem weiten Kontext kompatibel ist.

Die unmarkierte prosodische Struktur (UPS) ist die prosodische Struktur, die die LeserInnen eines Satzes aufbauen, wenn sie keinen Hinweis auf den Kontext haben, in welchem dieser Satz vorkommt. Per default wird ein Kontext mit weitem Fokus angenommen. Die unmarkierte prosodische Struktur des deklarativen transitiven Satzes (15a) wird in (22) illustriert. In (22) werden direktes Objekt und Verb in eine gemeinsame P-Phrase integriert und das Subjekt wird einzeln phrasiert (siehe hierfür Gussenhoven 1983; Cinque 1993; Jacobs 1993; Féry/Herbst 2004; Féry/Samek-Lodovici 2006). Zusammen bilden Subjekt, Objekt und Verb eine I-Phrase:

- (22) L^*H H^*L L_1
[[die SÄNGERIN]_P [hat den DIRIGENTEN getroffen]_P]_I

Nach welchen Prinzipien die UPS aufgebaut wird, ist in Féry/Samek-Lodovici (2006) in einem optimalitätstheoretischen Rahmen dargestellt worden. Es reicht hier zu bemerken, dass jede lexikalische maximale Projektion eine Betonung erhält, die mit dem Kopf einer P-Phrase zusammenfällt. Das Subjekt hat seine eigene Betonung, und daher auch eine eigene P-Phrase, aber die Verbalphrase ist mit der Betonung des nächsten Arguments (in Beispiel (22) des Objekts) zufrieden. So entsteht Integration zwischen Argument und Verb. Adjunkte werden einzeln phrasiert (s. unten).

Wird das Objekt topikalisiert, entsteht eine neue P-Phrase, die nur das Objekt enthält. Die Bildung einer UPS ist in diesem Fall nicht mehr möglich, da Objekt, Subjekt und Verb in getrennten Konstituenten phrasiert sind. Dies wird in (23) gezeigt:

- (23) L^*H L^*H H^*L L_1
[[die SÄNGERIN]_P [hat der DIRIGENT]_P [getROFFEN]_P]_I

Im Vergleich zu (22) hat (23) eine zusätzliche Phrase, und diese Zunahme an prosodischer Komplexität erklärt die entstehenden kognitiven Kosten. Mit anderen Worten: Im Vergleich mit (22) ist (23) eine markierte prosodische Struktur (MPS). Ob beim lauten Lesen oder in spontaner Äußerung tatsächlich ein Akzent auf dem Verb realisiert wird, ist nebensächlich. Es handelt sich hier um eine abstrakte prosodische Struktur, die bei jedem Satz von der Grammatik aufgebaut wird, genauso wie die Syntax jeden Satz strukturiert.

Zwei diskursstrukturelle Konfigurationen begünstigen die Objektvoranstellung wie in (15b). Die erste liegt vor, wenn das Objekt ein Topik ist, d. h. im Kontext gegeben, aber hervorgehoben, wie in (23). Es folgt dann notwendigerweise ein finaler Akzent im selben Satz. Die zweite Konfiguration ist Fokussierung des Objekts, das mit dem letzten fallenden Akzent des Satzes versehen wird. Der restliche Satz ist in diesem Fall deakzentuiert und mit einer flachen Melodie realisiert, wie in (24) gezeigt (s. hierzu auch den Beitrag von Büring im vorliegenden Band):

H*L L₁

(24) [[Die SÄNGERIN hat der Dirigent getroffen]_P]_I

In (24) gibt es weniger P-Phrasen als in (22), nämlich nur eine. Dennoch ist es nicht die UPS. Um die prosodische Struktur (24) beim Lesen aufzubauen, muss der vorangehende Kontext nach dem Objekt fragen. Die resultierende Struktur ist aus informationsstruktureller Sicht markiert, weil sie nur in einem bestimmten Kontext zulässig ist, nämlich wo *die Sängerin* eng fokussiert ist. Es wird von den zwei P-Phrasen, die im unmarkierten Fall aufgebaut werden, nur eine realisiert. Die Markiertheit der Informationsstruktur reflektiert sich in der prosodischen Struktur. Man sieht an diesem Beispiel, dass Unmarkiertheit nicht synonym mit Minimalität ist.

Altmann et al. (1988), Bornkessel et al. (2003) u. a. zeigen, dass eine nicht-kanonische Wortstellung in geeignetem Kontext nicht notwendigerweise schwerer zu verarbeiten ist als eine kanonische. Eine nicht-kanonische MPS muss aber vom Diskurs und Kontext motiviert werden, was in einer Laborsituation so gut wie unmöglich zu erzielen ist.³ In einer neutralen Situation, in welcher kein Kontext angegeben wird, sind manche Sätze schwerer zu ver-

³ Damit lassen sich auch Grammatikalitätsurteile zu prosodisch markierten Sätzen erklären. Gibt man Informanten geschriebene Sätze mit Objektvoranstellung zu beurteilen, die vom Kontext ungenügend motiviert ist, werden sie schlechter beurteilt als prosodisch unmarkierte Sätze. Lässt sich gar der Kontext nur mit Mühe rekonstruieren, können Informanten Sätze sogar als ungrammatisch empfinden, die, wären sie in einem geeigneten Kontext eingebettet, als vollkommen natürlich empfunden würden. Ein denkbarer Test hierfür wäre, einerseits natürlich vorkommende (und gesprochene) Sätze mit einer markierten prosodischen Struktur beurteilen zu lassen, und sie andererseits aus ihrem Kontext oder mit verarmtem Kontext in einer geschriebenen Version zu präsentieren. Die Grammatikalitätsurteile werden höchstwahrscheinlich ganz unterschiedlich ausfallen.

arbeiten, weil sie von der unmarkierten Struktur abweichen, und zwar sowohl syntaktisch als auch prosodisch. Beim lauten wie beim leisen Lesen eines Satzes wird eine UPS sofort projiziert. Stößt der Parser auf Hinweise, dass mehr oder weniger Phrasen als zuerst vermutet gebildet werden müssen, so reagiert er langsamer.

Im Rest dieses Abschnitts wird die markierte Phrasierung von Garden-path-Sätzen besprochen. Zuerst die Sätze in (11), in welchen *Hans* Objekt im Nebensatz (11a) oder Objekt im Matrixsatz (11b) sein kann:

(11a) [[*Maria*]_P [*verspricht*]_P]_I [[*Hans*]_P [*zum Abendessen einzuladen*]_P]_I

(11b) [[*Maria*]_P [*verspricht Hans*]_P [*ein Abendessen mit Kerzenlicht*]_P]_I

Syntaktisch entsteht die Mehrdeutigkeit dadurch, dass die NP *Hans* unterschiedliche Anbindungen haben kann. In (11b) wird sie mit dem gesamten übrigen Material in eine einzige I-Phrase integriert, während sie in (11a) eine neue I-Phrase eröffnet. Den Garden-Path-Effekt in (11a) kann man so zusammenfassen: Solange keine prosodische Grenze eingesetzt werden muss, wird auch keine eingesetzt. Das ist auch die Essenz der Anti-Attachment-Hypothese, die neulich von Watson/Gibson (2004, S. 509) formuliert wurde und die explizit verlangt, dass eine I-Phrasengrenze mit einer syntaktischen Grenze zusammenfällt:

(25) Anti-Attachment Hypothesis (AAH):

Listeners prefer not to attach an incoming word to a lexical head that is immediately followed by an intonational phrase boundary. As a result, the presence of a boundary at a local attachment site increases processing difficulty, and the presence of a boundary after a word that has no subsequent attachments decreases processing difficulty.

In dem hier angebotenen UPS-Modell wird postuliert, dass Leser eine unmarkierte prosodische Struktur auf einem neuen Satz aufbauen. Gibt es Evidenzen, dass die UPS nicht angewendet werden kann, erhöhen sich die Verarbeitungszeiten, da der Parser neben einer revidierten syntaktischen Struktur auch ein neues prosodisches Parsing aufbauen muss (s. auch Bader 1996). Konzentrieren wir unsere Aufmerksamkeit auf den Anfang des Satzes: *Maria verspricht Hans*. In (11b) bilden *verspricht* und *Hans* eine gemeinsame P-Phrase, da *Hans* Objekt des Matrixverbs ist. In (11a) dagegen stehen *verspricht* und *Hans* in getrennten Phrasen, und zwar nicht nur auf der Ebene der P-Phrasen sondern auch auf der Ebene der I-Phrasen. Leser, die diesen Satz zu lesen beginnen, bilden die UPS wie in (11b). Erst später im Satz begegnen sie Evidenzen dafür, dass diese UPS nicht korrekt war, und es wird eine Reanalyse vorgenommen.

Satz (9) aus Bader (1996), dem zweiten Garden-Path-Satz, den wir diskutieren, wird beim Lesen eine UPS zugewiesen, die voraussetzt, dass *Fritz* Subjekt ist, da diese Struktur syntaktisch und informationell unmarkiert ist:

(9) ... dass *Fritz* zugunsten von *Maria* nie etwas unternommen worden wäre.

Zugunsten wird infolgedessen per default zuerst als Präposition interpretiert und muss spätestens, wenn das Verb verarbeitet wird, als Postposition von *Fritz* reanalysiert werden. Dass ein Satz mit einer PP wie *Fritz zugunsten* anfängt, muss vom Kontext motiviert werden.⁴ Syntaktisch ist eine Präpositionalphrase ein Adjunkt, das in der Prosodie stets einzeln phrasiert wird (Gussenhoven 1983; Selkirk 1984; Féry/Samek-Lodovici 2006). Für Satz (9) bedeutet dies, dass, egal ob *zugunsten* Postposition oder Präposition ist, stets eine P-Phrase auf der PP gebildet wird. Zur Illustration wird die prosodische Struktur von Satz (9) in (26a) gezeigt, und mit der prosodischen Struktur eines Satzes verglichen, der mit *Fritz* als Subjekt beginnt (26b):

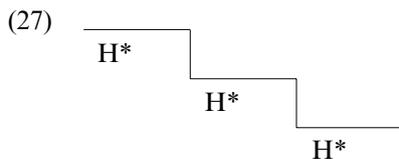
(26a) [[*dass Fritz zugunsten*]_P [*von Maria*]_P [*nie*]_P [*etwas unternommen worden wäre*]_P]_I

(26b) [[*dass Fritz*]_P [*zugunsten von Maria*]_P [*nie*]_P [*etwas unternommen hat*]_P]_I

Ähnlich wie bei (11a) wird für (9) zuerst eine UPS wie in (26b) aufgebaut. Wenn das Verb gelesen wird, wird eine Reanalyse vorgenommen, die Verarbeitungskosten verursacht.

4.2.2 Register und Wortstellung

Verarbeitungsschwierigkeiten entstehen auch in anderen Bereichen der prosodischen Struktur. Zusätzlich zu der markierten P-Phrasen-Bildung können auch die Registerverhältnisse zwischen den P-Phrasen markiert sein. Die unmarkierte prosodische Struktur eines Satzes fängt auf einer bestimmten tonalen Ebene an, die mit dem Subjekt als unmarkierter initialer Konstituente zusammenfällt. Scrambling, Voranstellung usw., aber auch enge Fokussierung einer nicht-initialen Konstituente erfordern einen tieferen Satzanfang. Es wird hier die Art und Weise, wie die Phrasen tonal zueinander stehen, manipuliert. Eine Folge von P-Phrasen innerhalb einer I-Phrase löst Zurückstufung der Hochtöne der P-Phrasen aus, wie in (27) und in Abb. 1 gezeigt (siehe auch Pierrehumbert 1980 und Féry/Truckenbrodt 2005):



Unmarkiert ist hier eine kontinuierliche Zurückstufung der akzentuellen Gipfel einer I-Phrase. Der erste Akzent ist der höchste, der zweite ist tiefer als der erste, usw.

⁴ Es sei auch bemerkt, dass das ‚Late-Closure‘-Prinzip (14b), demzufolge neues Material dem letzten syntaktischen Knoten angehängt wird, die falsche Vorhersage für (9) macht.

In (28) wird gezeigt, wie ein Satz mit unmarkierter und markierter Wortstellung seine P-Phrasierung nicht notwendigerweise ändert. In (28a–c) werden jeweils drei P-Phrasen gebildet. Nur in (28d) sind es vier. In diesem Fall ist die Skalierung der Akzente für prosodische Variation zuständig:

- (28a) [[weil der Uhu]_P [dem Hammel]_P [den Rana gestohlen hat]_P]_I
 (28b) [[weil dem Hammel]_P [den Rana]_P [der UHU gestohlen hat]_P]_I
 (28c) [[weil der Uhu]_P [den Rana]_P [dem HAMMEL gestohlen hat]_P]_I
 (28d) [[weil der Uhu]_P [dem Hammel]_P [den Rana]_P [GESTOHPLEN hat]_P]_I

Zurückstufung wird anhand eines echten Melodieverlaufs illustriert. Abb. 1 zeigt Satz (28a) mit der unmarkierten tonalen Struktur:

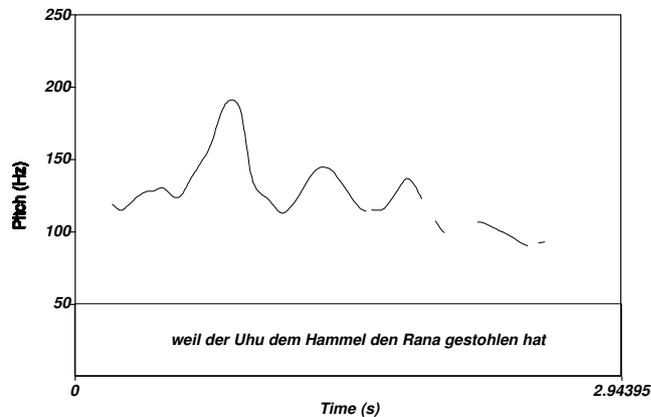


Abb. 1: Zurückgestufte Kontur der Hochtöne in einer I-Phrase.

Findet Scrambling statt, werden die Hochtöne anders skaliert, je nachdem, wie die Fokusstruktur aussieht. In Abb. 2 ist *Uhu* der Fokus und wird deswegen höher ausgesprochen als die anderen Konstituenten:

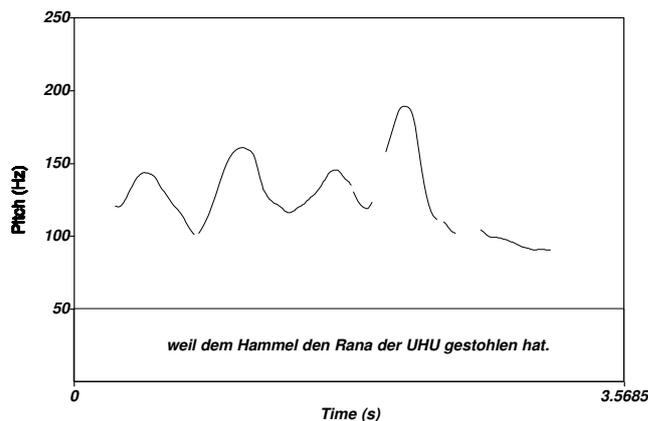


Abb. 2: Der enge Fokus ist höher als die anderen Konstituenten.

Dieser Abschnitt hat gezeigt, dass Verarbeitungsschwierigkeiten bei Garden-Path-Sätzen und bei anderen lokal ambigen Sätzen mit einem ausgearbeiteten prosodischen Modell erklärt werden können. Dabei ist der Zweck nicht, den Einfluss des syntaktischen Parsers zu bestreiten oder zu vermindern, sondern eher, zu zeigen, dass die Prosodie die syntaktischen Einsichten bestätigen und unterstützen kann, und auch manche Rätsel lösen kann, die die Syntax allein nicht löst.

5. Schluss

Es wurde die These vertreten, dass der menschliche Parser nicht nur die Syntax berücksichtigt, um das Gehörte und Gelesene zu interpretieren, sondern auch die Prosodie. Auf leise gelesenen Texten wird eine unmarkierte prosodische Struktur aufgebaut, die im Default-Fall einer weiten Fokussierung der Sätze entspricht. Dabei kann die Anzahl der P-Phrasen sowie die Skalierung der Akzente innerhalb einer I-Phrase jeweils markiert oder unmarkiert sein. Wenn die prosodische Struktur aufgrund von syntaktischen Indizien zusätzliche Phrasen aufbauen muss, oder wenn weniger Phrasen benötigt werden, werden die kognitiven Kosten erhöht, und die Verarbeitungszeit verlängert sich. Dasselbe gilt, wenn die automatische Zurückstufung der Akzente aufgrund der Informationsstruktur unterbrochen werden muss. Die gesprochene Sprache liefert dem Parser meist genügend Hinweise hinsichtlich der syntaktischen Struktur der Sätze, es sei denn sie sind global ambig. In diesem Fall verlässt sich der Hörer auf den Kontext. Beim Lesen muss erst die Prosodie auf den Text projiziert werden. Dafür benutzt der Parser ausschließlich syntaktische Cues. Die Prosodie wird so unmarkiert gehalten wie möglich, was in manchen lokal ambigen Sätzen zu Garden-Path-Effekten führt. Dies geschieht, wenn die aufgebaute syntaktische und prosodische Struktur mit dem gelesenen Text nicht mehr kompatibel ist.

Aufgrund dieser Überlegungen kann angenommen werden, dass die Prosodie eine wesentliche Rolle bei der Verarbeitung von gelesenen Texten spielt und dass dieser Einfluss sich unmittelbar auswirkt. Interaktive Constraint-basierte Modelle (wie von McDonald et al. 1994 vertreten), die davon ausgehen, dass die Prosodie gleichzeitig mit der Syntax eingreift, sind gegenüber seriellen Verarbeitungsmodellen zu bevorzugen. Um diese Hypothesen zu prüfen, muss experimentelles Material herangezogen werden.

Literatur

- Altmann, Gerry T. M./Steedman, Mark J. (1988): Interaction with context during human sentence processing. In: *Cognition* 30, S. 191–238.
- Avesani, Cinzia/Hirschberg, Julia/Prieto, Pilar (1995): The intonational disambiguation of potentially ambiguous utterances in English, Italian, and Spanish. In: Elenius, Kjell/Branderud, Peter (Hg.): *Proceedings of the 13th International Congress of Phonetic Sciences*. Stockholm. S. 174–177.

- Bader, Markus (1996): Sprachverstehen. Syntax und Prosodie beim Lesen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bader, Markus/Meng, Michael (1999): Subject-object ambiguities in German embedded clauses: An across-the-board comparison. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 28/2, S. 121–143.
- Bever, Thomas (1970): The cognitive basis for linguistic structures. In: Hayes, John R. (Hg.): *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley. S. 279–352.
- Bornkessel, Ina/Friederici, Angela/Schlesewsky, Matthias (2003): Contextual Information Modulates Initial Processes of Syntactic Integration: The Role of Inter-Versus Intra-sentential Predictions. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 29, S. 871–882.
- Carlson, Katy/Clifton, Charles/Frazier, Lyn (2001): Prosodic Boundaries in Adjunct Attachment. In: *Journal of Memory and Language* 45, S. 58–81.
- Cinque, Guglielmo (1993): A null theory of phrase and compound stress. In: *Linguistic Inquiry* 24/2, S. 239–297.
- Cooper, William E./Sorensen, John M. (1977): Fundamental frequency contours at syntactic boundaries. In: *Journal of the Acoustical Society of America* 62, S. 682–692.
- Crain, Stephen/Steedman, Mark J. (1985): On not being led up the garden path: the use of context by the psychological parser. In: Dowty, David R./Karttunen, Lauri/Zwicky, Arnold M. (Hg.): *Natural language Parsing: Psychological, Computational and Theoretical Perspectives*. Cambridge/UK: Cambridge University Press. S. 320–358.
- Cutler, Anne/Dahan, Delphine/van Donselaar, Wilma (1997): Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. In: *Language and Speech* 40/2, S. 141–201.
- Fanselow, Gisbert/Frisch, Stefan (im Erscheinen): Effects of Processing Difficulty on Judgments of Acceptability. In: Fanselow, Gisbert/Féry, Caroline/Schlesewsky, Matthias/Vogel, Ralf (Hg.): *Gradience in Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Fanselow, Gisbert/Kliegl, Reinhold/Schlesewsky, Matthias (1999): *Processing Difficulty and Principles of Grammar*. Manuskript, Universität Potsdam.
- Featherston, Sam (2004): *Universals and Grammaticality: WH-constraints in English and German*. Manuskript, Universität Tübingen.
- Féry, Caroline (1993): *German intonational patterns*. Tübingen: Niemeyer.
- Féry, Caroline/Herbst, Laura (2004): German accent revisited. In: Ishihara, Shinishiro/Schmitz, Michaela/Schwarz, Anne (Hg.): *Interdisciplinary Studies in Information Structures 1. Working Papers of the SFB 632*. Potsdam.
- Féry, Caroline/Samek-Lodovici, Vieri (2006): Focus projection and prosodic prominence in nested foci. In: *Language* 82.1.
- Féry, Caroline/Truckenbrodt, Hubert (2005): Sisterhood and Tonal Scaling. *Studia Linguistica*. Special Issue „Boundaries in intonational phonology“. 59.2/3.
- Fodor, Janet D. (1998): Learning to Parse? In: *Journal of Psycholinguistic Research* 27, S. 285–319.
- Fodor, Janet D. (2002a): Prosodic Disambiguation. In: Hirotani, Masako (Hg.): *Silent Reading. Proceedings of the Thirty-second Annual Meeting of the North-Eastern Linguistic Society*. University of Massachusetts/Amherst: GLSA. S. 113–137.
- Fodor, Janet D. (2002b): Psycholinguistics Cannot Escape Prosody. *Proceedings of the Speech Prosody 2002 Conference*. Aix-en-Provence, S. 83–88 [<http://www.lpl.univ-aix.fr/sp2002/pdf/fodor.pdf>].
- Fodor, Janet D./Frazier, Lyn (1980): Is the human sentence processing mechanism an ATN? In: *Cognition* 8, S. 417–459.

- Ford, Marilyn/Bresnan, Joan/Kaplan, Ronald (1982): A competence-based theory of syntactic closure. In: Bresnan, Joan (Hg.): *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge/MA: MIT Press. S. 727–851.
- Frazier, Lyn/Fodor, Janet (1978): The sausage machine: a new two-stage parsing model. In: *Cognition* 6, S. 291–325.
- Frazier, Lyn/Rayner, Keith (1987): Resolution of syntactic category ambiguities. Eye movements in parsing lexically ambiguous sentences. In: *Journal of Memory and Language* 26, S. 505–526.
- Gibson, Edward (1998): Linguistic Complexity: Locality of syntactic dependencies. In: *Cognition* 68, S. 1–76.
- Gussenhoven, Carlos (1983): Focus, mode and the nucleus. In: *Journal of Linguistics* 19, S. 377–417.
- Gussenhoven, Carlos (2004): *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hemforth, Barbara (1993): *Kognitives Parsing: Repräsentation und Verarbeitung grammatischen Wissens*. Sankt Augustin: Infix.
- Höhle, Tilman (1991): On reconstruction and coordination. In: Haider, Hubert/Netter, Klaus (Hg.): *Representation and derivation in the theory of grammar*. Dordrecht: Reidel.
- Hruska, Claudia A. (2004): *Einfüsse kontextueller und prosodischer Informationen in der auditorischen Satzverarbeitung: Untersuchungen mit ereigniskorrelierten Hirnpotentialen*. Dissertation. Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften, Leipzig.
- Jacobs, Joachim (1993): *Integration*. In: Reis, Marga (Hg.): *Wortstellung und Informationsstruktur*. Tübingen: Niemeyer.
- Kanerva, Jonni M. (1990): Focusing on Phonological Phrases in Chichewa. In: Inkelas, Sharon/ Zec, Draga (Hg.) *Phonology-Syntax-Interface*. Chicago: University of Chicago Press. S.145–161.
- Keller, Frank (2000): *Gradience in Grammar*. PhD Diss. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Kitagawa, Yoshihisa/Fodor, Janet D. (im Erscheinen): Prosodic influence on syntactic judgments. In: Fanselow, Gisbert/Féry, Caroline/Schlesewsky, Matthias/Vogel, Ralf (Hg.): *Gradience in Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Krifka, Manfred (1998): Scope inversion under the rise-fall contour in German. In: *Linguistic Inquiry* 29, S. 75–112.
- Krifka, Manfred (2001): Non-novel indefinites in adverbial quantification. In: Condoravdi, Cleo/Renardel de Lavalette, Gerard (Hg.): *Logical Perspectives on Language and Information*. CSLI Publications, Stanford 2001. S. 1–40.
- Ladd, D. Robert (1996): *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehiste, Ilse (1973): Phonetic disambiguation of syntactic ambiguity. In: *Glossa* 7, S. 107–122.
- MacDonald, Maryellen C./Pearlmutter, Neal. J./Seidenberg, Mark S. (1994): The lexical nature of syntactic ambiguity resolution. In: *Psychological Review* 101, S. 676–703.
- Meng, Michael (1998): *Kognitive Sprachverarbeitung. Rekonstruktion syntaktischer Strukturen beim Lesen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Mietz, Anja (2005): *EKP Korrelate bei der Verarbeitung der Prosodie*. Diplomarbeit. Universität Potsdam.
- Misono, Yasuko/Mazuka, Reiko/Kondo, Tadahisa/Kiritani, Shigeru (1997): Effects and limitations of prosodic and semantic biases on syntactic disambiguation. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 26, S. 229–245.

- Nespor, Marina/Vogel, Irene (1983): Prosodic structure above the word. In: Cutler, Anne/Ladd D. Robert (Hg.): *Prosody: Models and Measurements*. Heidelberg: Springer-Verlag. S. 123–140.
- Nespor, Marina/Vogel, Irene (1986): *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris.
- Pierrehumbert, Janet B. (1980): *The phonology and phonetics of English intonation*. Diss. Cambridge: MIT.
- Pritchett, Bradley L. (1988): Garden path phenomena and the grammatical basis of language processing. In: *Language* 64, S. 539–576.
- Scott, Donia R. (1982): Duration as a cue to the perception of a phrase boundary. In: *Journal of Acoustics Society of America* 71/4, S. 996–1007.
- Schafer, Amy/Carlson, Katy/Clifton, Charles/Frazier, Lyn (2000): Focus and the interpretation of pitch accent: Disambiguating embedded questions. In: *Language and Speech* 43, S. 75–105.
- Selkirk, Elizabeth O. (1984): *Phonology and syntax. The relation between sound and structure*. Cambridge: MIT.
- Silverman, Kim E.A. (1987): *The Structure and Processing of Fundamental Frequency Contours*. Doctoral Dissertation, University of Cambridge.
- Snedeker, Jesse/Trueswell, John (2003): Using prosody to avoid ambiguity: Effects of speaker awareness and referential context. In: *Journal of Memory and Language* 48, S. 103–130.
- Steinhauer, Karsten/Alter, Kai/Friederici, Angela D. (1999): Brain potentials indicate immediate use of prosodic cues in natural speech processing. In: *Nature Neuroscience* 2, S. 191–196.
- Toepel, Ulrike (2005): *Contrastive Topic and Focus Information in Discourse – Prosodic Realisation and Electrophysiological Correlates*. Dissertation. Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften, Leipzig und Universität Potsdam.
- Trueswell, John C./Tanenhaus, Michael K. (1991): Tense, temporal context and syntactic ambiguity resolution. In: *Language and Cognitive Processes* 6, S. 303–338.
- Vaissière, Jacqueline (1983): Language-independent prosodic features. In: Cutler, Anne/Ladd, D. Robert (Hg.): *Prosody: Models and Measurements*. Berlin. Springer Verlag. S. 53–66.
- Warren, Paul (1985): *The temporal organization and perception of speech*. Unpublished doctoral dissertation. Cambridge: University of Cambridge.
- Watson, Duane/Gibson, Edward (2004): Making Sense of the Sense Unit Condition. In: *Linguistic Inquiry* 35/3, S. 508–517.

... und darüber hinaus

HANS STROHNER

Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. Zunächst wird kurz auf die Entwicklung der Psycholinguistik hin zu einer kognitiven und kommunikativ orientierten Sprachwissenschaft eingegangen. Anschließend werden die wichtigsten konzeptuellen, theoretischen und methodologischen Grundlagen der Textverstehensforschung vorgestellt. Wichtige semantische Verarbeitungseinheiten des Textverstehens sind die mentalen Propositionen sowie die mentalen Modelle. Die aktuelle Forschung zeigt, dass diese Einheiten nicht getrennt voneinander gesehen werden dürfen, sondern eng aufeinander bezogen sind. Auf der semantischen Ebene des Textverstehens spielen sich Prozesse der Referenz, der Kohärenz und der Inferenzbildung ab, die nicht nur vom Text, sondern auch vom Wissen und von den Interessen der Textrezipienten sowie von der Kommunikationssituation beeinflusst werden. Die aktuellen psycholinguistischen Theorien bilden Ausschnitte dieser komplexen Interaktion mit formalen Methoden ab. Nach einem kurzen Hinweis auf die psycholinguistische Forschung zur Ontogenese des Textverstehens werden Perspektiven für die Anwendung der Theorien auf praktische Fragestellungen wie die der Textverständlichkeit, der Förderung der Textkompetenz sowie der maschinellen Sprachverarbeitung aufgezeigt.

1. Einleitung: Die systemische Perspektive

Textverstehen ist ein komplexer Prozess, der von vielen Wissenschaften intensiv untersucht wird, da er für das Funktionieren unserer Gesellschaft in nahezu allen Bereichen von grundlegender Bedeutung ist. Im vorliegenden Beitrag wird ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht gegeben. Dabei wird eine systemische Perspektive eingenommen, die Anschlussmöglichkeiten für die anderen Wissenschaften bietet, die am Textverstehen interessiert sind (Strohner 1990). Das angestrebte Ziel ist eine Theorie des Textverstehens, die so breit und differenziert ist, dass möglichst viele Interessen von ihr profitieren können. Nicht zuletzt wird dadurch auch die Bearbeitung der Probleme erleichtert, die das Textverstehen in vielen Praxisfeldern bereitet.

2. Die Entwicklung der Psycholinguistik: Von Verhalten und Grammatik zu Kognition und Kommunikation

Die heutige Sichtweise des Textverstehens in der Psycholinguistik basiert auf einer Entwicklung dieser Disziplin, die gekennzeichnet ist durch ein enges Zusammenwirken empirischer und theoretischer Forschung. Nur durch diese Zusammenarbeit war es möglich, die Schwächen und Lücken der früheren Theoriebildungen auszugleichen und einen signifikanten Fortschritt hin zu einer kognitiv und kommunikativ orientierten Sprachwissenschaft zu erreichen.

Psycholinguistik als die Wissenschaft vom sprachlichen Verhalten und Erleben ist eine interdisziplinäre Wissenschaft, die in einer engen Beziehung sowohl zur Linguistik als auch zur Psychologie steht. Zur dynamischen Entwicklung der Psycholinguistik haben beide Bezugsdisziplinen in wechselndem Ausmaß beigetragen. Während die Methoden stark von der Psychologie geprägt wurden, sind bei der Theoriebildung zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich starke Einflüsse der Psychologie und der Linguistik zu verzeichnen. Im Folgenden gebe ich einen stark gerafften Überblick über einige dominante Phasen dieser Entwicklung (Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002).

2.1 Die frühen Anfänge: Sprache als Gegenstand der Psychologie

Verbunden mit der allmählichen Herausbildung der Psychologie aus der Philosophie gab es vor mehr als hundert Jahren immer wieder Bemühungen, sprachliche Gegenstände mit psychologischen Methoden zu bearbeiten. Wilhelm Wundt, der 1879 das erste psychologische Experimentallabor in Leipzig gründete, räumte in seinem vielbändigen Monumentalwerk *Völkerpsychologie* der Sprache einen ganzen Band ein (Wundt 1900). Ein Meilenstein der frühen Psycholinguistik war das Buch *Sprachtheorie* von Karl Bühler (1934), in dem Bühler die Sprache als *Organon*, das heißt als Werkzeug zur Verständigung, thematisiert. Eine ebenfalls funktionale Perspektive nahm die Tätigkeitstheorie marxistischer Provenienz ein (siehe z. B. Leontjev 1982).

2.2 Der behavioristische Neubeginn: Sprachliches Verhalten als Basis der interdisziplinären Kooperation

Während in Europa mit de Saussure (1916) die Linguistik eine eher strukturalistische Orientierung einnahm, waren in den USA sowohl in der Psychologie als auch in der Linguistik behavioristische Überzeugungen dominant. So lag es nahe, der Verbindung zwischen Linguistik und Psychologie ebenfalls eine behavioristische Ausrichtung zu geben. Ein Motor dieser Entwicklung war Charles Osgood, der 1954 in einem Tagungsbericht mit dem Titel „Psycholinguistics“ der Disziplin zwischen Linguistik und Psychologie ihren Namen gab:

„The rather new discipline coming to be known as psycholinguistics ... is concerned in the broadest sense with relations between messages and the characteristics of human individuals who select and interpret them.“ (Osgood/Sebeok 1954, S. 4)

Es war der Verhaltensanalytiker B. F. Skinner, der 1957 mit seinem Buch *Verbal Behavior* die behavioristische Position in einer umfassenden und radikalen Weise präsentierte und damit die Gegenreaktion einer gerade neu entstandenen Version strukturalistischer Linguistik provozierte.

2.3 Das grammatiktheoretische Zwischenspiel: Spekulation statt Empirie

Die Entwicklung der weitgehend spekulativen Grammatiktheorie von Noam Chomsky (1957) und die Kritik der behavioristischen Konzeption in seiner Rezension von *Verbal Behavior* (Chomsky 1959) bereiteten der Dominanz empirisch orientierter Theoriebildung in der Psycholinguistik zwar ein jähes, aber – wie sich zeigen sollte – nur temporäres Ende. Leider fußte die Kritik Chomskys im Wesentlichen auf Missverständnissen und Übertreibungen, die später immer wieder übernommen und von Lehrbuch zu Lehrbuch weitergegeben wurden (Todd/Morris 1992). Es dauerte indes nur wenig mehr als ein Jahrzehnt, bis die Fesseln der grammatiktheoretischen Einengung der Psycholinguistik gesprengt werden konnten.

2.4 Die kognitive Wende: Sprachverarbeitung benötigt Weltwissen

Die so genannte kognitive Wende der Psycholinguistik wurde durch die Einsicht eingeleitet, dass die Sprachverarbeitung ohne Berücksichtigung des Weltwissens nur unvollständig untersucht werden kann. John Bransford und seine Mitarbeiter (z. B. Bransford/Barclay/Franks 1972) zeigten in mehreren experimentellen Untersuchungen, dass Textverstehen sowohl die im Text enthaltene Information als auch das beim Rezipienten bereits vorhandene Wissen über die im Text angesprochenen Sachverhalte umfasst.

Mit der kognitiven Wende verlagerte sich der psycholinguistische Forschungsschwerpunkt von syntaktischen auf semantische Aspekte. Unter Bezug auf semantische Überlegungen aus der Linguistik entwickelte beispielsweise Walter Kintsch (1974) einen einflussreichen Ansatz zur systematischen Beschreibung propositionaler Bedeutungsstrukturen, den er und seine Mitarbeiter in den folgenden Jahren und Jahrzehnten Schritt für Schritt weiter ausbauten.

2.5 Die kommunikative Perspektive: Sprachverarbeitung dient der Verständigung

In jüngster Zeit wird in der Psycholinguistik immer deutlicher gesehen, dass Sprachverarbeitung und damit auch Textverstehen nicht nur Kognition ist,

sondern auch ein Teil von Kommunikation (Clark 1992, 1996). Hinzu kommt, dass Sprachverarbeitung in der Regel der Situationsbewältigung dient und dementsprechend nicht isoliert, sondern in ihrer Situiertheit untersucht werden sollte (Rickheit/Strohner 1993, 1999). Überzeugend dokumentiert ist dieser moderne Ansatz der Psycholinguistik in dem kürzlich erschienenen Handbuch *Psycholinguistik* von Gert Rickheit, Theo Herrmann und Werner Deutsch (2003). Auch in der gegenwärtigen Linguistik scheint sich eine kommunikative Orientierung gegen heftigen Widerstand durchzusetzen (Pinker/Jackendoff 2005).

3. Grundlagen des Textverstehens: Konzepte, Theorien und Methoden

Die Entwicklung der Psycholinguistik hat immer deutlicher gezeigt, dass jegliche Sprachverarbeitung, also auch das Textverstehen, ein kognitiver Prozess ist, bei dem das relevante Weltwissen und die kommunikative Situation nicht übergangen werden dürfen. Die Gefahr, dies dennoch immer wieder zu versuchen, ist besonders groß in der Linguistik, da hier natürlich der Text mit seinen mannigfaltigen sprachlichen Eigenschaften im Vordergrund der Betrachtung steht. Hinzu kommen viele im alltäglichen Denken übliche Vorurteile (Knobloch 2005) sowie wissenschaftliche Fehlentwicklungen vor allem bei der Theoriebildung zur Interaktion zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik (Clark 1997; Bever/Sanz/Townsend 1998). Wir müssen also bei der Entwicklung empirisch abgesicherter Theorien äußerst behutsam vorgehen und uns zunächst vergewissern, auf welchen Fundamenten wir diese Theorie aufbauen.

Zu den Grundlagen des Textverstehens aus psycholinguistischer Sicht gehören konzeptuelle, theoretische sowie methodologische Überlegungen, die ich im Folgenden kurz umreißen möchte.

3.1 Konzeptuelle Grundlagen des Textverstehens: Text, Textrezeption und Textverstehen

In Übereinstimmung mit der in Abschnitt 2 begründeten kommunikativen Perspektive der Psycholinguistik geht der vorliegende Beitrag von gewissen konzeptuellen Grundlagen des Textverstehens aus. Hierzu gehören folgende Definitionen des Textes, der Textrezeption und des Textverstehens:

- Der Text ist das Produkt einer kommunikativen Handlung mit sprachlichen und anderen Informationen.
- Die Textrezeption ist die Gesamtheit der kognitiven Prozesse des Verstehens, Bewertens und Ausführens sowie weiterer Reaktionen auf einen Text.
- Das Textverstehen ist die intentionsbezogene Verarbeitung eines Textes.

Durch diese Definitionen wird Textverstehen festgelegt als ein Rezeptionsprozess, der sowohl kognitive als auch kommunikative Aspekte umfasst und sich nicht nur auf sprachliche Informationen bezieht. Diese Begriffsklärungen werden im Folgenden als wichtige Voraussetzungen einer kognitiv und kommunikativ orientierten Theorie des Textverstehens näher ausgeführt.

3.2 Theoretische Grundlagen des Textverstehens: Das Kommunikations- und das Kognitionssystem

Aus einer systemischen Perspektive ergibt sich, dass Textverstehen immer im Rahmen eines Kommunikationssystems analysiert werden muss (Strohner 2001). Das Kommunikationssystem umfasst die drei Komponenten Informationsproduzent, Informationsrezipient und Information in einer medialen und situationalen Umwelt. Weitere Relationen zwischen den beiden Kommunikationspartnern neben Information, Medium und Situation werden durch die Partnerbeziehungen, die über die Partnermodelle realisiert werden, und den Referenzbereich der übermittelten Information hergestellt (siehe Abbildung 1).

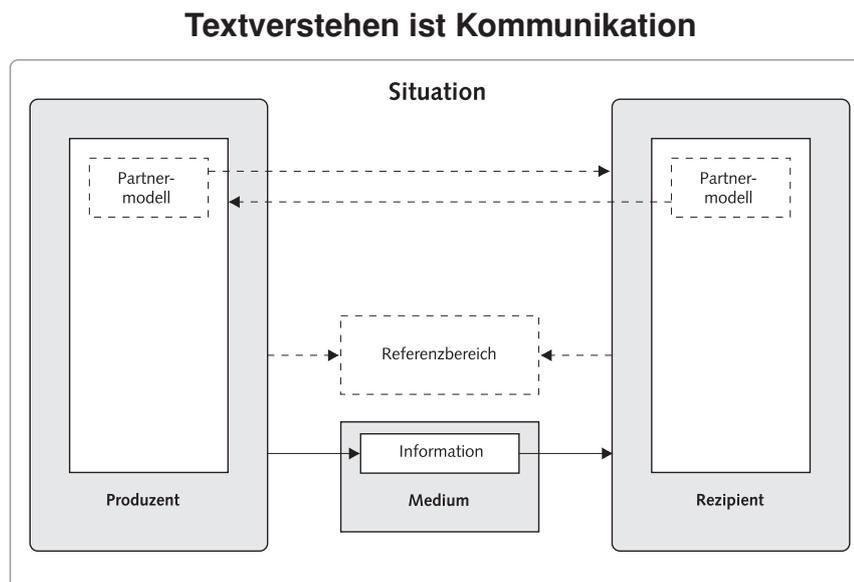


Abb. 1: Grundstruktur des Kommunikationssystems als Rahmen des Textverstehens

Wird im Rahmen des Kommunikationssystems das kognitive System des Rezipienten näher fokussiert, so ist eine reiche mentale Struktur zu erkennen (siehe Abbildung 2). Diese mentale Struktur umfasst die Verarbeitungsebenen der Sensomotorik, der Syntax, der Semantik und der Pragmatik:

- Der Begriff der Sensomotorik steht für die Verarbeitung sowohl auditiver als auch visueller Informationen sprachlicher Texte und weiterer textbegleitender Informationen, z. B. von Abbildungen.
- Die Semantik bezieht sich auf einen Referenzbereich, der sowohl realer als auch fiktiver Natur sein kann, sowie auf die hierfür zuständigen mentalen Konzepte und weitere Repräsentationen.
- Die Pragmatik umfasst neben ihrer Beziehung zur kommunikativen Situation mit den damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten auch ein mehr oder weniger differenziertes Partnermodell.
- Während Sensomotorik, Semantik und Pragmatik externe Verbindungen zur Umwelt des kognitiven Systems aufweisen, dient die Syntax der internen Strukturierung des sprachlichen Wissens. Die Syntax besitzt damit eine sekundäre Funktion innerhalb dieser verschiedenen Wissenskomponenten, was natürlich nicht bedeutet, dass sie übergangen werden kann. Vielmehr erfüllt eine semantisch fundierte Grammatik äußerst wichtige Aufgaben sowohl bei der kognitiven Sprachverarbeitung als auch bei der kommunikativen Verständigung (Langacker 2001).

Textverstehen ist Kognition

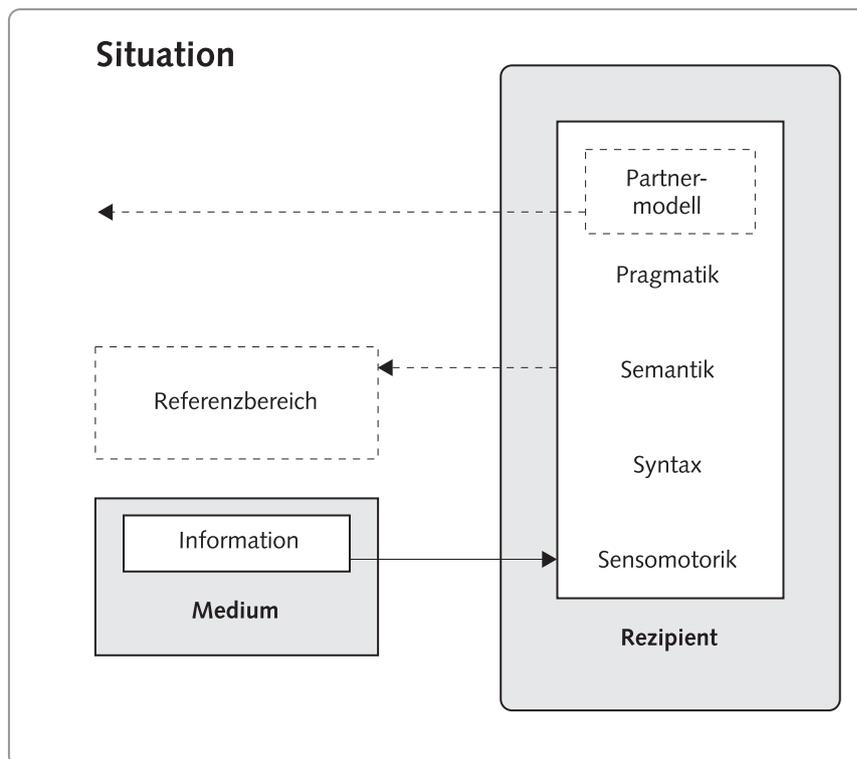


Abb. 2: Grundstruktur des kognitiven Systems des Rezipienten als Ort des Textverstehens

3.3 Methodologische Grundlagen des Textverstehens: Empirie, formale Modellierung und Simulation

Für eine umfassende Erforschung des Textverstehens sind sowohl empirische und formale als auch simulative Methoden unerlässlich:

- **Empirische Methoden**
Für die Bearbeitung der verschiedenen Gegenstandsbereiche und Fragestellungen der Textverstehensforschung sind adäquate empirische Methoden eine unabdingbare Voraussetzung. Da Barbara Hemforth in ihrem Beitrag auf diese Methoden ausführlich eingehen wird, verzichte ich hier auf eine nähere Darstellung.
- **Formale Methoden**
Für die Darstellung spezifischer Theorien und Modelle des Textverstehens werden formale Methoden benötigt. Auf einige davon gehe ich bei der Vorstellung der Prozesse und Theorien des Textverstehens ein.
- **Simulative Methoden**
Für die Implementierung von Modellen des Textverstehens in maschinellen Systemen werden simulative Methoden benötigt, sofern ein gewisser Anspruch von kognitiver Relevanz hinter diesen Implementierungen steht (Rickheit/Strohner 1993).

Wichtig ist, dass empirische, formale und simulative Methoden nicht getrennt voneinander, sondern in ihrem Zusammenspiel eingesetzt werden, da sie sich gegenseitig ergänzen. Im Bielefelder Sonderforschungsbereich *Situierte Künstliche Kommunikatoren* sprechen wir deshalb von einer „experimentell-simulativen Methode“ (Rickheit/Strohner 1993).

4. Prozesse des Textverstehens: Die kognitive Dynamik

Textverstehen ist ein sich in der Zeit erstreckender Vorgang mit vielerlei Teilprozessen (Prestin 2003; Weinrich in diesem Band). Ausgehend von den Wissensniveaus der Sensomotorik, Syntax, Semantik und Pragmatik des kognitiven Systems können sensomotorische, syntaktische, semantische und pragmatische Teilprozesse unterschieden werden:

- **Sensomotorische Prozesse**
Unter sensomotorischen Prozessen sind vor allem Prozesse der graphemischen und phonologischen Informationsverarbeitung sowie die damit verbundenen Prozesse der Verarbeitung nonverbaler und graphischer Informationen zu fassen (Büring und Féry in diesem Band).
- **Syntaktische Prozesse**
Den syntaktischen Prozessen fallen primär Ordnungs- und Vermittlungsfunktionen innerhalb und zwischen den anderen drei Prozessbereichen zu (Strohner 2003). Die im vorliegenden Band enthaltenen Analysen textbezogener grammatischer Phänomene demonstrieren dies in vielfältiger

Weise (Lötscher; Breindl/Waßner; Thurmair; Hoffmann; Konopka und Canisius in diesem Band).

- Semantische Prozesse

Die semantischen Prozesse erfüllen eines der Hauptziele des Textverstehens, nämlich die Klärung der Frage, welche Bedeutung dem übermittelten Text zugeordnet werden soll. Die semantischen Prozesse sind vor allem eng mit den syntaktischen Prozessen, aber natürlich auch mit den anderen Prozessbereichen des Textverstehens verbunden (Blühdorn/Breindl/Waßner 2004). In meinem Beitrag werde ich vor allem auf die drei semantischen Teilprozesse der Referenz, der Kohärenz und der Inferenz eingehen.

- Pragmatische Prozesse

Die pragmatischen Prozesse bilden die Brücke zum Kommunikationssystem und damit den funktionalen Bezugsrahmen für alle anderen Prozesse des Textverstehens (Glinz 2002). Mit ihrer Hilfe können z. B. Textsorten unterschieden und Texte kulturell eingeordnet werden (Fix und Blühdorn in diesem Band).

Bei der in den folgenden Abschnitten vorgestellten Skizze der semantischen Referenz-, Kohärenz- und Inferenzprozesse geht es vor allem darum, anhand einfacher Beispiele aus der experimentellen Forschung zu zeigen, dass eine lediglich auf den Text konzentrierte Behandlung zu kurz greift. Neben den Textinformationen sind es vor allem weitere kognitive und kommunikative Faktoren, die Textverstehen ermöglichen, aber in manchen Fällen auch behindern können.

4.1 Referenzprozesse: Worüber wird gesprochen?

Die zentrale Funktion der Referenzprozesse beim Textverstehen besteht in der Rekonstruktion des vom Textproduzenten intendierten Referenzbereichs. Dies geschieht durch die Aktivierung mentaler Konzepte in Abhängigkeit von den subsemantischen Verarbeitungsebenen und dem pragmatischen Wissen (siehe Abbildung 3).

Die so genannte *Moses-Illusion* zeigt, dass die Herstellung der Referenz häufig nur sehr oberflächlich vorgenommen wird. Dieses Phänomen liegt vor, wenn Gesprächspartner auf die Frage „Wie viele Tiere jeder Art nahm Moses mit auf die Arche?“ spontan mit „zwei“ antworten, ohne zu bemerken, dass es nicht Moses, sondern Noah war, der die Tiere mit auf die Arche nahm (Erickson/Mattson 1981). Für das Zustandekommen der Moses-Illusion sind neben der Ungenauigkeit der konzeptuellen Analyse Einflüsse des schematischen Weltwissens und der Kommunikationssituation relevant:

- Für konzeptuelle und schematische Einflüsse spricht die Beobachtung, dass sowohl die Ähnlichkeit der kritischen Konzepte als auch deren Prominenz im mentalen Schema die Illusion verstärken können.

Referenzprozesse

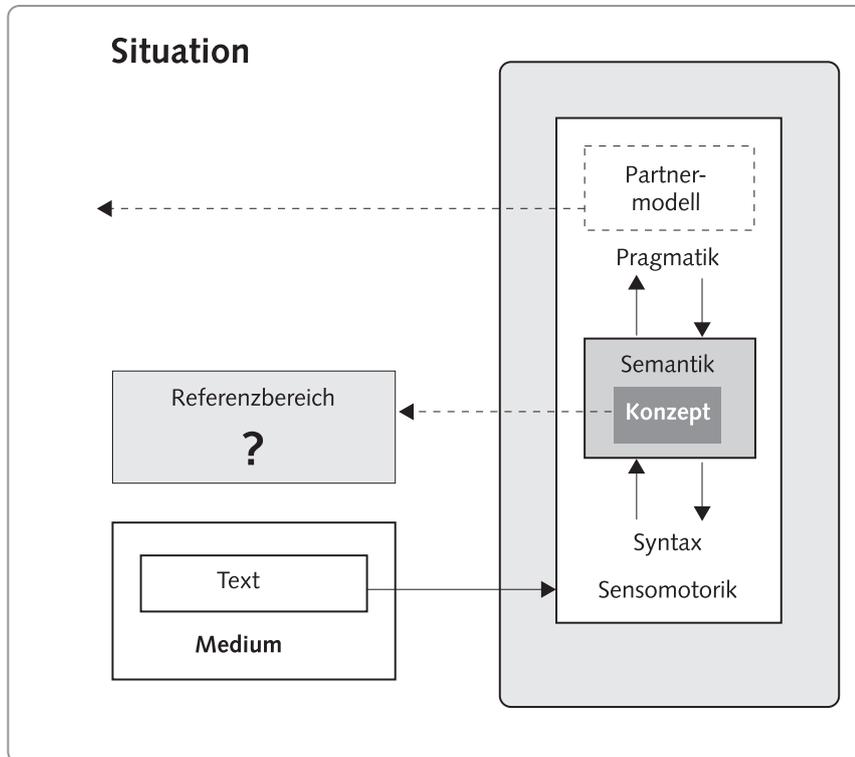


Abb. 3: Referenzprozesse im kognitiven System des Textrezipienten

- Für den Einfluss der Situation spricht, dass die Durchschlagskraft der Illusion je nach Kontext schwanken kann.

Die Verarbeitung komplexerer Referenzkonstruktionen, z.B. von Metonymien, hängt ebenfalls stark vom Kontext und von der gesamten Kommunikationssituation ab (Strohner/Sichelschmidt/Duwe/Kessler 2000).

4.2 Kohärenzprozesse: Wie hängt das Gesagte zusammen?

Die Aufgabe der Kohärenzprozesse besteht in der Integration der einzelnen Konzepte eines Textes zu einer semantischen Gesamtrepräsentation. Dies geschieht in Interaktion mit den Referenzprozessen und in Abhängigkeit von den subsemantischen und pragmatischen Ebenen des Textverstehens (siehe Abbildung 4).

Wie Walter Kintsch und Teun van Dijk (1978) gezeigt haben, sind an der Kohärenzherstellung beim Textverstehen das Langzeitgedächtnis mit seiner zeitlich und mengenmäßig gewaltigen Speicherkapazität sowie das Arbeitsgedächtnis mit seiner zeitlich auf wenige Sekunden und mengenmäßig auf ein

Kohärenzprozesse

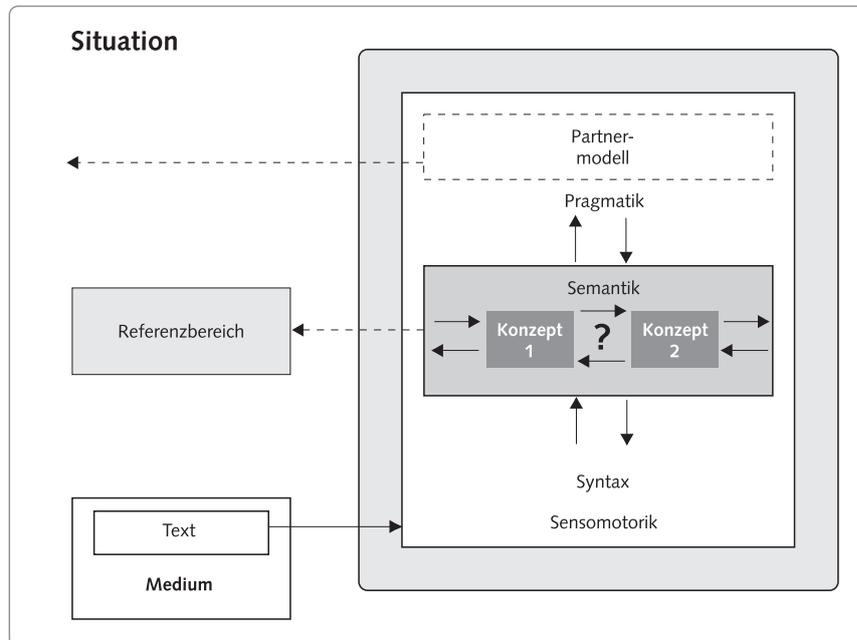


Abb. 4: Kohärenzprozesse im kognitiven System des Textrezipienten

paar Propositionen begrenzten Kapazität beteiligt. Die Verarbeitung verläuft – dem Modell von Kintsch und van Dijk entsprechend – in Zyklen. Man spricht deshalb auch von zyklischer Verarbeitungstheorie. Zyklische Verarbeitung bedeutet, dass der Text portionsweise abgearbeitet wird, wobei zu jedem Zeitpunkt nur einige wenige Propositionen aktiv zur Verfügung stehen. In jedem Verarbeitungszyklus geschieht dreierlei:

- Zunächst werden einige Propositionen aus dem Text in das Arbeitsgedächtnis eingelesen. Die genaue Anzahl richtet sich nach der individuellen Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und der Komplexität des Textes.
- Anschließend werden die eingelesenen Propositionen im Arbeitsgedächtnis miteinander und mit den bereits darin befindlichen Propositionen verknüpft. Durch diese Verknüpfung sind nun jedoch zu viele Propositionen für das Arbeitsgedächtnis aktiviert, so dass ihre Anzahl reduziert werden muss.
- Deshalb werden die so verknüpften Propositionen in Bezug auf ihre Wichtigkeit evaluiert und selektiert. Als besonders wichtig gelten nach einem von Kintsch und van Dijk vorgeschlagenen Algorithmus die zuerst und die zuletzt eingelesenen Propositionen. Wichtige Propositionen verbleiben im Arbeitsgedächtnis; weniger wichtige werden im Langzeitgedächtnis abgelegt.

Wenn auf diese Weise der ganze Text durchlaufen wird, dann liegt am Ende eine Bewertung jeder einzelnen Proposition vor sowie ein Netzwerk ihrer Verbindungen zu anderen Propositionen. Anhand des Modells lassen sich auch die Textstellen identifizieren, an denen Kohärenzprobleme auftreten, weil die Anknüpfung der neu in das Arbeitsgedächtnis eingelesenen Propositionen an die bereitstehenden misslingt. Kintsch und van Dijk schlagen für diesen Fall eine zweistufige Problembehandlung vor:

- Zunächst ein so genanntes *Reinstatement*: Misslingt die Verknüpfung, so sucht man im Langzeitgedächtnis nach einer geeigneten ‚älteren‘ Proposition und rücküberträgt diese in das Arbeitsgedächtnis.
- Misslingt das Reinstatement, so kommt es zu Inferenzen (siehe Abschnitt 4.3).

Die Vernachlässigung konstruktiver Momente gehört ebenso wie der sehr schematische Ablauf sicherlich zu den Schwächen der zyklischen Verarbeitungstheorie. Ihre Stärken liegen hingegen im Einbezug des Rezipientenwissens und in ihrer leichten Simulierbarkeit. Die Bielefelder Forschergruppe *Kohärenz* hat an vielen Einzelphänomenen demonstriert, wie dynamisch Kohärenzprozesse beim Textverstehen durchgeführt werden (Rickheit 1991).

Wie im zyklischen Verarbeitungsmodell nachgewiesen worden ist, ist bei der Theoriebildung zu den Kohärenzprozessen auf jeden Fall das Arbeitsgedächtnis mit einer zeitlich auf wenige Sekunden und mengenmäßig auf einige wenige Propositionen begrenzten Kapazität zu berücksichtigen. Diese Beschränkung der Verarbeitungskapazität hat zur Folge, dass wie die Referenzprozesse auch die Kohärenzprozesse oft nur sehr oberflächlich und sogar häufig recht fehlerhaft durchgeführt werden. Barton und Sanford (1993) haben in einer sehr instruktiven Studie gezeigt, dass Rezipienten selbst grobe Widersprüche in einer Äußerung übersehen. Bei der Frage „When an aircraft crashes, where should the survivors be buried?“ bemerkten viele der Befragten nicht sofort die darin versteckte Anomalie.

4.3 Inferenzprozesse: Was ist der Sinn des Gesagten?

Eine der Grundfunktionen semantischer Inferenzprozesse ist die Suche nach dem Sinn des Gesagten. Ein wesentliches Hilfsmittel hierfür ist die Verknüpfung der durch den Text explizit angesprochenen Konzepte mit dem Weltwissen (siehe Abbildung 5).

Sowohl Referenz als auch Kohärenz werden weitgehend mithilfe von Inferenzprozessen hergestellt. Inferenzen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie auf Weltwissen, das im Text nicht explizit angesprochen wird, zurückgreifen. Inferenzen sind ein grundlegendes Phänomen bei der Verarbeitung sprachlicher und außersprachlicher Informationen. Ihre Untersuchung erfordert eine Theorie über die Struktur mentaler Repräsentationen, eine Theorie über die Prozesse des Zugriffs auf Gedächtnisinhalte und vor allem valide Untersuchungsmethoden (Rickheit/Schnotz/Strohner 1985).

Inferenzprozesse

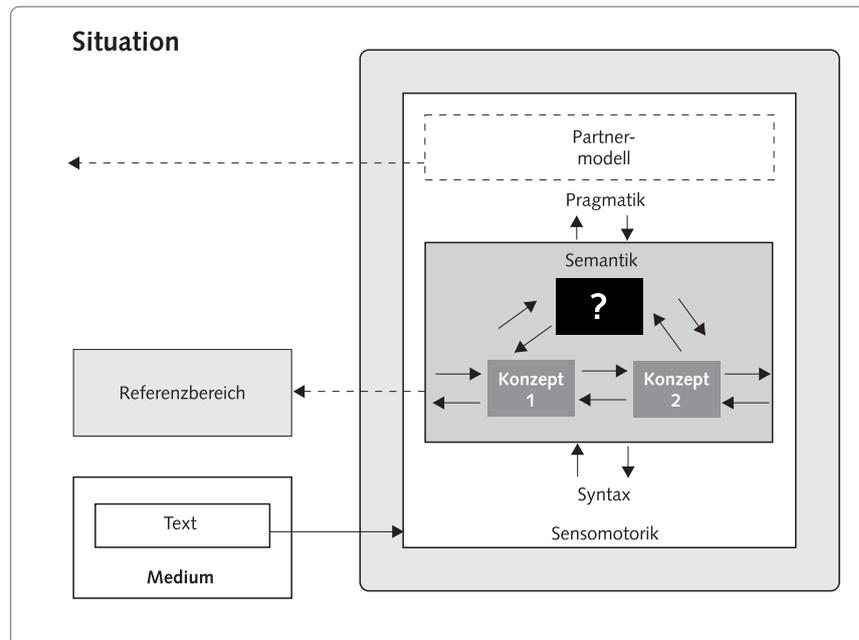


Abb. 5: Inferenzprozesse im kognitiven System des Textrezipienten

Aus kognitiver Sicht ist die Unterscheidung von zwei Arten von Inferenzprozessen nützlich, nämlich die Unterscheidung zwischen obligatorischen und optionalen Inferenzen:

- Obligatorische Inferenzen dienen vor allem dazu, Kohärenz- und Referenzprobleme zu lösen (siehe Abschnitte 4.1 und 4.2). Sie kommen sehr häufig vor und werden nahezu automatisch gezogen.
- Optionale Inferenzen sind solche, die aufgrund von weiter gehenden Weltwissensvorräten zustande kommen. Zu ihnen gehören unter anderem Ergänzungen sprachlicher Aussagen durch Informationen hinsichtlich Raum, Zeit, Ursachen, Wirkungen und beteiligten Personen oder Objekten der dargestellten Ereignisse. Bei ihnen stellt sich die Frage, unter welchen Umständen sie aktiviert werden. Wird z.B. bei der Feststellung *Fritz schlug den Nagel in die Wand* inferiert, dass Fritz dabei einen Hammer benutzt hat?

Vor allem die so genannte *Minimalismus-Debatte* in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts hat eine Zuspitzung der Diskussion darüber bewirkt, welche optionalen Inferenzen wann gebildet werden. Die minimalistische Position besagt, dass nur nahe liegende Inferenzen automatisch aktiviert werden. Alle anderen optionalen Inferenzen werden nur gebildet, wenn besondere Verstehensinteressen dies verlangen (McKoon/Ratcliff 1992). Die konstruk-

tivistische Position dagegen geht von weiteren Möglichkeiten spontan aktivierter Inferenzen aus (Graesser/Millis/Zwaan 1997).

Ein großer Erfolg der Minimalismus-Debatte war, dass die neueren Überlegungen sehr viel flexibler sind als frühere Vorschläge. So ist der von McKoon und Ratcliff (1998) vorgestellte Ansatz des *Memory Based Language Processing* eine Konzeption, die viele empirische Befunde zu integrieren vermag. Eine weitere Möglichkeit der Integration besteht darin, stärker als bisher die kommunikative Einbettung des Textverstehens zu berücksichtigen (Rickheit/Strohner 2003).

5. Theorien des Textverstehens: Mentale Propositionen und mentale Modelle

Entsprechend den beiden für die Konzeptintegration relevanten Repräsentationsebenen der mentalen Propositionen und der mentalen Modelle können heute zwei große Theorierichtungen des semantischen Textverstehens unterschieden werden:

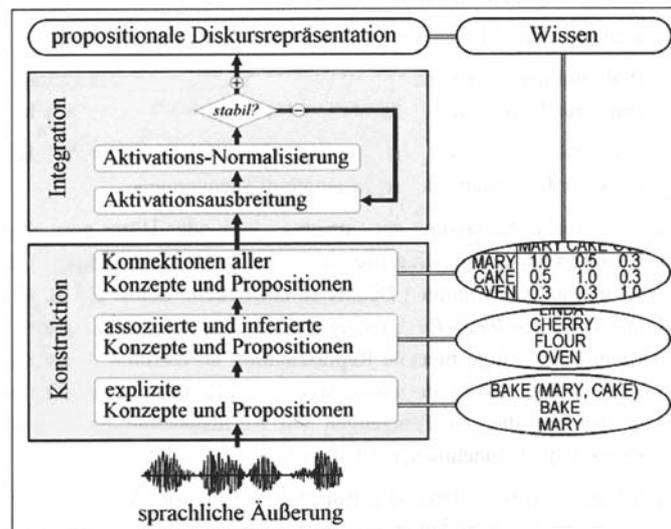
- Theorien mentaler Propositionen versuchen das Textverstehen mithilfe der Prozesse in und zwischen mentalen Propositionen zu erklären.
- Theorien mentaler Modelle erweitern die propositionale Repräsentationsebene durch die Konstruktion so genannter mentaler Modelle.

5.1 Theorien mentaler Propositionen: Aufbau konzeptueller Netzwerke

Ein aktuelles Beispiel eines propositional orientierten Ansatzes ist die Konstruktions-Integrations-Theorie, die von Walter Kintsch (1988, 1998) in Erweiterung früherer Überlegungen (Kintsch/van Dijk 1978) ausgearbeitet wurde (siehe Abschnitt 4.2). Danach bildet das für die Textverarbeitung relevante semantische Wissen ein Netzwerk, dessen Knoten aus Konzepten und Propositionen bestehen. Die Bedeutung eines Konzeptes wird durch die unmittelbar und mittelbar benachbarten Konzepte beeinflusst. Die Verstehensprozesse umfassen die beiden Prozessphasen der Konstruktion und der Integration. Während in der Phase der Konstruktion das für die Wort- und Textbedeutung relevante Netzwerk aufgebaut wird und weitere Wissensseinheiten mittels Inferenzen daran geknüpft werden, hat der Integrationsprozess die Aufgabe, Stabilität in dieses Netzwerk durch Abstimmung der einzelnen Aktivierungen zu bringen. Dadurch entsteht ein propositionales System, in das je nach Anforderung des Kontextes unterschiedlich viel Weltwissen integriert werden kann (siehe Abbildung 6).

Ein wesentlicher Fortschritt der Konstruktions-Integrations-Theorie gegenüber früheren Ansätzen ist die sehr viel stärkere Einbeziehung von Inferenzen, die hier von vornherein als integrale Bestandteile des Modells erscheinen. Positiv ist auch die dynamische Konzeption der Diskursrepräsentation. Gewisse Nachteile beziehen sich auf das weitgehende Fehlen über-

Die Konstruktions-Integrations-Theorie



(Walter Kintsch, 1988, 1998)

Abb. 6: Grundstruktur der Konstruktions-Integrations-Theorie

geordneter semantischer und pragmatischer Repräsentationen und damit die mangelnde Berücksichtigung kommunikativer Aspekte.

5.2 Theorien mentaler Modelle: Einbeziehung weiteren Weltwissens

Da der Beitrag von Wolfgang Schnotz (in diesem Band) ausführlich auf diesen theoretischen Ansatz eingeht, kann hier auf eine detaillierte Besprechung verzichtet werden. Auf zwei große Vorteile der Theorien mentaler Modelle – zu denen natürlich auch die für die pragmatische Verarbeitung grundlegenden Partnermodelle zählen – für eine stärkere Integration von Kognition und Kommunikation möchte ich jedoch kurz hinweisen:

- **Multiple Repräsentationen**
Theorien mentaler Modelle verfügen über weitreichende Möglichkeiten, multiple kognitive Repräsentationen zu integrieren. So können zum Beispiel propositionale, analoge und schematische Repräsentationen in diese Theorien eingebaut werden.
- **Erweiterung des Anwendungsbereichs**
Theorien mentaler Modelle eignen sich vorzüglich dazu, nicht nur auf die Verarbeitung von Sprache angewendet zu werden, sondern auch auf die Verarbeitung von Bildern und Diagrammen. Verbale und piktoriale Repräsentationsformen treten oft in enger Verbindung miteinander auf, weshalb es sinnvoll ist, eine integrative Theorie für beide Verarbeitungsprozesse anzustreben.

Auch die modernen Forschungen zur ontogenetischen Entwicklung des Textverstehens sowie zu dessen praktischer Anwendung deuten auf das allgegenwärtige Wirken mentaler Modelle und der mit ihnen verbundenen propositionalen Repräsentationen hin.

6. Ontogenese des Textverstehens: Erstsprache, Schriftsprache und Fremdsprache

Da ein wichtiger Forschungszweig der Psycholinguistik immer schon der Spracherwerb war, gehört zum Thema „Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht“ mindestens ein kurzer Hinweis auf die Ontogenese des Textverstehens. Drei Teilbereiche hiervon sind zu berücksichtigen, die Entwicklung der Erstsprache, der Schriftsprache und der Fremdsprache:

- **Erstsprache**
Wie Michael Tomasello (2003) in seinem Buch *Constructing a Language* zeigt, läuft der Einstieg in das Sprachverstehen über die Fähigkeit der Intentionserkennung beim Gesprächspartner, dem *Intention Reading*, das bei Kindern bereits vor dem ersten gesprochenen Wort zu beobachten ist. Die für das Textverstehen grundlegende Intentionalität ist also nicht etwa eine Folge des Umgangs mit Sprache, sondern eine wichtige Voraussetzung dafür.
- **Schriftsprache**
Mit dem Erwerb der Schriftsprache wird die Textverstehenskompetenz in vielerlei Hinsicht weiter ausgebaut. Ein wichtiger Aspekt ist die Möglichkeit des stärkeren Einsatzes kognitiver Kontrollen beim wiederholten Lesen ganzer Texte oder von Textteilen (vgl. Baumann in diesem Band).
- **Fremdsprache**
Mit dem Erwerb einer Fremdsprache treten vor allem auch interkulturelle Aspekte in das Blickfeld und damit eine ganz neue Dimension des Textverstehens (vgl. Meireles in diesem Band).

7. Anwendungen der Textverstehensforschung: Textverständlichkeit, Textkompetenz und maschinelles Textverstehen

Wie bereits zu Beginn dieses Beitrags hervorgehoben, ist die Psycholinguistik nicht nur eine Disziplin der Grundlagenforschung, sondern sie war von Anfang an auch immer eine angewandte Wissenschaft, zum Beispiel im Bereich der Diagnose und Therapie von Sprachstörungen. Die praktischen Erträge der Textverstehensforschung lassen sich einteilen in Anwendungen für Texte, für Menschen und für Maschinen:

- Die Anwendung für Texte bezieht sich vor allem auf die Optimierung der Textverständlichkeit. Textverständlichkeit ist aus psycholinguistischer Sicht nicht nur eine Eigenschaft von Texten, sondern die Eigenschaft der Text-Benutzer-Interaktion, also des Kommunikationssystems, in dem sich

das Textverstehen ereignet (Strohner/Brose 2002). Versuche der Textoptimierung müssen deshalb immer auch den Textrezipienten und die Rezeptionssituation berücksichtigen (Jakobs und Perrin in diesem Band).

- Die Anwendung für Menschen zielt vor allem auf die Förderung von deren Kompetenzen im Umgang mit Texten. Die Förderung von Textkompetenzen sollte unter anderem auch an der Einsicht in die kognitiven Prozesse ansetzen, welche die Psycholinguistik als zentral für das Textverstehen herausgearbeitet hat: Referenz-, Kohärenz- und Inferenzprozesse. Sie bilden die Basis für viele weitere Textkompetenzen (Baurmann in diesem Band), nicht zuletzt auch für das Studium und die praktische Ausübung linguistischer Berufe (Strohner/Müller/Rickheit 2004).
- Maschinelle Anwendungen des Textverstehens im Rahmen der Künstlichen Intelligenz, die den Anspruch auf kognitive Relevanz erheben, sind nur dann möglich, wenn die Erkenntnisse der psycholinguistischen Textverarbeitungsforschung auch so weit wie möglich berücksichtigt werden. Die Verarbeitung großer Textmengen erfordert darüber hinaus technische Modelle, die über menschliche Fähigkeiten weit hinausgehen (Stede in diesem Band).

8. Schluss: Die Zukunft in der Interdisziplinarität

Zum Schluss dieses Beitrages möchte ich die wichtigsten Ergebnisse noch einmal zusammenfassen:

- In der gegenwärtigen psycholinguistischen Textverstehensforschung stehen kognitive und kommunikative Gesichtspunkte gleichermaßen im Mittelpunkt.
- Die Grundlagen des Textverstehens umfassen konzeptuelle, theoretische und methodische Aspekte, die seine Untersuchung in kognitiver und kommunikativer Hinsicht ermöglichen.
- Grammatische Informationen bilden die strukturelle Grundlage für das semantische Textverstehen.
- Wesentliche Aufgaben des semantischen Textverstehens werden durch Referenz-, Kohärenz- und Inferenzprozesse ausgeführt. In allen drei Prozessbereichen lässt sich die enge Interaktion von Kognition und Kommunikation nachweisen.
- Aktuelle Theorien des Textverstehens sind die Theorien mentaler Propositionen und die Theorien mentaler Modelle, in denen unterschiedliche Ebenen der mentalen Repräsentation fokussiert werden.
- Die Ontogenese des Textverstehens umfasst Entwicklungsprozesse im Rahmen des Erwerbs der Erstsprache, der Schriftsprache und der Fremdsprache.
- Relevante Anwendungen der psycholinguistischen Textverstehensforschung beziehen sich auf die Textverständlichkeit, die Textkompetenz und das maschinelle Textverstehen.

Die Übersicht zeigt, dass die Psycholinguistik des Textverstehens bereits wichtige Resultate erbracht hat. Diese Resultate liegen sowohl im Bereich der Theorie und der Methodik als auch im Bereich der praktischen Anwendung ihrer Forschung. Immer mehr stößt jedoch diese Forschung wegen der Komplexität des Gegenstandes an ihre Grenzen. Deshalb liegt die Zukunft der Textverstehensforschung in einer Ausweitung ihrer Interdisziplinarität (Müller/Rickheit/Strohner in Vorbereitung). Alle Disziplinen, die im Rahmen der verschiedenen Sprach-, Kognitions- und Kommunikationswissenschaften theoretische, methodische und praktische Fragen des Textverstehens bearbeiten, sind aufgefordert, sich an diesem Unternehmen zu beteiligen. Die Psycholinguistik als eine genuin interdisziplinäre Kooperation von Psychologie und Linguistik ist hierzu bereit.

Literatur

- Barton, Stephen B./Sanford, Anthony J. (1993): A case study of anomaly detection: Shallow semantic processing and cohesion establishment. In: *Memory and Cognition* 21, S. 477–487.
- Bever, Thomas G./Sanz, Montserrat/Townsend, David J. (1998): The emperor's psycholinguistics. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 27, S. 261–284.
- Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (Hg.) (2004): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Bransford, John D./Barclay, Richard/Franks, Jeffery J. (1972): Sentence memory: A constructive vs. interpretive approach. In: *Cognitive Psychology* 3, S. 193–209.
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, Noam (1959): A review of B. F. Skinner's „Verbal behavior“. In: *Language* 35, S. 26–58.
- Clark, Herbert H. (1992): *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, Herbert, H. (1996): *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Herbert H. (1997): Dogmas of understanding. In: *Discourse Processes* 23, S. 567–598.
- de Saussure, Ferdinand (1916): *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Erickson, Thomas D./Mattson, Mark E. (1981): From words to meaning: A semantic illusion. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, S. 540–551.
- Glinz, Hans (2002): *Languages and their use in our life as human beings*. Münster: Nodus.
- Graesser, Arthur C./Millis, Keith K./Zwaan, Rolf A. (1997): Discourse comprehension. In: *Annual Review of Psychology* 48, S. 163–189.
- Kintsch, Walter (1974): *The representation of meaning in memory*. Hillsdale: Erlbaum.
- Kintsch, Walter (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. In: *Psychological Review* 95, S. 163–182.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter/van Dijk, Teun (1978): Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review* 85, S. 363–394.
- Knobloch, Clemens (2005): „Sprachverstehen“ und „Redeverstehen“. In: *Sprachreport* 21, S. 5–15.
- Langacker, Ronald W. (2001): Discourse in cognitive grammar. In: *Cognitive Linguistics* 12, S. 143–188.
- Leontjev, Aleksej A. (1982): *Psychologie des sprachlichen Verkehrs*. Weinheim: Beltz.

- McKoon, Gail/Ratcliff, Roger (1992): Inference during reading. In: *Psychological Review* 99, S. 440–466.
- McKoon, Gail/Ratcliff, Roger (1998): Memory-based language processing: Psycholinguistic research in the 1990s. In: *Annual Review of Psychology* 49, S. 25–42.
- Müller, Horst M./Rickheit, Gert/Strohner Hans (in Vorbereitung): *Kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke (UTB).
- Osgood, Charles E./Sebeok, Thomas A. (Hg.) (1954): *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*. Bloomington: Indiana University Press.
- Pinker, Steven/Jackendoff, Ray (2005): The faculty of language: what's special about it? In: *Cognition* 95, S. 201–236.
- Prestin, Elke (2003): Theorien und Modelle der Sprachrezeption. In Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hg.): *Psycholinguistik: Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter. S. 491–505.
- Rickheit, Gert (Hg.) (1991): *Kohärenzprozesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hg.) (2003): *Psycholinguistik: Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Rickheit, Gert/Schnotz, Wolfgang/Strohner, Hans (1985): The concept of inference in discourse comprehension. In: Rickheit, Gert/Strohner, Hans (Hg.): *Inferences in text processing*. Amsterdam: North-Holland. S. 3–49.
- Rickheit, Gert/Sichelschmidt, Lorenz/Strohner, Hans (2002): *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rickheit, Gert/Strohner, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen: Francke (UTB).
- Rickheit, Gert/Strohner, Hans (1999): *Textverarbeitung: Von der Proposition zur Situation*. In: Friederici, Angela D. (Hg.): *Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe. S. 271–360.
- Rickheit, Gert/Strohner, Hans (2003): *Inferenzen*. In: Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hg.): *Psycholinguistik: Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter. S. 566–577.
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Strohner, Hans (1990): *Textverstehen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Strohner, Hans (2001): *Kommunikation*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Strohner, Hans (2003): *Parsing-Prozesse*. In: Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (Hg.): *Psycholinguistik: Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter. S. 524–532.
- Strohner, Hans/Brose, Roselore (Hg.) (2002): *Kommunikationsoptimierung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Strohner, Hans/Müller, Horst M./Rickheit, Gert (Hg.) (2004): *Sprache studieren*. Bielefeld: Aisthesis.
- Strohner, Hans/Sichelschmidt, Lorenz/Duwe, Ingo/Kessler, Klaus (2000): Discourse focus and conceptual relations in resolving referential ambiguity. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 29, S. 497–516.
- Todd, James T./Morris, Edward K. (1992): Case histories in the great power of steady misrepresentations. In: *American Psychologist* 47, S. 1441–1453.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. London: Harvard University Press.
- Wundt, Wilhelm (1900): *Völkerpsychologie*. Band 1.2: *Die Sprache*. Leipzig: Engelmann.

BARBARA HEMFORTH

Psycholinguistische Methoden zur Untersuchung des Satz- und Textverstehens

Abstract

Die zentrale Forschungsmethode in der Psycholinguistik ist das psychologische Experiment. Dadurch unterscheidet sich die psycholinguistische Forschung in mancher Hinsicht von anderen Gebieten der Sprachwissenschaften, in denen die Beobachtung natürlichen Vorkommens sprachlicher Phänomene eine deutlich größere Rolle spielt. Ich werde im folgenden Beitrag nach einer kurzen Definition psycholinguistischer Fragestellungen zunächst Experiment und Beobachtung einander gegenüberstellen und dabei dafür argumentieren, dass es sich hier um einander ergänzende Herangehensweisen handelt. Ich werde dann verschiedene psycholinguistische Experimentaltechniken vorstellen, von sehr einfachen Fragebogentechniken bis hin zu technisch höchst aufwendigen Methoden wie der Messung von Blickbewegungen oder von sprachspezifischen EEG-Mustern. Hier werde ich versuchen, deutlich zu machen, dass nicht die Kosten allein die Qualität einer Technik ausmachen, sondern die Angemessenheit für die Fragestellung.

1. Psycholinguistische Fragestellungen

Wenn ein zentraler Punkt bei der Auswahl einer experimentellen Technik die Angemessenheit für die Fragestellung ist, muss zunächst einmal geklärt werden, welche Art von Antworten in der psycholinguistischen Forschung gesucht wird. Hier ist eine wesentliche Voraussetzung, dass das Verstehen und die Produktion von sprachlichen Äußerungen als genuin kognitive Phänomene betrachtet werden. Damit zielt die psycholinguistische Forschung auf Verarbeitungsmodelle, die die kognitive Repräsentation sprachlichen Wissens sowie ein Prozessmodell der Verarbeitung dieses Wissens in den Mittelpunkt stellen. Dabei basieren sowohl Repräsentations- als auch Verarbeitungsmodelle auf allgemeinen Annahmen über die kognitive Architektur des Menschen. Dies schließt Annahmen über die Struktur der Wissensrepräsentation im Allgemeinen genauso ein wie solche über das Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und vieles mehr. Aus diesen Grundannahmen ergibt sich zwangsläufig, dass eine psycholinguistische Theorie nach sprachübergreifenden Prinzipien sucht, eben solchen, die sich im Wesentlichen aus der kognitiven Architektur des Menschen ergeben. Sprachspezifische Unterschiede sollten dann allerdings in Interaktion mit der allgemeinen Architektur des Sprachverstehenssystems zu interessanten Unterschieden in der konkreten

Verarbeitung von sprachlichen Äußerungen führen. Aus diesem Grund ist die deskriptive Erforschung verschiedenster Sprachen einer der Bereiche der allgemeinen Linguistik, die für die psycholinguistische Forschung von höchster Relevanz sind. Zu kurz kommt zur Zeit sicher häufig noch die Einbeziehung kulturspezifischer Einflüsse auf die Verarbeitung sprachlichen Wissens. Hier wird gerade in neuerer Zeit durch die verstärkte Ausrichtung der Forschung auf Dialoge und Texte (siehe etwa Pickering/Garrod 2004 oder Strohner im vorliegenden Band) erhöhter Bedarf an intensiverer Forschung über kulturspezifische Aspekte der Kommunikation erkennbar.

Ein sicherlich wichtiger Punkt ist, dass die aufzudeckenden Prinzipien universellen Charakter haben, dies unter der Annahme, dass die kognitive Architektur aller Menschen im Wesentlichen gleich ist. Das Ideal wäre ein Modell, in das sprach- und kulturspezifisches Wissen sowie interindividuelle Unterschiede etwa in der sprachlichen Kompetenz oder im Arbeitsgedächtnis als Parameter eingegeben werden, und das so konkretes sprachliches Verhalten vorhersagt. Von einem solchen Modell sind wir sicherlich noch weit entfernt. Die Annahme allerdings, dass sprachliches Verhalten durch möglichst allgemeine Prinzipien erklärt werden soll, die über Individuen und über individuelle sprachliche Äußerungen hinweg gültig sind, führt zu dem Primat des Experiments als Forschungsmethode in der psycholinguistischen Forschung.

2. Experiment und Beobachtung

Was versteht man unter einem Experiment? Üblicherweise ist dies das Herstellen einer Situation, in der eine oder mehrere Variablen oder Parameter variiert werden, während möglichst alle anderen kontrolliert werden. Dies hat im Idealfall den Vorteil, dass Veränderungen im Verhalten sich eindeutig auf die manipulierten Parameter zurückführen lassen. Durch die Einbeziehung vieler Probanden und vieler Instanzen einer Klasse sprachlicher Äußerungen wird versucht, individuelle Unterschiede (von Menschen genauso wie von Sätzen oder Texten) als „Zufallsrauschen“ herauszufiltern. Nur „überzufällige“ Unterschiede, also solche, deren Zustandekommen durch zufälliges „Rauschen“ sehr unwahrscheinlich ist, werden als bedeutsam oder „signifikant“ betrachtet. Der Nachteil allerdings ist, dass die experimentelle Situation gerade aufgrund dieser Beschränkungen oft sehr künstlich und wenig lebensnah ist.

Die Beobachtung richtet sich dagegen auf natürliches Verhalten in natürlichen Lebenssituationen bei möglichst geringer Beeinflussung des beobachteten Verhaltens. Dies hat den großen Vorteil, dass im Idealfall tatsächlich reales Verhalten beobachtet wird. Ein Nachteil ist allerdings, dass sich Ursache-Wirkungsverhältnisse selten klar herausfinden lassen, da im „wirklichen Leben“ oft zu viele Parameter gleichzeitig variieren. Allerdings ist die Beobachtung real auftretender sprachlicher Phänomene natürlich die Basis

jedes psychologischen Experiments, wenn auch eher als Popperscher *Context of Discovery*.

Eine auch für die psycholinguistische Forschung inzwischen viel genutzte Kombination aus „Beobachtung“ und statistischen Verfahren wird durch die Aufarbeitung großer Textkorpora möglich (siehe z. B. MacDonald/Pearlmutter/Seidenberg 1994). Korpusanalysen liefern wichtige Daten gerade für die Erklärung sprachspezifischer Unterschiede (siehe z. B. Desmet/de Baecke/Drieghe/Brysbear/Vonk im Druck).

Andererseits sagen Korpusanalysen meist wenig über die kognitive Repräsentation der im Text dargestellten Situation aus. Sie sagen wenig darüber aus, welche Prozesse zu welchem Zeitpunkt beim Verstehen bzw. der Produktion des Textes zum Einsatz kommen. Sie enthalten meist überarbeitetes, editiertes Material, das frühe Verstehens- und Produktionsprozesse, die im eigentlichen Zentrum psycholinguistischer Forschung stehen, nicht widerspiegelt. Außerdem ist es bei komplexen Fragestellungen zuweilen nicht möglich, ausreichend viel Textmaterial zu finden (*sparse data problem*).

Als ein konkretes Beispiel für die Verwendung von Korpusanalysen in der psycholinguistischen Forschung möchte ich auf ein eigenes Forschungsprojekt zurückgreifen, das sich mit sprachspezifischen Unterschieden bei der Interpretation von Pronomen befasst (Hemforth/Colonna/Pynte/Scheepers/Konieczny 2005). Dies ist ein für die Psycholinguistik besonders interessantes Phänomen, da gerade die Auflösung von Textverweisen (Referenzen) sehr häufig mehrdeutig ist. Betrachten wir etwa einen Satz wie (1). Hier ist das Pronomen *er* mehrdeutig insofern, als es der Briefträger oder der Postbote sein kann, der nach Hause ging:

(1) *Der Briefträger traf den Postboten, als er nach Hause ging.*

Wie wird dieses Pronomen interpretiert? Wir untersuchten Sätze in deutschen, französischen und englischen Korpora, in denen die Zuordnung der Pronomen eindeutig war. Dabei wählten wir jeweils zufällig fünfzig Sätze mit einem Subjekt und einem möglichen weiteren Antezedens im Matrixsatz. Es fanden sich folgende Verteilungen:

- im Deutschen nahmen 77% der Pronomen das Subjekt als Antezedens (50 Sätze aus dem Frankfurter Rundschau Korpus);
- im Englischen nahmen 63% der Pronomen das Subjekt als Antezedens (50 Sätze aus dem Wall Street Journal);
- im Französischen nahmen 100% der Pronomen das Objekt als Antezedens (50 Sätze aus dem Le Monde Korpus).

Die eigentlich interessante Frage ist hier natürlich, inwiefern sich diese Verteilung im tatsächlichen Sprachverstehen widerspiegelt. Bevor wir dieser Frage mit typischeren psycholinguistischen Methoden nachgehen, möchte ich jedoch in einem kleinen Exkurs die spezifisch psycholinguistische Herangehensweise noch etwas genauer erläutern.

3. Exkurs: Beispiel für eine psycholinguistische Herangehensweise an eine linguistische Hypothese

In diesem Beispiel möchte ich mich an einen Beitrag des vorliegenden Bandes anlehnen, den von Maria Thurmair, der in meines Erachtens klassisch linguistischer Weise eine sehr interessante These behandelt. Eine – unzulässig vereinfachte – Zusammenfassung wäre:

Hypothese:

Konjunktive dienen der Textstrukturierung, sie markieren eingebettete Texteinheiten.

In Thurmairs Beitrag wird anhand von Textstellen überzeugend dargelegt und belegt, in welcher Weise Konjunktive als linguistisches Mittel verwendet werden können, um eingebettete Texteinheiten zu markieren. Aus psycholinguistischer Perspektive stellt sich nun etwa die Frage, welche Auswirkungen dies auf den direkten Verstehensprozess beim Menschen haben kann. Wird diese Strukturierung direkt bei der Verarbeitung eines Textes wahrgenommen? Führt sie zu einer unterschiedlichen Repräsentation der im Text dargestellten Situation, einem anderen „Mentalen Modell“ (s. Schnotz im vorliegenden Band)? Präziser gesagt: Es stellt sich die Frage nach der Auswirkung der Verwendung von Konjunktiven einerseits auf den Verarbeitungsprozess und andererseits auf das Resultat des Textverstehens. So könnte man etwa annehmen, dass der Wechsel von Texteinheiten mit erhöhtem Verarbeitungsaufwand verbunden ist. Dies beträfe den Verarbeitungsprozess. Auf der Seite des Resultats der Verarbeitung müsste man wiederum vermuten, dass Entitäten, die derselben Texteinheit angehören, enger zusammenhängen als solche, die aus verschiedenen Texteinheiten stammen (siehe etwa die Folgen von *Szenarienwechseln* bei Sanford/Garrod 1981).

Ein psycholinguistisches Experiment zur Prüfung möglicher Unterschiede in der Repräsentation ließe sich etwa folgendermaßen konzipieren: Ich mache mir hier ein bekanntes sprachpsychologisches Phänomen zunutze, das als *Priming* oder *Bahnung* bezeichnet wird (für einen Überblick siehe Zwissellood/Boelte 2002). Beim Priming führt die Verarbeitung eines Wortes zur Voraktivierung anderer Wörter, die mit diesem in engerem Zusammenhang stehen. Letztere können dann gegebenenfalls schneller verarbeitet werden.

Für ein psycholinguistisches Experiment müsste nun eine Reihe von Texten (hier mindestens zehn verschiedene) in jeweils zwei Ausprägungen konstruiert werden. In (2) findet sich ein Beispieltext:

- (2a) 1. *Sie stand am Herd und schälte die Kartoffeln.*
 2. *Da kam er zur Tür herein.*
 3. *Er hätte schreckliche Kopfschmerzen.*
 4. *Die Arbeit würde ihm schon lange zuviel.*
 5. *Er ließ sich auf den Stuhl fallen.*

- (2b) 1. *Sie stand am Herd und schälte die Kartoffeln.*
 2. *Da kam er zur Tür herein.*
 3. *Er hatte schreckliche Kopfschmerzen.*
 4. *Die Arbeit wurde ihm schon lange zuviel.*
 5. *Er ließ sich auf den Stuhl fallen.*

Jeweils eine Variante jedes Textes (fünf in jeder Ausprägung) würde dann einer Reihe von Probanden (hier wohl mindestens 40 Probanden) präsentiert. Eine ganze Reihe von weiteren Texten wäre zur Kontrolle verschiedenster Störfaktoren nötig. Nach jedem Text würde den Probanden nacheinander eine Liste von Wörtern wie (3) präsentiert. Ihre Aufgabe wäre es, anzugeben, ob das jeweilige Wort im Text enthalten war:

- (3) *Äpfel*
Kartoffeln
Kopfschmerzen
Sessel

Eine mögliche Vorhersage wäre: Wenn das Wort *Kopfschmerzen* direkt nach dem Wort *Kartoffeln* beurteilt werden soll, sollte das nach der Lektüre von Text (2b) schneller gehen als nach der von Text (2a), da nur in (2b) die Texteinheit fortgeführt wird, während im Text (2a) durch die Einführung des Konjunktivs in Satz (3) ein Wechsel der Texteinheit suggeriert wird. Der Priming-Effekt sollte bei Wörtern innerhalb einer Texteinheit größer sein als zwischen Wörtern verschiedener Texteinheiten.

Will man den Verarbeitungsprozess selbst untersuchen, könnte man etwa die Texte satzweise lesen lassen und dabei die Lesezeiten festhalten. Eine mögliche Vorhersage wäre hier, dass der Wechsel der Texteinheit in Satz 5 im Text (2a) zu erhöhten Lesezeiten führen sollte.

Dies waren zwei mögliche Beispiele für die Konzeption psycholinguistischer Experimente. Im Folgenden werde ich eine allgemeinere Klassifikation experimenteller Techniken in der psycholinguistischen Forschung diskutieren.

4. Offline- und Online-Experimente

Experimentelle Techniken unterscheiden sich darin, zu welchem Zeitpunkt sie Verarbeitungsprozesse bzw. deren Resultate überprüfen. Bei so genannten Offline-Verfahren wird das Textverständnis im Anschluss an den Verarbeitungsprozess überprüft. Online-Verfahren zeichnen sich dagegen dadurch aus, dass das Textverständnis während des Verarbeitungsprozesses selbst überprüft wird. (Man könnte hier die Skizze des Priming-Experimentes weiter oben als Offline-Experiment, das Lesezeit-Experiment dagegen als Online-Experiment bezeichnen.) Tatsächlich handelt es sich hier aber um zwei Pole einer kontinuierlichen Skala, die auch von der Korngröße der Fragestellung abhängt. So spiegeln Satzlesezeiten oft nur unzureichend Verarbeitungspro-

zesse wider, die sich etwa auf der Wort- oder Phrasenebene abspielen. Oft werden Reaktionszeitdaten als Online-Daten betrachtet, Interpretationen, Beurteilungen oder Fehler dagegen als Offline-Daten. Damit würde das Priming-Experiment weiter oben wiederum als Online-Verfahren klassifiziert, obwohl der Verarbeitungsprozess selbst hier nicht untersucht wird. Da Online-Verfahren oft technisch aufwändiger sind, werden sie häufig als qualitativ besser beurteilt, was zu einer immer wiederkehrenden Debatte darüber führt, welche Verfahren wirklich online sind. Diese Debatte ist allerdings nicht immer nützlich. Wenn, wie im obigen Beispielfall, tatsächlich das Resultat des Verarbeitungsprozesses die Forschungsfrage bestimmt, ergibt sich daraus zwangsläufig die Nützlichkeit eines Verfahrens, das eventuell technisch weniger aufwändig ist (was in diesem Fall allerdings nicht zutrifft).

4.1 Fragebogentechniken

Ich werde im Folgenden zwei Beispiele für Offline-Fragebogen-Untersuchungen aus einem eigenen Projekt präsentieren (Hemforth et al. 2005). Die Fragestellung betrifft hier, wie bei der Korpusanalyse weiter oben, die Interpretation von Pronomen in Sätzen wie (4a/b). Probanden erhielten einen Fragebogen mit jeweils 8 Sätzen in einer der beiden Varianten, gemischt mit ca. 60 Füllsätzen anderer Struktur. Aufgabe der Probanden war es, die Lücke in der Teilparaphrase jeweils unter dem Experimentalsatz zu füllen. Ziel dieses Experimentes war es, einen ersten Eindruck davon zu bekommen, welches der beiden möglichen Antezedenzen hier bevorzugt wird. Um auszuschließen, dass Plausibilitätsunterschiede in der Zuordnung des Temporalersatzes zum Subjekt oder Objekt des Satzes eine Rolle spielen, wurden die beiden Rollen bei der Hälfte der Probanden vertauscht (hier hieß es dann: *Der Straßenfeger traf den Briefträger, bevor er nach Hause ging. Und: Der Straßenfeger traf den Briefträger. Dann ging er nach Hause.*):

- (4a) *Der Briefträger traf den Straßenfeger, bevor er nach Hause ging.
Der _____ ging nach Hause.*
- (4b) *Der Briefträger traf den Straßenfeger. Dann ging er nach Hause.
Der _____ ging nach Hause.*

Das Ergebnis dieses Experiments findet sich in der Abbildung 1a.

Deutsche Probanden zeigten sowohl für die Verweise innerhalb von Sätzen (4a) als auch für die Verweise zwischen Sätzen (4b) eine klare Präferenz für das Subjekt als Antezedens. Dies ist nun insofern besonders interessant, als wir ein maximal vergleichbares Experiment mit den Sätzen (5a/b) für das Französische durchgeführt haben:

- (5a) *Le facteur a rencontré le balayeur avant qu'il rentre à la maison.
Le _____ est rentré à la maison.*
- (5b) *Le facteur a rencontré le balayeur. Puis il est rentré à la maison.
Le _____ est rentré à la maison.*

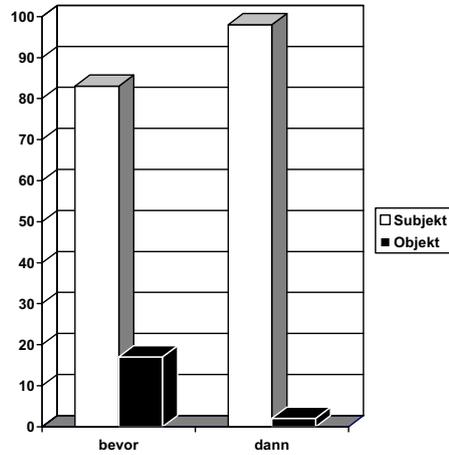


Abb. 1a

Hier fand sich bei Verweisen zwischen Sätzen wie in (5b) eine der im Deutschen gefundene vergleichbare Präferenz für das Subjekt. Bei Verweisen innerhalb von Sätzen wie in (5a) jedoch wurde eindeutig das Objekt als Antezedens präferiert (Abb. 1b).

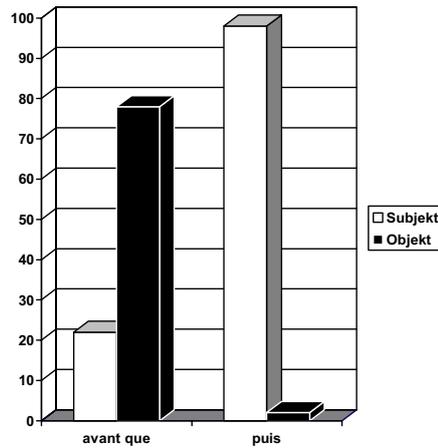


Abb. 1b

Diese Präferenz entspricht deutlich den Ergebnissen der Korpusanalysen. Eine mögliche Erklärung für diese sprachspezifischen Unterschiede ist die Tatsache, dass im Französischen eine starke, nahezu grammatikalisierte Alternative für die Subjektbindung besteht. Hier würde eher eine Infinitivkonstruktion wie in (6) verwendet, die nur das Subjekt als Antezedens der Null-Anapher zulässt:

(6) *Le facteur a rencontré le balayeur avant de rentrer à la maison.*

Das hier gezeigte Verfahren ist sehr nützlich, wenn grobe Unterschiede in Interpretationspräferenzen aufgedeckt werden sollen. Feinere Graduierungen

sind jedoch hiermit nur schwer zu entdecken. Hier wurde in den letzten Jahren ein Verfahren aus der Psychophysik der psycholinguistischen Forschung angepasst, das heute vielfach eingesetzt wird. Die so genannten *Magnitude Estimations* wurden ursprünglich von Stevens (1957) zur Untersuchung des Verhältnisses von physikalischer Stimulusintensität und der erlebten Intensität entwickelt. Stevens ließ Probanden die Intensität eines Stimulus im Vergleich zu einem Referenzstimulus einschätzen (etwa: Ton A ist halb so laut, doppelt so laut etc. wie Ton B). Die subjektive Wahrnehmung von Helligkeit oder Lautstärke steht hier in einem exponentiellen Verhältnis zur physikalischen Intensität, das so genannte *psychophysische Gesetz*.

Ein ähnliches Verfahren wird für linguistische Urteile verwendet (Bard et al. 1996; Cowart 1997). Probanden weisen hier einem Referenzsatz oder Text eine beliebige Zahl zu und beurteilen Experimentalsätze oder -texte im Vergleich zu diesem Satz. Die Daten werden dann standardisiert und logarithmiert, um eine lineare Beziehung zu erhalten.

Wir verwendeten dieses Verfahren, um zu überprüfen, ob im Deutschen tatsächlich in Sätzen wie (7a/b) das Subjekt präferiertes Antezedens für ein Pronomen ist, oder vielleicht einfach die Nominalphrase, die an der ersten Position im Satz steht (7c/d) (Konieczny/Hemforth 2001):

(7a) *Die Schauspielerin faszinierte den Regisseur, als er sich vorstellte.*

(7b) *Die Schauspielerin faszinierte den Regisseur, als sie sich vorstellte.*

(7c) *Den Regisseur faszinierte die Schauspielerin, als sie sich vorstellte.*

(7d) *Den Regisseur faszinierte die Schauspielerin, als er sich vorstellte.*

Abbildung 2 zeigt die standardisierten und logarithmierten Urteile der Probanden. Es zeigt sich, dass, abgesehen von einer Präferenz für die kanonische Subjekt-Objekt-Abfolge, Sätze immer dann mit höheren Akzeptabilitätswerten versehen wurden, wenn das Antezedens für das Pronomen am Satzanfang (in einer möglichen Topik-Position) stand:

Es kommen natürlich noch weitere Fragebogentechniken zu Einsatz, wie Multiple Choice Techniken (8), eine Rangordnung von Urteilen (9) und vieles mehr. Auf all diese Möglichkeiten einzugehen erlaubt hier jedoch der zur Verfügung stehende Raum nicht:

(8) *Der Briefträger traf den Straßenfeger, bevor er nach Hause ging.*

Wer ging nach Hause? Der Briefträger Der Straßenfeger

(9) *Die Briefträgerin traf den Straßenfeger, bevor er nach Hause ging.*

0-----0-----0-----0-----0

völlig

völlig

akzeptabel

inakzeptabel

Will man nun wissen, an welcher Stelle im Text oder im Satz bestimmte Faktoren die Verarbeitung beeinflussen, so muss man auf andere Techniken zurückgreifen, da die bisher dargestellten Verfahren nur ein Maß für die Gesamtinterpretation liefern. Diesen so genannten Online-Verfahren werden wir uns im nächsten Abschnitt zuwenden.

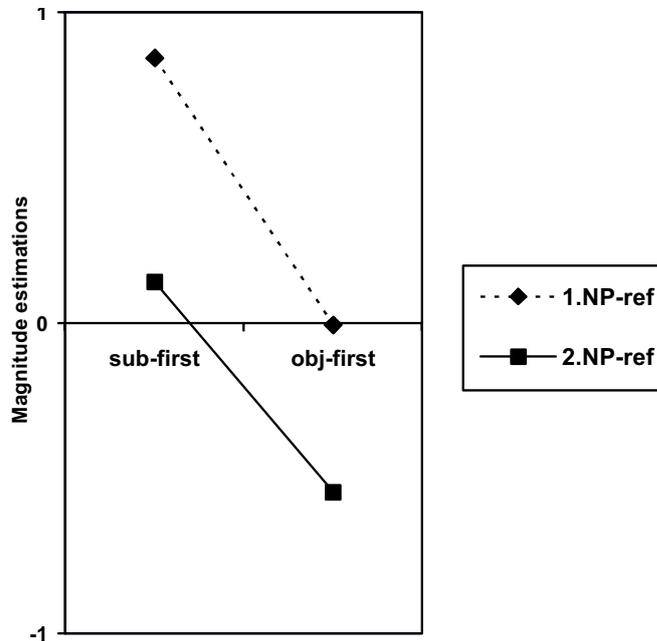


Abb. 2

4.2 Online-Techniken: Selbstbestimmtes Lesen und Blickbewegungsmessungen

Die meisten Online-Verfahren zum Textverstehen sind als Leseexperimente ausgerichtet. Dabei wird die Zeit, die für die Verarbeitung einer bestimmten Region verwendet wird, als Maß für den mit der Verarbeitung verbundenen kognitiven Aufwand betrachtet. Just/Carpenter/Wooley (1982) untersuchten verschiedene Präsentationstechniken und stellten dabei fest, dass die valideste Methode die so genannte *Moving-Window*-Technik sei. Hier wird das Sprachmaterial zunächst durch Bindestriche oder eine andere Maskierung ersetzt (jeder Buchstabe entspricht einem Bindestrich). Durch das Betätigen einer Taste wird dann zunächst der Teil der Maskierung, der der ersten darzubietenden Einheit entspricht, durch tatsächlichen Text ersetzt. Drückt der Proband wieder auf die Taste, verschwindet die Texteinheit und die nächste erscheint auf dem Bildschirm (10). Die Texte können wortweise dargeboten werden wie in (10) aber auch phrasenweise oder satzweise:

- (10) *Der Straßenfeger traf die Briefträgerin, als er/sie nach Hause ging.*
 Der -----, -----.
 --- Straßenfeger -----, -----.
 ----- traf -----, -----.
 ----- die Briefträgerin, -----.
 usw.

Eine Standardkritik gegen dieses Verfahren ist, dass es sich hier sicherlich nicht um natürliches Lesen handelt, da nicht der ganze Text auf einmal zu sehen ist und da Probanden Tasten betätigen müssen, damit sie weiterlesen können. Wir werden auf diese Kritik zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal zurückkommen. Zunächst möchte ich jedoch ein Verfahren vorstellen, das als ökologisch validere Alternative eingeführt wurde: die Analyse von Blickbewegungsdaten. Im Gegensatz zu Leseexperimenten, die mit frei verfügbaren Softwarepaketen auf nahezu jedem Laptop durchzuführen sind (das Paket DMDX von Ken und Jonathan Forster kann man sich auf der Webseite <http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmdx/dmdx.htm> frei herunterladen), verlangen Blickbewegungsexperimente einiges Knowhow und vor allem teils recht kostenaufwändige Laborausstattung.

Tatsächlich ist es aber so, dass die Messung von Blickbewegungen es erlaubt, den Leseprozess relativ ungestört von zusätzlichen Aktionen (wie Tastendrücken) zu untersuchen. Zudem lassen sich hier verschiedene Maße zusammenfassen, die Einblick in unterschiedliche Zeitpunkte des Analyseprozesses erlauben. Rayner (1992) gibt hier einen ausgezeichneten Überblick. Abbildung 3 zeigt eine mögliche Abfolge von Blickbewegungen beim Lesen eines Satzes. Die kritische, das heißt hier interessante Region ist mit einem Kasten unterlegt:

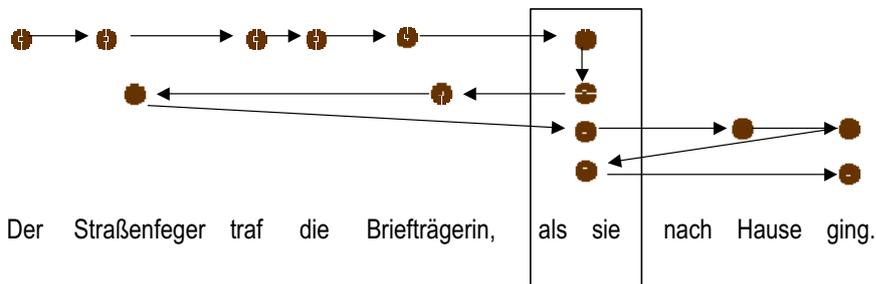


Abb. 3

Besonders frühe Prozesse (meist lexikalischer Art) finden sich oft in der ersten Fixation der kritischen Region. Ein typisches Maß für kognitiven Aufwand sind so genannte *Gaze Durations*, die Zeit zwischen dem ersten Eintreten und Verlassen der kritischen Region (das entspräche hier den ersten beiden Fixationen auf der kritischen Region). Manchmal allerdings werden gerade bei besonders schwierigen Sätzen die kritischen Regionen nur sehr kurz fixiert. Meist folgt dann ein Rücksprung in eine frühere Region, mit dem die Verstehenschwierigkeit gelöst werden soll. Ein Maß für solche Fälle sind *Regression Path Durations* (Konieczny/Hemforth/Scheepers/Strube 1997), die alle Fixationen vom ersten Eintreten in die kritische Region bis zum ersten Blicksprung nach rechts aus der Region einschließen, auch solche auf frühere

Regionen im Text. Recht späte Prozesse werden durch *Total Reading Times* erfasst, die die gesamte auf der kritischen Region verbrachte Zeit einschließen (hier alle vom Kasten umschlossenen Fixationen). Abbildung 4 zeigt *Total Reading Times* auf der kritischen Pronomenregion für Sätze, wie sie für das *Magnitude-Estimations*-Beispiel verwendet wurden. Hier zeigt sich wie oben ein Topikeffekt: Die Lesezeiten sind kürzer, wenn sich das Pronomen auf die erste NP im Satz bezieht, unabhängig davon, ob es sich um das Subjekt oder das Objekt handelt (Hemforth/Konieczny/Leiss in Vorb.).

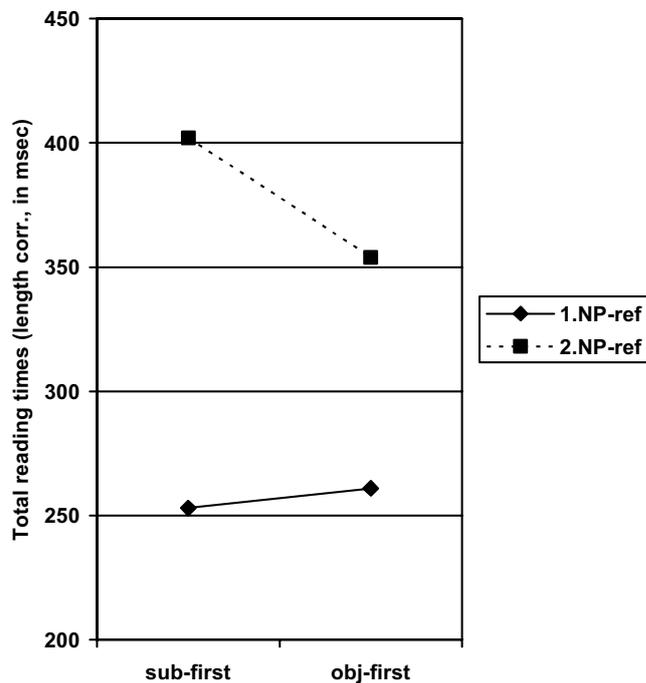


Abb. 4

Mitchell (2004) führt in einem ausgezeichneten historischen Überblick aus, dass oft wichtige Befunde zunächst mit einfacheren Lesezeitexperimenten entdeckt und dann mit Blickbewegungsexperimenten (und in neuerer Zeit mit ERP-Experimenten, siehe unten) validiert wurden. Er bezweifelt, dass die technisch aufwändigeren Methoden tatsächlich auch den erwünschten Erkenntnisfortschritt bringen, insofern als hier neue Phänomene entdeckt würden, die mit einfacheren Methoden nicht zu finden wären. Zudem stellt er zu Recht fest, dass die Notwendigkeit, den Kopf der Probanden bei Blickbewegungsexperimenten mechanisch zu fixieren, eine natürliche Lesesituation nur sehr eingeschränkt zulässt.

Bisher habe ich nur Methoden zum Leseverständnis vorgestellt. In neuerer Zeit wird jedoch mit dem *Visual World Paradigm* ein Verfahren eingesetzt,

das es erlaubt, Interpretationen beim Verstehen gesprochener Sprache online zu untersuchen (Tanenhaus/Spivey-Knowlton/Eberhard/Sedivy 1995). Hier werden ebenfalls Blickbewegungen festgehalten, jedoch nicht beim Lesen, sondern beim Betrachten von Bildern oder realen Szenen. Es zeigt sich dabei, dass die Blickbewegungen auditiv dargebotenen sprachlichen Äußerungen folgen. So kann man etwa feststellen, dass Probanden, wenn sie beim Betrachten eines Bildes wie in Abbildung 5 die NP *der Briefträger* hören, zunächst verstärkt auf den Briefträger schauen, wenn sie dann *trifft den Straßenfeger* hören, schauen sie verstärkt auf den Straßenfeger. Interessanterweise entsprechen die Blickbewegungsmuster beim Hören des Pronomens dann den sprachspezifischen Präferenzen: Im Deutschen schauen die Probanden eher auf das Subjekt des Satzes, hier den Briefträger, im Französischen eher auf das Objekt, hier den Straßenfeger (Hemforth/Colonna/Scheepers/Pynte/Konieczny 2005).



Abb. 5

Das Verstehen gesprochener Sprache ist ein klassisches Stiefkind psycholinguistischer Forschung, da hier bisher geeignete Online-Methoden fehlten, die nicht zu sehr in den Verstehensprozess eingreifen. Abgesehen von Blickbewegungsexperimenten im *Visual World Paradigm* sind hier vor allem neuropsychologische Techniken viel versprechend, die im folgenden Abschnitt behandelt werden.

5. Neuropsychologische Techniken

Die hier sicherlich zur Zeit interessanteste Methode sind ereigniskorrelierte Potentiale (EKPs; im Englischen *Event Related Potentials*, ERPs). Hier werden EEG-Muster zeitlich abgestimmt auf ein bestimmtes sprachliches Ereignis festgehalten. Je nach Ausstattung des Labors werden 16, 32, 64 oder 128 Elektroden am Schädel des Probanden befestigt (meist geschieht dies mit einer Art Badekappe, in die die Elektroden eingebaut sind). In den Experimenten wird typischerweise eine Experimentalbedingung mit einer Kontrollbedingung verglichen. Die Experimentalbedingungen weisen oft spezifische Potentialverschiebungen auf, die in einem bestimmten Zeitfenster zu finden sind sowie eine bestimmte topographische Verteilung und eine bestimmte Polarisierung aufweisen.

Beispiele hierfür sind die *Early Left Anterior Negativity* (ELAN), ein negativer Ausschlag nach etwa 200 Millisekunden, der sich vor allem an Elektroden im vorderen linken Schädelbereich zeigt (der Sammelband von Friederici 1999 gibt hier einige Beispiele, besonders ihr eigener Beitrag), die N400-Komponente, eher an zentralen Elektroden, und die P600-Komponente, eher im posterioren Schädelbereich. Oft werden verschiedene Komponenten mit unterschiedlichen sprachlichen Teilprozessen in Verbindung gebracht. Die ELAN-Komponente mit syntaktischer Analyse und Aufbau von Phrasenstrukturen, die N400-Komponente mit semantisch/lexikalischen Prozessen und die P600-Komponente mit syntaktischen Prozessen (vor allem Kongruenzprüfung) und Reanalyse. Einen guten Überblick bietet hier auch Berkum (2004).

Ein Beispiel für spezifische Komponenten bei der Verletzung von referentiellen Constraints findet sich bei Hemforth/Frenck-Mestre (2005). Wir vergleichen ERP-Muster beim Lesen von französischen Sätzen wie (11a/b):

- (11) *Les bergères couraient vite quand (a) elles / (b) ils rattrapaient le troupeau.*
 [Die Schäferinnen rannten schnell, als sie (fem/masc) die Herde wieder einfingen.]
Les bergères couraient vite. Enfin (a) elles / (b) ils rattrapaient le troupeau.
 [Die Schäferinnen rannten schnell. Endlich fingen sie (fem/masc) die Herde wieder ein.]

Fand sich hier das Antezedens nicht im Matrixsatz (die jeweiligen b-Versionen), so zeigte sich ein typisches P600-Muster (siehe Abbildung 6; Positivierungen werden hier konventionsgemäß nach unten abgetragen). Hieraus könnte man schließen, dass entweder die Verletzung referentieller Bezüge hier ein eher syntaktisches Phänomen ist (siehe Osterhout/Mobley 1995) oder dass syntaktische und Diskursprozesse zu ähnlichen Mustern führen (siehe Berkum 2004):

Will man nicht nur verschiedene sprachspezifische Komponenten in EEG-Mustern extrahieren, sondern die Prozesse im Gehirn auch lokalisieren, so

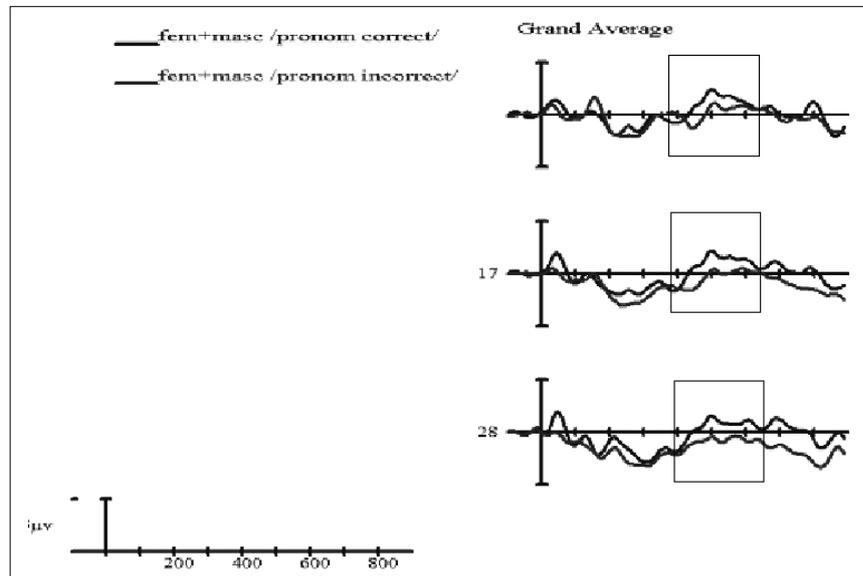


Abb. 6

muss man auf bildgebende Verfahren zurückgreifen, die meist mit der belegten Annahme arbeiten, dass erhöhte Aktivität in einem Hirnbereich mit verstärkter Durchblutung oder erhöhtem Sauerstoffverbrauch verbunden ist. Diese erhöhte Aktivität kann man etwa in der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT) messen. Das übliche experimentelle Verfahren ist hier die Subtraktionsmethode, in der eine experimentelle Aufgabe, die lokalisiert werden soll, mit einer Kontrollaufgabe verglichen wird, die bis auf die interessierende Teilaufgabe möglichst ähnlich ist. Die Aktivierungen bei der Kontrollaufgabe werden dann von der Experimentalaufgabe subtrahiert. Was bleibt, stellt die spezifische Aktivierung für den interessierenden Prozess dar.

Ein Beispiel für ein solches Experiment findet sich bei Dogil et al. (2002). Hier wurden den Probanden einmal Wortlisten wie in (12) und einmal Sätze wie in (13) präsentiert. Die Aufgabe der Probanden war es, in Wortlisten wie in (12) das zweite Wort an den Anfang zu setzen, oder Sätze wie in (13) mit einer anderen Konstituente als der gegebenen zu beginnen:

- (12) *Hotelführer Museumsführer Kunstreiseführer
Abfallgebühren Parkhausgebühren Leihgebühren
Orangenbäume Haselnussbäume Apfelbäume
Abenteuerroman Liebesroman Kriminalroman*
- (13) *Juristen haben sich mit dieser Frage beschäftigt.
Ein Aktivist hat sich an den Gitterzaun gekettet.
Auf einem Dachboden haben sich Marder einquartiert.
Über dem Gebirge haben sich Wolken gebildet.*

Bei der spezifisch syntaktischen Aufgabe fanden sich Aktivierungen im Broca-Areal, im Wernicke-Areal, im dorso-lateralen präfrontalen Cortex (DPF), im anterioren cingulären Cortex (ACC), sowie überraschenderweise im Cerebellum (Kleinhirn).

Es sollte hier hinzugefügt werden, dass sowohl für EEG-Experimente als auch für fMRT-Experimente gilt, dass die Versuchsbedingungen sehr weit von natürlichen Sprachverarbeitungsbedingungen entfernt sind. Das starke Rauschen der Signale macht es nötig, dass über eine Vielzahl von Äußerungen gleicher Art gemittelt wird (in unserem Anaphernexperiment waren es 40 Sätze pro Bedingung). Die Probanden verbringen vergleichsweise viel Zeit im Labor (durchschnittlich 2 Stunden im Vergleich zu etwa einer halben Stunde in einem üblichen Lesezeitexperiment). Dabei wird die meiste Zeit auf technische Vorbereitungen verwendet.

6. Schlussfolgerungen

Wir haben gesehen, dass sich in der Psycholinguistik ein sehr weites Methodeninventar findet (das ich hier bei weitem nicht erschöpfend geschildert habe). Hier bieten sich je nach Fragestellung verschiedene experimentelle Techniken an. Jede dieser Techniken erlaubt Antworten auf unterschiedliche Fragen:

- Offline-Fragebögen: Welche Interpretationen werden bevorzugt, welche Formen des Ausdrucks sind mehr oder weniger akzeptabel?
- Reaktionszeitexperimente: Welche Formen des Ausdrucks sind kognitiv aufwändiger?
- ERPs: Welche Arten von Teilprozessen sind an der Verarbeitung des Textes beteiligt?
- fMRTs: Welche Hirnregionen sind beteiligt, und damit (falls bekannt), welche funktionalen Komponenten?

Das Vorhandensein von Blickbewegungslabors, ERP-Labors oder der Zugang zu fMRTs führt allerdings zuweilen dazu, dass eine technisch und finanziell zu aufwändige Methode angewendet oder zuweilen auch eingefordert wird, dass also mit Kanonen auf Spatzen geschossen wird. Dies heißt auf keinen Fall, dass diese Methoden nicht zu interessanten, neuen, und anders nicht zu untersuchenden Erkenntnissen führen. Es muss halt nur nicht immer und für jede Fragestellung die aufwändigste Methode zum Einsatz kommen.

Vergleichbar ist die Gefahr, dass das Vorhandensein entsprechender technischer Ausrüstung den Blick auf praktisch relevante Fragen verstellt, da lieber Fragen bearbeitet werden, die der entsprechenden Technik zugänglich sind: Wenn man einen Hammer hat, sieht jedes Problem wie ein Nagel aus. Oder besser: Wenn man einen Hammer hat, sucht man nur noch nach Problemen, die wie Nägel aussehen.

Literatur

- Bard, Ellen G./Robertson, Dan/Sorace, Antonella (1996): Magnitude estimation of linguistic acceptability. In: *Language* 72, S. 32–68.
- Berkum, Jos van (2004): Sentence Comprehension in a Wider Discourse: Can we use ERPs to keep track of things? In: Carreiras, Manuel/Clifton Jr., Charles (2004) (ed.): *The on-line study of sentence comprehension: Eyetracking, ERPs and beyond*. New York: Psychology Press. S. 229–270.
- Cowart, Wayne (1997): *Experimental Syntax: Applying Objective Methods to Sentence Judgments*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Desmet, Timothy/de Baecke, Constantijn/Drieghe, Denis/Brysbeart, Marc/Vonk, Wietske (im Druck): Relative clause attachment in Dutch: On-line comprehension corresponds to corpus frequencies when lexical variables are taken into account. In: *Language and Cognitive Processes*.
- Dogil, Grzegorz/Ackermann, Hermann/Grodd, Wolfgang/Haider, Hubert/Kamp, Hans/Mayer, Jörg/Riecker, Axel/Wildgruber, Dirk (2002): The Speaking Brain. In: *Journal of Neurolinguistics* 15 (1), S. 59–90.
- Friederici, Angela D. (1999): The neurobiology of language comprehension. In Friederici, Angela D. (Hg.): *Language comprehension: A biological perspective* (2nd ed.). Berlin: Springer. S. 101–132.
- Hemforth, Barbara/Colonna, Saveria/Pynte, Joël/Scheepers, Christoph/Konieczny, Lars (2005): Pronoun resolution across languages: The role of distributional differences between French, German, and English. Poster presented at CUNY, 21. März – 2. April 2005, Tucson, Arizona.
- Hemforth, Barbara/Frenck-Mestre, Cheryl (March, 2005): Anaphor resolution within and across sentences: An ERP-study. Paper presented at CUNY, 21. März – 2. April 2005, Tucson, Arizona.
- Hemforth, Barbara/Konieczny, Lars/Leiss, Myrto (in Vorb.): Topic effects in pronoun resolution.
- Just, Marcel A./Carpenter, Patricia. A./Wooley, J.D. (1982): Paradigms and Processes in Reading Comprehension. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 111/2, S. 228–238.
- Konieczny, Lars/Hemforth, Barbara/Scheepers, Christoph/Strube, Gerhard (1997): The role of lexical heads in parsing: evidence from German. In: *Language and Cognitive Processes* 12, S. 307–348.
- Konieczny, Lars/Hemforth, Barbara (2001): Verstehenspräferenzen bei sprachlichen Mehrdeutigkeiten. In: Janetzko, Dietmar/Meyer, Herbert A./Hildebrandt, Michael (Hg.): *Das experimentalpsychologische Praktikum im Labor und im WWW*. Göttingen: Hogrefe.
- MacDonald, Maryellen/Pearlmutter, Neal/Seidenberg, Marc (1994): The lexical nature of syntactic ambiguity resolutions. In: *Psychological Review* 101, S. 676–703.
- Mitchell, Don C. (2004): On-line methods in language processing: Introduction and historical review. In: Carreiras, Manuel/Clifton Jr., Charles (2004) (ed.): *The on-line study of sentence comprehension: Eyetracking, ERPs and beyond*. New York: Psychology Press. S. 15–32.
- Osterhout, Lee/Mobley, Linda A. (1995): Event-related brain potentials elicited by failure to agree. In: *Journal of Memory and Language* 34, S. 739–773.
- Pickering, Martin J./Garrod, Simon (2004): Toward a mechanistic psychology of dialogue. In: *Behavioral and Brain Sciences* 27, S. 169–226.

- Rayner, Keith (Hg.) (1992): *Eye movements and visual cognition: Scene perception and reading*. New York: Springer.
- Sanford, Anthony J./Garrod, Simon (1981): *Understanding written language*. Chichester: John Wiley.
- Stevens, Stanley Smith (1957): On the psychophysical law. In: *Psychological Review* 64, S. 153–187.
- Tanenhaus, Michael K./Spivey-Knowlton, Michael/Eberhard, Kathleen/Sedivy, Julie C. (1995): Integration of visual and linguistic information in spoken-language comprehension. In: *Science* 268, S. 1632–1634.
- Zwiserlood, Pienie/Boelte, Jens (2002): Worterkennung und -produktion. In Muesseler, Jochen/Prinz, Wolfgang (Hg.): *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Spektrum. S. 546–587.

WOLFGANG SCHNOTZ

Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik

Abstract

Die Alltagsvorstellungen zum Textverstehen werden einer kritischen Analyse unterzogen. Texte enthalten demnach keine Bedeutungen, sondern sind Auslöser für einen Prozess der Konstruktion multipler mentaler Repräsentationen, vor allem einer Oberflächenrepräsentation, einer propositionalen Repräsentation und eines mentalen Modells. Der Text dient als Datenbasis für die Modellkonstruktion, für die Modellevaluation und ggf. für die Modellrevision. Die Konstruktion mentaler Modelle und der hierarchieniedrigeren mentalen Repräsentationen ist ein Prozess der Kohärenzbildung, der auch auf unterschiedlichen thematischen Ebenen stattfinden kann. Je nachdem, auf wie viel Ebenen ein Themenwechsel stattfindet, ist der thematische Aufbau eines Texts an bestimmten Stellen kontinuierlich und an anderen Stellen diskontinuierlich. Je diskontinuierlicher der Textaufbau, desto schwieriger wird für den Leser der Prozess der Fokus-Nachführung, mit dem der Leser dem Autor folgt. Die bei einem Themenwechsel erforderliche Suche nach dem neu fokussierten Referenten wird durch die Topic-Information bzw. durch die von ihr getragenen Suchparameter gesteuert. Außerdem erhält der Leser Hinweise darauf, ob eine Information für ihn neu oder ihm bereits bekannt ist. Hinsichtlich der weiteren Forschung wird für eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit plädiert.

0. Einführung

Die Erfahrung der alltäglichen Praxis des Lesens legt nahe, dass man als Leser¹ dem Text eine Bedeutung entnimmt. Diese Sichtweise lässt sich etwa wie folgt charakterisieren:

Texte bestehen aus Sätzen. Sätze bestehen aus Wörtern. Wörter haben eine Bedeutung. Die Bedeutung von Sätzen ergibt sich aus der Kombination der Wortbedeutungen und die Bedeutung von Texten ergibt sich aus der Kombination der Satzbedeutungen. Aufgabe des Lesers ist, diese Bedeutung des Texts zu erfassen.

Diese Auffassung mag auf den ersten Blick plausibel erscheinen. Sie ist allerdings aus Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik unangemessen.

¹ Die grammatisch maskuline Form wird hier für beide biologischen Geschlechter verwendet.

Beide Disziplinen gehen davon aus, dass ein Leser einem Text keine Bedeutungen entnimmt. Er konstruiert vielmehr diese Bedeutungen anhand des Texts unter Rückgriff auf sein Vorwissen. Je nach Vorwissen, aber auch Zielsetzungen und Erwartungen des Lesers kann das Konstruktionsergebnis unterschiedlich sein.

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über einige grundlegende Annahmen und empirische Befunde von Psychologie und kognitiver Linguistik über den Prozess des Textverstehens. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Welche Rolle spielt der Text beim Textverstehen?
- Wie werden Textbedeutungen mental repräsentiert?
- Wie entsteht beim Textverstehen mentale Kohärenz?
- Worum geht es? – Steuerung mentaler Suchprozesse.
- Was ist neu? – Der Given-New-Vertrag.

1. Welche Rolle spielt der Text beim Textverstehen?

Woran lässt sich überhaupt ersehen, dass ein Leser einem Text keine Bedeutungen entnimmt, sondern diese konstruiert? Wenn ein Text tatsächlich keine Bedeutungen enthält, was trägt er dann eigentlich zum Textverstehen bei? Um diese Frage zu beantworten, sei zunächst ein Textbeispiel von Bransford und Johnson (1972) angeführt:

- (1) *Die Prozedur ist wirklich ganz einfach. Erst ordnen Sie die Sachen in verschiedene Gruppen. Natürlich kann auch ein Haufen genügen – je nachdem, wie viel zu tun ist. Wichtig ist es, maßvoll zu bleiben. D. h.: Es ist besser, bei einem Mal zu wenige Sachen zu nehmen als zu viele. Ein Fehler kann hier ziemlich kostspielig werden. Zunächst mag die ganze Angelegenheit kompliziert erscheinen. Bald jedoch werden Sie sie als etwas ganz Alltägliches ansehen. Es ist kaum anzunehmen, daß sie in nächster Zeit ganz entbehrlich werden wird. Wenn die Prozedur beendet ist, teilt man die Sachen in verschiedene Gruppen auf. Sie können dann an die dafür vorgesehenen Plätze gebracht werden. Meist verwendet man sie wieder. Dann beginnt der ganze Kreislauf von neuem, aber so ist das Leben.*

In einer von Bransford und Johnson (1972) durchgeführten Untersuchung musste eine Gruppe von Collegestudierenden nach dem Lesen dieses Texts dessen Verständlichkeit einschätzen und den Textinhalt wiedergeben. Die Verständlichkeitseinschätzungen und die Wiedergabeleistungen fielen sehr gering aus. Eine andere Gruppe von Versuchspersonen erhielt den gleichen Text, jedoch mit der Zusatzinformation, dass es darin um das Thema „Wäsche waschen“ ginge. In dieser Gruppe fielen die Verständlichkeitseinschätzungen und die Wiedergabeleistungen deutlich höher aus.

Was ist eigentlich an dem Text ohne Überschrift schwierig? Die üblichen Verständlichkeitskriterien wie z. B. „sprachliche Einfachheit“ (kurze Sätze,

Verwendung geläufiger Wörter) erklären diese Schwierigkeit offenbar nicht. Die Sätze sind weder zu lang noch zu verschachtelt. Sie enthalten auch keine (für Studierende) unbekanntes Wörter. Dass sie trotzdem ohne Überschrift kaum verständlich sind, macht deutlich, dass erst durch Aktivierung von thematisch relevantem Vorwissen (über das Wäschewaschen) die Konstruktion einer mentalen Repräsentation des Textinhalts gelingt.

Der konstruktive Charakter des Textverstehens lässt sich auch an folgendem Beispiel demonstrieren:

- (2) *Anna war zu Peters Geburtstag eingeladen. Sie fragte sich, ob er schon ein Mühlespiel hatte. Sie ging in ihr Zimmer und schüttelte ihr Sparschwein. Aber es gab keinen Ton von sich.*

Bereits Kinder am Ende der Grundschulzeit verstehen diesen kurzen Text problemlos. Sie wissen, dass Anna daran denkt, Peter ein Mühlespiel zum Geburtstag zu schenken. Sie wissen, dass Anna noch kein Mühlespiel hat und deshalb eines kaufen müsste. Sie wissen, warum Anna ihr Sparschwein schüttelt. Sie wissen, was das „Schweigen“ des Sparschweins bedeutet: Anna hat kein Geld und deshalb das Problem, vielleicht nicht zu Peters Geburtstagsparty gehen zu können. All das wird beim Verstehen dieses Texts automatisch mitgedacht. Das Bemerkenswerte daran ist, dass nichts hiervon tatsächlich im Text steht. Es handelt sich um Inferenzen, die der Leser aufgrund seines Vorwissens über Geburtstagskonventionen, über das Kaufen und seine Bedingungen sowie über die Aufbewahrung von Geld selbständig hinzufügt.

Ein Text ist demnach nicht Träger von Bedeutungen. Er dient vielmehr als Auslöser für mentale Konstruktionsprozesse, die teils von der externen Textinformation und teils von der internen (im semantischen Gedächtnis gespeicherten) Vorwissensinformation angeleitet werden. Diese Konstruktionsprozesse führen zum Aufbau einer mentalen Repräsentation des im Text beschriebenen Sachverhalts, was subjektiv als „Erfassen der Textbedeutung“ erlebt wird.

In Anlehnung an das Organonmodell der Sprache von Bühler (1934) kann man einen Text als ein Kommunikationsinstrument sehen, welches zwei Teilprozesse der Kommunikation miteinander verknüpft: den Prozess des Meinens und den des Verstehens (Hörmann 1976). Dieser Kommunikationszusammenhang ist in Abbildung 1 schematisch dargestellt. Ein Autor besitzt – sei es aus eigener Erfahrung oder vermittelt durch andere – Wissen über einen Gegenstand bzw. eine mentale Repräsentation desselben. Dieses Wissen externalisiert er durch das Schreiben eines Texts. Der Autor „meint“ mit dem Text den Gegenstand und seine Beschaffenheit. Ein Leser versteht den Text, indem er anhand der Textinformation eine mentale Repräsentation des Gegenstands bzw. entsprechendes Wissen konstruiert. Er versucht also zu verstehen, was der Autor gemeint hat. Je besser die vom Leser konstruierte mentale Repräsentation mit der des Autors übereinstimmt, desto erfolgreicher war die Textkommunikation zwischen Autor und Leser (vgl. Herrmann 1985):

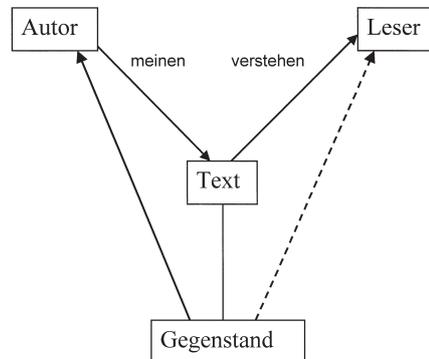


Abb. 1: Der Text als Kommunikationsinstrument (nach Bühler 1934)

2. Wie werden Textbedeutungen mental repräsentiert?

Neuere Ansätze zur Psychologie des Textverstehens gehen davon aus, dass beim Verstehen eines Texts vom Leser *multiple* mentale Repräsentationen gebildet werden (Graesser/Millis/Zwaan 1997; Kintsch 1998). Derzeit unterscheidet man beim Textverstehen vor allem folgende mentale Repräsentationsebenen:

- Oberflächenebene (die Repräsentation der Textoberfläche)
- Propositionale Ebene (die Repräsentation des semantischen Gehalts)
- Modellebene (das mentale Modell des beschriebenen Gegenstands)

Zwei weitere, in neuerer Zeit stärker beachtete mentale Repräsentationsebenen sind:

- Kommunikationsebene (die Repräsentation der Kommunikationssituation)
- Genreebene (die Repräsentation des Textgenres)

Die verschiedenen Repräsentationsebenen haben unterschiedliche Repräsentationseigenschaften und unterschiedliche Funktionen. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die durch viele Untersuchungen belegten ersten drei Repräsentationsebenen: die Oberflächenebene, die propositionale Ebene und die Modellebene.

Oberflächenebene. Die mentale Repräsentation der Textoberfläche dient als Grundlage für die Bildung der darauf aufbauenden höheren Repräsentationen. Sie ermöglicht eine wortwörtliche Wiederholung von Textsätzen auch ohne Verstehen. Beispielsweise kann jeder Deutsche problemlos den Satz „Eki wa, doko desu ka?“ hören und wortwörtlich wiederholen, auch ohne ihn nur annähernd zu verstehen (Er ist japanisch und bedeutet ‚Wo ist der Bahnhof?‘).

Propositionale Ebene. Die propositionale Repräsentation des semantischen Gehalts besteht (wie der Name sagt) aus Propositionen. Dabei handelt es sich um hypothetische komplexe Symbole. Diese bestehen aus einem Relations-

symbol, dem sog. Prädikat, und aus Symbolen für Entitäten (Gegenstände oder Ereignisse), den sog. Argumenten. Beispielsweise wird der semantische Gehalt des Satzes *Hans liebt Maria*. ausgedrückt in der Proposition „LIEBEN; agent: HANS, patient: MARIA“. Darin ist das Symbol LIEBEN das Prädikat; die Symbole HANS und MARIA sind die Argumente. Eine propositionale Repräsentation ermöglicht zu verstehen, was gesagt wird, auch ohne zu verstehen, welcher Sachverhalt gemeint ist.

Wie aber kann man etwas verstehen, ohne zu wissen, was gemeint ist? Im normalen Alltag kommt eine solche Situation zwar selten vor, sie ist aber durchaus möglich, nämlich bei sehr schwierigen Texten oder bei Texten oder Sätzen, in denen unmögliche Sachverhalte beschrieben werden. Ein Beispiel ist der berühmte Satz von Noam Chomsky:

(3) **Farblose grüne Ideen schlafen wütend.*

Diesen Satz kann man ohne weiteres in Propositionen zerlegen und diese entweder wie folgt als eine Propositionsliste:

- P1 (SCHLAFEN; IDEEN)
- P2 (FARBLOS; IDEEN)
- P3 (GRÜN; IDEEN)
- P4 (WÜTEND; SCHLAFEN)

oder als ein semantisches Netzwerk wie in Abbildung 2 darstellen:

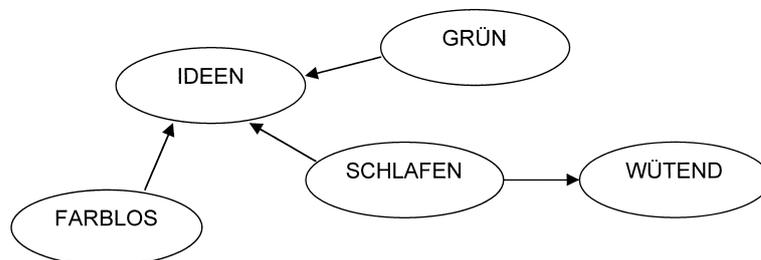


Abb. 2: Semantisches Netzwerk

Entgegen einer verbreiteten Auffassung ist dieser Satz keineswegs sinnlos. Er ermöglicht nämlich dem Leser, eine Reihe von Fragen zu beantworten, wie zum Beispiel:

- Was wird getan? (Antwort: Es wird geschlafen.)
- Wer schläft? (Antwort: Ideen.)
- Was für Eigenschaften haben diese Ideen? (Antwort: Sie sind farblos.)
- Welche weiteren Eigenschaften haben sie? (Antwort: Sie sind grün.)
- Wie wird geschlafen? (Antwort: Wütend.)

Was den Satz von „normalen“ Sätzen unterscheidet, ist, dass man sich den beschriebenen Sachverhalt nicht vorstellen kann bzw. dass man kein mentales Modell zu der Beschreibung generieren kann.

Mentales Modell. Das beim Textverstehen konstruierte mentale Modell ist im Gegensatz zu den vorangegangenen Repräsentationsarten eine analoge mentale Repräsentation des im Text beschriebenen Gegenstands durch ein internes „Quasi-Objekt“ oder ein dementsprechendes „inneres Bild“ (Johnson-Laird 1983). Die Existenz mentaler Modelle war in der Psychologie lange umstritten, da die Notwendigkeit, eine solche zusätzliche Repräsentationsform anzunehmen, von vielen nicht anerkannt wurde. Inzwischen wird diese Annahme allerdings von der Mehrzahl der Forscher akzeptiert.

2.1 Was spricht für die Annahme mentaler Modelle?

Warum reicht nun die Annahme propositionaler Repräsentationen nicht aus? Einen absolut zwingenden Beweis für die Existenz mentaler Modelle gibt es bislang nicht. Allerdings gibt es inzwischen eine Vielzahl von Befunden, die mit der Annahme propositionaler Repräsentationen *und* mentaler Modelle leichter zu erklären sind als mit der Annahme nur einer Form der mentalen Repräsentation. Das folgende Beispiel aus Collins/Brown/Larkin (1980) soll dies demonstrieren:

- (4) *Er legte an der Kasse 5 \$ hin.
 Sie wollte ihm 2,50 \$ geben.
 Er weigerte sich aber, sie zu nehmen.
 Deshalb kaufte sie ihm,
 als sie hineingingen,
 eine große Tüte Popkorn.*

Dieser Text lässt sich mühelos in die folgende Propositionsliste zerlegen:

- P 1 (HINLEGEN, ER, 5 \$)
- P 2 (ORT, P1, KASSE)
- P 3 (WOLLEN, SIE, P4)
- P 4 (GEBEN, SIE, ER, 2,50 \$)
- P 5 (SICH WEIGERN, ER, P6)
- P 6 (NEHMEN, ER, 2,50 \$)
- P 7 (KAUSALITÄT, P5, P8)
- P 8 (KAUFEN, SIE, POPCORNTÜTE, ER)
- P 9 (ZEIT: als, P10, P8)
- P10 (KONJUNKTION: und, P11, P12)
- P11 (HINEINGEHEN, ER)
- P12 (HINEINGEHEN, SIE)
- P13 (ATTRIBUT, POPCORNTÜTE, GROSS)

Da die aufeinander folgenden Propositionen jeweils durch gemeinsame Argumente oder durch Einbettungsbeziehungen miteinander verbunden sind, dürfte es einem Leser eigentlich keine Mühe machen, die Propositionen zu einem kohärenten Ganzen zu verknüpfen. Tatsächlich bereitet dieser Text jedoch erhebliche Verstehensprobleme. Die meisten Leser vermuten zunächst,

dass „sie“ die KassiererIn eines Kinos oder eines Theaters und dass 2,50 \$ das Wechselgeld sei. Dass er sich weigert, dieses zu nehmen, erstaunt zwar etwas, stellt die anfängliche Interpretation jedoch noch nicht grundsätzlich in Frage, denn es könnte sich vielleicht um ein Trinkgeld handeln. Erst die Formulierung *Deshalb kaufte sie ihm, als sie hineingingen, ...* macht dem Leser deutlich, dass die bisherige Textinterpretation ganz falsch war und revidiert werden muss: *Sie* meint seine Begleiterin, die sich für den Kauf der Eintrittskarte mit Popcorn revanchieren möchte.

All diese Schwierigkeiten kommen gar nicht ins Blickfeld, wenn man das Textverstehen als reines Verknüpfen von Propositionen betrachtet. Textverstehen ist offenbar nicht nur ein Verknüpfen von Propositionen. Es beinhaltet vielmehr die vorwissensgeleitete Konstruktion einer mentalen Repräsentation, die von vornherein ganzheitlichen Charakter hat. Anders ausgedrückt: Textverstehen beinhaltet die Konstruktion eines ganzheitlichen mentalen Modells (Schnotz 1994).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Textverstehen in der Konstruktion multipler mentaler Repräsentationen besteht. Hierzu gehören die mentale Repräsentation der Textoberfläche, die propositionale Repräsentation des semantischen Gehalts, das mentale Modell des gemeinten Sachverhalts und eventuell noch die Repräsentation der Kommunikationssituation und des Textgenres. Das mentale Modell ist eine analoge Repräsentation des gemeinten Sachverhalts und hat von vornherein ganzheitliche Eigenschaften. Der Text ist demnach kein Träger von Bedeutungen. Er dient vielmehr als Datenbasis für die vorwissensgeleitete mentale Modellkonstruktion, für die Evaluation des bisher konstruierten Modells und für eine etwaige Revision des Modells.

3. Wie entsteht beim Textverstehen mentale Kohärenz?

Was einen Text von einer beliebigen Aufeinanderfolge von Sätzen unterscheidet, ist seine Kohärenz. Das Verstehen von Texten ist deshalb ein Prozess der mentalen Kohärenzbildung. Dabei kann man zwischen lokaler und globaler Kohärenzbildung unterscheiden. Bei der lokalen Kohärenzbildung werden semantische Zusammenhänge zwischen den unmittelbar aufeinander folgenden Sätzen, bei der globalen Kohärenzbildung werden semantische Zusammenhänge zwischen größeren Textabschnitten hergestellt. Damit man von einem Text sprechen kann, ist sowohl die lokale als auch die globale Kohärenz wichtig. Dies wird an dem folgenden Beispiel aufeinander folgender Sätze deutlich, die einen gewissermaßen „ideenflüchtigen“ Eindruck machen:

- (5) *Peter war krank. Deshalb rief er den Arzt an. Aber der Arzt konnte nicht kommen, weil seine Frau mit ihm ins Theater gehen wollte. Es wurde gerade Othello gespielt, was sie auf keinen Fall versäumen durften, weil Shakespeare einer ihrer bevorzugten Dramatiker ist. Seine Werke waren eine zeit-*

lang nicht aufgeführt worden, weil das Schauspielhaus umgebaut werden musste. Die Bauzeit hatte mehr als drei Jahre gedauert und ... (nach van Dijk 1980).

In diesem Beispiel hängt zwar jeder folgende Satz mit dem vorhergehenden Satz zusammen; insofern besteht lokale Kohärenz. Man findet jedoch kein übergeordnetes Thema, dem die einzelnen Sätze untergeordnet sind. Insofern fehlt die globale Kohärenz. Das folgende Beispiel hingegen zeigt einen intakten, sowohl lokal als auch global kohärenten Text.

- (6) *Der Stoff- und Energieaustausch in Ökosystemen realisiert sich zum großen Teil in Nahrungsketten. / Den Anfang der Nahrungsketten bilden die Produzenten. / Die Produzenten wandeln Lichtenergie in Nahrungsenergie um. → Bei den Produzenten handelt es sich im Wesentlichen um Pflanzen. / Pflanzen bauen aus anorganischen Stoffen mit Hilfe von Sonnenenergie organische chemische Verbindungen auf. → Bei dieser sog. Photosynthese erzeugen die Pflanzen Sauerstoff, den sie an die Umgebung abgeben. // Die Fortsetzung der Nahrungsketten bilden die Konsumenten. / Die Konsumenten sind selbst nicht in der Lage, aus anorganischen Bausteinen organische Stoffe zu bilden. → Sie ernähren sich von anderen Lebewesen, von Produzenten oder von anderen Konsumenten ...*

Genau besehen ist dieser Text, wie in Abbildung 3 grafisch dargestellt, auf mehreren thematischen Ebenen kohärent. Das übergeordnete Thema des Texts lautet „Stoff- und Energieaustausch in Ökosystemen“. Ein diesem untergeordnetes Thema (auf das im Fortschreiten des Texts noch weitere folgen könnten) ist „Nahrungsketten“. Diesem Thema sind wiederum die Themen „Produzenten“ und „Konsumenten“ untergeordnet. Das Thema „Pflanzen“ ist wiederum dem der Produzenten untergeordnet usw.

Bemerkenswert ist, dass bei Einführung eines untergeordneten Themas das übergeordnete Thema noch weitergeführt wird. Wenn beispielsweise die Nahrungsketten eingeführt werden, bleibt das übergeordnete Thema des Stoff- und Energieaustausches trotzdem erhalten. Wenn von den Pflanzen die Rede ist, so ist implizit auch noch von den Produzenten, den Nahrungsketten und dem Stoff- und Energieaustausch in Ökosystemen die Rede (Abb. 3).

Wenn auf einer Ebene ein Thema eingeführt, unterbrochen oder abgeschlossen wird, so bedeutet dies einen Themenwechsel auf dieser Ebene. Addiert man an einer bestimmten Textstelle die Zahl der Themenwechsel über alle Ebenen hinweg, so findet man

- Textstellen, an denen kein Themenwechsel stattfindet (thematisch kontinuierliche Textstellen),
- Textstellen, an denen nur einer oder wenige Themenwechsel stattfinden (Textstellen mit weichem Themenwechsel) und
- Textstellen, an denen viele Themenwechsel stattfinden (Textstellen mit hartem Themenwechsel).

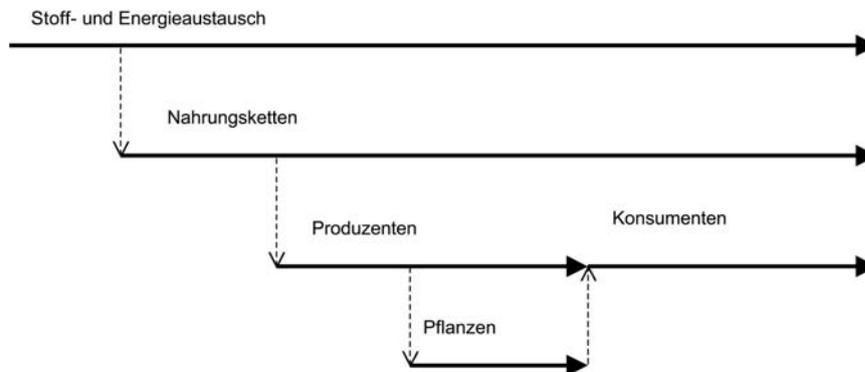


Abb. 3: Grafische Darstellung der multiplen thematischen Ebenen in Text (6).

Im obigen Text (6) sind die thematisch kontinuierlichen Textstellen mit dem Symbol „→“, die weichen Themenwechsel mit dem Symbol „/“ und die harten Themenwechsel mit dem Symbol „//“ notiert. Die Härte von Themenwechseln spielt für die Steuerung der dabei notwendigen mentalen Suchprozesse eine wichtige Rolle.

Zusammenfassend kann man festhalten: Textverstehen ist ein Prozess der mentalen Kohärenzbildung, wobei man zunächst zwischen lokaler und globaler Kohärenzbildung unterscheiden kann. Bei einem komplexeren Text können multiple thematische Ebenen unterschieden werden. Das Textverstehen erfordert Kohärenzbildungsprozesse auf all diesen Ebenen. Je nachdem, auf wie vielen Ebenen ein Themenwechsel stattfindet, ist der thematische Aufbau des Texts an manchen Stellen kontinuierlich und an anderen diskontinuierlich. An den thematisch diskontinuierlichen Textstellen kann man zwischen weicheren und härteren Themenwechseln unterscheiden.

4. „Worum geht es?“ – Steuerung mentaler Suchprozesse

4.1 Topic und Comment

Wie bereits oben gezeigt wurde, erfordert das Verstehen von Texten vom Leser immer die Aktivierung von Vorwissen. Gleichzeitig muss die Informationsverarbeitung beim Verstehen – also die Konstruktion mentaler Repräsentationen – in einem Arbeitsgedächtnis von begrenzter Kapazität stattfinden, was nur eine Aktivierung eines geringen Teils des Vorwissens erlaubt (Baddeley 1986). Damit der Leser immer den aktuell themenrelevanten Teil seines Vorwissens aktivieren kann, muss er wissen, wovon gerade die Rede ist. Der Leser muss den Fokus seiner Aufmerksamkeit² jeweils auf das aktuelle Thema rich-

² Der Begriff „Fokus“ meint hier lediglich die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ort innerhalb des Themenraums anhand der Topic-Information des Satzes. Wenn nach einem Themenwechsel die Fokussierung auf das neue Thema erfolg-

ten und im Fall eines Themenwechsels den Fokus entsprechend verschieben. Er steht somit vor der Aufgabe der sog. Fokus-Nachführung. Die hierzu erforderlichen Steuerungssignale werden jeweils durch die Topic-Angaben vermittelt.

Bekanntlich kann man in jedem Satz zwei Informationskomponenten unterscheiden: das Topic und den Comment. Das Topic gibt an, worüber etwas ausgesagt wird; der Comment gibt an, was darüber ausgesagt wird (Halliday 1970). Das Topic dient also gewissermaßen als eine Art Adresse: Es gibt an, welcher Teil des mentalen Modells zu fokussieren ist. Der Comment hingegen gibt die konkreten Hinweise für die weitere mentale Modellkonstruktion. Das Topic dient auch als Auslöser für einen mentalen Suchprozess nach dem jeweiligen Referenten, sofern ein Themenwechsel stattgefunden hat. Der Suchprozess findet jeweils auf unterschiedlichen mentalen Repräsentationsebenen statt.

Die anhand der Topic-Angaben vermittelten Steuerungssignale für den Suchprozess beinhalten folgende Suchparameter: Dem Leser wird erstens signalisiert, ob ein Themenwechsel stattgefunden hat oder nicht. Er erfährt zweitens, ob ein harter oder nur ein weicher Themenwechsel vorliegt bzw. ob eine größere oder nur eine kleinere Fokusverschiebung notwendig ist. Drittens erhält der Leser Angaben über den Suchbereich und viertens eine Beschreibung (eine Art „Steckbrief“) des Referenten.

Abbildung 4 zeigt den Ablauf der Aufmerksamkeitssteuerung bei der Fokus-Nachführung in Form eines Flussdiagramms. (Beginn und Ende des Prozesses wurden der Einfachheit halber weggelassen). Demnach identifiziert

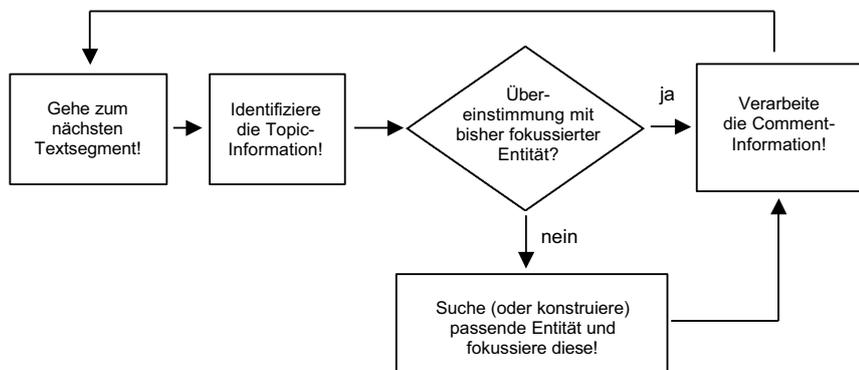


Abb. 4: Flussdiagramm zum Prozess der Aufmerksamkeitssteuerung bei der Fokus-Nachführung.

reich stattgefunden hat, richtet sich die Aufmerksamkeit meist stärker auf Informationen aus dem Comment-Teil des Satzes. Dies wird in anderem Zusammenhang ebenfalls als Fokus bezeichnet (vgl. Büring in diesem Band).

der Leser jeweils die Topic-Angabe, vergleicht sie mit dem bisher fokussierten Referenten und behält bei Übereinstimmung den Fokus bei oder sucht bei Nichtübereinstimmung in der mentalen Repräsentation nach einem neuen Referenten (Sidner 1983).

Bei einem Themenwechsel darf deshalb die neue Topic-Beschreibung nicht mit dem alten Topic kompatibel sein, wie das folgende Beispiel illustriert, da der Themenwechsel hier nicht gleich bemerkt wird.

- (7) *Hans fuhr mit dem Bus nach London.*
**Er war ein altes Modell.*

4.2 Pronominale Referenzen

Die Bezugnahme auf einen Gegenstand (Referenz) durch ein Pronomen unterscheidet sich im Hinblick auf die Steuerung der Aufmerksamkeit wesentlich von der Bezugnahme durch ein Nomen. Eine pronominale Referenz signalisiert dem Leser, dass der Referent zuvor explizit genannt wurde, dass sich der Referent noch im aktuellen Fokus der Aufmerksamkeit befindet und anhand von „Anzahl“ und „Geschlecht“ eindeutig identifiziert werden kann (Garrod/Sanford 1983). Die Gültigkeit dieser Regeln wird vor allem dann deutlich, wenn diese verletzt werden wie z.B. in den folgenden Fällen:

- (8a) *Maria segelte nach England.*
**Es hatte keinen Motor.*
- (8b) *Maria nahm ihren Koffer und verließ das Schiff.*
Dann fuhr sie mit dem Taxi ins Hotel.
**Er war sehr schwer.*
- (8c) *Maria hatte den Hut in ihrem Wagen vergessen.*
**Er war sehr teuer gewesen.*

In allen drei Beispielen ist die Verwendung des Pronomens als Verweis auf den Referenten inadäquat: Im Beispiel (8a) wurde der Referent zuvor noch nicht explizit genannt. Im Beispiel (8b) befindet sich der Referent nicht mehr im Fokus der Aufmerksamkeit. Im Beispiel (8c) ist das Pronomen nicht ausreichend trennscharf, um den Referenten anhand von „Anzahl“ und „Geschlecht“ eindeutig identifizieren zu können.

4.3 Nominale Referenzen

Diese Probleme verschwinden augenblicklich, wenn anstelle des Pronomens eine Nominalgruppe mit passendem Nomen (*das Boot, der Koffer, der Hut*) verwendet wird. Demnach signalisiert eine nominale Referenz dem Leser, dass der Referent bisher nicht notwendig explizit genannt worden sein muss und dass er sich auch außerhalb des aktuellen Fokus der Aufmerksamkeit befinden kann. Außerdem bietet ein Nomen einen viel reichhaltigeren „Steckbrief“ des Referenten als ein Pronomen.

Innerhalb der nominalen Referenzen kann weiter differenziert werden, je nachdem, auf wie vielen mentalen Repräsentationsebenen nach einem Referenten gesucht werden kann. Als Beispiel sei Folgendes angenommen: In einem Text geht es um den technischen Einsatz von Hubschraubern. Zur Einführung des Begriffs wird dementsprechend auch das Wort *Hubschrauber* verwendet. Bei einer erneuten Bezugnahme auf den Begriff kann einfach wieder das Wort *Hubschrauber* verwendet werden, also eine sog. Rekurrenz. In diesem Fall kann die Suche nach dem Gemeinten auf drei mentalen Repräsentationsebenen (Oberflächenrepräsentation, propositionale Repräsentation und mentales Modell) erfolgreich sein, da sich auf allen drei Ebenen Übereinstimmungen finden.

Man könnte jedoch auch das Wort *Helikopter* verwenden, also ein Synonym. In diesem Fall kann die Suche nach dem Gemeinten nur noch auf zwei mentalen Repräsentationsebenen (propositionale Repräsentation und mentales Modell) erfolgreich sein, da sich auf der Ebene der Oberflächenrepräsentation keine Übereinstimmung mehr zeigt. Der Prozess der Fokus-Nachführung bzw. die Suche nach dem Gemeinten wird dadurch etwas schwieriger; allerdings wird der Text so sprachlich abwechslungsreicher.

Schließlich könnte man auch das Wort *Fluggerät* verwenden, also eine lexikalische Generalisierung. Damit wird nicht nur ein neues Wort, sondern auch ein neuer Begriff verwendet, so dass die Suche auch nicht mehr auf der propositionalen Ebene, sondern nur noch auf der Modellebene erfolgreich sein kann, denn nur noch auf dieser Ebene stimmen die Bezeichnungen *Hubschrauber* und *Fluggerät* überein. Die Möglichkeiten der sprachlichen Variabilität werden dadurch noch höher, allerdings um den Preis einer erschwerten Fokus-Nachführung.

4.4 Topic-Markierung

Ein weiterer Suchparameter bei der Fokus-Nachführung ist die Stärke der Markierung des Topics. Das Topic eines Satzes kann durch syntaktische Mittel unterschiedlich stark markiert sein (Givón 1983). Wenn beispielsweise eine Person namens Hans das Topic ist, so ist dieses in Satz (9a) schwach und in Satz (9b) stark markiert:

(9a) *Er hört gern Musik.*

(9b) *Was Hans betrifft, so hört er gern Musik.*

Dabei signalisiert der Grad der Markiertheit dem Leser die Größe der erforderlichen Fokus-Verschiebung. Eine geringe Markiertheit wird vom Leser als Hinweis darauf interpretiert, dass das bisherige Topic beibehalten wurde. Eine starke Markiertheit wird als Indiz gewertet, dass ein Topic-Wechsel stattgefunden hat (Fletcher 1985).

Insgesamt enthält die Topic-Angabe demnach eine Reihe von Suchparametern, die bei einem Themenwechsel den mentalen Suchprozess nach dem

neuen Referenten anleiten. Diese Suchparameter müssen jeweils aufeinander abgestimmt sein: Je größer der Suchbereich ist und je mehr Entitäten er enthält, die dem gemeinten Referenten ähneln, desto genauer muss der „Steckbrief“ sein, wenn die Suche erfolgreich sein soll.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Textverstehen beinhaltet die Konstruktion unterschiedlicher Formen der mentalen Repräsentationen, die sowohl lokal als auch global kohärent sein müssen. Die Konstruktionsanweisungen erfolgen in Form von Comment-Informationen. Diese sind jeweils mit Topic-Informationen verbunden, welche den Ort der mentalen Konstruktion innerhalb des mentalen Modells angeben. Die Topic-Information dient bei der Fokus-Nachführung als Auslöser für einen mentalen Suchprozess auf multiplen Repräsentationsebenen. Bei der praktischen Gestaltung von Topic-Angaben stellen sich demnach folgende Fragen, die der Autor aufgrund rationaler Überlegungen oder einfach intuitiv beantworten muss:

- Was befindet sich im Moment im Fokus der Aufmerksamkeit des Lesenden und welches Vorwissen ist im Moment aktiviert?
- Ist eine größere oder eine kleinere Fokus-Verschiebung notwendig?
- Entspricht die Markierung des Topics der jeweiligen Fokus-Verschiebung?
- Ist der Suchbereich für den Referenten genügend spezifiziert?
- Ist die Beschreibung (der „Steckbrief“) des Referenten reichhaltig genug, um diesen problemlos identifizieren zu können?

5. „Was ist neu?“ – Der Given-New-Vertrag

Wenn man ein komplexes Ganzes konstruiert, ist es hilfreich zu wissen, welche Teilaufgaben bereits erledigt sind und welche noch nicht. Gleiches gilt auch für das Textverstehen. Zu diesem Zweck gibt der Autor dem Leser fortlaufend unauffällige Hinweise darauf, was neu ist und was er (der Autor) als bekannt voraussetzt („unauffällig“ insofern, als sich meist weder Autor noch Leser dieser Steuerungshinweise bewusst sind). Dies soll anhand der folgenden Beispiele (10a) und (10b) illustriert werden. Die beiden Sätze in (10a):

- (10a) *Wer hat Hans geküsst?*
Es war Maria, die Hans geküsst hat.

sind korrekt aufeinander bezogen. Man weiß beim Lesen des zweiten Satzes bereits, dass Hans geküsst wurde. Dies wird auch durch die Formulierung des Satzes zum Ausdruck gebracht. Ebenso drückt die Formulierung des zweiten Satzes aus, was neu ist, nämlich dass es Maria war, die Hans geküsst hat. Hingegen ist die Satzfolge in (10b) inkorrekt:

- (10b) *Wer hat Hans geküsst?*
**Es war Hans, der von Maria geküsst wurde.*

Auch hier weiß man beim Lesen des zweiten Satzes bereits, dass Hans geküsst wurde. Der zweite Satz signalisiert diese Information aber fälschlich als neu

(was sie ja nicht ist). Hingegen signalisiert er als bekannte Information, dass es Maria war, die Hans geküsst hat. Dies ist aber de facto eine neue Information.

Das letztgenannte Beispiel verletzt eine Regel, die Haviland und Clark (1974) als Given-New-Vertrag bezeichnet haben. Demnach besteht zwischen Autor und Leser eine stillschweigende Übereinkunft, wonach der Autor dem Leser mit Hilfe syntaktischer Mittel signalisiert, was neu ist und was er als bereits bekannt voraussetzt, und wonach der Leser sich im Verstehensprozess an diesen Signalen orientiert. Der Leser identifiziert also zum einen die als bekannt vorausgesetzte Information und zum anderen die als neu bezeichnete Information. Er verwendet die gewissermaßen „alte“ Information, um in der bereits konstruierten mentalen Repräsentation einen Gegenstand zu finden, auf den diese alte Information zutrifft. Dann verwendet er die „neue“ Information, um den Gegenstand weiter zu spezifizieren.

Es gibt eine Vielzahl von Anwendungsformen des Given-New-Vertrags. Ein Beispiel hierfür ist die Verwendung von Adverbien wie „auch“, „wieder“ oder „noch“, die jeweils bekannte Information signalisieren. Die folgenden Beispiele (11a) bis (11c) sollen dies veranschaulichen:

(11a) *Elisabeth ist auch da.*

(11b) *Elisabeth ist wieder da.*

(11c) *Elisabeth ist noch da.*

Im Beispiel (11a) ist neu, dass Elisabeth da ist. Als bekannt wird signalisiert, dass noch jemand anders da ist. Im Beispiel (11b) ist ebenfalls neu, dass Elisabeth da ist. Als bekannt wird signalisiert, dass Elisabeth weg (und vorher schon einmal da) war. Im Beispiel (11c) ist wiederum neu, dass Elisabeth da ist. Als bekannt wird signalisiert, dass sie bereits da war.

5.1 Topic/Comment versus Given/New

Die Unterscheidung zwischen alter und neuer Information entspricht sehr häufig der zwischen Topic und Comment, wenn nämlich das Topic bereits eingeführt wurde, d.h. alt, der Comment hingegen neu ist. Trotz dieser empirisch vorfindbaren Korrelation meinen aber beide Unterscheidungen nicht dasselbe. Die Differenzierung zwischen Topic und Comment kennzeichnet zwei unterschiedliche Funktionen der Bestandteile eines Satzes im Hinblick auf das gemeinte mentale Modell, unabhängig davon, was der Leser bereits weiß. Die Differenzierung zwischen „given“ und „new“ hingegen nimmt speziell auf dieses Vorwissen Bezug. Sie unterstützt die mentale Kohärenzbildung durch Hinweise darauf, was bereits erledigt ist und welche Konstruktionsschritte noch ausstehen. Deshalb kann es sein, dass der Comment eines Satzes bereits bekannt ist, wenn z. B. Früheres wiederholt wird, oder dass das Topic eines Satzes neu ist, wenn z. B. mit diesem Topic ein neuer Referent eingeführt wird. Tabelle 1 zeigt die möglichen Kombinationen beider Unterscheidungen im Überblick.

	Topic	Comment
Given	Weiterführung eines Themas	Wiederholung von Früherem
New	Einführung eines neuen Referenten im Topic	Mitteilung neuer Information über einen Referenten

Tab. 1: Mögliche Kombinationen der Given-New- und der Topic-Comment-Unterscheidung

5.2 Inferenzen

Wenn der Autor signalisiert, dass er eine bestimmte Information voraussetzt, bedeutet dies nicht notwendig, dass diese Information dem Leser auch tatsächlich bekannt ist. Dies ist dann nicht unbedingt ein Fehler des Autors. Die Mitteilung, dass etwas bekannt sei, ist auch häufig so gemeint, dass dieses „eigentlich“ bekannt sein und der Leser deshalb dieses seiner mentalen Repräsentation hinzufügen sollte. Der Leser wird also zu einer Inferenz aufgefordert, indem er das „angeblich Bekannte“ seiner mentalen Repräsentation hinzufügt.

Die Notwendigkeit, solche Inferenzen zu vollziehen, ist auch die Grundlage vieler Ironien wie zum Beispiel:

(12) *Von rechts ein Trabbi. Von links auch frei!*

Der zweite Satz teilt als neue Information mit, dass von links frei ist. Er signalisiert aber mit dem Wort „auch“ als bekannte Information, dass von der anderen Seite (also von rechts) ebenfalls frei ist. Der erste Satz, wonach von rechts ein Trabbi kommt, steht dazu natürlich im Konflikt. Dieser Konflikt wird mit der böseartig-ironischen Inferenz gelöst, dass der Trabbi offenbar als Verkehrsteilnehmer nicht zählt.

Etwas sophistizierter ist die folgende Bemerkung von Bernard Shaw:

(13) *Ich bin bekannt für meine Ironie. Aber auf den Gedanken, im Hafen von New York eine Freiheitsstatue zu errichten, wäre selbst ich nicht gekommen.*

Als bekannt wird signalisiert, dass Shaw Meister der Ironie ist und dass es dennoch eine Ironie gibt, auf die selbst er nicht gekommen ist. Damit stellt sich implizit die Frage, welche Ironie dies sein könnte. Als neu wird signalisiert, dass Shaw nicht auf die Idee gekommen ist, im Hafen von New York eine Freiheitsstatue zu errichten. Beide Aussagen lassen sich durch die Inferenz verknüpfen, dass das Errichten einer Freiheitsstatue im Hafen von New York einer Ironie gleichkommt.

Insgesamt ist somit festzuhalten: Das Textverstehen besteht in der Konstruktion multipler mentaler Repräsentationen auf verschiedenen Repräsentationsebenen. In diesem Konstruktionsprozess erhält der Leser u. a. Kohärenzbildungshilfen in Form von Hinweisen darauf, was ihm schon bekannt ist

(bzw. was als bekannt vorausgesetzt wird) und was für ihn neu ist (bzw. was als noch nicht bekannt angenommen wird). Damit folgt der Autor der Kommunikationsstrategie, beim Leser jeweils an tatsächlich oder scheinbar Bekanntes anzuknüpfen. Allerdings besteht hier eine implizite Arbeitsteilung zwischen Autor und Leser insofern, als der Autor bestimmte Inferenzen an den Leser delegiert, indem er tatsächlich Neues als scheinbar Bekanntes ausgibt.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik sind Texte nicht Träger von Bedeutungen. Sie sind vielmehr Auslöser für mentale Konstruktionsprozesse, die sowohl durch die externe Textinformation als auch durch die interne Vorwisseninformation angeleitet werden. Ein Autor meint mit seinem Text etwas, und der Leser versucht zu verstehen, was der Autor gemeint hat. Je besser das Verstehen des Lesers mit dem Meinen des Autors übereinstimmt, desto erfolgreicher war die Textkommunikation zwischen Autor und Leser.

Textverstehen besteht in der Konstruktion multipler mentaler Repräsentationen. Hierzu gehören vor allem die mentale Repräsentation der Textoberfläche, die propositionale Repräsentation des semantischen Gehalts und das mentale Modell des gemeinten Sachverhalts. Das mentale Modell hat von vornherein ganzheitliche Eigenschaften. Der Text dient als Datenbasis für die Modellkonstruktion, die Modellevaluation und ggf. die Modellrevision.

Textverstehen ist ein Prozess der mentalen Kohärenzbildung. Bei einem komplexeren Text können multiple thematische Ebenen unterschieden werden. Das Verstehen eines solchen Texts erfordert Kohärenzbildungsprozesse auf all diesen Ebenen. Je nachdem, wie viele thematische Ebenen in einen Themenwechsel involviert sind, kann man von thematischer Kontinuität bzw. Diskontinuität sprechen. Bei einem thematisch diskontinuierlichen Aufbau muss der Leser wiederholt Themenwechsel nachvollziehen und steht damit vor der Aufgabe der Fokus-Nachführung. Bei der Fokus-Nachführung dient die Topic-Information als Auslöser für einen mentalen Suchprozess auf multiplen Repräsentationsebenen. Sie enthält verschiedene Suchparameter: ob ein Themenwechsel stattgefunden hat; wenn ja: ob es sich um einen harten oder einen weichen Themenwechsel handelt; wie groß der Suchbereich ist und welche Eigenschaften der Referent hat. Außerdem erhält der Leser Hinweise darauf, was ihm schon bekannt ist (bzw. was als bekannt vorausgesetzt wird) und was für ihn neu ist. Dabei muss er vielfältige Inferenzen vollziehen, die der Autor gewissermaßen an ihn delegiert.

Diese Sichtweise des Textverstehens unterscheidet sich deutlich von den naiven Annahmen über das Textverstehen im Alltag. Sie ist das Ergebnis einer inzwischen jahrzehntelangen Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen, vor allem der Linguistik, der Psychologie und der Informatik. Aus der

interdisziplinären Zusammenarbeit haben sich in den Grenzbereichen dieser Wissenschaften auch neue Teildisziplinen entwickelt wie z. B. die kognitive Linguistik, die Psycholinguistik oder die Computerlinguistik. Aber auch andere Disziplinen haben zu dieser multiperspektivischen Analyse der sprachlichen Kommunikation und insbesondere der Textkommunikation beigetragen wie z. B. die Anthropologie oder die Mikrosoziologie, welche die Sprache bzw. Texte als ein kulturelles Werkzeug untersuchen.

Das Verstehen von Texten ist trotz seiner Alltäglichkeit ein so komplexes Phänomen, dass es die Analysefähigkeiten einer einzelnen wissenschaftlichen Disziplin generell übersteigt. Insofern bietet sich für die Zukunft eine noch stärker interdisziplinär ausgerichtete Textverstehensforschung an, in der sich die einzelnen Disziplinen vor allem wechselseitig befruchten und anstelle von gegenseitigen Abgrenzungsbemühungen sich stärker darauf konzentrieren, die potentiellen Synergieeffekte möglichst wirksam zu nutzen.

Literatur

- Baddeley, Alan (1986): Working memory. Oxford/U. K.: Oxford University Press.
- Bransford, John D./Johnson, Merieta K. (1972): Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, S. 717–726.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Jena: Fischer.
- Collins, Allan/Brown, John S./Larkin, Kathy M. (1980): Inference in text understanding. In: Spiro, Rand J./Bruce, Bertram C./Brewer, William F. (ed.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale/N. J.: Erlbaum. S. 385–407.
- Fletcher, Charles R. (1985): The functional role of markedness in topic identification. In: *Text* 5, S. 23–37.
- Garrod, Simon C./Sanford, Anthony J. (1983): Topic dependent effects in language processing. In: Flores d'Arcais, Giovanni B./Jarvella, Robert J. (ed.): *The process of language understanding*. Chichester: Wiley. S. 271–296.
- Givón, Talmy (ed.) (1983): *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study*. Amsterdam: Benjamins.
- Graesser, Arthur C./Millis, Keith K./Zwaan, Rolf A. (1997): Discourse comprehension. In: *Annual Review of Psychology* 48, S. 163–189.
- Halliday, Michael A. K. (1970): Language structure and language function. In: Lyons, John (ed.): *New horizons in linguistics*. Baltimore: Penguin. S. 140–165.
- Haviland, Susan E./Clark, Herbert H. (1974): What's new? Acquiring new information as a process in comprehension. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13, S. 512–521.
- Herrmann, Theo (1985): *Allgemeine Sprachpsychologie. Grundlagen und Probleme*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hörmann, Hans (1976): *Meinen und Verstehen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983): *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnotz, Wolfgang (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen*. Weinheim: Beltz.
- Sidner, Candace L. (1983): Focusing and discourse. In: *Discourse Processes* 6, S. 107–130.
- van Dijk, Teun A. (1980): *Macrostructures*. Hillsdale/N. J.: Erlbaum.

JÜRGEN BAURMANN

Texte verstehen im Deutschunterricht*

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt den aktuellen Stand der Forschung zum Textverstehen aus der Sicht der Deutschdidaktik. Nach begrifflichen Klärungen zum Deutschunterricht als Muttersprachunterricht, zum Sachtext als Textmuster und zum Verstehen werden relevante Studien zu Lesestrategien und zum konkreten Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht vorgestellt, analysiert und eingeordnet. Daraus werden ein Plädoyer für ein Lesecurriculum sowie Hinweise zu Leseaufgaben und Textauswahl entwickelt. Erwägungen zum Verhältnis von Forschung und Deutschunterricht runden den Beitrag ab.

1. Zur gegenwärtigen Diskussion innerhalb der Deutschdidaktik und Unterrichtspraxis

Nach den ernüchternden Ergebnissen der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001) hat sich die Diskussion in der Deutschdidaktik über das Lesen und Verstehen von Texten erheblich intensiviert. Diese Entwicklung deuten bereits die aktuellen didaktischen Veröffentlichungen zum Sachzusammenhang an: 2002 erscheint der von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann herausgegebene Band „Lesekompetenz“, der aus dem DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ resultiert; 2003 legt ein Arbeitskreis von Deutschdidaktikern den Sammelband „Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA“ vor (Abraham et al. (Hg.) 2003). Diesen Zusammenhang nimmt schließlich die jüngste Veröffentlichung der „Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben“ auf, wenn sie unter dem Titel „Lesen lehren“ ausgewählte „theoretische Modelle und empirische Befunde“, „Projekte für die Praxis“ und Anregungen für Lehrerbildung und Schule vorstellt (Sasse/Valtin (Hg.) 2005). Neben diesen Sammelbänden haben sich einige der für die Didaktik maßgeblichen Zeitschriften ebenfalls dem Thema zugewandt. In „Didaktik Deutsch“, der Zeitschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, setzt sich Bräuer (2002) kritisch mit dem „Trainingsprogramm zur Förderung des Leseverstehens“

* Der Beitrag ist Peter Eisenberg zum 65. Geburtstag gewidmet, obwohl und weil uns seit langem ein fachlicher Dissens bewegt und begleitet.

von Souvignier/Küppers/Gold auseinander; 2003 erläutern die Autoren selbst ihr Programm. Ein Jahr später (2004) stellt eine Forschergruppe der PH Weingarten in der gleichen Zeitschrift eine Studie zum Verstehen von Sachtexten in Klasse 4 vor (Belgrad/Grütz/Pfaff 2004). „Praxis Deutsch“, „Zeitschrift für den Deutschunterricht“ aller Schularten, informiert seine Leser und Leserinnen unter den Hefttiteln „Leseleistung – Lesekompetenz“ (Hurrelmann 2002), „Lesestrategien“ (Willenberg 2004) sowie „Sachbücher und Sachtexte lesen“ (Baumann/Müller 2005) über den jeweils aktuellen Stand in den genannten Bereichen. Schon diese Hinweise zeigen, dass sich Deutschdidaktik und Praxis des Deutschunterrichts gegenwärtig verstärkt mit dem Verstehen von Texten auseinander setzen. Dies geschieht durchweg unter einer funktional orientierten Auffassung von Lesekompetenz. Dass in diesem Zusammenhang dem Verstehen von Sachtexten erhebliche Bedeutung beigemessen wird, liegt nahe.

2. Begriffliche Klärungen

Auf Letzteres, also auf das Verstehen von Sachtexten, begrenze ich diesen Beitrag, wobei ich mit einigen begrifflichen Klärungen, nämlich zum *Deutschunterricht als Unterricht in der Muttersprache*, zur Textsorte *Sachtext* und zum *Verstehen* als komplexe Handlung beginne.

Deutschunterricht als Unterricht in der Muttersprache geht curricular davon aus, dass Schülerinnen und Schüler bereits über erhebliche sprachliche Erfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnisse im Deutschen verfügen. Der Umgang mit Sachtexten wurde deshalb im Deutschunterricht – da anscheinend unproblematisch – lange Zeit mehr oder minder als selbstverständlich vorausgesetzt und deshalb eher beiläufig-episodisch in den Unterricht aufgenommen. Diese Einschätzung verändert sich zur Zeit. Gegenwärtig besteht innerhalb der Deutschdidaktik weitgehend Konsens darüber, dass Schülerinnen und Schüler ausdrücklich und nachhaltig lernen sollten, „pragmatische Texte zielgerichtet und zweckmäßig [...] zu nutzen“, um für sich und andere einen Sachverhalt zunehmend selbstständig zu erarbeiten (Abraham 2003, S. 207).

Was ist nun unter Sachtexten, vornehmlich solchen für Kinder und Jugendliche, zu verstehen?

Schon die Bezeichnung für diese Textsorte ist uneinheitlich, eine eindeutige, weithin anerkannte Definition gibt es dafür noch nicht. Einige Merkmale dieser Texte können jedoch als Anhaltspunkte genannt werden: Sachtexte – das ist die in der Didaktik und Schulpraxis bevorzugte Bezeichnung – sind geschriebene Texte, die im *Umfang* von wenigen Sätzen bis hin zum Sachbuch reichen. Von ihrer *Intention* her vermitteln Sachtexte Fakten und Erkenntnisse, die das Wissen von Lesern zu erweitern trachten. Sachtexte *für Kinder und Jugendliche* orientieren sich in Auswahl und Zuschnitt der Themen an den geistigen und sprachlichen Fähigkeiten der jeweiligen Altersgruppe. Dabei

sind im Einzelfall deskriptive, argumentative und auch narrative Formen der „thematischen Entfaltung“ denkbar (vgl. Brinker ⁵2001). In ihrer *sprachlichen Gestaltung* zeichnen sich Sachtexte durch ein erhebliches Bemühen um Präzision im Ausdruck, durch einen Sprachgebrauch mit geringer Redundanz, durch fachsprachliche Elemente und Tendenzen zur Nominalisierung und zu elliptischem Satzbau aus. Darüber hinaus kommt oft die Verwendung besonderer graphisch bestimmter *Mittel* hinzu, die für derlei Texte charakteristisch sind – etwa Listen, Karten mit Legenden, Tabellen, Grafiken u. dgl. (vgl. dazu Christmann/Groeben 2002, Baurmann/Müller 2005).

Von welchem Verstehensbegriff geht nun dieser Beitrag aus? Oder allgemeiner: Welche Auffassung von Verstehen wird gegenwärtig in der Deutschdidaktik allenthalben akzeptiert? Nach Kintsch (1996) gilt als unstrittig, dass jedes Verstehen von Texten über das schlichte Zusammenfassen und Reproduzieren des Gelesenen hinausreicht. Verstehen meint vielmehr, dass der Leser auf der Grundlage seines Vorwissens neue Wissensstrukturen aufbaut, bei seiner Lektüre Sinn konstituiert (vgl. Kintsch 1996, S. 503 f.). Dabei greifen – so Schmid-Barkow (2004, S. 118f.) – von der Textvorgabe ausgelöste Prozesse und „lesergesteuerte Prozesse“ so ineinander, dass bereits vorhandenes Wissen beim Leser bestätigt, erweitert oder umgestaltet (d.h. neu konstruiert) wird. Insgesamt lassen sich beim Verstehen (hier nach Richter/Christmann 2002) fünf Teilprozesse unterscheiden – zwei „hierarchieniedrige“ und drei „hierarchiehöhere“. Zu den „hierarchieniedrigen“ Teilprozessen gehören der „Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation“ und die „lokale Kohärenzbildung“. Zu den drei „hierarchiehöheren“ Teilprozessen zählen die „globale Kohärenzbildung“, die „Bildung von Superstrukturen“ sowie das Erkennen rhetorisch-stilistischer Vorgehensweisen. Nun erfolgen die genannten Teilprozesse nach der in der Deutschdidaktik favorisierten interaktionalen Theorie weder unabhängig voneinander noch streng sukzessiv. Gewiss gehen das Worterkennen und die lokale Kohärenzbildung den „hierarchiehöheren“ Teilprozessen voraus, so dass Verstehen auch und in Grenzen *sukzessiv* verläuft. Zugleich überlappen sich Teilprozesse (etwa die „lokale“ mit der „globalen Kohärenzbildung“), so dass es zwischen den Teilprozessen zu Wechselwirkungen kommt, der gesamte Prozess also *interaktiv* geprägt ist. Und spätestens bei Verstehensschwierigkeiten wird es nötig, zu bereits aufgenommenen Einheiten zurückzugehen oder ggf. auch zu Textstellen zu „springen“, die erst im weiteren Textverlauf folgen. Solche „Bewegungen“ im Text werden vor allem zur globalen Kohärenzbildung oder zur Bildung der Superstruktur genutzt. Teilprozesse sind also wiederholbar, der Gesamtprozess mithin *iterativ* geprägt. Innerhalb der Deutschdidaktik ist übrigens eine solche Orientierung an Prozessmerkmalen von der Modellierung des Schreibprozesses her vertraut (seit Ludwig 1983). Sie gewährleistet am ehesten, über eine schlichte reihende Aufzählung der Teilprozesse hinauszukommen und der gegenwärtigen Fixierung auf den Output von Lesevorgängen oder gar Teilvorgängen zu entgehen.

Diese knappe prozessorientierte Sicht auf das Verstehen möchte ich durch zwei Hinweise ergänzen, indem ich (1) auf Voraussetzungen und Bedingungen eingehe, die beim Verstehen gegeben sein sollten, und (2) auf die Lesestrategien, deren sich Leser bedienen. Die Leseforschung der letzten Jahre hat hinsichtlich der Voraussetzungen und Bedingungen herausgearbeitet, dass die Qualität globaler Kohärenzbildung in hohem Maß vom vorhandenen *Vorwissen* und vom *Arbeitsgedächtnis* abhängt. Hinzu kommt die *Motivation*, die Leserinnen und Leser bei der Auseinandersetzung mit einem Text einsetzen. Nach Rheinberg (1995, S. 124 ff.) sind Leser motiviert, wenn für sie eine Situation besteht, die das Verstehen eines Textes erfordert oder herausfordert; wenn es Lesern einleuchtet, dass die Lektüre zu einem Ergebnis führt und wenn dieses Tun wichtige oder nachhaltige Folgen hat.

Zum besseren Verstehen bedienen sich Rezipienten bestimmter Verfahren, die gemeinhin *Lesestrategien* genannt werden. In Anlehnung an Bremerich-Vos/Schlegel und Willenberg lassen sich Lesestrategien als erprobte und bewährte Folgen von „mehr oder weniger komplexen Operationen“ beschreiben, die bei spezifischen Aufgaben und Schwierigkeiten zu Lösungen führen (vgl. Bremerich-Vos/Schlegel 2003, S. 410; Willenberg 2004, S. 6). Wenn auch die Grenzen zwischen einzelnen Strategien fließend sind, so lassen sich von ihrer Funktion her – heuristisch – folgende Formen unterscheiden: *Wiederholungsstrategien* setzen Leser dann ein, wenn sie der Meinung sind, durch Wiederholungen Gelesenes besser verstehen oder festigen zu können. Das mehrfache Durchlesen oder das Auswendiglernen ganzer Passagen sind Beispiele, die das Gemeinte veranschaulichen. (*Reduktive*) *Organisationsstrategien* zielen darauf ab, das Gelesene durch Zurückführen auf das Wesentliche oder durch Vereinfachen besser zu organisieren und zu strukturieren. Das Unterstreichen von Wesentlichem, das Zusammenfassen von Textteilen oder die grafische Darstellung von mitgeteilten Sachverhalten sind in diesem Zusammenhang zu nennen. *Elaborationsstrategien* vernetzen die Textinformationen auf vielfältige Weise mit dem Vorwissen des Lesers. Wer sich der Elaborationsstrategie bedient, verknüpft neu vermitteltes Wissen mit dem bereits vorhandenen Vorwissen; er vermag Analogien herzustellen und kritische Fragen zum Gelesenen zu entwickeln. *Regulative* als metakognitive Strategien sorgen schließlich dafür, den gesamten Prozess zu planen, zu überwachen und zu prüfen. Und *Stützstrategien* helfen, dass Leseprozesse emotional und motivational zufriedenstellend verlaufen. Das Herstellen einer anregenden Leseatmosphäre, die Orientierung an einem realistischen Zeitplan, etwa an einem Leseplan, oder die positive Verstärkung bei Erreichen eines Leseziels sind Beispiele für Stützstrategien.

Leser, vor allem kompetente Leser, gelangen durch den variablen Einsatz der genannten Strategien zum Ziel. Die Leseforschung spricht in diesem Zusammenhang von einem *Situationsmodell* bzw. von einem *mental*en *Modell* als Ergebnis des Lesens. Nicht zu übersehen ist bei diesem Überblick allerdings ein Moment, das der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik zu denken

geben sollte. Die aktuellen Beiträge zum Verstehen von Sachtexten zeichnet hinsichtlich ihrer Akzentuierung häufig ein Ungleichgewicht zu Ungunsten des sprachlichen Bereichs aus. Das hat innerhalb der didaktischen Arbeiten zum Verstehen beispielsweise die Konsequenz, dass die eingesetzten Texte selbst lediglich genannt, selten mit abgedruckt und in der Regel nicht analysiert werden. Eine Begründung für die jeweilige Textauswahl fehlt in aller Regel (vgl. dazu unter 4.).

3. Faktoren des Leseprozesses in Forschung und Unterricht

Nachdem wichtige Faktoren des Leseprozesses knapp erläutert worden sind, möchte ich fragen, welche Antworten die Forschung gegenwärtig für die Deutschdidaktik und die Schulpraxis zu geben vermag. Konkret ist demnach zu fragen ...

- Welche Voraussetzungen begünstigen das Verstehen von Sachtexten im Unterricht?
- Wie sind die Rahmenbedingungen zu sichern?
- Auf welche Lesestrategien können Heranwachsende jeweils zurückgreifen, welche sind nachhaltig zu fördern?

Weitgehend Übereinstimmung besteht in den relevanten Untersuchungen darin, dass schnelle und zuverlässige Zugriffe auf der *Wortebene* eine Voraussetzung für das Verstehen sind. Des Weiteren bestätigt die Forschung, dass die jeweilige Leistungsfähigkeit des *Arbeitsgedächtnisses* das Speichern und Verarbeiten von Informationen quantitativ und qualitativ bestimmt (vgl. Richter/Christmann 2002, S. 45 bzw. 49). Unbestritten ist zudem die herausragende Bedeutung des *Vorwissens*. So ist ermittelt worden, dass leseschwächere, doch fußballspielende Jungen Texte zu diesem ihnen vertrauten Wissensbereich besser verstehen als Mädchen mit erheblich besseren Lesefähigkeiten, die sich allerdings wenig oder nicht für Fußball interessieren (so Wilenberg 2004, S. 9, der sich auf Helmke stützt). Erhebliche Beachtung finden zur Zeit Studien, die sich den *Lesestrategien* und deren Bedeutung für das Verstehen von Texten widmen. Auf drei empirische Arbeiten möchte ich näher eingehen.

Empirische Arbeiten zu Lesestrategien

Ich beginne mit dem viel beachteten Beitrag von Palincsar/Brown (1984). Die beiden Autorinnen entwickeln für die Vermittlung von Strategien eine Interventionstechnik, nämlich das reziproke Lehren und Lernen. Konkret vollzieht sich dieses wechselseitige Lehren und Lernen so, wie es die folgende Übersicht 1 zeigt:

Phase	Aufgabe des Lerners	Aufgabe des Experten (Lehrer, versierter Mitschüler)
1	Der Lerner ist Beobachter und nur für einen kleinen Teil der Aktivitäten verantwortlich.	Der Experte führt zunächst die Handlungen vor, leitet insgesamt die notwendige geistige Tätigkeit.
2	Der Lerner übernimmt einzelne Tätigkeiten und wiederholt sie auch. Tätigkeit, führt und korrigiert noch, wo der Lerner strauchelt.	Der Experte tritt Verantwortung an den Lerner ab, teilt mit ihm die kognitive
3	Der Lerner nimmt das Geschehen zunehmend selbst in die Hand, einschließlich des Befragens; er verinnerlicht und reflektiert den gesamten Prozess.	Der Experte tritt als Helfer in den Hintergrund und beschränkt sich zunehmend auf die Rolle des interessierten Zuschauers/Zuhörers.

Übersicht 1: Drei Phasen des wechselseitigen Lehrens und Lernens beim Verstehen von Texten (nach Palincsar/Brown 1984, S. 123 f.)

In drei Phasen werden demnach einzelne schwache Leser durch einen Experten mit grundlegenden Aktivitäten vertraut gemacht – bei Palincsar/Brown mit dem Zusammenfassen, Fragen, Klären und Vorhersagen/Antizipieren. Die Lerner werden zunächst durch den Experten zu diesen Tätigkeiten angeleitet. Anschließend führen die Lerner die genannten Teilhandlungen selbstständig aus. Wie die angemessene Art des Fragens vermittelt wird, zeigt das folgende Beispiel an zwei Sätzen (siehe Übersicht 2).

Textauszug:

Das Spinnenmännchen ist viel kleiner als sie, sein Körper ist mattbraun. Es verbringt die meiste Zeit damit, auf einer Seite ihres Netzes zu sitzen.

13 Charles: (*hat keine Frage*)

14 Experte: Wovon handelt dieser Abschnitt?

15 Charles: Spinnenmännchen, Wie Spinnenmännchen ...

16 Experte: Gut so. Weiter.

17 Charles: Wie das Spinnenmännchen kleiner ist als ... Wie soll ich das sagen?

18 Experte: Lass dir Zeit. Du willst eine Frage stellen zum Spinnenmännchen und was es tut. Die Frage beginnt mit „wie“.

19 Charles: Wie verbringen sie ihre Zeit? Sitzend.

20 Experte: Du bist nahe dran. Die Frage sollte sein: ‚Wie verbringt das Spinnenmännchen die meiste Zeit?‘ – Nun fragst du.

21 Charles: Wie verbringt das Spinnenmännchen die meiste Zeit?

Übersicht 2: Zu rezipierender Textauszug und einzelne Äußerungen (Ziffern 13–21)

Das Beispiel zeigt die Hinführung zum Fragen an einem kleinen Textauschnitt. Charles, ein schwacher Leser, lernt zunächst durch Nachahmen – eng

„am Modell“ (Äußerung 18 und 20). Der Experte scheut sich nicht, einzelne Fragen so lange zu wiederholen und wiederholen zu lassen, bis Charles selbst angemessene Fragen an den Text zu formulieren weiß. Was sind nun die wichtigsten Ergebnisse der Studie von Palincsar/Brown? Durch wechselseitiges Lehren und Lernen konnte das Ausmaß der zutreffenden Ergebnisse um 70% gesteigert werden – ein Effekt, der selbst sechs Monate danach noch stabil vorhanden war. Die Steigerung galt vor allem für Fragen nach der Grundidee des Textes und für Zusammenfassungen des Gelesenen. Im zweiten Teil der Untersuchung wurde die Vorgehensweise auf die Arbeit mit Siebtklässern übertragen. Dabei wurde das wechselseitige Lehren und Lernen bei kleinen Gruppen von zuvor ausgewiesenen Lehrkräften übernommen. Die Ergebnisse konnten auch unter diesen Bedingungen bestätigt werden (vgl. Palincsar/Brown 1984, insbesondere S. 166).

Dass eine sorgfältige Einübung von Lesestrategien – also ein entsprechendes Training – das Leseverständnis erheblich verbessert, konnte Klauer (1996) bestätigen. In seiner Studie mit Fünft- und Sechstklässern waren die positiven Effekte ein halbes Jahr später ebenfalls noch vorhanden. Bremerich-Vos und Schlegel haben vor kurzem (2003) Klauers Versuch repliziert. In drei Klassen des 5. Schuljahres haben sie ein umfangreiches Training von Lesestrategien durchgeführt. Die Lerngruppen waren dabei bedeutend größer als bei Klauer. Außerdem nahm sich die Lehrerin im Laufe des Trainings zurück; sie ließ stattdessen jeweils zwei Fünftklässer im Sinne des wechselseitigen Lehrens und Lernens miteinander als Lerntandems arbeiten. Die Lerneffekte waren – verglichen mit den Ergebnissen bei Klauer – gering: Nach Auffassung der Autoren könnten sich die Größe der Gruppen, das Arrangement in Lerntandems und das direkte (statt indirekte, siehe unten) Trainieren von Lesestrategien mildernd auf ihre Ergebnisse ausgewirkt haben.

Welche Folgerungen ergeben sich aus den referierten Studien? Die keineswegs eindeutigen Ergebnisse fordern u. a. dazu heraus, sich nachhaltiger mit den *Rahmenbedingungen* auseinander zu setzen, die für das Verstehen von Texten im Unterricht mitentscheidend sind. Souvignier, Küppers und Gold (2003) denken in ihrem „Trainingsprogramm zur Förderung des Leseverstehens“ derlei Rahmenbedingungen mit. Sie legen in ihrem vor kurzem im Rhein-Main-Gebiet durchgeführten Projekt Wert darauf, dass einige ausgewählte Lesestrategien nicht gesondert trainiert, sondern mit übergeordneten „metakognitiven“ Strategien verknüpft werden – bei „gleichzeitiger Förderung motivationaler Komponenten“ (Souvignier/Küppers/Gold 2003, S. 25). Es wird abzuwarten sein, welche Ergebnisse die noch ausstehende Auswertung liefern wird und wie diese den hier referierten Befunden zuzuordnen sind.

Verstehen von Sachtexten im Unterricht – eine Studie

Die bisherigen Untersuchungen – so ein Zwischenfazit – gehen von der aktuellen lesetheoretischen Diskussion aus. Sie werden ‚von außen‘ an den Deutschunterricht herangetragen. Aus didaktischer Sicht wird man solche

Herangehensweisen nicht ausschließen, jedoch fragen: Wie stellt sich das Verstehen von Sachtexten ganz konkret im Unterricht dar? Die aufwändige Arbeit von Belgrad, Grütz und Pfaff (2004) versucht, diese Frage zu beantworten. Die genannten Autoren haben bei insgesamt 1450 Viertklässlern (also 9- bis 10-jährigen Kindern) erforscht, wie diese unter unterschiedlichen *Unterrichtsarrangements* einen kurzen Sachtext verstehen. Die überprüften Arrangements waren zuvor durch „informelle Befragungen“ bei Lehrkräften als weithin praktizierte Vorgehensweisen im Unterricht ermittelt worden (vgl. Belgrad/Grütz/Pfaff 2004, S. 27). Überprüft wurde das Verstehen beim stillen Lesen. Nach dem ersten Lesen des Textes durch die Schüler, dem Vorlesen durch die Lehrkraft oder nach einem kurzen gelenkten Unterrichtsgespräch folgte bei allen Schülerinnen und Schülern ein zweiter „Rezeptionsdurchgang“. Die Verstehensleistungen wurden anschließend mittels eines Fragebogens gemessen. Insgesamt waren die Verstehensleistungen beim zweifachen stillen Lesen (also am Anfang und beim zweiten Rezeptionsdurchgang) am besten – vor allem in Verbindung mit dem Unterstreichen oder Herausschreiben wichtiger Wörter durch die Leser. Zu lediglich schwachen Effekten trug das der Lektüre vorausgehende Unterrichtsgespräch bei, das als Antizipation und Aktivierung des Vorwissens gedacht war. Unklar in der Tendenz blieb die Wirkung des Vorlesens (vgl. Belgrad/Grütz/Pfaff 2004, S. 37 ff.).

Beim Vergleich dieser Studie mit den ansonsten berücksichtigten Arbeiten zum Verstehen von Sachtexten wird übrigens ein deutlicher Unterschied offenbar: Der Erforschung vertrauter Unterrichtspraxis bei Belgrad/Grütz/Pfaff (2004) stehen Untersuchungen gegenüber, die nicht unmittelbar aus dem Unterricht erwachsen. Die Differenz, die sich hier auftut, ist in ihren Grundentscheidungen und in den Folgen von einiger Tragweite. Wer Lesen und Verstehen streng kognitionstheoretisch fundiert erforscht, schränkt diesen „vieldimensionalen Prozess“ des Verstehens auf seinen kognitiven Anteil ein – so auch die Einschätzung Bräuers (vgl. 2002, S. 28). Dem Lesen und Verstehen wird dabei ein großes, allzu großes Maß an Intentionalität und Zielgerichtetheit zugeschrieben. An diesem Punkt setzt dann auch die Kritik von Didaktikern und Lehrkräften ein. Deren Vorstellungen von Unterricht entspricht es eher, die Vielfalt denkbarer Herangehensweisen und Verstehensversuche von Kindern und Jugendlichen zu evozieren, auch emotionale Aspekte mitzubedenken und möglichst Engführungen im Unterricht zu vermeiden. Kleinschrittige Programme wie das von Palincsar/Brown (1984), die eher einem „Anlernen“ als dem „Unterrichten“ ähneln (Baumann 1996, S. 1120 ff.), wirken deshalb auf Lehrkräfte und Didaktiker zunächst recht befremdlich. Auf der anderen Seite können (und wollen) Schulpraktiker und Didaktiker nicht wegdiskutieren, dass selbst guter und abwechslungsreicher Deutschunterricht bisher nicht zu überzeugenden Ergebnissen beim Verstehen von Sachtexten geführt hat. Welche Wege aus diesem Dilemma herausführen, will ich in Abschnitt 4. meines Beitrags zumindest andeuten.

4. Konsequenzen nach PISA: Konzepte und erste Umsetzungen

Zum Verstehen von Sachtexten gibt es *das* schlüssige didaktische Gesamtkonzept noch nicht. Es lassen sich jedoch Eckpunkte eines denkbaren Entwurfs markieren. Ich stütze mich in meinen Ausführungen auf einen Vorschlag, den Astrid Müller und ich vor kurzem vorgestellt haben (vgl. Baurmann/Müller 2005, S. 6 ff.).

Eckpunkte eines Konzepts

Ein überzeugendes Konzept wird – erstens – von den Erwartungen, Interessen und Neigungen, auch von den Fragen und Schwierigkeiten ausgehen, die Kinder und Jugendliche beim Verstehen von Sachtexten haben. Dazu kann man Schülerinnen und Schüler befragen. Weitere Anhaltspunkte ergeben sich aus *lesebiografischen Daten*. Nach Graf (vgl. zum Folgenden Graf 2002, S. 522 ff.) ...

- wollen jugendliche Sachbuchleser – vor allem unter Gleichaltrigen – mitdiskutieren und als gleichberechtigt akzeptiert werden;
- erwarten sie, dass die Lektüre von Sachtexten hilft, alltäglichen Aufgaben und Verpflichtungen zu genügen;
- versprechen sich Jugendliche außerdem eine deutliche Verbesserung ihrer rezeptiven Fähigkeiten, auch bessere Möglichkeiten, sich eine eigene Meinung zu bilden.

Ein überzeugendes Konzept wird – zweitens – über das übliche „instrumentelle zweckrationale Nachschlagen bzw. Sammeln von Informationen“ hinaus neue anspruchsvollere Möglichkeiten zu erschließen suchen. Die Auseinandersetzung mit Sachtexten soll dann von jugendlichen Lesern als „soziale und kommunikative Partizipation“ wahrgenommen werden und zu einer „explizit auf Erkenntnisse zielenden Lektüre“ anregen. Konkret auf den Unterricht bezogen erscheinen mir in diesem Zusammenhang zwei Anregungen erwähnenswert. Da Sachtexte häufig darauf angelegt sind, Handlungen auszulösen, werden auch beim Umgang mit Sachtexten handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zu bedenken sein. Und entgegen der verbreiteten Praxis, dem Unterricht ein Bottom-up-Verfahren zugrunde zu legen (etwa von der Klärung unbekannter Wörter zur Auseinandersetzung mit der Textidee), spricht einiges für einen Zugang, der top-down orientiert ist. Meireles (2005) hat dazu für den Bereich *Deutsch als Fremdsprache* einen interessanten Vorschlag unterbreitet.

Ein überzeugendes Konzept wird – drittens – Chancen für einen leserdifferenzierten Unterricht eröffnen. Sachtexte und Sachbücher stellen in ihrer Vielfalt ein Angebot für verschiedene „Lesertypen“ dar, für jüngere und ältere, für leistungsstarke und leistungsschwächere Leser, auch für Wenig-Leser und Nicht-Leser. Gerade den Jungen, von denen viele Wenig- oder Nicht-Leser sind, eröffnen sich über das Angebot attraktiver Sachtexte neue Möglichkeiten.

Erste Umsetzungen

Darüber hinaus werden bei allen Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Leseweisen zu vermitteln und zu festigen sein. Konkret kann dies am Umgang mit „kontinuierlichen“ und „nicht-kontinuierlichen Texten“ gezeigt werden. Im Vergleich zu den „kontinuierlichen“ Texten, die ein verweilendes ‚Nacheinanderlesen‘, einen langen ‚Leseatem‘ und erhebliche Fähigkeiten zur Kohärenzbildung verlangen, ist bei „nicht-kontinuierlichen Texten“ – also bei Diagrammen, Tabellen oder Karten – ein selektives, fokussierendes und überfliegendes Lesen angebracht. Gerade Leserinnen und Lesern mit geringem inhaltlichen Vorwissen eröffnet die „kombinierte Verwendung von Texten, Bildern und Diagrammen [...] einen höheren Lernerfolg“ (vgl. hierzu und zum Folgenden Schnotz 2002, S. 80). Solche Kombinationen entsprechen nicht nur alltäglichen Forderungen an das Lesen und Verstehen, sondern sie haben nach Schnotz den Vorzug, wirkungsvoller „multiple mentale Repräsentationen zu konstruieren“. Erste ermutigende Konkretisierungen in diesem Sinne liegen für den Deutschunterricht von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 2 bereits vor. Da gibt es Unterrichtsvorschläge zum Thema „Wolf“ in der Grundschule (Fischer/Riss 2005) oder eine Unterrichtsreihe zu „Gewürzen“, wobei Rezepte mit Gewürzen, Gewürzsteckbriefe und Gewürzrätsel zu rezipieren sind (Ekrut 2005). Des Weiteren überzeugen Auswertungen von Artikelserien wie „Menschenskinder“ aus Geolino, dem Kindermagazin der Zeitschrift GEO, oder die Erarbeitung eines anspruchsvollen Sachbuchs zur Ritterzeit, in dem der Bericht als kontinuierlicher Text mit ergänzenden nicht-kontinuierlichen Teilen (wie etwa Schaubilder) zum besseren Verständnis zu verknüpfen ist (Völkl 2005). Darüber hinaus können (und sollten) Unterrichtsreihen hinzukommen, die explizit Sachverhalte aus den Bereichen Sprache und Literatur als eigenes Thema im Unterricht berücksichtigen – wie es etwa Vorschläge zu den *Jugendsprachen* (Grossmann/Peyer 2005) oder zu Theodor Fontanes Essay „Unsere lyrische und epische Poesie seit 1848“ zeigen (Stadter 2005).

5. Perspektiven

Lesecurriculum, Leseaufgaben und Textauswahl

So plausibel die erwähnten Eckpunkte eines Konzepts und die genannten Unterrichts Anregungen auch sein mögen – eine kontinuierliche Förderung des Verstehens von Sachtexten im Unterricht sollte durch ein umfassendes Lesecurriculum ergänzt werden (Ludwig 2002). Eine ausgewogene Progression wird die Auseinandersetzung mit Sachtexten ohne Über- oder Unterforderung angemessen auf alle Schulstufen verteilen. Das Konzept wird dabei insgesamt als ein offenes zu entwerfen sein – offen für unterschiedliche Lesefähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, offen für den jeweiligen Stand individuellen Vorwissens und offen für die Mitwirkung der Heranwachsenden

am Unterricht sowie deren Eigenverantwortung für das Lernen durch Sachtexte (nach Brügelmann 1997, S. 45 ff.).

Einzelnen konkreten *Leseaufgaben* kommt dabei die Funktion zu, das Verstehen von Sachtexten innerhalb des Curriculums zu „gliedern, zu organisieren und zu rahmen“ (Eikenbusch 2001, S. 205). Zwei Arten von Leseaufgaben lassen sich dabei unterscheiden – einerseits komplexe Aufgaben, die das Zusammenspiel aller Teilprozesse zur Bildung eines mentalen Modells gewährleisten; und andererseits solche, die im Sinne einer Reduktion von Komplexität als Teilaufgaben vorübergehend aus dem Zusammenhang der Textrezeption herausgelöst und zunächst gesondert geübt werden.

Das Verstehen von Texten wird in der Schule in verschiedenen Fächern gefordert. Es ist deshalb nahe liegend und in vielen Fällen notwendig, die Hinführung zum Umgang mit Sachtexten über die Fachgrenzen hinaus zu bündeln und zu koordinieren – also über das Fach Deutsch hinaus auch in und mit Fächern wie Biologie, Geschichte oder Physik. Ein *themazentrierter* Unterricht, der sich nicht nur aus einem Blickwinkel mit einem Thema auseinandersetzt, wird einer solchen inhaltlichen Verschränkung ebenso gerecht wie die Aufhebung von Lernbereichen und Fächern in *Projekten*. Formen des themazentrierten Unterrichts und Projekte bieten sich in der Schule vornehmlich an, wenn zur Klärung wichtiger Fragen oder Probleme wie Streit und Gewalt, Gesundheitserziehung oder Umweltschutz die Bestände an Vorwissen und Arbeitsweisen verschiedener fachlicher Zusammenhänge zu nutzen sind.

Curricular wird es für die Unterrichtspraxis insgesamt hilfreich sein, wenn *Sachtexte* als Textsorte präziser als bisher bestimmt werden und einzelne Texte wie etwa Spielanleitung, Rezept oder Versuchsbeschreibung innerhalb einer akzeptablen Binnengliederung verortet werden. Entsprechende linguistische Arbeiten werden klären helfen, wie das, was beim Umgang mit einfachen Sachtexten gelernt worden ist, auf das Verstehen komplexerer Sachtexte zu übertragen ist, auch ob und wie der Deutschunterricht die Arbeit mit diesen Texten für andere Fächer zu fundieren vermag. Überzeugende Antworten auf diese Frage gibt es bis jetzt nicht, mögliche Lösungen deuten sich bestenfalls an. Die in diesem Zusammenhang notwendigen textdidaktischen Entwicklungen sind nach einem ermutigenden Beginn in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts in der Folgezeit verebbt (vgl. dazu auch Adamzik/Neuland 2005). Die Erfolgsgeschichte der Schreibforschung und der neueren Schreibdidaktik in den letzten Jahren sowie das gegenwärtig rege Interesse von Didaktikern und Deutschlehrern am Lesen und Verstehen von Texten sollte jedoch dazu ermutigen, neuere textlinguistische Entwicklungen und Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und nachhaltiger für Schule und Unterricht zu nutzen (vgl. Baurmann 2000). Einen in diesem Sinne tragfähigen Beitrag leistet Becker-Mrotzek (2005), der – didaktisch angemessen – textsortenspezifische Vorerfahrungen aus der „Schülerperspektive“ ermittelt hat. Wenn diese Befragung auch keineswegs repräsentativ angelegt ist, so liefert sie doch wichtige Anhaltspunkte für die weitere Diskussion. Den Ergebnissen ist zu

entnehmen, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit teilweise anderen Textsorten zuwenden als in der Schule. Dabei fällt auf, dass viele Texte, die im Unterricht berücksichtigt werden, außerschulisch kaum relevant sind. Insgesamt fällt zudem auf, dass Kindern und Jugendlichen die Funktion der Texte zumeist wichtiger ist als die „mediale Form“ (Becker-Mrotzek 2005, S. 77). Mit Becker-Mrotzek (2005, insbesondere S. 76 ff.) kann aus diesen Ergebnissen gefolgert werden, dass es dem Verstehen von Sachtexten zugute käme, wenn möglichst authentische Texte und in inhaltlichen Zusammenhängen unterschiedliche Textmuster berücksichtigt würden. Darüber hinaus sollte die Thematisierung der Textsortenfrage hinzukommen, die bisher – da für das Textverstehen unterschätzt – im Unterricht zu kurz kommt.

Standards der Forschung und Ansprüche an gelingenden Unterricht

In der Diskussion über einige Studien zum Verstehen und über den Unterricht zu Sachtexten ist deutlich geworden, dass exzellente Forschung und geglückter Unterricht weder identisch noch in Planung und Durchführung umstandslos zu vereinbaren sind. Überzeugende empirische Arbeiten zeichnet ein hohes Maß an Systematisierung und Standardisierung aus; bestimmte denkbare Einflüsse im Unterricht werden dabei möglichst als etwaige Störvariablen ausgeschlossen. ‚Guter‘ Unterricht wird hingegen von vornherein unterschiedliche, auch spontane und unvorhersehbare Aneignungsprozesse von Lernern antizipieren. Beides nahtlos zu verbinden – die anerkannten Standards von Forschung und die komplexe Realität geglückten Unterrichts – wird kaum gelingen. Doch Annäherungen über Kompromisse sind ebenso denkbar wie wechselseitige Vermittlungen. Die Arbeit von Palincsar/Brown (1984) und deren Rezeption belegen dies überzeugend. Zunächst unter kontrollierten Bedingungen in der Forschung entwickelt und gesichert, werden die Ergebnisse des wechselseitigen Lehrens und Lernens in ein Trainingsprogramm zum Verstehen für Lehrkräfte und Schüler umgesetzt; die Versuche mit Kleingruppen in der Schule werden anschließend empirisch überprüft. Aus diesem Beispiel, bei dem Leseforschung, Unterricht und Schulforschung ineinander greifen, lässt sich folgern: Verfahren, die sich innerhalb der Forschung bewährt haben, können auf ihre Brauchbarkeit für den Unterricht überdacht und dann – angepasst – in der Praxis eingesetzt werden. Die folgende Modifizierung des wechselseitigen Lehrens und Lernens im Unterricht veranschaulicht eine solche Vorgehensweise.

Fadih (14, Kl. 6) hat sich in einer Freiarbeitsstunde aus der Bücherkiste ein Buch aus der „Was ist Was“-Reihe genommen („Die sieben Weltwunder“). Er blättert das Buch durch, ohne eine Zeile zu lesen oder auch ein wenig auf einer Seite zu verweilen. Danach legt er das Buch auf den Tisch. Die Lehrerin kommt an seinen Tisch, sieht das Buch und fragt: „Welches sind denn nun die sieben Weltwunder? Ich glaube, alle kenne ich nicht.“ Fadih zuckt mit den Schultern. Die Lehrerin: „Das ist ja ein tolles Thema, zeig doch mal das Buch.“ Dabei stellt sie sich selbst halblaut Fragen zum Thema *War da nicht dieser Koloss von Rhodos dabei? Gehört nicht eine Pyramide dazu?*. Gemeinsam mit Fadih schaut sie

das Buch an, indem sie das Inhaltsverzeichnis liest, die sieben Weltwunder aufzählt und dann an den Illustrationen entlang ihr aufgefrischtes Wissen mit Fadih vertieft. Fadih fängt an, Interesse zu zeigen, beide staunen über den Koloss von Rhodos, über die hängenden Gärten, lachen über den Namen *König Mausolos* usw. und lesen einige Informationen, vor allem die Bildunterschriften.

Diese Unterrichtsszene (vgl. Baurmann/Müller 2002, S. 46) zeigt, dass Fadih, ein Vierzehnjähriger in der 6. Klasse, ermutigt wird, sich in ersten kleinen Schritten einem Sachbuch zuzuwenden. Vor dem Hintergrund ihres Wissens zum wechselseitigen Lehren und Lernen demonstriert die Lehrerin auf sympathisch unaufdringliche Weise, wie sie sich selbst diesem Sachtext nähert. Dann wenden sich beide gemeinsam einzelnen Textteilen zu.

Die zweite Folgerung, die sich meines Erachtens ergibt, betrifft die Forschung: Leseforschung als Verstehensforschung sollte auch als Unterrichtsforschung profiliert werden. Eine so angelegte Forschung wird dann zunächst untersuchen, was beim Verstehen von Sachtexten im Unterricht konkret geschieht, auch ermitteln, welche didaktisch-methodischen Entscheidungen Lehrkräfte treffen, und vor dem Hintergrund entsprechender Belege erforschen, wie und mit welchen Wirkungen implementierte Ergebnisse der Verstehensforschung unterrichtspraktisch umgesetzt werden können.

Es ist – so hoffe ich – in diesem Beitrag deutlich geworden, dass Deutschdidaktik und Praxis des Deutschunterrichts das Verstehen von Texten zunehmend als wichtige didaktische Aufgabe erkennen. Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen werden diese Wahrnehmung in Didaktik und Unterricht weiter verstärken – bildungspolitisch legitimiert mit Hinweisen auf die vielfältigen Herausforderungen einer Wissensgesellschaft. So nachvollziehbar und beherzigenswert dies auch ist – einer meines Erachtens bedenkenwerten Relativierung dieser Intention will ich am Ende meines Beitrags nicht aus dem Weg gehen: Ist das Lernen aus Texten, dieses Lernen auf Vorrat und Distanz, letztlich nicht doch zu begrenzt, zu folgenlos, zu wenig? Ist authentisches und gründliches Lernen nicht angewiesen auf unmittelbare Erfahrungen und ein aktives Tun „im Dienste irgendeiner Sache“? Diese souveräne Relativierung stammt nicht von mir. Sie klingt in einer – der einzigen – Fußnote in Walter Kintschs (1996, S. 518) so lesenswertem Aufsatz zum „Lernen aus Texten“ an.

Literatur

- Abraham, Ulf (2003): Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 204–219.
- Adamzik, Kirsten/Neuland Eva (2005): Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 57. H. 1, S. 2–11.
- Baurmann, Jürgen (1996): Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und deren Reflexion. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdiszi-

- plinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1118–1129.
- Baumann, Jürgen (2000): Der Einfluss der Textlinguistik auf die Muttersprachendidaktik. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband: Berlin/New York: de Gruyter. S. 820–829.
- Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2002): Experten und Anfänger lernen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In: Praxis Deutsch 29. H. 176, S. 44–47.
- Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2005): Sachbücher und Sachtexte lesen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 6–13.
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 62. H. 1, S. 68–77.
- Belgrad, Jürgen/Grütz, Doris/Pfaff, Harald (2004): Verstehen von Sachtexten. Eine Studie in Klasse 4 der Grundschule. In: Didaktik Deutsch H. 17, S. 26–43.
- Bräuer, Christoph (2002): Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur ... Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien. In: Didaktik Deutsch. H. 13, S. 17–32.
- Bremerich-Vos, Albert/Schlegel, Sonja (2003): Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach. S. 409–430.
- Brinker, Klaus (2001): Linguistische Textanalyse. 5. Aufl. Hamburg: Schmidt.
- Brügelmann, Hans (1997): Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber klarer strukturiert werden. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil: Libelle. S. 43–60.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa. S. 150–173.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Eikenbusch, Gerhard (2001): Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Ekrut, Sybille (2005): Vanilleis und Pfeffersteak. Ein (nicht nur) sprachlicher Ausflug in die Welt der Gewürze. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 21–27.
- Fischer, Claudia/Maria Riss (2005): Lesen, schreiben und gestalten im Leseatelier. Arbeiten mit Sachbüchern zum Thema „Wolf“. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 14–20.
- Graf, Werner (2002): Zur Genese der Sachtextlektüre in der Jugendphase. In: Neue Sammlung 42, S. 513–524.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa.
- Grossmann, Therese/Peyer, Ann (2005): Voll fett oder total beschattet? Sachtexte über Jugendsprache. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 39–45.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch 29. H. 176, S. 6–18.
- Kintsch, Walter (1996): Lernen aus Texten. In: Hoffmann, Joachim/Kintsch, Walter (Hg.):

- Lernen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C. Serie II, Band 7. Göttingen: Hogrefe. S. 503–528.
- Klauer, Karl Josef (1996): Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 28, S. 67–89.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann. S. 37–73.
- Ludwig, Otto (2002): PISA 2000 und der Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 54. H. 2, S. 82–85.
- Meireles, Selma (2005): Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In diesem Band.
- Palincsar, Annemarie Sullivan/Brown, Ann L. (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In: Cognition and Construction 1 (2), S. 117–175.
- Rheinberg, Falko (1995): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz. Prozessebenen und intraindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa. S. 25–58.
- Sasse, Ada/Valtin, Renate (Hg.) (2005): Lesen lehren. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Schmid-Barkow, Ingrid (2004): Prozesse des Textverstehens und ihre Diagnose. In: Dräger, Monika/Gräser, Hanne/Hecker, Ulrich/Sengelhoff, Barbara (Hg.): Lesen ist Verstehen. Schriften auf Wegen zu Kindern. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 115–126.
- Schnotz, Wolfgang (2002): Wissenserwerb mit Texten, Bildern und Diagrammen. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Psychologie Verlagsunion. S. 65–81.
- Souvignier, Elmar/Küppers, Judith/Gold, Andreas (2003): Wir werden Textdetektive: Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens. In: Didaktik Deutsch. H. 14, S. 21–35.
- Stadter, Andrea (2005): Was versteht Fontane unter „Realismus“? Umgang mit literaturtheoretischen Essays am Beispiel von Theodor Fontanes Text *Unsere lyrische und epische Poesie seit 1848*. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 46–55.
- Völkl, Michael (2005): Eine Entdeckungsreise ins Mittelalter. Das Sachbuch *Die Ritter* von Georges Duby: geeignet für Deutsch- und fächerübergreifenden Unterricht. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 34–38.
- Willenberg, Heiner (2004): Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 31. H. 187, S. 6–15.

ULLA FIX

Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten

Abstract

Sprachverarbeitung, also Verstehen neben Behalten und Erinnern, ist ein Prozess, in dem außer Faktoren wie Wissen, Einstellungen und Emotionen auch die pragmatischen Rahmenbedingungen, situative und kulturelle, eine Rolle spielen. Das gilt auch für das Verstehen von Texten. Bezogen auf einen alltagssprachlichen Kulturbegriff, für den die Routinen, die eine Kulturgemeinschaft zur Bearbeitung ihrer Probleme hervorbringt, besondere Bedeutung haben, sind Textsorten als kulturelle Artefakte und Instrumente zugleich anzusehen, d.h. als Hervorbringungen einer Kultur und als Mittel zu deren Aufrechterhaltung. Verstehen von Texten bedeutet dann nicht – wie oft angenommen – das rückläufige Wiederholen der bei der Textproduktion ausgeführten Vorgänge, sondern das Vollziehen rezeptionstypischer Prozesse: Einordnen des Gelesenen/Gehörten im Sinne des Erkennens kultureller Hintergründe und Handlungsräume sowie Zuordnen zu Textsorten, ohne deren Wahrnehmung die Funktion des jeweiligen Textes unklar bliebe. An diesen Verstehensaktivitäten ansetzend, werden anhand von Beispieltexen Fragen zum Verstehen angesprochen, die sich aus dem kulturellen Charakter von Sprache ergeben.

1. Kulturbezogenheit sprachlich-kommunikativen Handelns

1.1 Einstieg mit Beispielen

In einer überdisziplinären Textwissenschaft, wie de Beaugrande (1997, S. 9) sie vorschlägt, müssten, so sagt er, immer drei Perspektiven aufscheinen, eine linguistische, eine kognitive und eine soziale. Um die letztere, die soziale, die nach meinem Verständnis das Kulturelle einschließt¹, soll es in diesem Beitrag gehen.

Zunächst eine praktische, d.h. textbezogene Ausgangsüberlegung: An den Textbeispielen (1a), (1b) und (2), Klappentexten eines Fachlexikons und einer zweibändigen Gedichtsammlung (siehe Anhang)², könnte man mit den Erkenntnissen der Textgrammatik und der kognitiven Linguistik, wie sie in den Beiträgen des vorliegenden Bandes dargestellt sind, ohne weiteres verstehens-

¹ Was noch zu begründen ist (s. u.).

² In der Reproduktion erscheinen die Texte auf den Klappen der Schutzumschläge jeweils in verkehrter Reihenfolge. Die Lektüre muss also beim rechten Text einsetzen.

sichernde sprachliche Signale für Kohärenz feststellen. Man könnte die Texte auf Zeitverhältnisse und Modalität, auf Satzgliedstellung, Informationsstruktur und Prosodie, auf Perspektive, Illokution und vieles andere hin prüfen. Auch die mentalen Einheiten (Konzepte, Modelle und Propositionen) und die mentalen Prozesse des Textverstehens – z. B. das Aktivieren von Wissen und inferentielle Prozesse – ließen sich an diesen Texten erschließen. Wenn man mit all dem auch schon viel erfahren hätte, wüsste man aber noch wenig, das geeignet wäre, Texte in ihren Handlungszusammenhängen, also aus sozialer Perspektive, zu verstehen. Die inneren Zusammenhänge der Texte und die mentalen Prozesse ihres Verstehens erkannt zu haben bedeutet ja noch nicht, den „Sinn ihrer Existenz“, ihren „Gebrauchswert“, also ihre „äußeren“ – pragmatischen – „Verhältnisse“ zu kennen, Kenntnisse, ohne die man aus Produzenten- wie aus Rezipientenperspektive aber nicht handlungsfähig wäre. Man hätte ja noch keine Vorstellung, *wozu* es diese Gebilde gibt, *welche* Funktionen sie erfüllen, *warum* sie so sind, wie sie sind, *wie* man mit diesen Gebilden handeln, *wo* man sie einsetzen könnte. Gar nicht zu reden von ihren Traditionen und ihrem identitätsstiftenden Wert. Gerade das aber sind zentrale Fragen, wenn man Sprache unter dem Handlungs- und Verstehensaspekt betrachten will.

Was lässt sich nun an den Beispieltextrn zu ihrer kommunikativen Einbettung sagen? Sie gehören zu der relativ jungen Textsorte *Klappentext*, die mit der Entwicklung des Buchwesens zusammenhängt und erst mit der Einführung des abnehmbaren Schutzumschlages (Mitte des 19. Jahrhunderts) möglich wurde (zum Buchhandels- und Verlagswesen vgl. von Polenz 1999). Tatsächlich eingeführt wurde der Klappentext in Deutschland vom Verlag Langewiesche im Jahr 1904 (vgl. Gollhardt 1966, S.104). Es handelt sich dabei nicht etwa um eine einfach zu beschreibende Textsorte, wie man zunächst angesichts ihrer Kürze und unserer Vertrautheit mit Texten dieser Art annehmen könnte. Vielmehr stellt sie, sofern man Texte mit dem Textsortennamen ‚Klappentext‘ überhaupt als eine Klasse ansehen will, einen ziemlich problematischen Fall dar, an dem man eine Reihe offener Fragen aufzeigen kann. Das soll im Folgenden versucht werden.

Das Problematische wird bereits deutlich, wenn man die Bemühungen der Buch-Fachleute beobachtet, eine Beschreibung des Klappentexts zu geben (vgl. Gollhardt 1966; Hiller 1980; Meyers großes Taschenlexikon 1981; von Wilpert 2001). Die Bestimmung der Textsorte richtet sich wesentlich nach dem *Ort* der Publikation, so etwa mit dem immer wieder zu findenden Kriterium: *auf den Innenklappen des Schutzumschlages eines Buches veröffentlichter Text*. Zusätzlich wird der Textsorte auch informierender und werbender Charakter zugeschrieben. Letztere Eigenschaften sind jedoch keine unterscheidenden Merkmale, finden sich doch *am* bzw. *im* Buch auch andere Texte mit diesen Funktionen, so auf der Umschlagrückseite (*U4* im Fachjargon) und auf der Rückseite des Schmutztitels; entweder als Ergänzung zum Klappentext oder als dessen Ersatz. Wir haben es hier mit einer für die Textsorten-

linguistik theoretisch relevanten Frage zu tun, nämlich der, ob nicht in einigen Fällen statt der Textfunktion (oder anderer Kriterien) auch der *Ort*, die *Materialität*, das *Medium* der Veröffentlichung den Textsortencharakter bestimmen und das Textverstehen lenken können. Weil der Text auf den Umschlagklappen abgedruckt ist, liest man ihn als Klappentext und daher mit bestimmten Erwartungen. Weil das Zitat auf die Mauer geschrieben ist, liest man es als Graffiti. Weil der Wetterbericht in einem Gedichtband steht, nimmt man ihn als Gedicht wahr.³ Wir werden auf die Materialität der Kommunikation verwiesen und haben es mit einem interdisziplinären Problem zu tun, an dessen Lösung auch die Sprachwissenschaft ihren Anteil haben kann. In Gumbrechts und Pfeiffers disziplinenübergreifendem Band von 1988 heißt es, dass „Materialität der Kommunikation‘ thematisieren“ bedeute, „nach den selbst nicht sinnhaften Voraussetzungen, dem Ort, den Trägern und den Modalitäten der Sinn-Genese zu fragen“.⁴ Darüber hinaus gilt, dass diese „nicht sinnhaften Voraussetzungen“ unter Umständen doch Sinn bekommen können. Der Ort oder das Material können etwas bedeuten.

Eine andere Frage an die Textlinguistik wäre angesichts der Beispieltex-te, ob es sich beim Klappentext überhaupt um einen Text, definiert durch den Ort, handeln muss oder ob es sich wie im Falle des Beispieltex-tes 2 auch um mehrere, an diesem Ort vereinte Texte, ein Textcluster, handeln kann, nun definiert durch unterschiedliche Funktionen. Denkbar sind z.B. Inhalts-angabe, Werbetext, Kurzbiographie. Wir sehen, dass wir Textsorten nicht, wie sehr lange üblich, als isolierte Phänomene betrachten dürfen, sondern dass wir sie in ihren usuellen Vernetzungen mit anderen Textsorten zu betrachten haben und sie erst dann in Gänze verstehen können. Adamzik (2004, S. 103f.) und Klein (2000) haben auf dieses Problem verschiedentlich und nachdrück-lich hingewiesen. In unserem Fall haben wir es, bildlich gesprochen, mit der Familie der Buch-Textsorten zu tun, wie sie Genette (1987, deutsch 1989) aus der Sicht des Literaturwissenschaftlers und -kritikers in „Paratexte“ beschrie-ben hat.⁵

Mit diesen Überlegungen wird auch das verwandte Phänomen der Inter-textualität angesprochen: Im Blick sind nicht nur die typologischen Be-ziehungen zwischen Textsorten, die als Netz aufgefasst werden können, z. B. zwischen Klappentext, Vorwort, Motto, Roman und Rezension, sondern auch die Beziehungen zwischen Einzeltextemplaren. Im Falle des Beispieltex-tes 1b, der ein ausführliches Zitat aufweist, könnte es sich um *Auto-Inter-textualität* (nach Holthuis 1993, S. 44f.) handeln, d.h. um Intertextualität

³ So in Horst Bieneks Gedichtsammlung „Vorgefundene Gedichte“, erschienen bei Han-ser, München 1969, das Gedicht „Verkündigung des Wetters“.

⁴ Text auf der Rückseite des Schmutztitels und auf dem hinteren Buchtitel des Bandes von Gumbrecht/Pfeiffer (1988).

⁵ Ein ähnliches Vorhaben setzt Adamzik (2004, S. 67ff.) am Beispiel der Hochschulkom-munikation um.

zwischen Texten eines Autors, falls hier der Autor spricht, der sich aus seinen editorischen Nachbemerkenungen dann selbst zitieren würde. Das können wir jedoch, da eine Signatur fehlt, nicht bestimmen. Man kann – wie häufig bei dieser Textsorte im Deutschen – zwischen Verlegervorrede und Autorvorrede nicht trennen (zu Verleger- und Autorenvorrede vgl. Gollhardt 1966, S. 2104). Auch diese Tatsache ist ein kulturelles Phänomen und zudem ein Verstehensproblem. Aus sprachlicher Sicht ist in jedem Falle die Frage wichtig, in welchem funktionalen und auch sprachformalen Verhältnis Zitat und Einbettungstext zueinander stehen.

Wie das Beispiel Genette zeigt, liegt hier die Herstellung disziplinenübergreifender Bezüge, z. B. zur Literaturwissenschaft, auf der Hand. Das wird ebenso deutlich aus Siegfried J. Schmidts (1989) Beschreibung des *Sozialsystems Literatur*, in der die „Handlungsrolle des Literaturvermittlers“ (ebd., S. 320ff.), also die Funktionen von Verlag, Buchhandel, Buchmesse usw., ihren Platz zugewiesen bekommen.

Genettes Darstellung macht auch die Notwendigkeit des interkulturellen Vergleichs deutlich: Welche Traditionen der Textsorte Klappentext gibt es in Frankreich, welche in Deutschland? Kann man das, was Genette für das Französische beschreibt, einfach übertragen? Oder müssten wir nicht vielmehr ohnehin von einem übereinzelkulturellen europäischen (?) Phänomen reden, das mit der Entwicklung des Buchwesens, mit einem europäischen Kulturtransfer, wie es bei Warnke (2001) heißt, zusammenhängt?

Es geht zudem um den historischen Aspekt, um die Traditionen und Entwicklungen von Textsorten, ganz im Sinne von Schlieben-Langes Begriff der „Traditionen des Sprechens“ (1983), den sie selbst auch auf schriftliche Texte angewendet hat. In unserem Falle betrifft es die Textsorten vor dem Hintergrund der kulturellen, wirtschaftlichen und technischen Entwicklung des Buchwesens. Aus dieser Entwicklung hat sich nicht nur die Einführung des Klappentextes ergeben, sondern ebenso seine in jüngster Zeit vollziehende Abschaffung. Abgesehen davon, dass die Verwendung des Schutzumschlags immer mehr zurückgeht, wird der Klappentext unwichtig, seit Bücher eingeschweißt werden. Der Käufer kann ihn in der Buchhandlung nicht mehr lesen, auf sein Kaufverhalten kann auf diesem Wege kein Einfluss mehr genommen werden. Eine Textsorte ist also im Verschwinden. An ihre Stelle tritt der Werbetext auf der Umschlagrückseite, der möglicherweise, da dort noch weniger Platz zur Verfügung steht, inhaltlich und sprachlich anders angelegt ist und daher als eine andere Textsorte gelten könnte. Die Entwicklung von Textsorten ist also unter dem kulturellen Aspekt ebenfalls zu untersuchen.

Die beschriebene Erweiterung der Perspektive vom Innersprachlichen auf den Handlungskontext bedeutet jedoch keine Abwendung von der Sprachbetrachtung. Sprache bleibt in zweierlei Hinsicht der zentrale Faktor. Zum einen als Bezug auf innersprachliches Wissen, das man braucht, wenn man die inneren Gesetze des Textes erfassen, wenn man z. B. Kohäsion und Kohärenz der Belegtexte untersuchen oder eine Stilanalyse vornehmen will. Zum

anderen muss man auch auf sprachliches Handlungswissen, zu dem die Kenntnis von Textsorten als Instrumenten unseres Handelns gehört, zurückgreifen können, so z.B. wenn es um die Untersuchung der Stile der Beispieltex-te (1a, 1b, 2) geht, bei denen es sich um zwei essayistische Texte (1a,b) und um einen Fachtext (2) handelt. Das bedeutet, dass man nicht nur in der Lage sein muss, die rein sprachlichen Aspekte des Stils zu ermitteln, sondern auch imstande sein sollte, die Befunde der Analyse nach Textsortenzugehörigkeit und damit nach ihrer Funktion für das Handeln mit diesen Texten einzuordnen. Warum z.B. findet sich ein gehobener essayistischer Stil im Klappentext einer Gedichtsammlung und in anderen Klappentexten nicht? Welche Stilbedeutung, welche Traditionen verlegerischen Handelns und welches Selbstverständnis des Autors spielen hier eine Rolle?

1.2 Pragmatisch/sozial bestimmter Kulturbegriff

Wenn nun mit all den Problemen der Horizont auf die kulturelle Geprägtheit sprachlichen Handelns erweitert wurde, muss die Frage beantwortet werden, welcher der verschiedenen im Gespräch befindlichen Kulturbegriffe herangezogen werden soll (einen knappen, informativen Überblick gibt Földes 2003). Bei der Fülle der kursierenden Kulturbegriffe liegt die Antwort zunächst nicht auf der Hand. Da wir das sprachliche Handeln als soziales Phänomen im Blick haben, kann es jedenfalls nicht um den Kulturbegriff der kognitiven Linguistik gehen, der Kultur in einem nichtpragmatischen Verständnis betrachtet, nämlich als angeborene Verhaltensdisposition. Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass sich die Kognitionslinguistik, wenn auch eher in ihren Nebensätzen, der Vorstellung von Kultur als sozial bestimmtem Phänomen annähert. Kultur wird nicht mehr nur als angeborene Verhaltensdisposition, als natürliche Ausstattung des Menschen aufgefasst, sondern auch als ein Symbolsystem (Helfrich 2003), und Kognition wird nicht mehr als rein autonomes System betrachtet, sondern als kontextbezogen (Rickheit 1995)⁶ und „durchaus durch kulturell variable Gegebenheiten beeinflusst“ (Schwarz-Friesel 2004, S. 85). Schnotz (2000, S. 498) nennt als letzte Ebene der Textverarbeitung sogar ausdrücklich die Genres, macht aber deutlich, dass sich die kognitionsbezogenen Textverstehensforschungen mit der Textebene nicht befassen. Dieser Abstinenz wegen ist der kognitive Kulturbegriff für unsere Fragestellungen nicht hilfreich; denn selbst die eben beschriebenen Annäherungen bedeuten ja nicht, dass die kognitive Herangehensweise den Text als Instrument kulturellen Handelns auch analytisch wahrnimmt. Die Gefahr ist nicht gebannt, dass „der Text als Produkt [...] im Rahmen der *cognitive sciences* regelrecht zugunsten kognitiver Operationen und Prozesse aufgelöst [wird].“ (Antos/Tietz 1997, S. VIII).

⁶ Rickheit (1995, S. 19) verweist auch auf Clark/Carlson (1981) und führt aus, dass „kulturelle Konventionen alle Bereiche der Sprachverarbeitung [beeinflussen]“, also auch Textproduktion und Textrezeption.

Es bleibt die Frage nach einem pragmatisch/sozial bestimmten Kulturbegriff, der der Tatsache gerecht wird, „dass Kulturen sich durch die in ihnen gängigen Textsorten“, sowie durch deren „(kulturübliche) Gestaltungsformen“⁷ unterscheiden (Hermanns 2003, S. 369). Gebraucht wird ein Begriff, der mit Antos/Pogner (2003, S. 396) Kultur als „Prozess sozialer Konstruktion“ fasst und „in engem Zusammenhang mit der jeweiligen kulturellen Semantik“ steht. Angesichts der ausufernden Bestimmungen von Kultur, die sich in der Literatur finden lassen, haben Antos und Pogner den aus meiner Sicht praktikablen Weg gewählt, das Konvergierende der Verwendungsweisen von ‚Kultur‘ zusammenzufassen. Dabei zeigen sich – von verschiedenen Seiten her betrachtet – dieselben oder ähnliche Sehweisen:

„Vor allem in der Ethnographie, der Kultursemiotik, der Wissenssoziologie, der Systemtheorie und dem Konstruktivismus werden Kulturen primär als Symbolsysteme, d. h. als Wissens-, Bedeutungs- oder Sinnsysteme konzipiert, die soziales Handeln erst ermöglichen, indem sie auf Dauer überindividuelle Wirklichkeitskonstruktionen vorgeben, Orientierungsmuster anbieten und Identität(en) konstituieren.“ (Antos/Pogner 2003, S. 396)

Zwei von den Begriffen, die hier verwendet werden, nämlich *Symbolsystem* und *Orientierungsmuster*, sind Kategorien, die auch in kulturbezogenen Überlegungen innerhalb der Sprachwissenschaft ihren Stellenwert haben. Linke (2003) hat dies für die Sprachgeschichte gezeigt, indem sie die Leistung von Sprache als „Medium symbolischer Schöpfung und Setzung“ (ebd., S. 44) betrachtet und sie als „*ein*, vielleicht als *das* zentrale Symbolisierungsmedium“ auffasst, mit dem Menschen „in Symbolisierungsakten ihre Lebenswelt und ihr Verhalten zu dieser Welt“ (ebd., S. 44) gestalten. „Die symbolisierende Kraft von Sprache“ wird dabei „sowohl auf der sprachsystematischen Ebene [...] als auch in den Formen und Mustern des Sprachgebrauchs“ verortet (ebd., S. 44 f.). Zu diesen Formen und Mustern zählen selbstverständlich auch die Textsorten, Formen, die es Menschen ermöglichen, ihre Welt und ihr Verhältnis zu dieser Welt zu gestalten. Bausinger (1980a, S. 56) hat dies aus der Sicht der Volkskunde griffig die „ordnende Auseinandersetzung mit der Welt“ genannt.

Die Analyse von Formen und Mustern, also in unserem Fall von Textsorten, ist ein Weg zum Verstehen solcher ordnenden Auseinandersetzungen mit der Welt (bei Linke 2003, S. 45, heißt dies „Selbstdeutung und Weltdeutung einer Gesellschaft“). Anders gesagt: Auf diesem Weg wird deutlich, welche Möglichkeiten der praktischen wie reflexiven Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit im kommunikativen Bereich zur Verfügung stehen. Wer einen Text im Gebrauch verstehen will, muss den spezifischen ordnenden Zugriff kennen, der dessen Textsorte eigen ist. Er muss wissen, für welchen

⁷ Textsorten und Gestaltungsformen behandle ich nicht, wie Hermanns es tut, als zwei getrennte Phänomene. Die Gestaltungsform ist neben dem typischen Inhalt und der Funktion ein unentbehrliches Charakteristikum jeder Textsorte.

Zweck diese Textsorte als „Instrument“ zur Verfügung steht. Das reicht von der praktischen werbenden und informierenden Funktion des Klappentextes über den spielerischen Umgang mit der Wirklichkeit in Textsorten wie Witz und Sponti-Spruch bis hin zu kultischen und religiösen Gattungen wie Segenspruch und Gebet.

2. Textsorten – kulturelle Entitäten

2.1 Textsorten als Artefakte und Instrumente sprachlich-kommunikativen Handelns

Der Hintergrund für meinen linguistisch orientierten Kulturbegriff ist die Überlegung, dass Sprache nichts Starres und nichts unabhängig von uns Vorhandenes ist, sondern dass die Mitglieder einer Sprach- und Kulturgemeinschaft ihre Sprache im Gebrauch gemeinsam hervorbringen und verändern, immer im Bezug auf ihre Lebenspraxis und immer auf diese zurückwirkend.⁸ Mit dem Volkskundler Korff (1989, S. 18) heißt das kurz und bündig: „Kultur ist [...] ein Prozess, den der Mensch ebenso vermittelt, wie der Mensch dadurch vermittelt wird.“ Der Bezug des Prozesses „Kultur“ auf das *sprachliche Handeln* wird von Feilke hergestellt:

„Da die Kontexte unseres Sprach-Handelns [...] in verschiedener Hinsicht fraglos kulturell geprägt sind, müssen auch Kultur, Kommunikation und Sprache aufs Engste zusammenhängen, und zwar nicht irgendwie, sondern durch das Sprechen und die in ihm hervorgebrachten Ordnungen selbst.“ (Feilke 1998, S. 173)

Ob es sich nun um den Begriff der *Ordnungen* bei Feilke (1998) oder den der *Orientierungsmuster* bei Antos/Pogner (2003), der *Formen und Muster des Sprachgebrauchs* bei Linke (2003), des *umfassenden Orientierungssystems sprachlicher und nichtsprachlicher Zeichen* bei Gardt/Haß-Zumkehr/Roelcke (1999) oder des *Orientierungsrahmens* bei Günthner (2000) handelt – alle diese Begriffe lassen sich auf die Erscheinung der Textsorten übertragen, die wir mit Adamzik (1995) auch als *Routinen* unseres Handelns bezeichnen können.

Bereits die Tatsache, dass Textsorten existieren, also das Faktum, dass Gemeinschaften über Textsorten als Mittel ihres Handelns verfügen, ist ein kulturelles Phänomen. Jedenfalls dann, wenn man sich auf ein Kulturkonzept bezieht, welches Kultur als Erscheinung des Alltags betrachtet. Diese Auffassung findet man von verschiedenen theoretischen Ansätzen her entwickelt: in der Soziologie z.B. bei Ahlheit (1985), in der Wissenssoziologie bei Bergmann/Luckmann (1993), in der Kulturwissenschaft bei Aleida Assmann (1991), in der Volkskunde bei Bausinger (1980a) und Korff (1989), in der Sprachwissenschaft bei Coulmas (1979), Hymes (1979) und anderen, vor

⁸ Nach Bausinger (1980b, S. 59 f.) ist „Kultur [...] nicht nur eine Vorgegebenheit, sondern auch das Ergebnis von gesellschaftlichen Akten eines jeden Einzelnen, die ihrerseits kulturbestimmt sind.“

allem aber im Konzept der *kommunikativen Gattungen* bei Berger/Luckmann (1993) und Günthner (2000). Kern dieser Ansätze ist jeweils, dass die Routinen, die Mitglieder einer Kulturgemeinschaft hervorgebracht haben, um miteinander leben und handeln zu können, an der Konstitution von Kultur beteiligt sind. Textsorten haben also einen grundsätzlichen kulturellen Status.

Die Alltagsvorstellung, auf die ich mich hier beziehe und die noch zu erklären ist, soll nun nicht aus einer der nahe liegenden und geläufigen wertenden Dichotomien wie *hoch* und *niedrig* abgeleitet werden, sie soll vielmehr im Sinne von Goffman (1993) als der nicht zur Disposition stehende, sondern unproblematisierte, unhinterfragte Rahmen für alles Handeln verstanden werden. Bezogen auf den Alltag heißt das bei Ahlheit (1985, S. 10):

„Die ‚Alltagswelt‘ ist offenbar kein hermetisches Gebilde, das sich räumlich oder zeitlich von vergleichbaren Konstrukten abgrenzen ließe. Es gibt keine ‚Sonntagswelt‘. Vielmehr handelt es sich um ein Repertoire an Wissens-, Deutungs- und Handlungsstrukturen, die als unbefragte und selbstverständliche Ressourcen von Individuen in alltäglichen Situationen jeweils aktualisiert werden.“

Übersetzt man *Alltag*, was diese Beschreibung ermöglicht, durch Ausdrücke wie *Wirklichkeit*, *Lebenswelt* oder *ordnende Zugriffe auf die Welt*, wird schnell deutlich, dass es nicht um die Entgegensetzung von Hochkultur und Subkultur, von Festtag und Alltag, von engem und weitem Kulturbegriff (vgl. aus der Sicht der Literaturwissenschaft Anderegg/Kunz 1999, S. 15 f.) gehen soll, sondern generell und wertfrei um *alle* Formen, die wir für unsere Lebensbewältigung entwickelt haben. Alle Formen sind Zugriffe auf die Welt – nur sind sie es auf je andere, aber jeweils berechnete Art. Die Folge ist, dass man z. B. literarische und nichtliterarische Texte, um den gravierendsten Fall zu nennen, nicht grundsätzlich als etwas völlig Verschiedenes betrachten muss, sondern dass sie beide zunächst einmal als Artefakte derselben Kultur denselben Status haben. Das heißt natürlich nicht, dass sie nicht auch auf ihre Spezifik hin untersucht und getrennt behandelt werden können und sollen und dass dabei nicht verschiedene ordnende Zugriffe auf die Welt konstatiert würden. Das Gedicht und die Erzählung z. B. ermöglichen einen *geistig ordnenden Zugriff*, den der mental-reflexiven emotiven Bewältigung von Lebenssituationen, der Klappentext und das Vorwort dienen einem *praktisch ordnenden Zugriff*, der Ermöglichung des Zugangs zum Buch. In beiden Fällen geht es aber um kulturelle Ausprägungen der Lebensbewältigung.

2.2 Textsortenwissen – der kulturbezogene Anteil

Textsorten sind musterhafte, prototypische Phänomene und bieten so Orientierung sowohl für das Textherstellen als auch für das Textverstehen (vgl. Adamzik 2004, S. 47). Die Muster, welche Klassen von Texten eigen sind, also z. B. das Muster eines Gutachtens, einer Textsorte mit relativ strengen Festlegungen, oder das ziemlich vage Muster des Klappentextes, bilden Möglichkeitsfelder, in denen es auf der einen Seite Vorgegebenes, Normatives, Er-

wartbares gibt. Das betrifft Inhalte, Funktionen und sprachliche Form. Bestimmte Signale auf der Textoberfläche müssen gegeben sein, damit man einen Text als Vertreter einer Textsorte erkennen kann oder damit man imstande ist, Abweichungen vom Muster dieser Textsorte zu erfassen. Auf der anderen Seite aber gibt es auch Freiräume, die jeweils individuell zu füllen sind (Fix 2000a, 2000b). Das Gutachten z.B. fordert einerseits inhaltlich Bestimmtes, nämlich die Stellungnahme zu einer Person oder zu einem Projekt, es lässt eine sachliche Beschreibung mit wertender Schlussfolgerung erwarten und die dadurch bedingten sprachlichen Routinen. Auf der anderen Seite aber lässt es Freiräume bei der Ausführung hinsichtlich der Einzelheiten von Wortwahl und Syntax, der Informationsstrukturierung, der Art der Gedankenentwicklung und des Textumfangs. Individualstilistische Ausprägungen sind durchaus möglich, ja gar nicht vermeidbar.

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Phänomen *Textsorte* ist das Wissen um deren grundsätzlichen kulturellen Status. Im konkreten Fall der Beschäftigung mit einer bestimmten Textsorte hat man zusätzlich deren einzelkulturelle Spezifik zur Kenntnis zu nehmen. Die *Textsorte an sich*

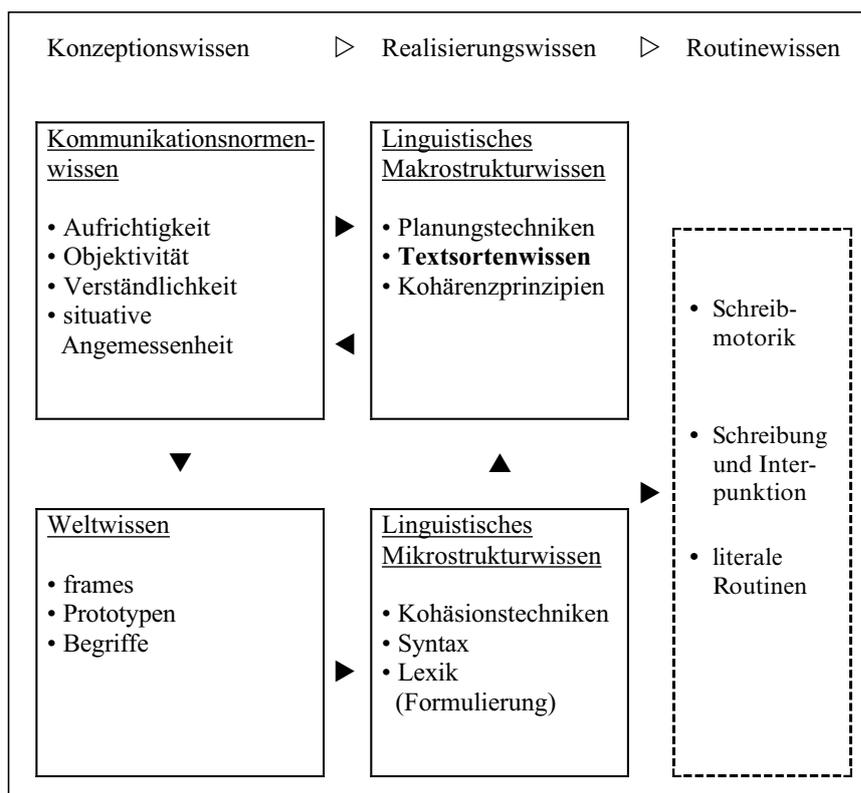


Abb. 1: Kognitives Modell von Wissenskomponenten (nach Feilke/Augst 1989, S. 302)

existiert nur auf der Metaebene, beim Sprechen *über* Texte. In der Realität des Sprechens *mithilfe* von Texten gibt es immer nur spezifische, von einer oder auch von mehreren Kulturen geprägte Textsorten. Diese zu kennen heißt also über bestimmte Wissensbestände zu verfügen, die für die Produktion und Rezeption von Texten dieser Textsorten gelten und die sich als Textsortenwissen zusammenfassen lassen. Feilke/Augst (1989, S. 301 f.) haben mit Blick auf den Schriftspracherwerb ein Wissensmodell vorgestellt, das einen Überblick vermittelt über die „Ebenen der Organisation des Wissens“ (Abb. 1).

Textsortenwissen wird im Schema als ein Wissensbestand unter vielen betrachtet. Wenn es nun so ist, dass Textmuster Schnittmengen der für die jeweilige Textsorte spezifischen Wissensbestände sind, dann ist es möglich, das beschriebene kognitive Modell versuchsweise umzustülpen. Der Kasten Textsortenwissen wird aus dem Schema herausgenommen und gedanklich wie graphisch ausgeweitet. In ihn werden alle Wissensbestände eingefügt, die Feilke und Augst generell anführen, dabei aber immer in den Ausschnitten, die für die jeweilige Textsorte zutreffen. Nun bildet das Textmuster den Rahmen aller für diese Textsorte geltenden Wissensbestände (das Schema wurde bereits 1997 auf einer Tagung in Ljubljana vorgestellt; vgl. Fix 1998) (Abb. 2).

Das zweite Schema erlaubt bzw. erfordert eine textsortenbezogene Auffüllung. Nun dürfte, bezogen z. B. auf Werbetexte und politische Texte, im Feld des *Konzeptionswissens* nicht nur (oder gar nicht?) die Konversationsmaxime Aufrichtigkeit erscheinen, vielmehr müsste als ein spezifischer Wissensbestand gerade das Fehlen von Aufrichtigkeit oder das Spielen mit ihr angegeben sein. Im Bereich des Realisierungswissens könnte man die für die betreffende Textsorte typischen Planungstechniken, Kohärenzprinzipien und Lexik aufgezählt finden, unter Routinewissen wären z. B. typische Formeln verzeichnet. So ist es möglich, Textmuster nach Wissensbeständen zu beschreiben und diese zugleich zu ergänzen, wie es für das Kulturwissen geschehen ist.⁹

Das *Kulturwissen* umfasst im Bereich des *Konzeptionswissens* unter *Verhaltenssystemen* z. B.:

- Kenntnisse über Kultureme (Oksaar 1984): Angebrachtheit bzw. Nichtangebrachtheit bestimmten kommunikativen Handelns: Soll ich handeln?
- Kenntnisse über textbezogene Behavioreme (ebd.): übliche Art der Ausführung des Handelns in einem bestimmten Textmuster: Wie soll ich handeln?

Unter *Wertsystemen* finden wir z. B.:

- Wissen über Traditionen einer Textsorte (Schlieben-Lange 1983, S. 28): das kulturelle Prestige von Texten und dessen Wandel.

⁹ Es ist mir bewusst, dass man Kulturwissen zum Weltwissen rechnen könnte. Da ich es aber hervorheben möchte und da es Eigenständigkeit innerhalb des Weltwissens hat, habe ich ihm einen eigenen Kasten eingeräumt.

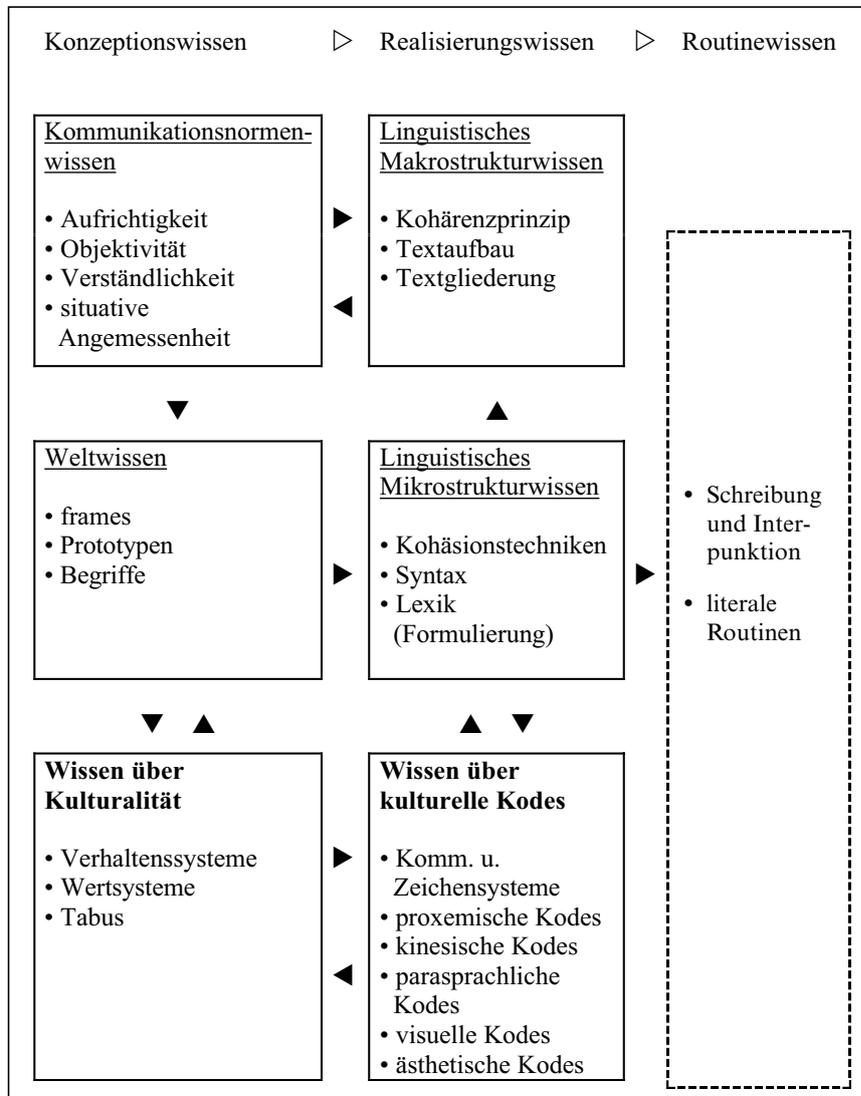


Abb. 2: Modell von Textsortenwissen

- Wissen über den Wert des Mediums: z. B. über die Auffassung von Mündlichkeit als „Defekt“ (ebd., S. 85).

Das *Kulturwissen* im Bereich des *Realisierungswissens* umfasst all die Zeichensysteme, die für die zur Rede stehenden Textsorten von Bedeutung sind. Das können neben der Sprache für das Schriftliche z. B. Typographie und Bildlichkeit und für das Mündliche u. a. Proxemik und Kinesik sein.

Im Bereich des *Routinewissens* geht es vor allem um die Kenntnis typischer literaler Routinen, die auf Textsorten hinweisen: *Es war einmal ...*, *Im Namen des Volkes ...*, *Gehet hin in Frieden*.

3. Das Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten

Was heißt nun *Verstehen* bezogen auf die Kulturspezifität von Texten? Um die Frage beantworten zu können, ist zunächst zu überlegen, wie Textverstehen schlechthin vor sich geht, wie Leser also „auf der Grundlage des sprachlichen Inputs eine satzübergreifende Bedeutungsstruktur aufbauen“ (Städler 1998, S. 1091 f.) und eine pragmatische Zuordnung vornehmen. Die Antwort gibt die kognitive Psychologie mit dem Hinweis auf den Einfluss, den „Vorwissen, Weltwissen und Erwartungen auf die Textverarbeitung“ (ebd.) haben. Es geht um die Vorstellung, dass es Orientierungsmuster – in unserem Fall Textmuster – und Erwartungen gibt, auf die man den konkreten Text beziehen kann, an denen man das in Rede stehende Textexemplar in seinen prototypischen Eigenschaften gleichsam messen kann, um es daraufhin seiner Textsorte zuzuordnen, womit schon ein Verstehensprozess vollzogen wäre (vgl. Schlieben-Lange 1983, S. 28).

Textrezeptionsprozesse sind immer relationale Prozesse, weil sie das neu Erfahrene, hier das aktuelle Textexemplar, zu dem schon Erfahrenen, der Menge aller von einem Individuum bereits produzierten und rezipierten Texte, in Beziehung setzen. Das heißt, ohne Textmusterwissen gäbe es kein vollständiges Verstehen von Texten. Die pragmatisch-soziale Dimension fiele weg und damit die „Finalität“ der Texte (Schlieben-Lange 1983, S. 28).

Die Rezeptionsprozesse verlaufen dabei keinesfalls analog zu den Abläufen der Textproduktion: Planung, Ideation, Entwicklung und grammatischer Synthese, wie de Beaugrande und Dressler (1981, S. 46) es in Anlehnung an die Redeteile der Rhetorik voraussetzen. Die Rezeptionsprozesse sind vielmehr eigenständig. Zu nennen sind z. B.: das Wahrnehmen der Textoberfläche, das Zuordnen von Wahrnehmungen zu vorgegebenem Musterhaften, das Herausfinden des Intendierten, das Bestätigtfinden oder Enttäuschtfinden von Erwartungen und das Verarbeiten von Überraschungen. Die Menge der auf diese Weise erfahrenen Texte verdichtet sich zum (mehr oder weniger sicheren) prototypischen Wissen über ein Textmuster. *Prototypisch* ist im schon beschriebenen Sinne gemeint; von Adamzik (2004, S. 47 f.) wird es auf den Nenner gebracht, ein *typischer* Vertreter der Kategorie, ein *gutes* Beispiel zu sein.

Auch die Erfahrungen, die sich auf die kulturellen Besonderheiten einer Textsorte beziehen, schlagen sich in den Wissenssystemen und Erwartungen einer Kommunikations- und Kulturgemeinschaft nieder. Wir finden sie ebenfalls in komprimierter Form im Textmusterwissen wieder. Erinnerung sei an Abb. 2, wo unter Konzeptionswissen Verhaltenssysteme, Wertsysteme, Tabus aufgeführt werden und unter Realisierungswissen kulturelle Codes. Wie stellt man aber nun genau den Bezug zwischen dem Erwarteten und dem realen

Text her? Es sind zwei Verfahren, die eingesetzt werden und die mit den alltagssprachlichen Ausdrücken *einordnen* und *zuordnen* bezeichnet werden sollen.

Beim *Einordnen* geht es darum, die Zugehörigkeit einer Textsorte zu kulturellen Hintergründen und Traditionen zu erkennen, also die Einbettung in einen möglicherweise großen kulturellen Kontext vorzunehmen, wie ihn z. B. das Buch- und Verlagswesen darstellt. Dieser Prozess wird sicher selten vollzogen, nämlich nur dann, wenn jemand an einen Text reflektierend herangeht. Gemeint ist streng genommen ein wissenschaftliches Vorgehen, z. B. das der Literaturwissenschaft oder der kulturwissenschaftlich orientierten Sprachwissenschaft. Zu deren Arbeitsprinzipien gehört es, Texte, die andere aus lebenspraktischen Gründen lesen, z. B. des Vergnügens oder des Erkenntnisgewinns wegen (unter dem Aspekt ihrer *praktischen Finalität*; Schlieben-Lange 1983), auf der Metaebene der kulturellen „Hintergründe“ reflektierend aufzunehmen. Meine Darlegungen zur Problematik des Klappentextes sind ein Beispiel dafür. Bei de Beaugrande und Dressler (1981, S. 47) ist davon die Rede, dass die „Abschluss-Schwellen“, an denen „das Verständnis und die Integrierung des Textes als befriedigend erachtet werden“, verschieden hoch liegen. Auch sie nennen professionelle Literaturkritiker und Sprachwissenschaftler als Beispiele für Personen, die für eine solche Rezeptionshaltung in Frage kommen.

Zuordnen dagegen ist der begrenztere, aber alltägliche Vorgang des Zurückführens von Textexemplaren auf eine Textsorte, in unseren Beispieltextrn auf die Textsorte *Klappentext*, also das Herstellen einer type-token-Relation. Man bezieht sich bei diesem Vorgang vor allem auf zwei „Typen des verstehensrelevanten Wissens“¹⁰, wie sie Busse (1992, S. 156f.) vorgestellt hat, nämlich auf „Wissen über Vertextungsmuster“ und „Wissen über alltagspraktische Handlungs- und Lebensformen“, auf scenes, skripts bzw. frames.

Der Bezug vom Text zu dem in Betracht kommenden verstehensrelevanten Wissen wird indirekt hergestellt, indem mit dem Erkennen und Nennen von Textsorten auch geronnenes Kulturwissen, das in den Textsorten steckt, mit aufgerufen ist. So wird mit dem Ansprechen der Textsorte *Klappentext* die Tradition des Buch- und Verlagswesens zwar nicht explizit benannt, sie ist aber ausschnittsweise Teil des Textmusterwissens. Zum Verhaltenssystem (s. Abb. 2) gehört das Wissen darüber, dass Bücher Textbeigaben dieser Art zu bekommen pflegen; zum Wertsystem gehört das Aufrechterhalten verlegerischer Traditionen, auch was den Charakter und die sprachliche Qualität der Textsorten angeht; zu den visuellen Zeichen gehört z. B. das Textformat, zum sprachlichen Kode gehört die Verwendung normalsprachlichen oder gehobenen Wortschatzes.

¹⁰ Bei einem handlungsbezogenen Textbegriff könnte man die Typen auch zusammenfassen.

Interessanterweise kann dieser zuordnende Verstehensprozess von sehr verschiedenen Elementen des Textmusterwissens in Gang gesetzt und damit in eine bestimmte Richtung, auf eine bestimmte Textsorte hin geleitet werden. Schlieben-Lange (1983, S. 28) spricht davon, dass bereits die Formel *es war einmal* eine solche indizierende Funktion für das Märchen ausüben kann. Wenn sie Recht hat, wovon wir ausgehen können, wirkt hier ein Element des Routinewissens allein schon rezeptionslenkend. Ähnlich eindeutig wirken die bereits genannten Formeln *im Namen des Volkes* oder *gehet hin in Frieden*, die ganze Diskursbereiche (Gerichtsverhandlung und Gottesdienst) indizieren. Häufiger jedoch wird die lenkende Wirkung durch Elemente der verwendeten Kodes erreicht (wie der typische Wortschatz des Märchens) oder durch den Bezug auf einen bestimmten Wissensrahmen (wie die Zauberwelt als Rahmen des Märchens). Eine solche Weichenfunktion nun wird im Fall des Klappentextes – sicher ein seltenerer Fall – vom Ort und dem dadurch bestimmten Format des Textes übernommen. Noch ein Grund mehr, den Ort der Publikation als textsortenkonstitutiv anzusehen. Weiteres verstehensrelevantes Wissen über die zur Rede stehende Textsorte wird durch diese Signale jeweils aktiviert und für das Verstehen genutzt.

4. Inter-Relationen: Probleme und Fragen

Im Charakter des Kulturellen liegt es, sich einzelnder Betrachtung zu entziehen, d. h., eine einzeldisziplinäre Betrachtung wäre ebenso wenig ausreichend wie eine, die sich auf einzelne, aus einem Kontext herausgegriffene Gegenstände bezieht. Wenn Kultur „soziale Konstruktion“ (Antos/Pogner 2003, S. 396) ist, so ist sie Hervorbringung aller Bereiche unserer Wirklichkeit und wird demzufolge von allen Disziplinen, die diese Wirklichkeit untersuchen, betrachtet – und dies zwangsläufig in Beziehungen, die über einen einzelnen Bereich hinausgehen. Sowohl der interdisziplinäre Ansatz als auch die Untersuchung interkultureller, intermedialer und intertextueller Beziehungen sind Charakteristika kulturanalytischer Herangehensweise.

4.1 Interdisziplinarität

Verschiedene Disziplinen, die sich mit kulturellen Artefakten, speziell den sprachlichen, befassen, sind schon erwähnt worden, so auch die Literaturwissenschaft. Sie hat in den letzten Jahrzehnten, was das Phänomen Text betrifft, durchaus inter- bzw. überdisziplinäre Berührungspunkte gezeigt, die aber zu keiner beständigen Zusammenarbeit geführt haben. So hat Jauß (1972) hervorgehoben, dass Gattungen grundsätzlich Zugriffe auf die Welt sind. Belkes (1973) Interesse galt den literarischen Gebrauchsformen, Texten, die wie Essay und Brief zwischen Literatur und Alltag stehen und ein Vermitteln zwischen linguistischem und literaturwissenschaftlichem Herangehen fördern. In diesen Kontext gehört auch die Frage, ob der Klappentext unter Umständen literarische, z. B. essayistische Ansprüche erheben kann. Bei Text (1a) ist

das der Fall, wie man mit einer Stilanalyse schnell zeigen könnte. Man bekommt also mit der Textsorte *Klappentext* unvermeidlich Gattungsprobleme, einschließlich der Abgrenzung zwischen literarischen und nichtliterarischen Texten in den Blick. Bei Siegfried J. Schmidt (1989) ist es die Beschreibung des *Sozialsystems Literatur*, die Bezüge erlaubt. Im Falle des Klappentextes haben wir, um ihn in seiner Funktion zu verstehen, nicht die Rolle des *Produzenten* allein zu erfassen, wie wir das bei Texten ja zu tun gewöhnt sind und in Kommunikationsmodellen vorfinden, sondern wir müssen zudem die Rolle des *Vermittlers* betrachten, d.h. des Verlegers (Schmidt 1989, S. 20). Der Verleger ist in ein bestimmtes Handlungsgefüge eingebettet, er übernimmt eine sehr ausdifferenzierte und institutionalisierte Handlungsrolle, die auch die Buchtexte betrifft. Er beeinflusst die Gestaltung des Klappentextes, was Intention und Form angeht (zumindest kann er das tun), und es ist denkbar, dass der Text aus seiner Hand, zumindest aus seinem Lektorat stammt. Das weiß der Rezipient und bezieht es, wenn auch meist unreflektiert, in seine Rezeption ein.¹¹

4.2 Interkulturalität

Es liegt in der Natur der Sache, dass die Eigenschaft eines Artefakts, Produkt einer Kultur zu sein, den Kulturvergleich mit sich bringt. Kulturalität realisiert sich immer in Gemeinschaften und in für die jeweilige Gemeinschaft spezifischer Weise. So bietet sich der Vergleich zwischen kulturellen Artefakten – z. B. Textsorten – an, bei denen man Übereinstimmungen voraussetzt, aber auch Abweichungen erwartet, die z. B. die Ausführung der Textsorte betreffen. Wie die einschlägige Literatur, z. B. das Handbuch „Interkulturelle Germanistik“, zeigt, ist der interkulturelle Vergleich ein viel, wenn auch nicht systematisch bearbeitetes Feld, und die verglichenen Kulturen sind oft eher zufällig als begründet gewählt worden. Für eine vergleichende Betrachtung nun ist die Frage relevant, welche und wie viel Gemeinsamkeiten bei je spezifischen einzelkulturellen Abwandlungen vorhanden sein müssen, damit man Texte als einer Textsorte zugehörig betrachten kann. Sind die von Genette beschriebenen Texte in ihren Funktionen mit dem deutschen *Klappentext* wirklich zu vergleichen? Genette beschreibt den Waschzettel als „kurze[n] Text [...], der durch ein Resümee oder jedes andere Mittel auf meistens lobende Weise das Werk beschreibt“ (1989, S. 103)¹², wobei sich der Ort in der wechselnden Geschichte dieser Textsorte von dem des deutschen Klappentextes unterscheidet. Die in einige Buchexemplare eingeklebte Mitteilung an die Presse (*außertextueller Epitext*) wird später zur eingelegten Beilage für die

¹¹ Ähnliches, wenn auch allgemeiner, findet man in Busses Wissenstyp „(Erfahrungs)Wissen über den Textproduzenten“ (1992, S. 156) aus der Perspektive der explikativen Semantik dargestellt.

¹² Auch als „gedruckte Beilage mit Angaben über das Werk, die in die Exemplare für die Kritiker eingeklebt wird“ (ebd.).

Kritik (*flüchtiger Peritext*) und schließlich zum dauerhaften, an das Publikum gerichteten Text (*dauerhafter Peritext*) auf der vierten Umschlagseite.

Die Frage der Autorschaft stellt sich offensichtlich nachdrücklicher als bei deutschen Klappentexten: Von signierten Waschzetteln – in der ersten oder dritten Person geschrieben, teils mit Titeln versehen – ist ebenso die Rede wie von nicht signierten, deren Produzent der Verleger ist und die eventuell vom Autor redigiert, aber nicht von ihm verantwortet werden (ebd., S. 105). Sind die deutsche und die französische Mitteilung an die Leser mit ihren verschiedenen Geschichten und unterschiedlichen Ausprägungen dieselbe Textsorte? Und wie ordnet sich das in kulturelle Prozesse ein bzw. was trägt es zum Verstehen der Kultur bei? Die Realisierungen von einzelkulturell geprägten Textsorten können sich in sehr verschiedenen Einzelaspekten unterscheiden: z. B. im Stil, in der Art der Themenentfaltung und Argumentationsweise und anderem, schließlich sogar in der Frage, wer die Textsorte realisieren („benutzen“) darf. Pérennec (2001) weist darauf hin, dass Sprachglossen in Frankreich nur von Fachleuten, nicht von Journalisten verfasst sein dürfen.

4.3 Intermedialität und Historizität

Kulturelle Entwicklungen inner- und überkultureller Art hängen, wie wir wissen, grundsätzlich von der Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen ab. In einigen Fällen, gerade in aktuellen, sind sie stark von der Entwicklung der Medien geprägt. Auf die gesellschaftlich bedingten „Lebensläufe“ von Textsorten will ich nur kurz mit dem Hinweis auf die schon erwähnte Geschichte des Klappentextes eingehen, der, hervorgebracht durch technische Entwicklungen, durch neuere technische Entwicklungen seine Existenz wieder verliert. Eine Veränderung, die man medienbedingt nennen kann, wenn man „Medium“ hier mit Holly (2000, S. 86) auf die technischen Hilfsmittel der Kommunikation bezieht, nicht auf Codes, Institutionen und anderes. Im Sinne dieses technologischen Medienbegriffs wird man auch über die Fortexistenz von Textsorten bei Medienwechsel nachdenken müssen. Entspricht z. B. das so genannte elektronische Gästebuch dem, was wir alltagssprachlich mit Gästebuch meinen? Wie viele und welche durch den Medienwechsel bedingten Veränderungen sind zugelassen, ohne dass der Textsortencharakter verloren ginge? Wir finden Texte im Internet, die in der Hinsicht dem Klappentext und auch der Rezension entsprechen, dass sie über ein künstlerisches Artefakt informieren und sich vielleicht auch Rezension nennen. An diesen Texten lässt sich der kulturelle und in der Folge auch der sprachliche Unterschied zur „Papiertextsorte“ gut erkennen. Er besteht entscheidend darin, dass die Verfasser nicht mehr an das *Sozialsystem Literatur* gebunden sind. Es braucht keinen *Vermittler* im Sinne des Schmidtschen Sozialsystems mehr, sondern jeder kann Texte dieser Art schreiben. Die kontrollierende und möglicherweise qualitätssichernde Funktion des Literaturvermittlers entfällt. Untersuchungen könnten zeigen, dass sich die herkömmliche Textsorte auf

diese Weise auflöst, weil die konstituierenden Bedingungen, falls es solche sind, nicht mehr beachtet werden. Das wäre z. B. dann der Fall, wenn eine gut begründete und belegte Wertung fehlte.

4.4 Intertextualität

Kultur realisiert sich in Vernetzung, nicht in voneinander unabhängigen Artefakten. So begibt sich die Sprachwissenschaft zweifellos auf ein kulturelles Feld, wenn sie sich mit intertextuellen bzw. diskurshaften Beziehungen bestimmter Kommunikationsbereiche wie z. B. des Buch- und Verlagswesens befasst. Sie hat damit die Grenzen einer rein sprachbetrachtenden Linguistik weit überschritten: Usuelle Vernetzungen von Textsorten sind kulturelle Hervorbringungen, und Beziehungen zwischen Einzeltexten herzustellen ist eine Kulturtechnik. Wie wir dabei verfahren, ist kulturell geregelt.

Von den vielen Möglichkeiten, auf die Kulturalität intertextueller Beziehungen einzugehen, wähle ich abschließend zwei: Musterbezogenheit und Autorschaft. Zur Musterbezogenheit scheint nicht viel zu sagen zu sein. Es geht darum, dass ein Textexemplar immer dem Muster der Textsorte, zu der es gehört, folgt. Nur indem der Klappentext aussieht, wie ein Klappentext auszusehen pflegt, ist er ein Exemplar dieser Klasse. Diese scheinbare Selbstverständlichkeit, wenn nicht Banalität, hört auf, selbstverständlich bzw. uninteressant zu sein, wenn man überlegt, dass die Umsetzung eines Textmusters auch mit Abwandlungen und Brüchen erfolgen kann: Wir kennen den Werbetext im Kontaktanzeigenstil, die politische Anklage als Todesanzeige, den Wetterbericht als Gedicht. Nur wenn man seine Textmusterkenntnis aktiviert, ist das einordnende Verstehen eines solchen Textes möglich. Das Verstehen ist weiter auch davon abhängig, dass man das Verfahren des Musterbrechens als Kulturtechnik kennt; also als „legale“ Möglichkeit, durch intendiertes Abweichen eine bestimmte Wirkung anzustreben. In der Regel ist es das Bemühen um Ästhetisierung, d.h. das Hervorheben aus der Menge von Textangeboten durch die Abweichung vom Gewohnten, auch in formaler Hinsicht.

Ein Problem kulturbedingter Text-Text-Beziehungen beim Klappentext ist die schon erwähnte Frage der Urheberschaft: Findet man im Klappentext Autor- oder Verlegervorrede oder eine Mischung aus beidem? Interessanterweise spielt in der deutschen Tradition des Klappentextes – soweit ich sehe – die Kulturtechnik des Nachweises von Urheberschaft eine eher geringe Rolle, anders als Genette es beobachtet hat. Denkbar und in manchen Fällen auch erkennbar ist, dass Klappentexte eine Montage aus Passagen eines Autortextes (z. B. aus dem Vorwort) und aus Hinzufügungen des Verlegers sind. Diese Montage wird als besonderer Fall referentieller Intertextualität wohl in der Regel unhinterfragt rezipiert. Soviel zur Intertextualität als Fall von Kulturalität.

Mit diesen Bemerkungen zu den so genannten Inter-Relationen am Beispiel des Klappentextes sollte sich der Kreis schließen. Von den Klappentexten sind

wir ausgegangen und bei ihnen nun wieder angekommen. Das Anliegen des Beitrags war, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass Textsorten sowohl Artefakte als auch Instrumente einer Kultur sind und dass unser Verstehen auch diese Sachverhalte *einordnend* und *zuordnend* berücksichtigt.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (1995): Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus Publikationen.
- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.
- Ahlheit, Peter (1985): Alltag und Biographie. In: Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung. Bd. 4. Universität Bremen. S. 9–43.
- Anderegg, Johannes/Kunz, Edith Anna (Hg.) (1999): Kulturwissenschaften. Positionen und Perspektiven. Bielefeld: Aisthesis.
- Antos, Gerd/Tietz, Heike (Hg.) (1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, Gerd/Pogner, Karl-Heinz (2003): Kultur- und domänengeprägtes Schreiben. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. S. 396–400.
- Assmann, Aleida (1991): Kultur als Lebenswelt und Monument. In: Assmann, Aleida/Harth, Dietrich (Hg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt am Main: Fischer. S. 11–25.
- Bachmann-Medick, Doris (Hg.) (1998): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bausinger, Hermann (1980a): Formen der Volkspoesie. Berlin: Erich Schmidt.
- Bausinger, Hermann (1980b): Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Bd. 1. München: Fink. S. 5–69
- Beaugrande, Robert-Alain de (1997): Textlinguistik: Zu neuen Ufern? In: Antos/Tietz (1997), S. 1–11.
- Beaugrande, Robert-Alain de/Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Belke, Horst (1973): Literarische Gebrauchsformen. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Berger, Peter. L./Luckmann, Thomas (1993): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergmann, Jörg/Luckmann, Thomas (1993): Formen der kommunikativen Konstruktion von Moral. Entwurf eines Forschungsvorhabens. In: Arbeitspapiere des Projekts „Formen der kommunikativen Konstruktion von Moral: Gattungsfamilien der moralischen Kommunikation in informellen, institutionellen und massenmedialen Kontexten“. Nr.1. Universität Konstanz.
- Busse, Dietrich (1992): Textinterpretation. Sprachtheoretische Grundlagen einer explikativen Semantik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Clark, Herbert H./Carlson, Thomas B. (1981): Context for Comprehension. In: Long, John/Baddeley, Alan (eds.): Attention and performance IX. Hillsdale/NJ: Erlbaum. S. 313–330.
- Coulmas, Florian (1979): Einleitung: Sprache und Kultur. In: Hymes 1979, S. 7–25.
- Feilke, Helmuth (1998): Kulturelle Ordnung, Sprachwahrnehmung und idiomatische Prä-

- gung. In: Köhnen, Ralph (Hg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Lang. S. 171–183.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. S. 297–327.
- Fix, Ulla (1998): Die erklärende Kraft von Textsorten – Textsortenbeschreibungen als Zugang zu mehrfach strukturiertem – auch kulturellem – Wissen über Texte. In: *Linguistica* 38,1. Textsorten in der interkulturellen Kommunikation. Ljubljana, S. 15–27.
- Fix, Ulla (2000a): Wie wir mit Textsorten umgehen und sie ändern – die Textsorte als ordnender Zugriff auf die Welt. In: *Der Deutschunterricht* 52, Heft 3, S. 54–65.
- Fix, Ulla (2000b): Das Rätsel. Bestand und Wandel einer Textsorte. Oder: Warum sich die Textlinguistik als Querschnittsdisziplin verstehen kann. In: Barz, Irmhild/Fix, Ulla/Schröder, Marianne/Schuppener, Georg (Hg.): Sprachgeschichte als Textsortengeschichte. Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Lang. S. 183–210.
- Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (Hg.) (2001): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen: Stauffenburg.
- Földes, Csaba (2003): Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata. Universitätsverlag Veszprém. Wien: Edition Praesens.
- Gardt, Andreas/Haß-Zumkehr, Ulrike/Roelcke, Thorsten (Hg.) (1999): Sprachgeschichte als Kulturgeschichte. Berlin/New York: de Gruyter.
- Genette, Gérard (1989): Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Goffman, Erving (1993): Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gollhardt, Heinz (1966): Studien zum Klappentext. Dissertation Göttingen 1965. Sonderdruck aus: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel. Frankfurter Ausgabe. Nr. 78, 30.9.1966, S. 2101–2212.
- Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer K. Ludwig (Hg.) (1988): Materialität der Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagskommunikation. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.
- Helfrich, Hede (2003): Kulturelle Aspekte der Sprachproduktion. In: Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie III: Sprache. Bd. 1: Sprachproduktion. Hrsg. von Theo Hermann und Joachim Grabowski. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe. S. 393–428.
- Hermanns, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 363–373.
- Hiller, Helmut (1980): Wörterbuch des Buches. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Holly, Werner (2000): Was sind ‚Neue Medien‘ – was sollen ‚Neue Medien‘ sein? In: Voß, Günter/Holly, Werner/Boehnke, Klaus (Hg.): Neue Medien im Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Holthuis, Susanne (1993): Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption. Tübingen: Stauffenburg.
- Hymes, Dell (1979): Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jauß, Hans Robert (1972): Theorie der Gattungen und Literatur des Mittelalters. In: Gumbrecht, Hans Ulrich (Hg.): Grundriß der romanischen Literaturen des Mittelalters. Bd. 1. Heidelberg: Winter. S. 107–138.

- Klein, Josef (2000): Intertextualität, Geltungsmodus, Texthandlungsmuster. Drei vernachlässigte Kategorien der Textsortenforschung exemplifiziert an politischen und medialen Textsorten. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): Textsorten: Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg. S. 31–44.
- Korff, Gottfried (1989): Kultur. In: Bausinger, Hermann/Jeggle, Utz et al. (Hg.): Grundzüge der Volkskunde. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 17–80.
- Linke, Angelika (2003): Sprachgeschichte – Gesellschaftsgeschichte – Kulturanalyse. In: Henne, Helmut/Sitta, Horst/Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Germanistische Linguistik Konturen eines Faches. Tübingen: Niemeyer. S. 25–65.
- Meyers Großes Taschenlexikon in 24 Bänden (1981). Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut.
- Oksaar, Els (1984): Sprache, Gesellschaft und interkulturelle Verständigung. In: Kühlwein, Wolfgang (Hg.): Sprache, Kultur und Gesellschaft. Kongressberichte der 14. Jahrestagung der GAL e.V. Tübingen: Narr. S. 7–19.
- Pérennec, Marie-Hélène (2001): Die Sprachglosse beiderseits des Rheins: Kulturelle Unterschiede bei einem gemeinsamen Textmuster. In: Fix/Habscheid/Klein 2001, S. 147–158
- Polenz, Peter von (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band III. 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York: de Gruyter.
- Rickheit, Gert (1995): Verstehen und Verständlichkeit von Sprache. In: Spillner, Bernd (Hg.): Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongressbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Lang. S. 15–30.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1983): Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer.
- Schmidt, Siegfried J. (1989): Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schnotz, Wolfgang (2000): Das Verstehen schriftlicher Texte als Prozess. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin/New York: de Gruyter. S. 497–506.
- Schwarz-Friesel, Monika (2004): Kognitive Linguistik heute – Metaphernverstehen als Fallbeispiel. In: Deutsch als Fremdsprache 41, S. 83–89.
- Städtler, Thomas (1998): Lexikon der Psychologie. Stuttgart: Kröner.
- Warnke, Ingo (2001): Intrakulturell vs. interkulturell – Zur kulturellen Bedingtheit von Textmustern. In: Fix Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (Hg.): Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen: Stauffenburg. S. 241–254.
- Wilpert, Gero von (2001): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner.

Anhang



stand“ der Welt und die zugleich stoische Meisterung des Lebens, die Schrecken des langen Krieges und die nie aufgegebenen Friedenssehnsucht, aber auch das Gegen- und Ineinander von elementarem Glauben und kühnem Denken, von Orthodoxie und Ketzerei, Volkswisheit und Hermetismus, Rhetorik und Musik, von Gelehrtenpoesie und Volksdichtung. Das alles formuliert in einem Deutsch, das erst auf dem Wege war, eine Kunstsprache zu werden, das unter dem bildenden Formzwang lateinischer Humanistenpoesie, des Lateins als noch allmächtiger Sprache der Bildung überhaupt ebenso stand wie unter dem geheimen, nie zugegebenen Traditionsdruck jahrhundertalter Volks- und Kirchenliedichtung.

Eberhard Haufe

Das deutsche Gedicht als Kunstgedicht entstand nicht im aufklärerischen 18., sondern im 17. Jahrhundert, das eines der dunkelsten und bewegtesten der deutschen Geschichte war. Alle seine späteren Entwicklungen sind ohne die poetischen Leistungen jenes Jahrhunderts nicht denkbar. Was damals allem Elend zum Trotz an fremdschönen Versen geschrieben wurde, spricht über alle Ferne hinweg uns heute lebendiger als vieles an was im deutschen Gedicht später gefolgt ist. Die großen Gegensätze und Spannungen, aus denen diese Dichtung ihr Gesicht empfing, sind uns wieder begreiflich, der eiserne Blick auf den Tod und die leidenschaftliche Hingabe an die Liebe, an das Geschlecht, aber auch an Freundschaft, und überschäumende Geselligkeit, das Leiden unter dem „Unbe-

Deutsche Gedichte des 17. Jahrhunderts

XsE

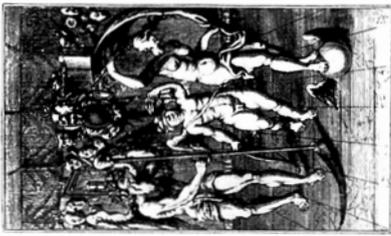
Schutzumschlag 1a und 1b: Wir vergehn wie Rauch von starken Sünden. Deutsche Gedichte des 17. Jahrhunderts. 2 Bde. Herausgegeben von Eberhard Haufe. Rütten & Loening. Berlin 1985

Schutzumschlaggestaltung Hans Helms

derwende, als die höflich-
'barocke' Stilmentation von der
neuen, betont bürgerlich-ratio-
nal-frühauklärerischen Sprache
endgültig überholt wird.
Die Anordnung der Gedichte ver-
fährt im wesentlichen chrono-
logisch-historisch. Sie richtet sich in
der Regel nach dem Erschei-
nungsjahr des frühesten zitierten
Gedichtbandes des jeweiligen
Poeten." – Soviel aus der editori-
schen Notiz der Sammlung, die
Auswahl, Anordnung, Text-
grundlage und -behandlung sowie
Kommentierung dieser reprä-
sentativen Anthologie, in der
mehr als zweihundert Autoren –
namhafte, weniger bekannte,
neuentdeckte und anonym geblie-
bene Dichter – versammelt sind.
Sie alle, im Ensemble gesehen,
offenbaren in ihrem lyrischen
Werk Formenvielfalt und Themen-
reichtum, den das Jahrhundert
des Dreißigjährigen Krieges
kaum vermuten läßt.

„Die vorliegende Anthologie ver-
steht sich als eine repräsentative
Sammlung deutscher Gedichte
des 17. Jahrhunderts, die nach
der gemeinsamen Intention von
Verlag und Herausgeber einen
größeren Leserkreis erreichen
will. Sie dokumentiert die Ent-
stehung und Entwicklung des
deutschen Kunstgedichts aus der
Tradition der europäischen
Renaissancepoesie in ihren cha-
rakteristischen Themen und For-
men, einschließlich der älteren
Traditionen des Volks- und Kir-
chenliedes und der im letzten
Viertel des 16. Jahrhunderts ein-
setzenden Sonderentwicklung
des sogenannten Gesellschafts-
liedes. Ausgeschlossen bleibt die
thematisch und poetisch gewich-
tige, vor allem in der ersten Hälfte
des 17. Jahrhunderts noch zahl-
reiche lateinische Dichtung deut-
scher Autoren. Während die An-
thologie mit einigen Textproben
vor 1600 einsetzt, schließt sie
ziemlich genau mit der Jahrhun-

Wir vergehn wie Rauch von starken Bünden



Deutsche Gedichte des 17. Jahrhunderts



Schutzumschlaggestaltung: Irene Hellmann

Inhaltliche Besonderheiten dieses Lexikons werden die fundamen-
talen Entwicklungen und
Umbrüche der wissenschaftli-
chen Psychologie seit den 60er
Jahren umfassend aufgearbeitet
und in eine Gesamtdarstellung
psychologischer Begriffe inte-
griert.

2. Der Schwerpunkt liegt auf den
Begriffsfeldern der psychischen
Grundfunktionen: Wahrneh-
mung, Kognition (Erkennen),
Lernen, Gedächtnis, Wissen,
Denken, Emotion, Ausdruck,
Motivation und Handlung. Die
weitere Sprache und Bewegung
werden ebenfalls in einem ex-
kon ausführlich thematisiert.

3. Berücksichtigt werden des-
weiteren alle relevanten Ansätze
der Entwicklungs-, Persönlich-
keits- und Sozialpsychologie.
Andere Gebiete wie z. B. die kli-
nische, pädagogische oder phy-
siologische Psychologie werden
in Überblicksartikeln dargestellt.

4. Die kognitive Psychologie als
wichtigster Forschungsstrang
der modernen Psychologie wird
bei der Darstellung aller ge-
nannten Gebiete besonders
ausführlich berücksichtigt.

5. Großer Wert wird auf die Dar-
stellung der grundlegenden
psychologischen Schulen und
Wirkungen gelegt. Auch die je-
weiligen Grundprobleme und
Debatten werden deutlich hier
ausgearbeitet und wo immer
sinnvoll in eigenen Artikeln dar-
gestellt. Zentral ist auch die Dar-
legung historischer Wurzeln und
Zusammenhänge der Begriffe.

Unschlagbild unter Verwendung von R.
Magritte, Les Amants (Die Liebenden)

ALFRED KRÖNER VERLAG
Gesamtsverzeichnis auf der Innenseite

Thomas Städtler Lexikon der Psychologie

LEXIKON
DER
PSYCHOLOGIE

**Vom Wörterbuch zum Studien-
und Arbeitsbuch**
Der Leser findet in diesem Lexi-
kon die Wissensszenz aus
einer Fülle psychologischer
Lehrbücher, Monographien, Re-
views und in der Darstellung
von Zusammenhängen ge-
legt wurde, ist eine Erarbeitung
ganzer Stoffgebiete möglich.
Baumartig sind die Begriffe und
ihre Beziehungen geordnet, was
leichtes Erarbeiten und Einprä-
gen erleichtert. Unter Weglas-
sung formaler und methodi-
scher Details wird der Stoff in
konzentrierter Form präsent-
tiert. Das Lexikon ist ein
Wörterbuch und Re-
pertoire für Prüfungsvorbere-
itungen gut zu verwenden. Auf
den genannten Schwerpunkten
deckt es den Stoff des Grundla-
gen- bis Postgraduiertenstud-
iums vollständig ab.

Zielgruppen:
- Psychologiestudenten, Psy-
chologen, psychologisch inter-
essierte Laien aller Berufe und
Wissenschaften, die den Men-
schen zum Thema haben: Leh-
rer, Pädagogen, Sprach- und
Neurowissenschaftler, Soziolo-
gen, Mediziner, Psychiater
- Wegen der besonderen
Schwerpunktsetzungen speziell
auch Philosophen bzw. philoso-
phisch Interessierte und Kogni-
tionswissenschaftler.

Thomas Städtler, Diplompsy-
chologe, geb. 1955, Studium der Psy-
chologie und Philosophie in Würz-
burg von 1974 bis 1981. Danach
Studium in mehreren Ländern.
Seit 1982 freiberuflich als Psy-
chotherapeut und als Berater im Un-
ternehmensbereich und in der Wer-
bung. Bücher zur Rechtschreibdi-
agnostik und politischen Psychologie.
Lehrbeauftragter der - Zweiten Würzbur-
ger Schule.



KRÖNER

357

Schutzumschlag 2: Thomas Städtler: Lexikon der Psychologie. Wörterbuch. Handbuch. Studienbuch.
Alfred Kröner Verlag. Stuttgart 1998

HARDARIK BLÜHDORN

Textverstehen und Intertextualität¹

Abstract

Um einen Text verstehen zu können, muss der Interpret auch dessen Beziehungen zu anderen Texten berücksichtigen. Der vorliegende Aufsatz untersucht die Bedeutung von Intertextualität für das Textverstehen und leitet daraus Schlussfolgerungen über die generelle Relevanz des Intertextualitätsbegriffs für die Sprachwissenschaft ab. Im ersten Abschnitt wird der Begriff *Intertextualität* in Beziehung zu anderen Grundbegriffen der Textlinguistik gesetzt. Dabei wird Intertextualität neu bestimmt als Kohärenz im Makrotext. In den folgenden Abschnitten wird Intertextualität unter drei komplementären Gesichtspunkten im Detail untersucht: Intertextualität und Mikrotex, Intertextualität und Sprachmittel sowie Intertextualität und Sprachbenutzer. Es wird gezeigt, dass Intertextualität in mehrfacher Hinsicht von hoher linguistischer Relevanz ist. Nicht nur die Textverstehensforschung, sondern auch lexikalische Semantik und Lexikographie sowie Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik können ohne das Konzept der Intertextualität nicht auskommen.

0. Einleitung

Im *Linguistischen Wörterbuch* von Theodor Lewandowski (1990, S. 490) heißt es unter dem Stichwort *Intertextualität* unter anderem: „In vielen Fällen wird ein (...) Text für den Leser erst sinnvoll, wenn er diesen in einen Zusammenhang mit anderen, ihm schon bekannten Texten bringen kann.“ Dies sei etwa in Witzen und Parodien häufig zu beobachten, wie der folgende Cartoon aus dem Titanic Cartoon-Kalender *Karicartoon 2004* illustriert (Beck 2003) (Abb. 1).

Das Bild zeigt zwei beleibte Herren im dunklen Anzug am Abend auf dem Balkon einer Gründerzeit-Villa. Durch die geöffnete Balkon-Tür sieht man in einen festlich erleuchteten Salon. Der eine der beiden ist im Begriff, dem anderen ein gefülltes Champagner-Glas zu reichen. Das in der Bildunterschrift zitierte Lied *Brüder zur Sonne, zur Freiheit*², im russischen Original von Leo-

¹ Der vorliegende Text wurde als Reservevortrag für die 41. IDS-Jahrestagung vorbereitet. Obgleich er auf der Tagung nicht zum Einsatz kam, wird er hier abgedruckt, da er ein Thema behandelt, ohne das der Band nicht vollständig wäre. Ich danke Gisela Zifonun für die Vorablektüre und für weiterführende Kommentare.

² Brüder, zur Sonne, zur Freiheit, / Brüder, zum Lichte empor! / Hell aus dem dunklen Vergangnen / leuchtet die Zukunft hervor. // Seht, wie der Zug von Millionen / endlos aus Nächtigem quillt, / bis euer Sehnsucht Verlangen / Himmel und Nacht überschwillt. // Brüder, in eins nun die Hände, / Brüder, das Sterben verlacht! / Ewig, der Sklav'rei ein Ende, / heilig die letzte Schlacht! / Brechet das Joch der Tyrannen, / die uns so grausam



»... Brüder, zur Sonne zur Freiheit ...
schön gesagt, aber wir können einfach
nicht alle mitnehmen ...«

Abb. 1

nid Radin (1897), in deutscher Übersetzung von Hermann Scherchen, gilt als das wichtigste Kampflied der Arbeiterbewegung in Deutschland. Die beiden Herren, in deren Gespräch es zitiert wird, sind durch Kleidung, Habitus und situativen Kontext als Angehörige derjenigen sozialen Klasse ausgewiesen, gegen die der Freiheitsruf des Liedes gerichtet ist. Für einen Leser, der das Lied und seine Funktion kennt – und nur für ihn – ist klar, dass die beiden Herren nicht zu den im Lied angesprochenen *Brüdern* gehören. Für ihn wirken die Bewertung *schön gesagt* und die Behauptung *wir können einfach nicht alle mitnehmen*, insbesondere die Verwendung des Pronomens *wir* und des Verbs *mitnehmen*, in diesem Kontext zynisch-deplaziert und dadurch komisch. Dagegen kann ein Leser, dem die intertextuelle Kenntnis fehlt, diesen Witz nicht dekodieren.

Intertextualität ist also manchmal eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für Textverstehen. Texte, die auf andere Texte Bezug nehmen, können ohne Kenntnis der Bezugstexte nur oberflächlich oder gar nicht verstanden werden. Lässt sich aber die Bedeutung der Intertextualität

gequält. / Schwenket die blutrote Fahne / über die Arbeiterwelt. // Brüder, ergreift die Gewehre, / auf zur entscheidenden Schlacht! // Dem Kommunismus die Ehre, / ihm sei in Zukunft die Macht!

für das Textverstehen so weit ausbuchstabieren, dass der Linguist daraus Nutzen ziehen kann? Ist *Intertextualität* ein für die Linguistik brauchbarer Terminus? Verschiedene Autoren haben daran Zweifel geäußert (z. B. Heine mann 1997; Steyer 1997; Fix 2000, S. 451).

Ich werde im folgenden zu zeigen versuchen, wie Intertextualität das Textverstehen im einzelnen beeinflusst und wo sich dabei für die Sprachwissenschaft relevante Aspekte ergeben. Hierfür wähle ich drei komplementäre Ansatzpunkte, die folgendermaßen überschrieben sind:

- Intertextualität und Mikrotext
- Intertextualität und Sprachmittel
- Intertextualität und Sprachbenutzer

Bevor ich mich aber diesen Punkten zuwende, möchte ich skizzieren, wie sich der Begriff der Intertextualität aus meiner Sicht in die Systematik der Textlinguistik einordnet und wie er sich zu anderen textlinguistischen Grundbegriffen verhält.

1. Was ist Intertextualität?

Der Forschungsgegenstand der Textlinguistik ist Text. Allerdings besteht über die Definition von *Text* und damit über die genaue Abgrenzung des Gegenstandes der Textlinguistik bis jetzt keine Einigkeit. De Beaugrande und Dressler (1981, S. 3) bezeichnen das Genus proximum von *Text* als „kommunikative Okkurrenz“. Texte müssen ihrer Meinung nach zum Kommunizieren bestimmt sein. Weitgehend unkontrovers ist darüber hinaus, dass Texte komplexe (Sprach-)Zeichen sind.

Wir können dies als Minimaldefinition zugrundelegen und den Gegenstand der Textlinguistik im nächsten Schritt in zwei große Bereiche einteilen, die wir mit den Termini **Mikrotext** und **Makrotext** überschreiben können. Das textlinguistische Forschungsinteresse hat sich im Laufe der Zeit vom Mikrotext zum Makrotext erweitert (vgl. Antos/Tietz 1997).

Mikrotexte sind die abgegrenzten Sprachprodukte, die wir in der Alltagssprache mit dem Individuenbegriff *Text* bezeichnen. Ein prototypischer **Mikrotext**

- stammt von einem einzigen Autor,
- ist zu einem bestimmten Zeitpunkt
- mit einer bestimmten Handlungsabsicht verfasst worden,
- behandelt ein bestimmtes Thema,
- gehört zu einer bestimmten Textsorte
- und besteht ausschließlich aus sprachlichen Komponenten (Wörtern und Sätzen).

Die besten Beispiele hierfür finden sich unter den Gedichten der Klassiker und Romantiker, etwa:

Wandrer's Nachtlid

*Der du von dem Himmel bist,
 Alles Leid und Schmerzen stillest,
 Den, der doppelt elend ist,
 Doppelt mit Erquickung füllest,
 Ach, ich bin des Treibens müde!
 Was soll all der Schmerz und Lust?
 Süßer Friede,
 Komm, ach komm in meine Brust!*

Dieser Text von Johann Wolfgang Goethe wurde 1776 verfasst. Die Textsorte bezeichnet der Dichter selbst als Nachtlid, wie auch immer man Texte dieser Sorte im einzelnen charakterisieren möchte. Das vorliegende Nachtlid hat erkennbar die Form eines Gebets. Thema des Textes sind abendliche Selbstzweifel des Sprechers und die Suche nach innerem Frieden. Handlungsabsicht des Dichters ist die mimetische Darstellung von Empfindungen.

Makrotext ist demgegenüber ein Gegenstand, auf den wir uns mit dem Individuenbegriff, aber auch mit dem Massebegriff *Text* beziehen können. **Makro-texte**

- müssen nicht eindeutig abgegrenzt sein,
- können aus zahlreichen, vielfältig aufeinander bezogenen Mikrotexen bestehen,
- können von verschiedenen Textproduzenten
- zu unterschiedlichen Zeitpunkten und
- mit unterschiedlichen Handlungsintentionen erweitert werden.

Gute Beispiele für Makrotexte sind Gespräche mit zahlreichen Teilnehmern, etwa Tischgespräche beim gemeinsamen Mittagessen von Arbeitskollegen in der Kantine. Wenn wir solche Gespräche aufzeichnen und transkribieren, stellen wir fest, dass ihre Texthaftigkeit ungleich schwieriger zu erfassen ist als etwa die des oben zitierten Gedichtes. Sie beginnen und enden mehr oder weniger zufällig, haben keinen geplanten Verlauf, sondern wechseln assoziativ zwischen verschiedenen Themen hin und her; mehrere Stimmen können gleichzeitig sprechen und sich gegenseitig überlagern, und die Bestandteile, aus denen der Gesamttext sich zusammensetzt, sind manchmal, aber keineswegs immer klar aufeinander bezogen und deutlich miteinander verknüpft. Wenn wir einen Ausschnitt aus einem solchen Makrotext herauschneiden, so ist dieser Ausschnitt oft in genau dem gleichen Sinne (ein) Text wie der Makrotext als ganzer, genauso beliebig nach außen abgegrenzt, genauso beliebig in seinem Verlauf, genauso unvollständig in seinen Verknüpfungen. Zwar bestehen Gespräche in der Regel aus einzelnen Redebeiträgen einzelner Sprecher, und manche dieser Redebeiträge können durchaus die Eigenschaften ziemlich typischer Mikrotexen haben, aber man würde doch ganz wesent-

liche Eigenschaften des Gesprächs als Gesamttext übersehen, wollte man es einfach nur als Sequenz einzelner Mikrotexthe beschreiben.

Ein anderes gutes Beispiel für einen Makrotext ist eine Fernseh-Programm-Zeitschrift, in der unzählige Texte und Textchen andere Texte (denn auch Filme und Fernsehsendungen sind Texte) ankündigen, kommentieren und interpretieren. Diese Einzeltexte können untereinander auf vielfältige Weise verknüpft sein, können aber auch ganz unverbunden nebeneinander stehen. Dazu ein Beispiel:

ALLE SPIELFILME

2. Dezember DO

22.25 Macbeth
3SAT Nach William Shakespeare

DRAMA Schottland im dunkelsten Mittelalter: Drei Hexen prophezeien dem Feldherrn Macbeth (Jon Finch), dass er den schottischen Thron bestiegen werde. Von Mächtigen besessen und von seiner Frau (Francesca Annis) gedrängt, ermordet er den Schottenkönig Duncan heimtückisch im Schlafgemach. Den Verdacht lenkt er auf die Wachen. Aber Macbeth wird die Geister der Getöteten nicht mehr los. – Morgen: „Henry V“ mit Kenneth Branagh.

08 1971 R: Roman Polanski D: Jon Finch, Francesca Annis, Martin Shaw, Nicholas Selby, John Sioda **FSK: 16**
134/135 Min. – 0.40 36-46/376

Picknick, scharfes Spektakel, ein Meisterwerk!

Macbeth wird von Vorahnungen gepeinigt

23.00 Über Nacht
ARD Liebe schmerzt **TV-PREMIERE**

LIEBESFILM Mathilda (Tai Hecldan) mag One-Night-Stands. Als ihr Freund Pavel (Frank Wünsche) Moni mit einem anderen im Bett erwischt, will er den Schmerz in Whisky ertränken. Im Club verliebt er sich in Mathilda, und sie mag ihn auch. Aber beide haben Angst vor ihren Gefühlen. – Horst Krassas Regiearbeit.

0 2002 R: Horst Krassa D: Tai Hecldan, Frank Wünsche, Nina Huch, Peter Larchbauer, Caroline Peters **FSK: 100 Min. – 0.40** 7.754-444

Gelungene Studie über Liebe und Einsamkeit

Mathilda hat Angst, verletzt zu werden

23.05 Mit einem Rutsch ins Glück
MDR Fehltritt mit Folgen

KOMÖDIE Bei einem Geschäftstermin im Zoo stolpert die Beauty-Journalistin Eva Christ (Anja Kruse) über einen Eimer mit Fischen – und direkt ins Leben des sympathischen Zoostellens Max Hay (Heio von Stetten). Ihre wachsende Zuneigung zum unkonventionellen Tierpfleger gefährdet das langjährige Verhältnis mit ihrem verheirateten Liebhaber Karl (Wolfgang Böck). – In einem Gastauftritt: Pierre Brice. (Wh. v. Mo., 20.15, SWR)

0 2002 R: Dietmar Klein D: Anja Kruse, Heio von Stetten, Wolf Roth, Nina Hoyer, Alexander Ströbele **FSK: 89 Min. – 0.35** 9.716-802

Hier wird tapfer gegen das Buch angepöbel!

Eva lernt schnell die Qualitäten von Max schätzen

0.05 Der Arzt von St. Pauli
VOX Huren, Mord ... & Curd Jürgens

DRAMA Ian Difrिंग (Curd Jürgens) arbeitet als Armenarzt auf St. Pauli. Als der junge Matrose Hein Jangermann (Fritz Wepper) in Verdacht gerät, seine Freundin

getötet zu haben, hilft er ihm. Dabei kommt Ian dahinter, dass sein Bruder Klaus (Horst Naumann) als skrupelloser Frauenarzt Patientinnen, die ungewollt schwanger wurden, zur Prostitution erpresst. – Der erste von fünf St.-Pauli-Filmen mit Curd Jürgens. Schnell verdienten Geld für ihn.

0 1968 R: Rolf Olsen D: Curd Jürgens, Horst Naumann, Christiane Rucker, Heinz Brändel, Fritz Wepper **FSK: 18**
95/110 Min. – 1.55 9.063-947

Einfältige Verfilmung eines Groschenromans

Für Margot (C. Rücker) ist Jan der Retter in der Not

0.30 Das Piano
ARTE Selbstbefreiung einer Frau

DRAMA Die stumme Ada (Holly Hunter) kommt 1850 mit ihrer Tochter Flora (Anna Paquin) aus Schottland nach Neuseeland, um den Farmer Stewart (Sam Neill) zu heiraten, den sie gar nicht kennt. Stewart weigert sich, ihr geliebtes Klavier mitzuschleppen, als er sie am Strand abholt. Sein wunderbarer Nachbar Baines (Harvey Keitel) erkennt dagegen, was das Piano für Ada bedeutet, und nutzt dies, um sich ihr zu nähern. (Wh. Mo., 13.12., 0.35 Uhr)

0 1992 D: The Piano R: Jane Campion D: Holly Hunter, Harvey Keitel, Sam Neill, Anna Paquin, Sergio Calvario **FSK: 12**
115 Min. – 2.20 1.839-922

Intensiv intim und mit grandiosen Bildern

Baines hat eine Idee, wie er Ada nahe sein kann

0.55 Central Station
ZDF Eine ungleiche Freundschaft

ROADMOVIE Dora (Fernanda Montenegro) verdient sich ihren Lebensunterhalt als Briefschreiberin für Analphabeten. Sie ist eine harte Frau, die den Glauben an die

Menschen verloren zu haben scheint – bis die Mutter des kleinen Josué (Vinicius de Oliveira) überfahren wird. Dora kümmert sich um den Jungen. Sie reist mit ihm quer durch Brasilien, um seinen Vater zu suchen. – Auf der Berlinale als Bester Film ausgezeichnet. (Wh. am Sa., 15.45, 3SAT)

0 1991 D: Central do Brasil R: Walter Salles D: Fernanda Montenegro, Maria Faria, Vinicius de Oliveira **FSK: 6**
103 Min. – 2.40 44.558-319

Berührende Story, realistisch und poetisch

Dora und Josué kommen sich langsam näher

1.00 Paradiso - Sieben Tage mit sieben Frauen
ARD Mein Leben und ich

KOMÖDIE Der erfolgreiche Komponist Adam Bergwitsch (Hanns Zischler) sind sechzig und lädt die sieben Frauen seines Lebens ein, mit ihm sieben Tage in seinem Haus zu verbringen. Alle kommen. Gemeinsam verbringen sie eine Woche voller Erinnerungen. – Der Film wurde auf der Berlinale mit dem Silbernen Bären ausgezeichnet.

0 1999 R: Rudolf Thome D: Hanns Zischler, Cora Frost, Adriana Altaras, Sabine Bäch, Krystina M. Bittor **FSK: 98 Min. – 2.40** 9.403-593

Subiles, beschauliches Beziehungsgeflecht

Eva (Cora Frost) gratuliert ihrem Adam als Erste

1.55 Police - Der Bulle von Paris ... verliebt sich
VOX

KRIMI Drogenfahnder Mangin (Gérard Depardieu) hat den Ruf, bei seinen Verhören nicht zimperlich zu sein. Um dem tunesischen Drogendealer Simon (Jonathan Leitna) und dessen Freundin Noria (Sophie Marceau) auf die Spur zu kommen, ist ihm jedes Mittel recht. Doch dann verliebt er sich in Noria und kann bald Privates und Arbeit nicht mehr trennen. – Für seine Rolle bekam Gérard Depardieu in Venedig den Preis als Bester Darsteller.

0 1985 D: Police R: Maurice Pialat D: Gérard Depardieu, Sophie Marceau, Richard Anconina, P. Rissard **FSK: 16**
105/115 Min. – 3.50 21.200-628

Spannende, detailgenaue Milieuschildering

Drogenfahnder Mangin verfallt der süßen Noria

NACHTFILME

2.25 Liebesexzesse
RTL 2 **EROTIKTHRILLER**

USA 1996 – Jessica (Monique Parent) sitzt unter Mordverdacht im Gefängnis. Ihr Anwalt Philip Tanner (Jeffery Thomas Johnson) glaubt, was sie sagt: Angeblich habe ihre Zwillingsschwester Julie die Tat begangen. Tanner recherchiert auf eigene Faust und gerät in einen Sumpf aus Verbrechen und Verführung. (Wh. v. So., 2.55)

74/90 Min. – 3.55 9.037-338

3.55 Patricias Geheimnis
KRIMI D: 1995 – Patricia (Petra Kleinert, I) und Ellen (Katharina Müller-Elimau) finanzieren sich ihr Studium als Escort-Girls. Dann verliebt sich Ellen in einen Kunden und träumt von einer gemeinsamen Zukunft. Kurz darauf ist sie tot. Patricia glaubt nicht an einen Unfall und forscht nach. Die Spur führt an die Nordsee. (Wh. v. ge., 1.20)

92/110 Min. – 5.45 16.982-048

TVdirekt ■ 73

Abb. 2

Die Abbildung zeigt eine Seite aus einer Fernsehzeitschrift, die auf den ersten Blick zehn Mikrotexte enthält. Jeder dieser Mikrotexte stellt einen Spielfilm vor, der für den Abend des 2. Dezember angekündigt ist. Durch die Überschrift „ALLE SPIELFILME 2. Dezember DO(nnerstag)“ sowie durch ihre Anordnung auf der Seite werden die zehn Texte zugleich zu einem einzigen Text zusammengefasst. Andererseits besteht jeder der zehn Mikrotexte aus mehreren Teilen, die man durchaus ihrerseits als Mikrotexte betrachten kann. Schauen wir uns einen von ihnen im Detail an:

0.30

Das Piano

ARTE

Selbstbefreiung einer Frau

DRAMA Die stumme Ada (Holly Hunter) kommt 1850 mit ihrer Tochter Flora (Anna Paquin) aus Schottland nach Neuseeland, um den Farmer Stewart (Sam

Neill) zu heiraten, den sie gar nicht kennt. Stewart weigert sich, ihr geliebtes Klavier mitzuschleppen, als er sie am Strand abholt. Sein wundersamer Nachbar Baines (Harvey Keitel) erkennt dagegen, was das Piano für Ada bedeutet, und nutzt dies, um sich ihr zu nähern. (Wh. Mo., 13. 12., 0.35 Uhr)



Baines hat eine Idee, wie er Ada nahe sein kann

Aus/F 1992 **O:** The Piano **R:** Jane Campion **D:** Holly Hunter, Harvey Keitel, Sam Neill, Anna Paquin, Tugia Baker **FSK:** 12
115 Min. → 2.20 1-839-932



Intensiv, intim und mit grandiosen Bildern

Humor

Action

Spannung

Gefühl

Anspruch



Abb. 3

Zunächst wird die Spielfilmsorte spezifiziert (hier: Drama), dann folgt eine kurze Zusammenfassung der Filmhandlung bzw. ihrer Ausgangssituation, in der auch die Besetzung der Hauptrollen angegeben ist. Hinzugefügt ist ein Szenenfoto mit einem mehr oder weniger aussagekräftigen Untertitel. Sowohl im Zusammenfassungstext als auch im Untertitel des Fotos haben Unklarheiten die Funktion, den Leser auf den Film neugierig zu machen.

In der rechten unteren Ecke steht ein durch einen waagerechten Strich abgesetzter Block mit kleingedruckten technischen Informationen: Produktionsland und -jahr, Originaltitel, Name des Regisseurs, Namen der wichtigsten Schauspieler, Altersfreigabe und Filmlänge in Minuten. Darunter wird eine dreifache Bewertung gegeben, deren Autor und deren zugrundeliegende Kriterien ungenannt bleiben: ein mehr oder weniger lächelndes Gesicht symbolisiert graphisch den mehr oder weniger positiven Gesamteindruck; zwei bis drei Schlagwörter geben dazu eine allgemeinste sprachliche Bewertung; und eine Verteilung von null bis drei Punkten in Kategorien wie *Humor*, *Action*, *Spannung*, *Gefühl* und *Anspruch* klassifiziert und bewertet den Film scheinbar numerisch.

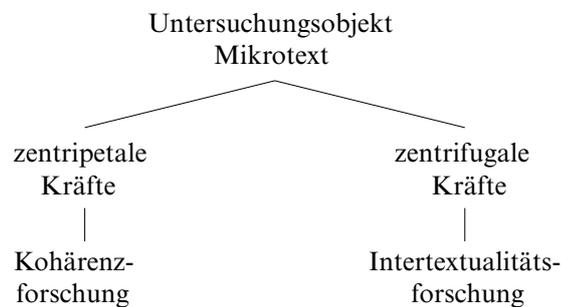
Die Teile werden durch eine gemeinsame Überschrift zusammengehalten, die den Filmtitel und einen von der Redaktion hinzugefügten erläuternd-kommentierenden Untertitel sowie die Uhrzeit und den Sender enthält, der den Film ausstrahlt. Die Teile in der rechten unteren Ecke sind nur durch die gemeinsame Überschrift mit dem Zusammenfassungstext und dem Foto verbunden. Die technischen Informationen und der Bewertungsteil sind untereinander nicht weiter verbunden. Der Untertitel der Überschrift steht in keinem offensichtlichen Verhältnis zu den übrigen Teilen. Hier sind also offenbar drei oder gar mehr Mikrotexe zunächst zu einem Text nächsthöherer Komplexität zusammengefügt worden, der sich seinerseits mit ähnlich gebauten Texten derselben Komplexitätsstufe zum Makrotext der Seite vereinigt. Diese wiederum bildet zusammen mit einigen weiteren Seiten den Makrotext des Tagesprogramms, dieser zusammen mit weiteren Tagesprogrammen den Makrotext des Wochenprogramms usw. Makrotexe unterschiedlicher Komplexität können also vielfach ineinander verschachtelt sein.

Weitere (bewusst heterogen gewählte) Beispiele für Makrotexe, die ähnliche Charakteristika aufweisen, sind die Bibel, die deutsche Literatur des Mittelalters, das Internet. Auch ganze Kulturen sind Makrotexe. Diese Beispiele machen deutlich, dass viele Makrotexe weder begrenzt noch begrenzbar sind. Makrotexe können laufend fortgeschrieben und zu einem gegebenen Zeitpunkt *t* nur als momentane Standbilder der Prozesse ihrer Entstehung und Erweiterung charakterisiert werden. Typische Makrotexe sind demnach **polyphon**, **polythematisch** und **polygenerisch**, d. h. sie vereinen in sich die Stimmen mehrerer Sprecher, handeln von mehreren, auch unzusammenhängenden Themen und können Charakteristika unterschiedlicher Textsorten aufweisen. Ferner können Makrotexe **multimodal** und **multimedial** sein, d. h. sie können gesprochene und geschriebene Passagen miteinander kombinieren, können neben sprachlichen auch nicht-sprachliche Komponenten wie Bilder, Geräusche, Musik u. a. einschließen und können aufgrund der semiotischen Arbeitsteilung zwischen diesen Komponenten spezifische Wirkungsmöglichkeiten entfalten.

Makrotexe sind von der Textlinguistik erst in jüngster Zeit als lohnender Forschungsgegenstand entdeckt worden (vgl. Antos/Tietz 1997). Sie verlan-

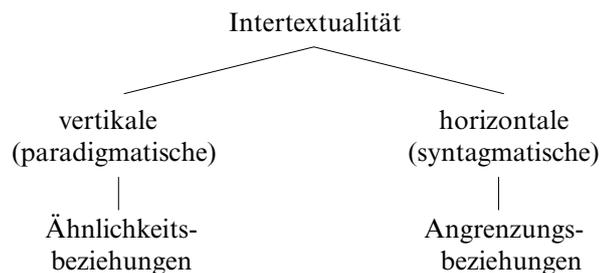
gen Herangehensweisen und Analysemethoden, die weit über das an Mikrotextrn erprobte Instrumentarium hinausgreifen.

In der Textlinguistik des Mikrotextrn können zwei Haupt-Fragestellungen unterschieden werden. Die eine richtet sich auf die zentripetalen Kräfte im Mikrotextrn, auf die Kräfte, die den Mikrotextrn nach innen zusammenhalten und nach außen abgrenzen. Diese Fragestellung steht im Mittelpunkt der **Kohärenzforschung**. Die andere Fragestellung richtet sich auf die zentrifugalen Kräfte im Mikrotextrn, auf die Kräfte, die ihn nach außen hin mit anderen Mikrotextrnen verknüpfen. Sie steht im Mittelpunkt der **Intertextualitätsforschung** (vgl. Kristeva 1967):



In den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts dominierte die Kohärenzforschung weitgehend die textlinguistische Diskussion (Harweg 1968 = 1979; Halliday/Hasan 1976; de Beaugrande/Dressler 1981; Strohner/Rickheit 1990). Man fragte nach referentiellen Wiederaufnahmeketten, nach lexikalischen Rekurrenzen, Proformen, Ellipsen, Konnektoren und Isotopien.

Seit den neunziger Jahren hat die Intertextualitätsforschung an Boden gewonnen. Sie lässt sich wiederum in zwei Richtungen unterteilen, deren Gegenstandsbereiche als **horizontale** und **vertikale Intertextualität** bezeichnet worden sind (Kron 2002, S. 9 f.):



Vertikale – auch paradigmatische (Heinemann 1997, S. 25) oder typologische (Holthuis 1993, S. 51–88) – Intertextualität umfasst **Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Mikrotextrnen**, also diejenigen Eigenschaften von Mikrotextrnen, die für ihre Einordnung in Textsorten maßgeblich sind (de Beaugrande/Dressler

1981, S. 188–215). Dieses Gebiet gehört ursprünglich zur Literaturwissenschaft, nämlich zur Gattungslehre (Genette 1990), wurde aber schon in den siebziger Jahren von der Textlinguistik entdeckt (Gülich/Raible 1972) und erlebt seit Mitte der neunziger Jahre eine neue Blüte (Adamzik 1995, Adamzik 2000).

Horizontale – auch syntagmatische (Heinemann 1997, S. 25) oder referentielle (Holthuis 1993, S. 89–153) – Intertextualität umfasst demgegenüber **Angrenzungsbeziehungen zwischen Mikrotexten**. Was damit gemeint ist, versteht man besser, wenn man auf die Typologie „textueller Transzendenz“ von Gérard Genette (1993, S. 9–18) zurückgreift, die ich im folgenden – absichtlich in etwas veränderter Ordnung – wiedergebe. Genette unterscheidet zwischen:

- Architextualität,
- Paratextualität,
- Intertextualität,
- Metatextualität und
- Hypertextualität.

Architextualität betrifft die Einordnung von Texten in Textkategorien, also das, was auch als vertikale Intertextualität bezeichnet wird.

Paratextualität erfasst die Beziehungen zwischen medial gemeinsam auftretenden Texten, wie zwischen den Einzeltexten der Fernsehzeitschrift, zwischen den Aufsätzen in einem Sammelband oder zwischen den Knoten eines Hypertextes.

Intertextualität im Sinne Genettes umfasst alle Formen des ausdrücklichen oder versteckten Zitierens, des Wiederaufgreifens vorgeprägter Sprachmittel und Formulierungen aus einem Text durch einen anderen.

Metatextualität ist die kommentierende Bezugnahme eines Textes auf einen anderen, wie wir sie etwa in der Rezension, der Interpretation oder der kritischen Textedition finden.

Mit Hypertextualität meint Genette verarbeitende Ableitungen, Nach- und Weiterschreibungen von Texten, wie sie in der Parodie, der Travestie oder der Nachdichtung stattfinden. Das, was heute in der Alltagssprache und in der Linguistik als Hypertext bezeichnet wird, fällt also nicht darunter.

Paratextuelle, intertextuelle, metatextuelle und hypertextuelle Beziehungen im Sinne Genettes gehören zu dem, was auch im weiteren Sinne als horizontale Intertextualität bezeichnet wird. Paratextuelle Beziehungen betreffen das Medium, intertextuelle die sprachliche Form. Diese beiden Typen sind an der Textoberfläche verifizierbar. Demgegenüber greifen metatextuelle und hypertextuelle Beziehungen über das Formale hinaus. Kommentare/Interpretationen und Ableitungen/Weiterverarbeitungen können sowohl Formales als auch Inhaltliches betreffen.

Horizontale Intertextualität kann unter erweitertem Blickwinkel auch als die **Kohärenz des Makrotextes** bezeichnet werden. Paratextuelle Beziehungen

konstituieren die mediale Kohärenz, intertextuelle Beziehungen die sprachlich-formale Kohärenz im Makrotext. Metatextuelle Beziehungen betreffen die Kohärenz der Themen und Thesen, also die diskursive Kohärenz. Hypertextuelle Beziehungen schließlich sind für die ästhetische Kohärenz des Makrotextes verantwortlich.

Die so verstandene und aufgegliederte horizontale Intertextualität war bis vor kurzem noch ausschließlich Gegenstand der Literaturwissenschaft. Erst in jüngster Zeit haben auch Linguisten sich ihrer angenommen (Holthuis 1993; Linke/Nussbaumer 1997; Haßler 1997; Rößler 1999; Fix 2000 u. a.).

Im folgenden werde ich unter den angekündigten drei Gesichtspunkten die Rolle der Intertextualität für das Textverstehen genauer untersuchen und dabei die Frage mitverfolgen, welche Aspekte der Intertextualität für die Sprachwissenschaft von besonderem Belang sind.

2. Intertextualität und Mikrotext

Es gibt Mikrotexte wie *Wandrer's Nachtlid*, die im Prinzip unabhängig von anderen Mikrotexten und somit von Makrotexten zu sein scheinen. Zumindest bei oberflächlicher Betrachtung kann man annehmen, dass sie aus einer abgeschlossenen Menge von Wörtern bestehen, die sich zu Sätzen zusammenfügen, die ihrerseits sich zum Text zusammenfügen, und dass mit der Ebene des Textes dann etwas wie die Obergrenze sprachlicher Komplexität erreicht ist, auf der das Sprachgebilde abgeschlossen ist und also keiner weiteren Vervollständigung mehr bedarf.

Die Unterschrift, die Goethe unter die Erstfassung von *Wandrer's Nachtlid* setzte:

*Am Hang des Ettersberg
d. 12. Febr. 76
G.*

unterstützt eine solche Sicht des Textes als abgeschlossene, selbstgenügsame Ganzheit.

Es gibt jedoch andere Mikrotexte, bei denen eine solche Sichtweise von vornherein ausscheidet, wie etwa beim folgenden:

*Bernard Shaw: „Pygmalion“
Erstaufführung im Lessing-Theater*

I.

Der Sieg des Mutterwitzes. (Zugleich Sieg einer Frauensperson über einen Junggesellen, zugleich ihr Sieg im bürgerlichen Hochkommen.)

Ein Lautforscher, Sprechlehrer und beinahe Kirchendichter nimmt eine Blumenverkäuferin ins Haus; er vermißt sich, in einem halben Jahre sie durch Sprachverbesserung einer Herzogin gleich zu machen.

*Das gelingt. Er selber jedoch zappelt am Schluß im Netz ... (und so).
Er wollte die Sache meistern; die Sache meistert ihn. **Faustisch gesprochen:** „Am Ende hängen wir doch ab – von Kreaturen, die wir machten.“
Das die Vorgänge.*

II.

*Zwei Dinge sind bei Shaw, **wie oft hab' ich es gesagt**, zu scheiden: Gerüst und Behang.*

Der Behang ist von Shaw, das Gerüst von jedermann.

Diesmal behängt er es nicht mit einer Sturzflut von Epigrammen; er behängt es mit etlicher ... munteren Sozial-Ethik.

(...)

Dieser Mikrotext, der Anfang einer Theaterkritik von Alfred Kerr aus dem Jahre 1913, nimmt kommentierend auf einen anderen Text Bezug, zitiert dabei einen dritten Text, nimmt auf weitere erwähnend Bezug und wandelt, indem er den kommentierten Text zusammenfasst, diesen zugleich ironisch ab (einige Schlüsselstellen sind durch Fettdruck hervorgehoben). Es werden also gleichzeitig intertextuelle, metatextuelle und hypertextuelle Beziehungen im Sinne Genettes gesponnen. Nehmen wir an, ein Dramaturg stellte heute diesen Text ins Programmheft einer Neuinszenierung neben einen Ausschnitt aus dem Stück, so würden zudem paratextuelle Beziehungen hergestellt.

Für zahlreiche Textsorten sind intertextuelle Bezüge unterschiedlicher Art regelhaft gefordert. So könnte ein wissenschaftlicher Aufsatz ohne Verweise auf andere wissenschaftliche Texte und ohne Kommentare zu solchen Texten kaum als wissenschaftlicher Aufsatz gelten. Ebenso wäre eine Predigt, die nicht auf einen Bibeltext Bezug nähme, keine richtige Predigt, ein Gerichtsurteil, das nicht auf Gesetzestexte Bezug nähme, kein Gerichtsurteil.

Aber auch viele Texte, für die solche Forderungen nicht von Haus aus gelten, nehmen explizit oder implizit auf andere Texte Bezug. Schauen wir uns Heinrich Heines Gedicht *Loreley* an, das in mancher Hinsicht *Wandrer's Nachtlied* nahezustehen scheint (wichtige Stellen in Fettdruck):

*Ich weiß nicht, was soll es bedeuten,
Daß ich so traurig bin;
**Ein Märchen aus alten Zeiten,
Das kommt mir nicht aus dem Sinn.***

*Die Luft ist kühl und es dunkelt,
Und ruhig fließt der Rhein;
Der Gipfel des Berges funkelt
Im Abendsonnenschein.*

(...)

*Ich glaube, die Wellen verschlingen
Am Ende Schiffer und Kahn;
Und das hat mit ihrem Singen
Die Lore-Ley getan.*

Die hier erzählte, im Prinzip selbstgenügsame Geschichte wird am Anfang und Ende explizit intertextuell vernetzt. Der Sprecher nimmt dadurch Abstand von ihr und verfremdet sie ironisch.

Auch in Texten, in denen explizite intertextuelle Bezüge fehlen, kann der Autor durch produktionsbegleitende und der Interpret durch rezeptionsbegleitende Assoziationen jederzeit implizite Bezüge herstellen – ja, sie müssen dies sogar tun, wie wir noch sehen werden. Streng genommen war, wenn man sich auf das Gedankenspiel einlassen möchte, wohl nur der allererste Mikrotext der Welt wirklich unabhängiger Ausgangspunkt für Makrotexte. Jeder weitere Mikrotext aber war schon in irgendeiner Weise auf diesen ersten Text bezogen, entweder durch Ähnlichkeit oder durch Andersheit, durch mediale Angrenzung, durch den Gebrauch ähnlicher oder gleicher Sprachmittel, wenn nicht durch Kommentierung oder gar durch Weiterverarbeitung.

Es ist also gar nicht möglich, in einer Welt, in der schon Texte vorhanden sind, neue Texte zu produzieren, ohne auf vorhandene Mikro- und Makrotexte Bezug zu nehmen, und jeder neu hinzukommende Text wird augenblicklich zu einem möglichen Bezugspunkt für nachfolgende Texte.

Manche Mikrotexte werden geradezu in der Absicht hervorgebracht, solche Bezugspunkte zu bieten. So können Mikrotexte einerseits auf vorher vorhandene Texte intertextuell zurück-, andererseits aber auch auf noch zu produzierende Texte vorausverweisen. Betrachten wir hierzu ein weiteres Beispiel (Abb. 4, S. 289).

In diesem Mikrotext wird ganz offensichtlich mit der Hoffnung gespielt, dass die Formulierungen „Die einzige Grammatik, die weitermacht, wo andere am Ende sind.“ und „Nur der Duden ist der Duden.“ von anderen Texten aufgegriffen, zitiert, kommentiert, vielleicht gar weiterverarbeitet und dadurch auf jeden Fall weiterverbreitet werden – gerade wie es in diesem Moment auch wirklich geschieht.

Intertextualität unter dem Gesichtspunkt des Mikrotextes, wie ich sie hier untersucht habe, kann als ein Vorgang des gesellschaftlichen Textverstehens gedeutet werden. Durch die Einbettung in Makrotexte und durch ihre fortschreitende intertextuelle Vernetzung werden Mikrotexte gedeutet. Zugleich wird ihre Deutung durch Makrotexte institutionalisiert und dadurch mit mehr oder weniger sozialer Verbindlichkeit ausgestattet.

Dieser Vorgang hat eine eminent wichtige kulturelle Funktion in Kommunikationsgemeinschaften. Er ist aber, soweit ich sehe, nicht unmittelbar von Bedeutung für die Sprachwissenschaft, sondern wird traditionell und mit Erfolg von den Literatur- und Medienwissenschaften bearbeitet. Ich gehe daher nun zum zweiten Gesichtspunkt über.

125 Jahre Duden: Immer genau richtig!

Die einzige Grammatik, die weitermacht, wo andere am Ende sind.

Jetzt neu mit ausführlicher, systematischer Beschreibung der gesprochenen Sprache und eigenem detailliertem Kapitel über die Struktur und die Funktion von kompletten Texten.

Buch: 21,95 € [D]; 22,60 € [A]; 38,60 sFr.



Nur der Duden ist der Duden.

Abb. 4

3. Intertextualität und Sprachmittel

Wir alle tragen mit uns eine Vorstellung vom sprachlichen Zeichen herum, die Ferdinand de Saussure vor nunmehr fast hundert Jahren so oder ähnlich aufgezeichnet hat (vgl. Saussure 1967, S. 78):



Abb. 5

Dieses Modell, das einer mehr oder weniger konstanten Zeichenform eine mehr oder weniger konstante Bedeutung zuordnet, ist für viele Erkenntnisinteressen der Linguistik äußerst nützlich, für manche anderen dagegen irreführend und geradezu kontraproduktiv.

Dies wird deutlich, sobald wir uns fragen, welche Gründe uns überhaupt veranlassen, Sprachzeichen Bedeutungen zuzusprechen und wie wir herausfinden, welche Bedeutungen die richtigen sind. Maßgeblich hierfür sind immer Texte.

Oder genauer gesagt: Die eigentlichen Sprachzeichen sind Texte. Texte sind bedeutungshaltig in Situationen, in denen Sprecher sie hervorbringen, um das Verhalten von Adressaten zu beeinflussen. Von der in einer solchen Konstellation hergestellten Bedeutung eines Textes müssen wir zu den Bedeutungen seiner Bestandteile, der Formulierungen, Wörter und grammatischen Konstruktionen, gleichsam zurückrechnen. Die Bedeutung von Sprachmitteln kann letztlich immer nur in Texten verifiziert werden, in denen diese Sprachmittel vorkommen.³

Auch hier gilt nun wieder das Prinzip der Intertextualität, das für die Sprachmittel besagt, dass nur ihr allererster Gebrauch – wenn man wiederum dem Gedankenspiel folgen möchte – frei von intertextuellen Bezügen sein kann. Nur bei seinem allerersten Gebrauch kann das Sprachmittel seine Bedeutung allein von demjenigen Text und Kontext empfangen, in dem es vorkommt. Jeder weitere Gebrauch dagegen ist unvermeidlich eine Wiederaufnahme, die entweder der einmal getroffenen Bedeutungszuschreibung folgt oder aber sich in irgendeiner Weise von ihr absetzt.

Nehmen wir als Beispiel den Ausdruck *Agenda 2010*, den Gerhard Schröder (bzw. seine Rhetorikberater) Anfang 2003 für das Reformprojekt der Bundesregierung prägten. Insofern er aus schon vorhandenen Sprachmitteln zusammengesetzt ist, war dieser Ausdruck natürlich von Haus aus intertextuell vernetzt und seine Bedeutung intertextuell vorgeformt. Wenn wir aber davon einmal absehen, so erhält der Ausdruck im Moment seines ersten Gebrauchs aus seinem dort gegebenen textuellen und situationellen Umfeld seine erste, gewissermaßen ursprüngliche Bedeutung. Wird er, wie es tatsächlich geschehen ist, in anderen Texten wiederaufgenommen, so beginnt seine intertextuelle Geschichte, die seine Bedeutung im intersubjektiven Bewusstsein der Kommunikationsgemeinschaft verfestigt, schärft und alsbald dem historischen Wandel unterwirft, der geradezu gesetzmäßig von der ursprünglichen Bedeutung zu übertragenen Bedeutungen weiterführt.

Wir können in der intertextuellen Vernetzung von Sprachmitteln nun ganz im Sinne Genettes wiederum architextuelle, paratextuelle, intertextuelle, metatextuelle und hypertextuelle Beziehungen unterscheiden.

³ Der Zeichenbegriff wird spontan meist mit lexikalischen Sprachmitteln assoziiert, aber er bezieht sich natürlich auch auf grammatische Sprachmittel, die ja ebenfalls bedeutungshaltig sind.

Architextuelle Beziehungen manifestieren sich in der Textsortenspezifität von Sprachmitteln, paratextuelle Beziehungen in ihrer Medienspezifität. So finden wir den Ausdruck *Agenda 2010* zunächst in Verlautbarungen, Debatten und Kommentaren in den politischen Fach- und Massenmedien, nicht dagegen in literarischen Genres, nicht in alltäglichen Gebrauchstexten wie Kochrezepten oder Betriebsanleitungen, nicht in Telefonbüchern und auch nicht in Wörterbüchern. Geht der Ausdruck in solche Textsorten und die betreffenden Medien über, so wird sein Übergang mit höchster Wahrscheinlichkeit von Bedeutungswandel begleitet sein. Hierbei kommen metatextuelle und hypertextuelle Bezüge im Sinne Genettes ins Spiel. Zwei Beispiele zur Illustration.

In der Wochenzeitung *Freitag* schrieb die Schriftstellerin Kathrin Schmidt am 19.12.2003 unter der Überschrift *Mit dem roten Buch ins Bett. Schröder-Bibel. Die „agenda 2010“ als Leseerlebnis* den folgenden „Weihnachtsbrief“ an Gerhard Schröder:

Lieber Gerhard,

eigentlich wollte ich letztes Wochenende an den studentisch-gewerkschaftlichen Protestaktionen teilnehmen, aber um nackt durch die Straßen zu laufen, war es mir dann doch zu nasskalt. Ich blieb im Bett (...) und las das rote Heftchen der agenda 2010 (...)

*Wirklich sehenswert (...) sind die (...) Bilder der agenda 2010. (...) Mein Lieblingsbild ist das mit der Gesundheit. In einem etwas abgeflachten Teletubbie-Land knutschen zwei von unseren jungen Menschen. Dem Idyll nähern sich diese roten Pfeile und entfernt könnte es ein Plakat für Zuzahlung bei Viagra sein. Aber nein – die Frau hat einen Arm in Gips gelegt bekommen (...) Bloß um noch mit ihrem Freund knutschen zu können, muss sie auf krank machen. So kann das mit Deutschland ja nichts werden. Um im Bild zu bleiben – meine **agenda 2010** hätte zum Ausgangspunkt: Ungeschützter Geschlechtsverkehr für alle von 15 bis 65. (...)*

Der hier fett markierte Gebrauch des Ausdrucks *agenda 2010* ist einerseits ersichtlich durch eine Kette zitierender Wiederaufnahmen, also durch intertextuelle Beziehungen im Sinne Genettes, mit dem Gebrauch verbunden, den Schröder von diesem Ausdruck gemacht hat. Andererseits findet aber in diesem neuen Kontext gleichzeitig ein ironischer Kommentar statt, wird also eine metatextuelle Beziehung hergestellt. Diese wirkt sich auf die Bedeutung aus, die der Ausdruck nun annimmt. Es ist nicht mehr das Schrödersche Reformprogramm damit angesprochen, sondern, wie auch das Possessivum *meine* anzeigt, ein anderes, alternatives, und – wie man hinzufügen muss – ersichtlich unernst gemeintes Reformprogramm. Hierin liegt zugleich eine hypertextuelle Bezugnahme auf den Ausgangstext, eine parodierende Weiter-schreibung.

Der Charakter der weiterschreibenden Ableitung wird noch deutlicher in dem folgenden Beispiel. In einer Diskussionsgruppe im Internet schreibt ein gewisser Robert Greibig am 17. 01. 2005:

(...) kann mir bis dato leider noch keine spiegelgigi-cam leisten ... aber ist schon in meine agenda ;-) 2010 aufgenommen worden.
 [http://www.fotocommunity.de/pc/pc/cat/498/display/2440781 – 05.03.2005]

Hier ist mit *agenda 2010* gar nichts Politisches mehr gemeint, sondern ein persönlicher Wunsch- und Anschaffungszettel, und der Sprecher zeigt durch das eingefügte kommentierende Emotikon ;-) explizit an, dass er den wieder aufgenommenen Ausdruck in einem weitergeschriebenen Sinne verstanden wissen möchte.

Der aufmerksame Sprachbenutzer wird im sprachlichen Alltag unausgesetzt Zeuge vom Aufkommen neuer Sprachmittel und vom Bedeutungswandel schon bestehender. Begegnet er Sprachmitteln, die er nicht versteht, so schaut er in die Grammatik oder – vor allen Dingen – ins Wörterbuch. Wörterbuch-Macher wissen seit jeher um die intertextuelle Fundierung der Sprachmittel und ihrer Bedeutungen, wissen dass Sprachmittel letztlich nur intertextuell verstanden werden können. Deshalb stehen in Wörterbüchern Gebrauchsbelege. Durch deren Auswahl und Menge wird die beim Benutzer erreichbare Verstehenstiefe entscheidend beeinflusst. Das spektakulärste Beispiel für die deutsche Sprache ist ohne Zweifel das Grimmsche Wörterbuch, das für seine Stichwörter Textbelege aus allen historischen Phasen ihres Gebrauchs liefert und so die Beschreibung der Gegenwartsbedeutungen ganz explizit intertextuell entwickelt.

Ein anderes Beispiel ist das Neologismen-Wörterbuch des IDS (Herberg/Kinne/Steffens 2004), das neuen Wortschatz der 90er Jahre darstellt. Hier wird etwa zum Stichwort *Elchtest*, das im Oktober 1997 praktisch über Nacht in Gebrauch kam, anhand von Textbelegen nachvollzogen, wie sich seine Bedeutung binnen kurzem von „Test des Verhaltens von Kraftfahrzeugen bei plötzlichen Ausweichmanövern“ zu „Bewährungsprobe“ erweiterte (ebd., S. 92 f.; vgl. auch Steffens 2003, S. 4) (siehe Abb. S. 293).

Intertextualität unter dem Gesichtspunkt der Sprachmittel ist somit eine konstitutive Komponente des gesellschaftlichen wie auch des individuellen Textverstehens. Nur durch ihr Vorkommen in Texten haben Sprachmittel Bedeutung, und in ihrer Rekurrenz in Makrotexten vollzieht sich ihre Bedeutungsgeschichte. Der Begriff der Intertextualität ist daher für die lexikalische Semantik und die Lexikographie, ja, in gewisser Weise für die Semantik überhaupt, unentbehrlich.

Die Bedeutungsentwicklung von Sprachmitteln und damit auch wesentliche Aspekte ihrer Gegenwartsbedeutung können ohne Berücksichtigung ihrer intertextuellen Gebrauchsgeschichte weder fest- noch dargestellt werden. Die Fest- und Darstellung der Bedeutung von Sprachmitteln aber ist genuines

Elchtest , der	
1. Lesart seit Oktober 1997 in Gebrauch	2. Lesart seit Ende 1997 in Gebrauch
Bedeutung: Sicherheitstest, bei dem das Fahrverhalten eines neu entwickelten Autos bei ungebremsten Ausweichmanövern erprobt wird.	Bedeutung: Bewährungsprobe.
Belege: Der sogenannte Elch-Test ist kein vorgeschriebener Test für eine Fahrzeugzulassung und wird somit weder bei der Industrie noch bei den Fachzeitschriften gefahren. (Berliner Zeitung 30.10.1997)	Belege: „Herr Oberbürgermeister, Sie haben heute leider Ihren ganz persönlichen Elchtest nicht bestanden und sind umgefallen. ...“ SPD-Chef Rolf Praml zu OB Hildebrand Diehl (CDU) und dessen Position zur Müllgebühr. (Frankfurter Rundschau 20.12.1997)

Territorium der Sprachwissenschaft, das von keiner anderen Wissenschaftsdisziplin bestellt werden kann. Unter diesem Blickwinkel muss also der Ansicht widersprochen werden, der Intertextualitätsbegriff sei für die Linguistik unnützlich.

Kommen wir zum dritten Gesichtspunkt.

4. Intertextualität und Sprachbenutzer

Ulla Fix schreibt in ihrem Überblicksartikel *Aspekte der Intertextualität* im HSK-Band zur Textlinguistik: „Streng genommen hat man nur den allerersten Text (...) in seinem Leben (...) ohne intertextuellen Bezug erlebt.“ (Fix 2000, S. 449) Alle weiteren Texte erlebt und interpretiert der Sprachbenutzer unter Rückgriff auf früher interpretierte Texte, aus denen seine Kenntnis der Sprachmittel und aus denen auch ein wesentlicher Teil seines Weltwissens stammt.

Wenn wir davon ausgehen, dass Kulturen einschließlich der zu ihnen gehörigen Sprache(n) Makrotexte sind, dann ist Spracherwerb ein intertextueller Prozess, in dem das Kind sich zunehmend differenzierte Verstehens- und Produktionszugänge zu dem Makrotext der Kommunikationsgemeinschaft erarbeitet, in die es hineingeboren wurde.

Auch hier finden wir wieder die fünf von Genette unterschiedenen Beziehungstypen. Das Kind erarbeitet sich, in Genettes Terminologie gesprochen:

- Textsortenkompetenz, also Verstehens- und Produktionszugänge zum Architext seiner Kommunikationsgemeinschaft,
- Medienkompetenz, also Verstehens- und Produktionszugänge zum Paratext seiner Kommunikationsgemeinschaft,

- Sprachmittelkompetenz, also Verstehens- und Produktionszugänge zum Intertext seiner Kommunikationsgemeinschaft,
- sprachkritische Kompetenz, also Verstehens- und Produktionszugänge zum Metatext seiner Kommunikationsgemeinschaft und schließlich
- sprachschöpferische Kompetenz, also Verstehens- und Produktionszugänge zum Hypertext seiner Kommunikationsgemeinschaft.

Die linguistische Spracherwerbsforschung hat sich bis heute in erster Linie dem Erwerb der Sprachmittelkompetenz gewidmet. Das was ich hier als intertextuellen Charakter des Spracherwerbs bezeichne, ist vor allem in interaktionistischen Ansätzen der Spracherwerbsforschung hervorgehoben und empirisch untersucht worden (vgl. etwa Bruner 1987; Gallaway/Richards 1994).

Der Erwerb der übrigen genannten Kompetenzen, also der Textsorten- und Medienkompetenz, der sprachkritischen und der sprachschöpferischen Kompetenz ist mehr von der Didaktikforschung untersucht worden (vgl. Baurmann 2000; Lange/Neumann/Ziesenis 2003; Kämper-van den Boogaart 2005). Das dürfte vor allem daran liegen, dass der Erwerb dieser Kompetenzen, anders als der Erwerb der Grammatik-Kompetenz, nicht durch kritische Schwellen beschränkt ist, sondern lebenslang fortschreitet und seine entscheidenden Phasen kaum in der frühen Kindheit, sondern erst im Schulalter durchläuft. Ausdifferenzierte Kommunikationsgemeinschaften können die Entwicklung dieser Kompetenzen, anders als die Grammatik-Entwicklung, nicht dem Individuum und seinem familiären Umfeld überlassen, sondern müssen in eigens dafür geschaffenen Bildungseinrichtungen für deren Reproduktion sorgen, um nicht unterzugehen.

In der Biographie eines jeden Makrotextnutzers verweisen Verstehen und Produktion von Text auf Verstehen und Produktion von anderem Text zurück und/oder voraus (vgl. Fix 2000, S. 449). Dieser Umstand kann besonders eindrucksvoll am Fremdsprachenlerner beobachtet werden, bei dem der Erstkontakt mit einem Text der Zielsprache sich nicht im Nebel der biographischen Vorgeschichte verliert, sondern häufig im Tageslicht bewusster Erfahrung liegt. Der erste in der Zielsprache rezipierte Mikrotext besteht für den Lerner zunächst ausschließlich aus Vorwärtsverweisen. Jedes Wort und jede Formulierung verweist auf andere, noch unbekannte Texte der Zielsprache voraus, denen der Lerner erst später begegnen oder die er später selbst produzieren wird. Aus solchen Vorwärtsverweisen bilden sich die Fundamente seiner zu erwerbenden Kompetenzen in der Zielsprache. Schrittweise werden durch die Interaktion mit weiteren Texten auch biographische Rückwärtsverweise auf Formulierungen möglich, denen der Lerner in früheren Texten begegnet ist. Zugleich bringt jeder neue Text neue Vorwärtsverweise auf wiederum später erwartbare Texte ein. So beginnt die Verfestigung der zielsprachlichen Kompetenzen, die sich mit jedem neuen rezipierten oder produzierten Text fortsetzt.

Das Gedächtnis des sprachbenutzenden Individuums kann somit als ein Makrotext modelliert werden, der den biographischen Weg durch den Makrotext der Sprachgemeinschaft nachschreibt, eine individuelle Auswahl aus diesem Makrotext festhält und als Ressource für künftiges Verstehen von Mikro- und Makrotexten bereitstellt. Intertextualität ist somit auch ein unentbehrlicher Begriff für die Spracherwerbsforschung und für die Sprachdidaktik.

Vor allem die Fremdsprachendidaktik hat konzeptionell in den letzten Jahren von Einsichten der Sprachwissenschaft profitiert, die unmittelbar mit Intertextualität zusammenhängen. Seit den siebziger Jahren haben Psycholinguisten und Semantiker die Struktur konzeptueller Wissensdomänen und den Aufbau des mentalen Lexikons erforscht (vgl. Aitchison 1994). Die Gliederung unseres Sprachmittel- und Weltwissens in interindividuell übereinstimmend strukturierte semantische Felder und thematische Bereiche ist letztlich nur dadurch erklärbar, dass die Makrotext-Biographien der Mitglieder einer Kommunikationsgemeinschaft im großen und ganzen ähnlich verlaufen. Für die Fremdsprachendidaktik ergibt sich daraus die Herausforderung, die Sprachmittel der Zielsprache, die der Lerner erwerben soll, nicht einfach als Grund- und Aufbauwortschatz in Listenform zu modellieren, sondern Anforderungen an seine Struktur und Ausdifferenzierung zu stellen, die ihn letztlich erst für Kommunikationszwecke nützlich machen (vgl. Börner/Vogel 1994).

Ein damit zusammenhängendes Gebiet ist die Erforschung von Formulierungskonventionen, die sich in Kookkurrenzen und Kollokationen niederschlagen. Durch die verbesserten technischen Möglichkeiten computergestützter Korpusanalyse hat dieses Forschungsgebiet in den letzten Jahren enormen Auftrieb erhalten (vgl. mehrere Aufsätze in Steyer 2004) und stellt zunehmend Erkenntnisse zur Verfügung, die der Textproduktions- und Übersetzungsdidaktik neue Wege eröffnen (vgl. z. B. Bahns 1997; Caro Cedillo 2004).

Auch unter dem Gesichtspunkt des Sprachbenutzers ist Intertextualität eine konstitutive Komponente des Textverstehens. Jedes Textverstehen ist zugleich Etappe und Ergebnis von individuellem Spracherwerb, also von individuell erlebtem und im Gedächtnis niedergelegtem Makrotext.

Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik gehören zu den Gebieten der angewandten Sprachwissenschaft, die von der Linguistik gemeinsam mit anderen Wissenschaftsdisziplinen, vor allem gemeinsam mit der Psychologie bearbeitet werden. Aber auch hier kann die Linguistik, um ihrem Forschungsgegenstand gerecht zu werden, auf den Begriff der Intertextualität nicht verzichten.

5. Ausblick

In diesem Aufsatz habe ich zwei Dinge zu zeigen versucht:

1. Textverstehen ist auf das engste mit Intertextualität verbunden und hat nicht nur bei manchen, sondern bei allen Texten Intertextualität zur notwendigen Voraussetzung.

2. Intertextualität, die bis jetzt vorwiegend von der Literaturwissenschaft untersucht wurde, ist auch für die Sprachwissenschaft ein interessanter und notwendiger Forschungsgegenstand.

Lediglich zwei Teilgebiete der Intertextualitätsforschung scheinen mir für die Literaturwissenschaft ergiebiger zu sein als für die Sprachwissenschaft:

- (i) die Untersuchung von Intertextualität unter dem Gesichtspunkt des Mikrotexes und
- (ii) die Untersuchung der Hypertextualität im Sinne Genettes, also der weiterschreibenden Ableitung von Texten aus Texten.

Die übrigen Teilgebiete der Intertextualitätsforschung sind aus meiner Sicht auch für die Sprachwissenschaft von Bedeutung, nämlich:

- (i) die Untersuchung von Intertextualität unter den Gesichtspunkten des Sprachmittels und des Sprachbenutzers und
- (ii) die Untersuchung von Architextualität, Paratextualität, Intertextualität und Metatextualität im Sinne Genettes, also die Untersuchung der Kategorisierung von Texten, des Verhältnisses von Texten und Medien, der Genese und Entwicklung von Sprachmitteln und ihren Bedeutungen sowie die Sprachkritik.

Ohne Berücksichtigung von Intertextualität kann die Sprachwissenschaft ihrem Gegenstand nicht vollständig gerecht werden. Text als zum Kommunizieren bestimmtes komplexes (Sprach-)Zeichen hat Eigenschaften, die die Mikrotextlinguistik allein nicht erfassen kann. Auch der Makrotext besitzt Kohärenz, die über die Kohärenz im Mikrotext substantiell hinausgeht. Was landläufig als Intertextualität bezeichnet wird, ist nichts anderes als die Kohärenz im Makrotext.

In der lexikalischen Semantik und der Lexikographie, in der Spracherwerbsforschung und der Sprachdidaktik ist Intertextualität faktisch ein gut etablierter Forschungsgegenstand, auch wenn dies nicht immer terminologisch explizit gemacht wird. Die Textlinguistik muss diesen Umstand noch stärker zur Kenntnis nehmen. Dass sie Intertextualität noch nicht als zentralen Forschungsgegenstand für sich entdeckt und anerkannt hat, liegt vor allem an einem traditionalistisch auf Mikrotexen eingeeengten Blickwinkel. Intertextualität manifestiert sich als Phänomen in erster Linie im Makrotext. Ihre konstitutive Rolle für das Textverstehen aber gilt genauso für den Mikrotext.

Literatur

Primärliteratur

Alle Spielfilme 2. Dezember. In: TV direkt 25/2004, 27. 11.–10. 12. 2004, S. 73.

Beck (2003): Cartoon 2. Mai 2004. In: Titanic Karicartoon 2004. Berlin: Titanic Verlag.

Dudenverlag (2005): Werbeanzeige Duden-Grammatik. In: Programm-Folder zur 41. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache, Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus, 15.–17. März 2005. Mannheim.

- Goethe, Johann Wolfgang: Wandrers Nachtlied. In: Conrady, Karl Otto (Hg.) (1978): Das große deutsche Gedichtbuch. Königstein/Taunus: Athenäum. S. 245.
- Heine, Heinrich: Loreley. In: Conrady, Karl Otto (Hg.) (1978): Das große deutsche Gedichtbuch. Königstein/Taunus: Athenäum. S. 467.
- Kerr, Alfred: Bernard Shaw: „Pygmalion“. In: Kerr, Alfred (1982): Mit Schleuder und Harfe. Theaterkritiken aus drei Jahrzehnten. Herausgegeben von Hugo Fetting. Berlin: Severin und Siedler. S. 95.
- Radin, Leonid P.: Brüder, zur Sonne, zur Freiheit (1897) (deutsch von Hermann Scherchen) [<http://www.blueplane.de/DDRLieder/Lieder/BrZuSoZuFr.htm> – 06. 03. 2005].
- Schmidt, Kathrin: Mit dem roten Buch ins Bett. Schröder-Bibel. Die „agenda 2010“ als Leseerlebnis. In: Freitag 52, 19. 12. 2003.

Wissenschaftliche Literatur

- Adamzik, Kirsten (1995): Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus.
- Adamzik, Kirsten (Hg.) (2000): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg.
- Aitchison, Jean (1994): Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. 2nd ed., Oxford: Blackwell.
- Antos, Gerd/Tietz, Heike (Hg.) (1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer.
- Bahns, Jens (1997): Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht. Tübingen: Narr.
- Baumann, Jürgen (2000): Der Einfluss der Textlinguistik auf die Muttersprachendidaktik. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin: de Gruyter. S. 820–829.
- Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.) (1994): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr.
- Bruner, Jerome (1987): Wie das Kind sprechen lernt (deutsch von Urs Aeschbacher). Bern: Hans Huber.
- Caro Cedillo, Ana (2004): Fachsprachliche Kollokationen. Ein übersetzungsorientiertes Datenbankmodell Deutsch-Spanisch. Tübingen: Narr.
- de Beaugrande, Robert-Alain/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Fix, Ulla (2000): Aspekte der Intertextualität. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin: de Gruyter. S. 449–457.
- Galloway, Clare/Richards, Brian J. (Hg.) (1994): Input and Interaction in Language Acquisition. Cambridge: University Press.
- Genette, Gérard (1990): Einführung in den Architext (deutsch von J.-P. Dubost u. a.). Stuttgart: Legueil.
- Genette, Gérard (1993): Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe (deutsch von Wolfram Bayer und Dieter Hornig). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (Hg.) (1972): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Frankfurt/Main: Athenäum.
- Halliday, M.A.K./Hasan, Ruqaiya (1976): Cohesion in English. London: Longman.
- Harweg, Roland (1968=1979): Pronomina und Textkonstitution. 2. Aufl., München: Fink.
- Haßler, Gerda (1997): Texte im Texte: Überlegungen zu einem textlinguistischen Problem.

- In: Haßler, Gerda (Hg.): *Texte im Text. Untersuchungen zur Intertextualität und ihren sprachlichen Formen*. Münster: Nodus. S. 11–58.
- Heinemann, Wolfgang (1997): *Zur Eingrenzung des Intertextualitätsbegriffs aus text-linguistischer Sicht*. In: Klein, Josef/Fix, Ulla (Hg.): *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen: Stauffenburg. S. 21–37.
- Herberg, Dieter/Kinne, Michael/Steffens, Doris (2004): *Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen*. Berlin: de Gruyter.
- Holthuis, Susanne (1993): *Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.) (2005): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kristeva, Julia (1967): *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman*. In: *Critique* 239, S. 438–465.
- Kron, Olaf (2002): *Probleme der Texttypologie. Integration und Differenzierung handlungstheoretischer Konzepte in einem Neuansatz*. Frankfurt/Main: Lang.
- Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (2003): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik*. 8. Aufl., Hohengehren: Schneider.
- Lewandowski, Theodor (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. 3 Bde. 5. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus (1997): *Intertextualität. Linguistische Bemerkungen zu einem literaturwissenschaftlichen Textkonzept*. In: Antos, Gerd/Tietz, Heike (Hg.): *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Niemeyer, S. 109–126.
- Rößler, Elke (1999): *Intertextualität und Rezeption. Linguistische Untersuchungen zur Rolle von Text-Text-Kontakten im Textverstehen aktueller Zeitungstexte*. Frankfurt/Main: Lang.
- Saussure, Ferdinand de (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Hg. Von Charles Bally und Albert Sechehaye (deutsch von Herman Lommel). 2. Aufl., Berlin: de Gruyter.
- Steffens, Doris (2003): *Nicht nur Anglizismen ... Neue Wörter und Wendungen in unserem Wortschatz*. IDS-Sprachforum, 21. Mai 2003. In: *Sprachreport* 4/2003, S. 2–9.
- Steyer, Kathrin (1997): *Irgendwie hängt alles mit allem zusammen – Grenzen und Möglichkeiten einer linguistischen Kategorie ‚Intertextualität‘*. In: Klein, Josef/ Fix, Ulla (Hg.): *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen: Stauffenburg. S. 83–106.
- Steyer, Kathrin (Hg.) (2004): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: de Gruyter.
- Strohner, Hans/Rickheit, Gert (1990): *Kognitive, kommunikative und sprachliche Zusammenhänge: Eine systemtheoretische Konzeption linguistischer Kohärenz*. In: *Linguistische Berichte* 125, S. 3–23.

SELMA M. MEIRELES

Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers¹

Abstract

Dem Leseverstehen in der Mutter- und in der Fremdsprache liegt ein gemeinsamer Leseprozess zugrunde, der aber dennoch im Detail ganz unterschiedlich verlaufen kann. Es bestehen diesbezüglich erhebliche Unterschiede im Bereich des Wissens und des Grades der Automatisierung. Ein Mangel an sprachlichem, stilistischem und kulturellem Vorwissen erschwert für Fremdsprachenleser das Textverstehen; Leseheuristiken der Muttersprache können negative Interferenzen auslösen, und oft müssen syntaktische und morphologische Signale neu gewichtet werden. Das größte Problem für einen fremdsprachlichen Leser ist aber wohl, sich einen angemessenen, differenzierten und reichen Wortschatz anzueignen, der ein schnelles und effizientes Verständnis der Textbotschaft ermöglicht. Schriftliche Texte sind oft die einzige Kontaktmöglichkeit zur Zielsprache und -kultur außerhalb des Landes, in dem die Zielsprache gesprochen wird, jedoch sind für Nicht-Muttersprachler die oberflächlichen Lesestile oft nicht ausreichend. Solche Erkenntnisse können und sollen in die Lesedidaktik und in das Lesetraining in der Fremdsprache integriert werden.

0. Einleitung

Wenn jemand in seiner Muttersprache gut lesen kann, sollte dann nicht dasselbe auch für Fremdsprachen gelten, zumindest für solche, die man gut beherrscht? Hier wird exemplarisch gezeigt, dass dem Leseverstehen in der Muttersprache und in der Fremdsprache ein gemeinsamer Leseprozess zugrunde liegt, der aber dennoch im Detail ganz unterschiedlich verlaufen kann.

1. „Lesen ist Lesen“ – Lesen als Prozess

In einem Text werden Inhalt und Kohärenz nicht durch bloße Dekodierung der sprachlichen Zeichen erzeugt. Sprachliche Texte, seien sie gesprochen oder geschrieben, erhalten ihre Bedeutung nur durch eine aktive Bearbeitung seitens des Rezipienten, in dessen Kopf komplexe mentale Prozesse ablaufen müssen, damit er aus den Zeichen einen Sinn entnehmen kann. Genau wie in

¹ Mein Aufenthalt in Mannheim wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (Kennziffer A/05/15973) und von der Forschungsförderungs-Stiftung FAPESP des Bundeslandes São Paulo (Brasilien) gefördert (Vorgangs-Nr. 04/12767-5). Für die vielen kritischen Hinweise und wertvollen Anregungen danke ich Hardarik Blühdorn.

einer mündlichen *face-to-face*-Kommunikation hängt der Erfolg des Leseverstehens ab von der Kooperation zwischen dem Produzenten, der seinen Text im Hinblick auf den Adressaten gestaltet, und dem Rezipienten, der sein allgemeines Wissen benutzt, um anhand der vom Produzenten gegebenen Hinweise die intendierten mentalen Repräsentationen aufzubauen. Bei dieser Rekonstruktion genügt aber keineswegs nur das sprachliche Wissen. Dazu kommen noch verschiedene Komponenten, wie inhaltliches Vorwissen, Kontexte, Situierungen und Erwartungen. Diese spielen beim Lesen eine unvorhersehbare, aber sehr wichtige Rolle, so dass es kein von vornherein feststehendes Verständnis eines Textes gibt und jeder Leser eine andere Wahrnehmung bzw. ein anderes Verständnis von einem Text hat. Dasselbe gilt auch für verschiedene sukzessive Lektüren eines Textes durch denselben Leser.

Die allgemeinen Bedingungen des Leseverstehens sind identisch für das Lesen in der Mutter- wie in einer Fremdsprache. Deshalb habe ich hier als erste These formuliert: „Lesen ist Lesen“. Die Vorgänge, die sich in beiden Lesesituationen abspielen, sind zunächst dieselben. Ein anschauliches Schema nach Börner/Vogel (1996, S. 5) illustriert die Leseprozesse, die mutter- und fremdsprachlichen Lesern gemeinsam sind:

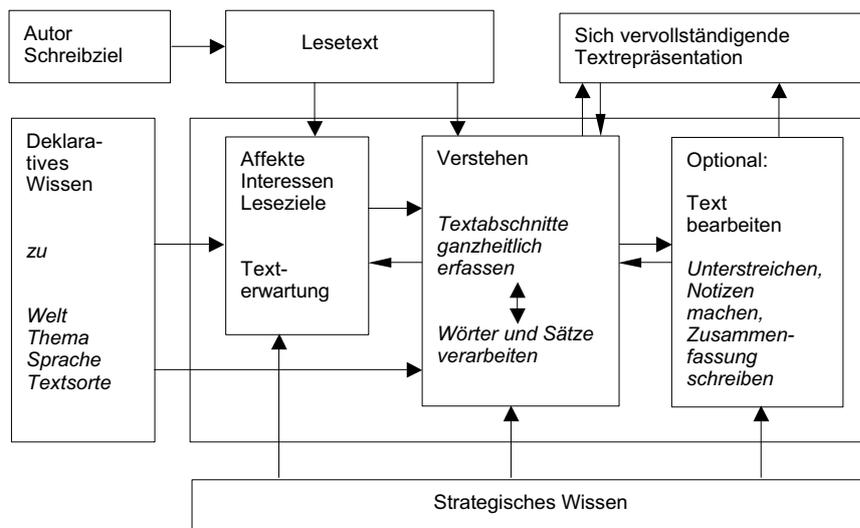


Abb. 1: Leseprozesse (nach Börner/Vogel 1996, S. 5)

Im Schema wird deutlich, dass es keine direkte Verbindung zwischen dem Text und seiner mentalen Repräsentation gibt. Diese Repräsentation kann nur durch die Interaktion der vielen anderen hier angegebenen Faktoren zustande kommen, und der Lesetext ist nur der Auslöser der involvierten Prozesse.

Auf jeder Ebene des Lesens sind zwei Hauptmomente festzustellen: das der Wahrnehmung und ein weiteres der Informationsverarbeitung. Groeben/

Christmann (1996) bezeichnen das Lesen als eine Wechselwirkung zwischen einem gegebenen Text und den Kognitionsstrukturen des Lesers. Die Textinformation wird je nach Zielsetzung, Interessen, individuellen Denkstilen usw. auf mehreren Ebenen ausgewertet und interagiert mit dem Wissen des Lesers.

1.1 Sprach- und Weltwissen

Obwohl sie in Wirklichkeit nicht voneinander zu trennen sind, kann man hier in heuristischer Absicht in Bezug auf das Leseverstehen zwei Wissenskomponenten unterscheiden: die Sprachwissens- und die Weltwissenskomponente. Die Wissenskomponenten entwickeln sich bei jedem Menschen unterschiedlich und sind außerdem kulturspezifisch geprägt (Wolff 1996, S. 546).

Das sprachliche Wissen umfasst das Wissen über Buchstabenkombinationen, morphologische und syntaktische Strukturen, semantische Eigenschaften von Morphemen und Wörtern sowie über die sprachliche Darstellung von logischen Operationen. Es ermöglicht die Wahrnehmung und Wiedererkennung der Hinweise zur Rekonstruktion der Mitteilung des Textes. Weist dieses Wissen Mängel auf, so hat das zur Folge, dass die sprachliche Dekodierung des Textes fehlerhaft, unangemessen oder gar unmöglich wird.

Das Weltwissen enthält zunächst einmal unser ganzes propositionales Wissen über die Welt. Dazu kommt sprachgebundenes Wissen wie Muster für die verschiedenen Textsorten, Routineformeln, die in bestimmten Situationen gebraucht werden usw. Ferner gehört zum Weltwissen auch Wissen, das oft nicht versprachlicht werden kann, wie Gefühle, Erfahrungen, Glauben usw., sowie Schemata und Strategien für das Verhalten in unterschiedlichen Situationen. Im Schema von Börner/Vogel werden Sprach- und Weltwissen unter der Rubrik „deklaratives Wissen“ zusammengefasst.

1.2 Verarbeitungsprozesse

Man kann zwei Typen von Verarbeitungsprozessen unterscheiden, die sich beim Textverstehen gleichzeitig abspielen: die aufsteigende Verarbeitung, auch datengeleitet oder *bottom-up* genannt, und die absteigende, wissensgeleitete oder *top-down*-Verarbeitung.

Bei der *bottom-up*-Verarbeitung geht der Leser von den einzelnen Elementen des Lesetextes, wie Wörtern und Sätzen, zur Erfassung des gesamten Textsinns über. Sprachkenntnisse sind immer die Grundlage für das Textverstehen. Es gibt aber auch eine sprachübergreifende Lesefähigkeit, die von der Muttersprache auf eine Fremdsprache transferiert werden kann.

Die *top-down*-Verarbeitung geht vom eigenen Wissen über die Welt und/oder von der ganzheitlichen Erfassung des Textes aus. Das Vorwissen über die kommunikative Situation oder die formalen Konventionen einer bestimmten Textsorte z. B. führt zur Bildung von Erwartungen und Hypothesen über den Inhalt des Textes, die während der Lektüre durch die sprachlichen Daten bestätigt und/oder aktualisiert werden.

1.3 Lesestil

Die Motivation und das Leseziel bestimmen die Art und Weise, wie gelesen wird. Das wird intuitiv klar, wenn man an sein eigenes Verhalten beim Lesen denkt. Ein Artikel über eine Theateraufführung wird z. B. anders gelesen je nachdem, welches Ziel man mit der Lektüre verfolgt. Wenn man nur wissen möchte, zu welcher Uhrzeit und an welchen Tagen das Stück aufgeführt wird, liest man ihn anders, als wenn man sich für die Handlung oder für Details der Inszenierung interessiert. Ob man selbst beruflich oder bloß zum Vergnügen mit dem Theater Kontakt hat, beeinflusst auch den Umfang und die Tiefe der Lektüre. Derselbe Text wird dann je nach Intention oder Haltung anders wahrgenommen und erfasst, und zwei Leser können dadurch sehr unterschiedliche Repräsentationen vom selben Text aufbauen.

Intentionen und Haltungen modifizieren die Problemlösung, führen zu Hypothesenbildung, die durch die Textverarbeitung bestätigt, ergänzt oder modifiziert wird, und bestimmen den Lesestil. In der fremdsprachendidaktischen Literatur hat sich eine Typologie von vier Lesestilen etabliert, die von den Zielen bestimmt werden, die der Leser beim Lesen verfolgt. Häussermann/Piepho stellen sie in ihrem *Aufgabenbuch Deutsch als Fremdsprache* (1996) vor.

Der erste Kontakt mit dem Text geschieht durch das *Überfliegen*, auch als *globales* oder *orientierendes* Lesen bekannt. Auffällige Merkmale des Textes wie Überschrift, fettgedruckte Ausdrücke, Schlüsselwörter werden auf schnelle Weise aufgenommen. Auf dieser Basis gewinnt der Leser eine erste Vorstellung vom Inhalt. Ein alltägliches Beispiel dafür wäre die schnelle, überfliegende Lektüre der ersten Seite einer Tageszeitung. Dabei wird entschieden, ob ein Text interessant ist. Wenn ja, wird unter den folgenden Lesestilen gewählt.

Beim *Mustern* oder *kursorischen Lesen* werden der Aufbau, der Zusammenhang und die Hauptaussagen erfasst. Das kursorische Lesen ermöglicht ein relativ schnelles, aber dennoch nicht ganz oberflächliches Textverständnis, so dass der Leser die für ihn neuen oder interessanten Thesen aufnehmen kann. Wenn wir bei unserem Zeitungsbeispiel bleiben, so wird dieser Lesestil bei der schnellen Lektüre der Berichte über aktuelle Tagesereignisse angewendet.

Ein anderer, alternativer Lesestil für die schnelle Entnahme von Information ist das *Herauspicken* (auch als *selegierendes* oder *selektives Lesen* bekannt). Hier hat der Leser schon vor dem Beginn der Lektüre ein bestimmtes Ziel. Es werden gezielt nur die Informationen herausgeholt, die für einen bestimmten Zweck wichtig sind. In der Zeitung hätten wir diesen Lesestil z. B. bei der Lektüre der Wettervorhersage, bei der normalerweise nur auf die Vorhersage für einen bestimmten Ort geachtet wird.

Wenn man sich dafür entscheidet, noch tiefer in den Text einzudringen, z. B. bei der Lektüre des Leitartikels, handelt es sich um das *Verweilen* oder das

detaillierte Lesen. Hier werden der Text und seine Botschaft so sorgfältig wie möglich aufgenommen, sei es analytisch-kritisch (z. B. ein Gerichtsurteil), umsetzend (z. B. eine Gebrauchsanweisung) oder genießend (z. B. ein Gedicht) (vgl. Häussermann/Piepho 1996).

Es gibt hinsichtlich der mentalen Prozesse und der Faktoren, die dabei eine Rolle spielen, keinen Unterschied zwischen dem Lesen in der Mutter- oder in einer Fremdsprache. In beiden müssen Wörter, Sätze und Textabschnitte erfasst und verarbeitet werden, damit man zu einer mentalen Textrepräsentation gelangt. Es bestehen jedoch erhebliche Unterschiede im Bereich des Wissens und des Grades der Automatisierung der involvierten Prozesse. Für Nicht-Muttersprachler sind außerdem die oberflächlichen Lesestile oft nicht ausreichend bzw. führen zu keinem, nicht einmal einem oberflächlichen Textverständnis. Das bringt uns zu der zweiten These.

2. „Fremdsprachler haben es schwerer“ – Lesen in einer Fremdsprache

Die intendierten mentalen Repräsentationen werden dadurch gebildet, dass die sprachlichen Informationen, die im Text enthalten sind, vom Leser anhand seines Repertoires an sprachlichem und außersprachlichem Wissen erfasst, verarbeitet und ergänzt werden. In einem Text wird nicht explizit alles gesagt, was verstanden werden kann oder soll.

2.1 Sprachliches Vorwissen

Beim Textverstehen muss der Leser „Schriftzeichen und ihre Kombinationen sowie satzgliedernde Elemente wie die Zeichensetzung erkennen, ihnen die angemessene Bedeutung zuordnen, die Regelmäßigkeit des Satzbaus erkennen und korrekt interpretieren“ (Solmecke 1993, S. 13). Dazu kommen Vokabelkenntnisse, die den Leser befähigen, Bedeutungen möglichst automatisch abzurufen und Inferenzen zu ziehen. Vokabelkenntnisse sind im Endeffekt der wichtigste Faktor beim Lesen.

De facto kann man dem Wortschatz eine besonders prominente Rolle im Leseverstehen zuschreiben. Wortbedeutungen bestehen aus verschiedenen Komponenten, wie dem begrifflichen Gehalt, Situationsschemata und affektiven Färbungen, die gemeinsam im mentalen Lexikon gespeichert sind. Zum Beispiel wird bei dem Wort „Hund“ neben der lautlichen und graphemischen Form des Wortes eine Vorstellung davon gespeichert, was ein prototypischer Hund ist, z. B. ein vierbeiniges, fleischfressendes, bellendes Haustier. Hinzu kommt z. B. das Wissen, dass Begegnungen mit Hunden manchmal gefährlich sein können, und/oder Abneigungen gegen bzw. Vorlieben für bestimmte Hundeindividuen. Die Psycholinguistik unterscheidet hier zwischen enzyklopädischem und episodischem Wissen. Während das episodische Wissen grundsätzlich individuell ist, wird ein großer Teil des enzyklopädischen Wissens von einer ganzen Sprach- und Kulturgemeinschaft geteilt.

Das größte Problem für einen fremdsprachlichen Leser ist dann wohl, sich einen angemessenen, differenzierten und reichen Wortschatz anzueignen, damit er die vom Verfasser intendierte Botschaft schnell und effizient verstehen kann. In einer unveröffentlichten Untersuchung der Universität São Paulo mit jugendlichen Deutschlernern zeigte sich, dass ca. 85 % der Probanden eine Liste der Schlüsselwörter eines Textes als die effektivste Hilfe beim Textverständnis empfinden, weit vor anderen Hilfsmitteln wie Paralleltexten in der Mutter- oder Fremdsprache, Bildern, Graphiken und Aktivierung der Vorkenntnisse durch den Lehrer (Rogério 2003).

Auch syntaktische Informationen müssen automatisch aufgenommen werden, denn ein Satz ist mehr als die Summe der Wortbedeutungen. Bei der Dekodierung eines Satzes werden zugleich seine inhaltlichen wie auch seine syntaktischen Informationen aufgenommen, aber viele sprachliche Hinweise werden von fremdsprachlichen Lesern einfach nicht angemessen wahrgenommen.

Ein wichtiges Beispiel dafür bietet die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt, besonders bei Topikalisierung, wie im folgenden Satz:

(1) *Die Chefsekretärin hat der Assistent nicht rechtzeitig erreicht.*

Sehr oft wird in solchen Fällen der Definitartikel im Nominativ – wie bei *der Assistent* – vom nicht-muttersprachlichen Leser einfach übersehen, so dass *die Chefsekretärin* als Subjekt interpretiert wird.

Weitere heikle Punkte sind die Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Objekten, insbesondere wiederum bei Topikalisierung, wie in:

(2) *Der Chefsekretärin hat der Direktor eine Assistentin zugeteilt.*,

ferner auch der Unterschied zwischen präpositionalem Objekt und präpositionalem Attribut, wie in:

(3) *Er hat die Tür mit dem Eisengitter geöffnet.*

Solche Beispiele lassen sich nur durch genaue Erfassung und Berücksichtigung ihrer morphosyntaktischen Eigenschaften und der Bedeutung der beteiligten Wörter angemessen dekodieren. Fabricius-Hansen berichtet in einer Arbeit von 2002 über ein Leseexperiment mit norwegischen Deutschlernenden, bei dem sich herausstellte, dass gerade die morphosyntaktischen Eigenschaften bei der Lektüre deutscher Texte oft vernachlässigt werden. Fremdsprachenleser verfügen schon über ein Repertoire an morphosyntaktischen, textuellen und situativen Mustern aus der Muttersprache, die sie unbewusst bei der Lektüre von fremdsprachlichen Texten einsetzen. Bei Anfängern ist eine solche Übertragung meist die einzige Möglichkeit, sich einem fremdsprachlichen Text zu nähern. Bei Fortgeschrittenen werden die muttersprachlichen Wissensstrukturen mehr und mehr durch die der Fremdsprache ersetzt oder ergänzt. Aber es besteht immer ein großes Risiko der negativen Interferenz. Fabricius-Hansen berichtet z. B., dass dem finiten Verb nachgestellte

Subjekte systematisch nicht als Agens erkannt werden, da Norwegisch eine überwiegende V(erb)O(bjekt)-Struktur habe. Norwegische Deutschlernende benutzen dieses auch im Deutschen mögliche Satzmuster als Verstehenshypothese bei der Lektüre und landen oft bei falschen Interpretationen. Für ein besseres Leseverstehen im Deutschen müssten norwegische Muttersprachler ihre gewohnten Leseheuristiken ablegen, die Gewichtung der syntaktischen Signale ändern und morphologischen Signalen den Vorrang geben. Außerdem müssten sie die Kommasetzung höher einstufen, das Arbeitsgedächtnis auf OV-Strukturen trainieren und der strukturellen Vielfalt des Deutschen mit angemessener rezeptiver Flexibilität begegnen (vgl. Fabricius-Hansen 2002, S. 14).

Dieser Befund stimmt mit meiner Erfahrung bei brasilianischen Deutschlernenden überein. Auch Portugiesisch ist eine VO-Sprache und es gibt kaum morphologische Rektionsindikatoren, so dass Deklinationsendungen im Deutschen gern übersehen und flexiblere Satzmuster selten erkannt werden.

2.2 Stilistisches Vorwissen

Beim Schreiben berücksichtigt der Verfasser mehr oder weniger bewusst, dass er sich so ausdrücken muss, dass der Leser dem Text die Mitteilung auf eine ökonomische Weise entnehmen kann. Nach Solmecke (1993, S. 25) antizipieren Produzenten die Verstehensbedingungen und -voraussetzungen des Rezipienten und verwenden adressatengerichtete konventionalisierte Formen. Dafür müssen sie jedoch möglichst genaue Vorstellungen vom Hintergrundwissen des Lesers haben. Fabricius-Hansen (2002, S. 6) erinnert daran, dass es schon schwierig genug ist, wenn man es mit einem kollektiven, anonymen Leserkreis zu tun hat; die Bedürfnisse oder das Hintergrundwissen von potenziellen nicht-muttersprachlichen Lesern werden dabei normalerweise nicht berücksichtigt.

Auch bei einem muttersprachlichen Publikum kann der Autor nicht ganz sicher sein, dass er sein Schreibziel erreicht. Jedoch werden die Chancen dafür durch gemeinsame Vorstellungen und Erwartungen bezüglich konventionalisierter Text-, Schreib- und Interaktionsformen erhöht. Solche Konventionen unterliegen in verschiedenen Kulturen großen Unterschieden. Dadurch kann das Verstehen erschwert werden oder scheitern, denn das Wissenssystem des Lesers bestimmt die Wahrnehmung und Interpretation der sprachlichen Daten. Hier liegt ein weiterer Stolperstein für den fremdsprachlichen Leser, denn ihm fehlt oft die Kenntnis der stilistischen Muster und Textkonventionen, die sich von denen seiner Muttersprache unterscheiden.

Außerdem können fremdsprachliche Leser je nach ihrer Erfahrung mit der Zielsprache manche stilistischen Nuancen nicht adäquat verfolgen, wie z. B. die Unterschiede zwischen Standardsprache und Dialekt, Umgangssprache und Schriftsprache. Für sie kann zum Beispiel der Witz einer Version von Rotkäppchen in Amtsdeutsch verlorengehen. Auf dieselbe Weise sind viele Asso-

ziationen, Gefühle und Erwartungen, die für einen Muttersprachler z. B. durch die Sprechweise einer Romanfigur hervorgerufen werden können, einfach nicht vorhanden, was das Textverständnis nicht unmöglich macht, aber unter Umständen erheblich reduzieren kann.

2.3 Kulturelles Vorwissen

Sprachkenntnisse sind eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung zum Textverstehen. So z. B. beim folgenden Text:

- (4) *Markus hat in der Waschanlage vergessen, die Fenster zu schließen. Er musste schnell wieder nach Hause.*

Dieser Text kann schon von Muttersprachlern unterschiedlich interpretiert werden. Einige Beispiele:

1. Markus war mit seinem Auto in der Waschanlage. Er saß während des Waschens im Auto. Da er vergessen hatte, die Fenster zu schließen, ist er nass geworden und muss nach Hause gehen, um sich umzuziehen.
2. Markus war mit seinem Auto in der Waschanlage. Er hat vergessen, die Fenster zu schließen, weil er (aus irgendwelchen anderen Gründen) schnell wieder nach Hause gehen musste.

Diese zwei Interpretationen unterscheiden sich in der Richtung der Kausalverknüpfung: in der ersten ist das Vergessen die Ursache für die Notwendigkeit wieder nach Hause zu gehen. In der zweiten ist die Notwendigkeit schnell nach Hause zu gehen die Ursache für das Vergessen.

Eine dritte mögliche Interpretation wäre etwa:

3. Markus arbeitet in einer Waschanlage. Er hat vergessen, die Fenster der Waschanlage zu schließen, weil er (aus irgendwelchen Gründen) schnell wieder nach Hause gehen musste.

Man kann auch die zwei Sätze des Textes als voneinander unabhängig verstehen, wenn man annimmt, dass es sich um ein Fragment eines längeren Textes handelt, der z. B. den Titel *Ein schrecklicher Tag* tragen könnte:

- (5) *Heute war ein schrecklicher Tag. Markus hat in der Waschanlage vergessen, die Fenster zu schließen. Er musste schnell wieder nach Hause. Dann hat er den Termin beim Zahnarzt verpasst. Im Büro ist sein Computer kaputt gegangen, und er hat einen ganzen Bericht verloren. Am Abend hatte er Krach mit seiner Freundin.*

Diese und andere mögliche Interpretationen können sich sowohl bei einem muttersprachlichen als auch bei einem fremdsprachlichen Leser einstellen. Beide benötigen weitere Informationen aus dem Text oder aus dem kommunikativen Kontext, um die semantische Verknüpfung der beiden Sätze zu konstruieren.

Asyndetische Satzverkettungen wie in unserem Beispiel kommen selten isoliert vor, sondern meist in Kontexte eingebettet, die die Disambiguierung erleichtern. Für einen fremdsprachlichen Leser stellt sich unter Umständen jedoch noch eine ganz andere Frage, deren Antwort für das Weiterlesen unentbehrlich ist: Was ist überhaupt eine Waschanlage?

Aus dem Wort allein kann man nicht entnehmen, was eine Waschanlage ist oder wie sie funktioniert. Man kann an der Wortbildung erkennen, dass es um einen Ort oder ein Gerät geht, an dem oder mit dem etwas gewaschen wird. Ohne weiteres kulturelles Wissen bleibt das Wort aber trotzdem undurchsichtig. Es lässt sich rein linguistisch weder von einer Waschmaschine noch von einer Spülmaschine unterscheiden.

Auch wenn erklärt wird, dass in einer Waschanlage Autos gewaschen werden, bedeutet das noch nicht, dass unser Beispieltext von Mitgliedern anderer Kulturgemeinschaften ohne weiteres adäquat verstanden werden kann. In der Stadt São Paulo sind Autowaschanlagen bekannt, aber sie unterscheiden sich von den deutschen in vielen Aspekten. Im Hinterland Brasiliens dagegen kann man keineswegs voraussetzen, dass die Menschen sich unter einer Autowaschanlage etwas vorstellen können.

Auch wenn man alle Wörter versteht und die syntaktischen Funktionen richtig erkennt, kann man den kurzen Text nicht als zusammenhängende Mitteilung erfassen, wenn man nicht weiß, dass in einer Waschanlage Autos gewaschen werden, und wie so eine Anlage aussieht und betätigt wird. Ohne diese Kenntnisse kann man die Erwähnung von Fenstern in diesem Kontext nicht verstehen und auch keine der vorher angedeuteten Interpretationen entwickeln.

Das kulturelle Wissen, d. h. die Erfahrungen, die man durch direkte oder von Medien geleitete Erlebnisse in Bezug auf die Zielkultur und ihre Sitten, Werte und Lebensweise gesammelt hat, beeinflusst die Erfassung, Interpretation und Zuordnung der im Text enthaltenen Begriffe. Vor kurzem haben Deutschstudenten bei mir im Unterricht einen Text über die Deutsche Bahn gelesen und Aufgaben zum Textverständnis bearbeitet. Es zeigte sich, dass sie beim Leseverstehen dem Vergleich zwischen dem Auto und der Bahn als Verkehrsmittel gut folgen konnten. Als sie jedoch aufgefordert wurden, selbst einen Verkehrsmittelvergleich zwischen Bahn und Bus anzustellen, interpretierten einige „Bahn“ als „U-Bahn“ und nicht als „Eisenbahn“. Sie bezogen ihren Vergleich also auf den Stadtverkehr und nicht auf den Fernverkehr. Dahinter steht offensichtlich die Verkehrsrealität Brasiliens, wo die Eisenbahn für den Personenfernverkehr kaum in Gebrauch ist.

Die Fähigkeit, mehr zu verstehen, als im Text steht, beruht auf dem Wissen über Situationen, Routinehandlungen, Rollenverhalten von Menschen, Kausalitäten, aber auch Textkonventionen, was zu Inferenzen und Antizipationen führt (Solmecke 1993, S. 18). Konventionalisierte Schemata auf allen Ebenen des Textes öffnen in den vorhandenen abstrakten Vorwissensstrukturen des Lesers ständig Leerstellen, bevorzugen die Aufstellung von bestimmten Er-

wartungen und blenden schon sämtliche anderen Möglichkeiten aus. Außerdem ermöglichen sie, wichtige Informationen von weniger Wichtigem in einem Text zu unterscheiden. Dadurch wird eine geringere Menge von Informationen aufgenommen, behalten und im Gedächtnis gespeichert, was zu Verarbeitungsökonomie und erhöhter Lesegeschwindigkeit führt.

2.4 Leseverstehen in der Fremdsprache: Zusammenfassung

Bei der daten- und wissensgeleiteten Verarbeitung geht es um das Einsetzen von Informationen aus dem Text in die verschiedenen schematischen Sprach- und Weltwissensstrukturen des Lesers. Hierfür muss man konventionalisierte Muster erkennen und Verbindungen mit den vorhandenen Kenntnissen auf eine schnelle, automatisierte Weise herstellen, damit das Arbeitsgedächtnis nicht überlastet wird. Unerfahrene muttersprachliche Leser haben schon genug Schwierigkeiten dabei, wie bei den Pisa-Studien klar geworden ist, aber Fremdsprachenleser haben es sozusagen noch schwerer.

Erstens benötigen sie je nach Sprachniveau eine relativ längere Zeit für die sprachliche Rekodierung, d. h. für das Erkennen von Buchstaben-, Wörter- und Phrasenkombinationen und ihre semantische Zuordnung zu größeren Einheiten. Bei Anfängern ist diese Phase besonders kritisch, denn sie verfügen noch über einen zu geringen und wenig differenzierten Wortschatz und haben die fremdsprachlichen Muster noch nicht genügend automatisiert. Deshalb können sie nur selten Erwartungen bilden und müssen tatsächlich fast alle Informationen aus dem Text selbst entnehmen. Dadurch müssen sie den größten Teil ihrer Verarbeitungskapazität grundlegenden *bottom-up*-Prozessen widmen statt dem inhaltlichen Erfassen, was das Lesen mühsam und fragmentär macht, denn die Zahl der notwendigen Rekursionen ist viel höher als bei Fortgeschrittenen oder muttersprachlichen Lesern.

Dazu zeigt sich bei Fremdsprachlern im Allgemeinen auch ein Mangel an Hintergrundwissen im Bereich von Wortschatz, stilistischen Normen und Textkonventionen, sowie den kulturellen Grundlagen, die die Voraussetzung für das Einsetzen von *top-down*-Verfahren sind. Fabricius-Hansen (2002, S. 9f.) fasst die Situation sehr klar zusammen:

„Hinreichende Sprachkenntnisse und hinreichendes Hintergrundwissen garantieren insgesamt noch nicht, dass das Lesen in der Fremdsprache in optimaler Weise abläuft. Das setzt voraus, dass *bottom-up*- und *top-down*-Verfahren angemessen interagieren und dass die verkürzenden Leseheuristiken, die mit dem schemageleiteten Lesen einhergehen, der Fremdsprache angepasst sind. [...] Sie müssen die in fremdsprachlichen Texten wiederkehrenden Muster internalisiert haben und grammatische ‚cues‘ wie Flexionsendungen und Wortstellung korrekt gewichten.“

Zusammenfassend können wir sagen, dass Mangel an sprachlichem, stilistischem und kulturellem Vorwissen für Fremdsprachenleser das Textverstehen stark erschwert. Die angemessenen Erwartungen und *top-down/bottom-up*-Verarbeitungen werden nicht automatisch genug aktiviert, überprüft und ein-

gesetzt, was die Lesegeschwindigkeit und die analytische Wahrnehmung des Inhalts erheblich beeinträchtigt.

Trotz der vielen Schwierigkeiten spielen jedoch schriftliche Texte für fremdsprachliche Leser wohl eine relativ größere Rolle als für die meisten Muttersprachler. Fremdsprachenlernende außerhalb des Landes, in dem die Zielsprache gesprochen wird, befinden sich in außerunterrichtlichen Situationen eher in der Rolle des Lesers, seltener oder gar nicht in der des Sprechers oder Hörers. Oft sind geschriebene Texte, auch aus dem Internet, die einzige Kontaktmöglichkeit zur Zielsprache und -kultur.

Außerdem hat die Entfernung des zielsprachigen Alltags großen Einfluss auf den geforderten Lesestil: Während der muttersprachliche Leser öfter mit Situationen konfrontiert wird, die das selegierende Lesen erfordern, wird der durchschnittliche Fremdsprachenleser öfter das detaillierte Lesen bevorzugen. Um ein konkretes Beispiel zu nennen: Nach Umfragen unter brasilianischen Deutschstudenten lernen Brasilianer die deutsche Sprache hauptsächlich aus zwei Gründen: Entweder brauchen sie die Sprache beruflich, etwa bei einem der vielen deutschen Unternehmen, die im Land eine Filiale haben, oder sie suchen einen engeren Kontakt zur deutschen Literatur, Musik oder Philosophie. In beiden Fällen werden sie mit Texten umgehen, die ein vertieftes Leseverstehen erfordern, seien es Fachtexte, Gebrauchsanweisungen oder literarische Werke.

3. „Neu lesen lernen?“ – Lesetraining im Fremdsprachenunterricht

3.1 Richtlinien für das Lesetraining in der Fremdsprache

Wie können nun diese Erkenntnisse in die Lesedidaktik integriert werden? Jeder Fremdsprachenlehrende stellt sich beständig die Frage: Wie kann man die Lernenden dabei unterstützen, ihr eigenes Potential beim Lesen in der Fremdsprache zu erkennen und weiterzuentwickeln?

Auf der einen Seite kann die Leseheuristik der Muttersprache negative Interferenzen auf das Lesen in der Fremdsprache ausüben, wie in dem zitierten Beispiel von Fabricius-Hansen, wenn sich die angemessenen Strategien in beiden Sprachen unterscheiden und solche Unterschiede von den Lernenden nicht wahrgenommen und berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite ist es auch oft so, dass Lernende das Lesen in der Fremdsprache als ein völlig neues Verfahren betrachten und dabei die schon aus dem Lesen in der Muttersprache bekannten und erfolgreichen Strategien gerade nicht einsetzen und sich einer Art „atomistischem Lesen“ (Häussermann/Piepho 1996) hingeben, bei dem sie glauben, jedes Wort und jedes morphosyntaktische Merkmal bewusst und analytisch erfassen zu müssen, um einen fremdsprachlichen Text zu verstehen, was natürlich zu Systemüberlastung und Leseblockade führt.

Beim Lesen sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache werden Verfahren eingesetzt, die entweder unbewusst bei *top-down*- und *bottom-up*-

Verarbeitungen aktiviert werden oder bewusst bei der Aufgaben- und Problemlösung eingesetzt werden. Hier kann man mit Ehlers zwischen *kognitiven Strategien* (wie z.B. zusammenfassen, inferieren, Hypothesen bilden und testen, Gebrauch von allgemeinem Wissen) und eigentlichen *Lesetechniken* unterscheiden (wie markieren, Stichwörter aufschreiben, Flussdiagramme erstellen usw., auch der Erzeugung von Paralleltexten zur Fixierung und/oder Veranschaulichung der Verarbeitungsprozesse) (vgl. Ehlers 2003, S. 288). Solche Strategien können und sollen auch im Lesetraining im Fremdsprachenunterricht eingeführt und geübt werden, um den Lernenden Werkzeuge anzubieten, die ihnen das autonome Lesen in der Zielsprache erleichtern.

Als Ausgangspunkt des Lesetrainings im Fremdsprachenunterricht soll es darum gehen, den Lernenden die aus der Muttersprache bekannten aber schon automatisierten, unbewusst eingesetzten Strategien wieder bewusst zu machen, sie den Erfordernissen der Fremdsprache anzupassen und in ihrer neuen Form wiederum zu automatisieren. Dabei muss man den Lernenden ständig Möglichkeiten anbieten, sich mit verschiedenen Texten und Textsorten zu befassen, ihren Wortschatz zu erweitern und zu differenzieren und textuelle und stilistische Muster kennenzulernen.

Zum Abschluss möchte ich als Beispiel einige Überlegungen präsentieren, die der Konzeption eines Lesekurses für Germanistikstudenten an der Universität São Paulo zugrundeliegen.

3.2 Der Textproduktions- und -reproduktionskurs an der Universität São Paulo

Die Universität São Paulo ist eine der wenigen Universitäten in Brasilien, an denen das Fach Deutsch studiert werden kann, und die einzige, die einen Magister- und Promotionsstudiengang in Germanistik anbietet. Von den zur Zeit etwa 350 Germanistikstudenten des Graduierungsstudiums haben weniger als 10 % ihr Studium mit Vorkenntnissen der deutschen Sprache begonnen. Es handelt sich eigentlich um eine Kombination von Deutsch als Fremdsprache mit Literaturgeschichte sowie Unterricht in Grammatik und Pragmatik der deutschen Sprache.

Da die kritische Auseinandersetzung mit deutschen literarischen und wissenschaftlichen Texten im Original zu den Zielen des Studiums gehört, müssen die Studenten schon bei relativ geringen Deutschkenntnissen in Kontakt mit solchen Texten kommen. Um sie dabei zu fördern, wurde eine Pflicht-Lehrveranstaltung eingeführt, die „Textproduktion und -reproduktion“ genannt wird. Sie wird nach ca. 150 Stunden Deutschunterricht besucht und umfasst vier Semester-Wochenstunden. Es handelt sich um einen Lese- und Schreibkurs, in dem versucht wird, die hier skizzierten Richtlinien anhand der Bearbeitung von deutschen Originaltexten zu verfolgen: Bewusstmachung und Automatisierung der Lesestrategien und Erweiterung des Wortschatzes sowie der allgemeinen Sprachkompetenz.

Die Arbeit wurde so konzipiert, dass jede Unterrichtseinheit sich mit einem anderen Text bzw. einer anderen Textgruppe beschäftigt und ein Hauptlernziel hat. Als Erstes geht es um die Bewusstmachung der Existenz verschiedener Lesestile und Textmuster. Ich führe zum Abschluss ein Beispiel aus der ersten Unterrichtseinheit vor.

Damit die Studenten nicht um jeden Preis versuchen, einen zu lesenden Text Wort für Wort zu dekodieren, werden sie zunächst mit einem Text in einer ihnen ganz unbekanntem Sprache konfrontiert, z. B. einem polnischen Artikel über die Formel 1 aus dem Internet:

gazeta.pl > informacje > sport motorowe
GP Bahrajnu – wygrał Alonso, Ferrari w żałobie

nn, pap 03-04-2005, ostatnia aktualizacja 03-04-2005 16:53

Hiszpan Fernando Alonso (Renault) wygrał wyścig o Grand Prix Bahrajnu, trzecią eliminację mistrzostw świata Formuły 1. Kierowcy włoskiego zespołu Ferrari wystartowali w bolidach, na których podkreślono żałobę po śmierci papieża Jana Pawła II.

Alonso wyprzedził Włocha Jarno Trulliego z ekipy Toyota-Panasonic oraz Finę Kimi Raikkonena z McLaren-Mercedes. Po raz trzeci w tym sezonie na najwyższym stopniu podium stanął kierowca z zespołu Renault. Przed dwoma tygodniami Alonso triumfował w GP Malezji. Natomiast GP Australii wygrał jego partner z ekipy, Włoch Giancarlo Fisichella, który w niedzielę nie ukończył rywalizacji w wyniku problemów z silnikiem.

Wyniki GP Bahrajnu:

1. Fernando Alonso (Hiszpania/Renault) 1:29.18,531
2. Jarno Trulli (Włochy/Toyota-Panasonic) strata 13,409s
3. Kimi Raikkonen (Finlandia/McLaren-Mercedes) 32,062
4. Ralf Schumacher (Niemcy/Toyota-Panasonic) 53,272
5. Pedro de la Rosa (Hiszpania/McLaren-Mercedes) 1.04,988
6. Mark Webber (Australia/Williams-BMW) 1.14,701
7. Felipe Massa (Brazylia/Sauber-Petronas) 1 okr.
8. David Coulthard (Szkocja/Red Bull-Cosworth) 1 okr.
9. Rubens Barrichello (Brazylia/Ferrari) 1 okr.
10. Tiago Monteiro (Portugalia/Jordan-Toyota) 2 okr.
11. Jacques Villeneuve (Kanada/Sauber-Petronas) 3 okr.
12. Patrick Friesacher (Austria/Minardi-Cosworth) 3 okr.
13. Christijan Albers (Holandia/Minardi-Cosworth) 4 okr.

Klasyfikacja MŚ kierowców (po 3 z 19 wyścigów):

1. Fernando Alonso (Hiszpania/Renault) 26 pkt
2. Jarno Trulli (Włochy/Toyota-Panasonic) 16



Team Ferrari wystąpił w bolidach, których przednia część została na znak żałoby pomalowana na czarno.
 Fot. MICHEL EULER AP

Abb. 2: Polnischer Beispieltext aus **Sport Gazeta** (<http://sport.gazeta.pl/moto/1,35382,2635324.html> – 04.04.2005)

Die Sprache ist den brasilianischen Studenten völlig fremd, die Textsorte (Zeitungsartikel) und das Thema (Formel 1) sind ihnen jedoch bekannt. In einem ersten Schritt würde man den Studenten nur die erste Hälfte des Textes ohne die Liste der Platzierungen präsentieren. Bei einer ersten, oberfläch-

lichen Betrachtung lassen sich Textsorte (Internet-/Zeitungsartikel) und Thema (Formel-1-Rennen) verifizieren. Hierdurch wird den Studierenden intuitiv die Strategie des globalen Lesens vorgestellt.

Im nächsten Schritt werden anhand des Vorwissens über das Textsortenmuster in der Muttersprache gemeinsam Erwartungen darüber gesammelt, welche Informationen der Text beinhalten muss bzw. kann (z. B.: Gewinner/Team, Ort der Veranstaltung usw.). Sie werden in einer Tabelle geordnet. Hiermit beginnt schon der Übergang zum selektiven Lesen. Die Studenten suchen nun nach weiteren Elementen, die zum Textverständnis beitragen:

- Eigennamen
- Daten und Uhrzeiten
- Internationalismen: Wörter, die in vielen Sprachen ähnlich sind (*Information, Club* usw.)
- Wörter, die sich auf Grund ihrer Ähnlichkeiten mit Wörtern der Muttersprache oder anderer, schon bekannter Fremdsprachen (z. B. Englisch oder Französisch) erschließen lassen.

Mit Portugiesisch als Muttersprache könnten die Ergebnisse etwa folgendermaßen aussehen:

Eigennamen: Fernando Alonso; Renault; Ferrari; Jarno Trulli usw.

Datum, Uhrzeit: 3-04-2005 16:53

Internationalismen: Grand Prix; GP; Formuły 1, podium, sport

Ähnliche Wörter: Portugiesisch:

gazeta („gazeta“ – kleine Zeitung); *aktualizacja* („atualizar“ – aktualisieren); *trzecią* („terceira“ – dritte); *eliminację* („eliminatória“ – Ausscheidungskampf); *hiszpan* („hispanico“ – spanisch); *ekipy* („equipe“ – Mannschaft); *triumfował* („trunfar“ – triumphieren); *rywalizacji* („rival“ – Rivale); *problemów* („problema“ – Problem); *informacje* („informação“ – Information); *Malezji* („Malásia“ – Malaysia); *Australii* („Austrália“ – Australien)

Englisch: *teamu* (team); *motorowe* (motor); *sezonie* (season)

Die Ergebnisse werden gesammelt und im Plenum diskutiert, so dass die Studenten ein Feedback zur Aufstellung und Überprüfung ihrer Hypothesen bekommen. Auf diese Weise würde man etwa zu folgenden Ergebnissen kommen:

Was?	<i>Formel 1 – GP Bahrain</i>
Wo?	<i>Bahrain</i>
Wer? 1. Platz 2. Platz 3. Platz	<i>Fernando Alonso – Renault</i> <i>Jarno Trulli – Toyota/Panasonic</i> <i>Kimi Raikkonen – McLaren/Mercedes</i>
Weitere Details: – Zeiten? – Ferrari? (Michael Schumacher/ Rubens Barrichello) – ...	– ? – <i>Panne? ausgeschieden?</i> – <i>drittes Podium für Renault in der Saison</i>

Danach erst würden die Studenten die Liste der Platzierungen bekommen, anhand deren sie ihre Hypothesen selbst überprüfen und die Tabelle mit den fehlenden Informationen ergänzen könnten.

Aus dieser Unterrichtseinheit sollen die Studenten die Erkenntnis mitnehmen, dass *top-down*-Lesestrategien für das Lesen in jeder Sprache gültig sind. Das globale und das selektierende Lesen werden ihnen als effektive Strategien für die schnelle Bewertung eines Textes und für die Entnahme von Textinformationen vorgestellt, und das Zusammenspiel von *top-down*- und *bottom-up*-Verfahren wird von den verschiedenen „Phasen“ der Lektüre (1. globales Lesen; 2. Hypothesenbildung; 3. sprachliche Analyse; 4. Überprüfung der Hypothesen; 5. Diskussion und Feedback) verdeutlicht.

Natürlich kann ein solches heuristisches Verfahren nur mit ganz bestimmten, gut ausgewählten Einzeltexten funktionieren. Insgesamt ist es wohl wirksamer als motivationsfördernder Einstieg denn als echtes Lesetraining. Es macht den Studierenden aber eines gleich zu Anfang klar: Leseverstehen in der Fremdsprache, so schwierig es sein mag, ist dennoch kein aussichtsloses Unternehmen.

Literatur

- Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (1996): Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg): *Texte im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr. S. 1–17.
- Ehlers, Swantje (2003): *Übungen zum Leseverstehen*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke. S. 287–291.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2002): *Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema*. In: *SPRIKreports – Reports of the project Languages in Contrast (Språk i contrast)*. No. 16, January 2002. URL: <http://www.hf.uio.no/german/språk>.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1996): *Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht*. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus: *Texte im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr. S. 67–89.

- Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.
- Rogério, Rosa Helena de Freitas (2003): Uso de estratégias de leitura em textos alemães por alunos dos CELs – SP [Anwendung von Lesestrategien auf deutsche Texte von Schülern der öffentlichen Sprachenzentren CELs – SP]. São Paulo: FLLCH-USP (unveröffentlicht).
- Solmecke, Gerd (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Berlin/München [u. a.]: Langenscheidt.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info-DaF 5, Okt/1996, S. 541–560.

EVA-MARIA JAKOBS

Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstanden zu werden?

Abstract

Der Beitrag fokussiert Textverständlichkeit aus der Sicht des Schreibens am Arbeitsplatz. Er vertritt die These, dass es im beruflichen Alltag häufig weniger um die Verständlichkeit des Produkts geht als um andere Ziele, wie die Absicherung des Verfassers. Die Kategorie Verständlichkeit wird status-, situations- und kontextabhängig unterschiedlich gehandhabt. Der Produktionsprozess wie auch das Produkt werden wesentlich durch innere und äußere Bedingungen des Arbeitskontextes geprägt. An Beispielen aus verschiedenen Berufswelten wird gezeigt, wie sich Status, Zeitdruck und psychischer Stress, subjektive Theorien über Textfunktionen und Adressaten, Arbeitsaufgabe und -organisation sowie Tendenzen der Arbeitswelt wie die Industrialisierung des Schreibens auf Schreibprozesse und ihre Produkte auswirken. Sie erzeugen berufs- und domänenspezifische wie auch übergreifende Phänomene mit z.T. weitreichenden Folgen für die Wirtschaft. Probleme entstehen vor allem bei schwierigen Themen, emotionaler Betroffenheit, konfligierenden Zielen und Mehrfachadressierung. Die Diskussion stützt sich auf kognitiv-textlinguistisch fundierte Modelle des Textproduzierens sowie 180 Interviews mit Vertretern verschiedener beruflicher Domänen.

0. Vorbemerkung

Streben nach Textverständlichkeit setzt voraus, dass die kommunikative Aufgabe Verständlichkeit verlangt und/oder dass der Textproduzent diese als ziel- und handlungsleitendes Konstrukt begreift. Betrachtet man Textverständlichkeit aus der Perspektive beruflichen Schreibens, so zeigt sich, dass dies häufig nicht oder nur bedingt der Fall ist.

Die Produktionsperspektive ist für das Thema Textverständlichkeit in verschiedener Hinsicht ergiebig. Sie ermöglicht Einblicke in die Konzepte und Ziele, die die Entstehung von Texten steuern, z. B. Stilvorstellungen. Sie lenkt den Blick auf die Hintergründe dieser Konzepte, z. B. Ausbildung, Sozialisation und Status. Und: sie schärft den Blick für das komplexe Bedingungsgefüge, in dem Texte entstehen, z. B. für Kontextbedingungen, die das Kriterium der Verständlichkeit mitunter in den Hintergrund rücken lassen.

Im vorliegenden Beitrag wird an Beispielen aus verschiedenen beruflichen Kontexten diskutiert, wie sich Arbeitsaufgabe und -organisation, interpersonale Beziehungen und subjektive Theorien über Textfunktionen und Adressaten auf die Verfertigung von Texten und deren Beschaffenheit auswirken. Zum Teil handelt es sich um berufs- bzw. domänenspezifische Phänomene, zum Teil um domänenübergreifende Tendenzen.

1. Theoretischer Hintergrund und Datenbasis

1.1 Modellierung des Schreibprozesses

Die Diskussion stützt sich auf Konzepte zum Schreiben am Arbeitsplatz, die in Jakobs (1999, 2005a) ausführlich beschrieben sind. Das Basismodell (Jakobs 1999) beschreibt das Verfassen von Texten als iterativen Handlungskomplex, in dem produktive, reproduktive und rezeptive Prozesse interagieren (vgl. Abb.1). Sie dienen dem Abruf von Informationen aus dem Gedächtnis oder aus externen Quellen, der Bewertung, Strukturierung und Linearisierung der bereitgestellten Informationen, der Entwicklung mentaler Prä-Formulierungen, ihrer Externalisierung, Kontrolle und Korrektur. Gesteuert wird der Prozess durch intern repräsentierte Schemata und Ziele des Schreibers. Dazu gehören z. B. auch die Orientierung auf den Adressaten und die Absicht, sich verständlich auszudrücken.

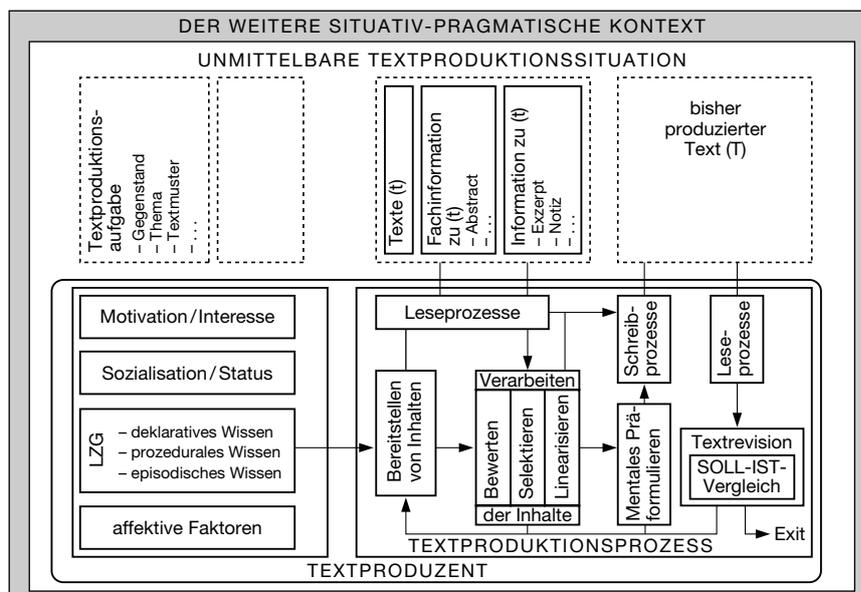


Abb. 1: Textproduktionsprozess (nach Jakobs 1999)

Die Ausführung von Textproduktionsprozessen (Art, Inhalt und Abfolge der beteiligten Teilprozesse) und – über diese – die Qualität des Produkts hängt von verschiedenen Faktoren ab. Dazu gehören u. a. affektive Faktoren, wie Interesse, Motivation, Betroffenheit, sowie die Schreibaufgabe. Mit Blick auf die Vielfalt der in der Praxis schriftlich realisierten Arbeitsanteile werden im Folgenden die Begriffe ‚berufliches Schreiben‘ und ‚Text‘ bewusst weit gefasst. Sie subsumieren verschiedenartige Phänomene wie die weit verbreitete Praxis des Notizenmachens, das Ausfüllen von Formularen, das Schreiben

von E-Mails, das Kommentieren von Schriftstücken oder das Verfassen von Dokumenten.

Schreiben im Beruf ist eine Form (und Ausdruck) des fachlichen Denkens und Handelns und als solche situiert: Die Entstehung von Texten vollzieht sich in einem komplexen Bedingungsgefüge von Faktoren, die in Abbildung 2 stark verallgemeinernd in einem Schalenmodell zusammengefasst sind. Jede Schale umfasst Komplexe sich beeinflussender Faktoren.

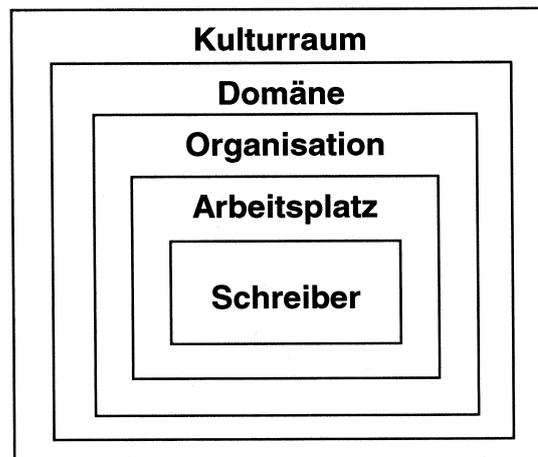


Abb. 2: Zusammenwirken interner und externer Faktoren (Jakobs 2005a)

Im Zentrum steht der Textproduzent in seiner Einbettung in Handlungskontexte. Der Handlungskontext umfasst Arbeitssituation und Arbeitsplatz, den übergeordneten organisationalen Rahmen, domänenspezifische Bedingungen sowie den Kulturraum, in dem die Beteiligten agieren.

Zu den *personalen* Größen gehören u. a. die Rolle des Berufsausübenden im Textproduktionsprozess (als Ideenspender, Verfasser, Koautor, Feedbackgebender etc.), seine Arbeitsaufgaben, die Position im Arbeitskontext (daran gebunden der Status), seine Expertise (Sach-, Schreib-, Medienkompetenz, Strategierepertoire), seine soziale, kulturelle und fachliche Sozialisation, Alter und Geschlecht, Einstellungen, Normen, Ziele und Motive (z. B. der Wunsch nach beruflichem Aufstieg), Medienpräferenz und -kompetenz sowie die mentale Repräsentation der Schreibaufgabe.

Die an den *Arbeitsplatz* und die Arbeitssituation gebundenen Größen betreffen die Textproduktionsaufgabe in ihrer Einbettung in übergeordnete textuelle und berufliche Aufgaben, Struktur und Organisation von Arbeitsabläufen, die Interaktion mit anderen (Kollege, Vorgesetzter), Teammerkmale (Art, Größe, Struktur, Normen und Kultur), die zur Verfügung stehenden Medien, die Raumbedingungen, das Zeit- und Kostenbudget, Vorgaben (Regeln, Mustertexte), andere Dokumente (Textentwürfe), relevante Textsorten u. a.

Von Bedeutung ist die Einbettung in übergeordnete *organisational*e Zusammenhänge (z. B. eines Krankenhauses, eines Unternehmens, einer Organisation). Auf den Inhalt, den Ablauf und das Ergebnis des Textproduktionsprozesses wirken sich mehr oder weniger vermittelt Merkmale der Organisation (Art, Größe, Ziele, Struktur, Kultur, Produkt) aus, die globale und/oder lokale Ausrichtung der Organisation, Führungsstile, vertikale und horizontale Interaktionsbeziehungen (Kooperation, Konkurrenz), Vorgaben und Regeln, Fragen der Qualitätssicherung, das organisationale Medienmanagement, Dokumente (Mission Statement, Vorgaben, Checklisten, ISO-Normen etc.), Kommunikationsziele und -anlässe, Kommunikationskultur und -struktur, Kommunikationswege und -mittel sowie Kommunikationsregeln der Organisation.

Auch die *Domäne* selbst, d. h. die Branche oder das Berufsfeld, für die oder in der Texte entstehen, spielt eine Rolle. Hier werden Vereinbarungen über die Art und Weise beruflicher Interaktionen festgelegt. Die Domäne enthält kulturelle, soziale und ökonomische Normen bzw. Werte für die Interaktion mit Konkurrenten, Partnern (Zulieferer etc.) und Kunden.

Die Domänen sind Teil eines *sozial, kulturell und zeitlich geprägten Raumes* mit spezifischen Normen, Anspruchshaltungen und Erwartungen, gesetzlichen Vorgaben, Wertesystemen u. a. m. (vgl. dazu u. a. Fix 2005). Der Adressat kann in jeder der genannten Kontextebenen angesiedelt sein, im Falle der Dokumentation von Gebrauchsgütern z. B. erst in der äußersten Schale.

1.2 Empirische Daten

Die Diskussion stützt sich auf Daten des Forschungsschwerpunktes „Schreiben im Beruf“¹. Ziel des Forschungsschwerpunktes sind Aussagen zu domänenspezifischen Textproduktionsprozessen und -produkten und deren Einbettung in situative Kontexte. Studien zum Gegenstand ermöglichen objekt-spezifische Modellierungen wie auch Aussagen zu domänenspezifischen Anforderungen und Problemen beruflichen Schreibens. Sie sind eine wesentliche Voraussetzung für die Definition von Berufs-anforderungen, für die Entwicklung zielgruppengerechter Ausbildungs- und Trainingskonzepte sowie für die Gestaltung aufgabenbezogener elektronischer Arbeitsumgebungen. Zu allen drei Bereichen kann die Angewandte Linguistik einen wesentlichen Beitrag leisten.

Teil der Forschung ist der Aufbau einer Datenbasis zum Schreiben im Beruf. Die Daten werden mit verschiedenen Methoden gewonnen (Interview, Fragebogen, teilnehmende Beobachtung, Kontext- und Textanalyse, Auswertung der Fach- und Ratgeberliteratur u. a.). Der vorliegende Beitrag stützt sich

¹ Vgl. www.tl.rwth-aachen.de.

auf 180 halbstandardisierte Interviews mit Vertretern verschiedener Berufe. Die Interviews wurden zwischen Mai 2004 und Januar 2005 durchgeführt.²

2. Die Ergebnisse: Schreiben am Arbeitsplatz

2.1 Umfang, Wichtigkeit, Anspruch und Fähigkeiten

Unsere Daten zeigen, dass die Zielkategorie Textverständlichkeit berufs- und kontextbezogen unterschiedlich gehandhabt wird. Das dazugehörige Konzept variiert je nach Arbeitsinhalt, -kontext und -organisation sowie der Perspektive auf den Adressaten. Statushohe Berufsausübende legen deutlich mehr Wert auf Verständlichkeit als statusniedrige.

Domänenübergreifend zeichnet sich ab, dass das Schreiben von Texten zum Berufsalltag vieler, wenn nicht der meisten Berufe und Arbeitskontexte gehört. Wir baten die Befragten u. a. anzugeben, wie hoch sie den zeitliche Anteil und die Wichtigkeit von Schreibaufgaben bezogen auf ihren Berufsalltag einschätzen. Die Antworten deuten darauf, dass insgesamt erstaunlich viel geschrieben wird; in vielen Berufen und Arbeitsumgebungen wird Schreiben als wichtiger Bestandteil der Arbeit gewertet (vgl. Abb. 3; die Angaben beziehen sich auf kleine Stichproben, pro Berufsgruppe ca. 6 Probanden).

Beruf	1	2	Beruf	1	2
Bankkaufleute	+++	↑	Ingenieure	++	↑
Beamte (mittlerer Dienst)	+++	↑	Psychologen (Therapeuten)	++	↑
Journalisten	+++	↑	Feuerwehrleute	+	↑
Krankenschwestern	+++	↑	Rettungssanitäter	+	↑
Kriminalbeamte	+++	↑	Ergotherapeuten	++	↗
Mediziner	+++	↑	Lehrer	++	↗
Notare	+++	↑	Pfarrer	++	↗
Öffentlichkeitsarbeiter	+++	↑	Polizisten	++	↗
Rüstungsoffiziere	+++	↑	Kindergärtner	+	↗
Steuerfachbearbeiter	+++	↑	Krankengymnasten	+	↗↘
Technische Redakteure	+++	↑	Architekten	+	↘
Wissenschaftler	+++	↑	Postmitarbeiter (Zustellung, Schalterdienst)	+	↘
Betriebs- und Sozialpädagogen	++	↑			

1 = Umfang: +++: 61–100%, ++: 31–60%, +: 10–30%

2 = Bedeutung: ↑ sehr wichtig, ↗ wichtig, ↘ eher weniger wichtig

Abb. 3: Berufsbezogener Umfang und Bedeutung des Schreibens

² Die Interviews wurden vornehmlich von Studierenden durchgeführt, denen ich hier für ihr Engagement danken möchte.

Die breite Etablierung elektronischer Kommunikationsmittel scheint berufsbezogen (kombiniert mit zunehmender Mobilität) dazu beizutragen, dass der Anteil schriftlich zu erledigender Arbeitsanteile tendenziell eher zu- als abnimmt (Dokumentationszwang, Email statt Telefonat, vgl. Jakobs (2005b, S. 17). In vielen Berufen wird der schriftlich zu leistende Anteil andererseits nach wie vor primär handschriftlich erledigt, z. B. im Rettungsdienst oder in der medizinischen Versorgung. Die Verständlichkeit leidet hier z. T. unter der Minimalforderung der Lesbarkeit. Im Falle medizinischer Anweisungen entsteht dadurch mitunter ein Sicherheitsrisiko.

Schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit ist häufig eine wesentliche Voraussetzung für Berufs- und Karrierechancen:

„Beruflicher Erfolg und berufliches Fortkommen erfordern die Fähigkeit, mit Texten umzugehen, wer es kann, kommt mit, wer darin versagt, bleibt sitzen oder geht unter, nicht nur individuell, sondern auch kollektiv, zusammen mit ganzen Wirtschaftszweigen, die im internationalen Wettbewerb abfallen.“ (Aebli 1983, S. 114)

Die Feststellung von Aebli wird in vielen Interviews bestätigt – mit der Verantwortung im Job nimmt der Anteil schriftlich zu bewältigender Aufgaben deutlich zu. In Leitungspositionen verdoppelt er sich in der Regel.

Die wenigsten Berufsausübenden (z. B. Juristen) werden auf die schriftlichen Anteile des Berufs vorbereitet. Dies gilt für akademische wie nicht-akademische Berufe. Dazu ein Zitat eines Mediziners, der in einem humangenetischen Institut arbeitet. Zu seinen Aufgaben gehört u. a. das Verfassen von Gutachten:

„Das ist ja das völlig Diskrepanz. Das Schreiben ist [...] ganz entscheidend in dem Beruf und im Studium hat man's eigentlich nie gelernt, weil im Prüfungssystem dieses schwachsinnige Multiple-Choice-System besteht. Man kreuzt halt an. [...] Kein Mensch lernt, selbstständig zu schreiben. Das rächt sich spätestens bei der [...] Doktorarbeit, [...] weil man keinen vernünftigen deutschen Satz formulieren kann. Das müsste verändert werden. [...] Es wird auch aus forensischen Gründen immer wichtiger, weil wenn es nämlich nicht gescheit dokumentiert ist, dann ist es auch nicht gescheit gemacht worden. Und kein Richter der Welt wird einem dann die Ausrede zulassen, ich konnte nichts ankreuzen, das konnte ich nicht dokumentieren.“ (Arzt – Institut für Humangenetik)

In einem Projekt zum Schreiben in den Ingenieurwissenschaften haben wir jeweils zwanzig Hochschullehrer und Assistenten der Fakultäten Maschinenbau und Elektrotechnik zu den schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeiten ihrer Studenten, zu Qualitätsanforderungen an Texte sowie zum Ausbildungsbedarf befragt. Die am häufigsten genannten Mängel betreffen Fähigkeiten, die zentral für das Verfassen verständlicher Texte sind: die Fähigkeit zu strukturieren sowie etwas auf den Punkt zu bringen, d. h. sich kurz und präzise auszudrücken. In diesem Zusammenhang werden u. a. Wortwahl, Grammatik und Zeichensetzung moniert.

Die genannten Mängel zeichnen sich in verschiedenen beruflichen Kontexten ab und betreffen z. T. elementare Fähigkeiten wie die Beherrschung der

Rechtschreibung. Mit der neuen Rechtschreibung haben übrigens die meisten der von uns befragten Berufsausübenden Probleme.

Ein spezifisches Ausbildungsproblem ergibt sich bei Berufswechseln. Häufig kommen die Berufsausübenden aus anderen, artfremden Berufen und müssen umlernen. Dazu ein Feuerwehrmann, der als Ausbilder die Hälfte seiner Zeit in Schreibaufgaben investiert:

„Von meinem Beruf her bin ich Schlosser, oder war mal Schlosser [...] Ich stell mich gerade um zu den Verwaltungssachen. Die Schreiberei ist mittlerweile mein Beruf. [...] Als Schlosser lernt man so etwas nicht.“ (Feuerwehrmann, Ausbilder)

2.2 Copy and Paste – Übernehmen und Fortschreiben des Altbewährten

Die meisten Berufsausübenden lernen das berufliche Schreiben erst in der Praxis. Die am häufigsten genannten Aneignungsstrategien sind „Learning by doing“ und „Copy and Paste“. Die Anfänger fragen erfahrene Kollegen, wie Texte aussehen sollen und/oder orientieren sich an Textbeispielen der beruflichen Umgebung (reproduzierendes, musterorientiertes Formulieren). Einige nutzen ergänzend die Ratgeberliteratur. Die genannten Strategien sind aus der Sicht der Qualität des Textprodukts mitunter kontraproduktiv.

Die Strategie des *Copy and Paste* setzt die existente Praxis fort und tradiert Stilvorstellungen der Amtsvorgänger, die diese in den siebziger, achtziger oder neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts erworben haben. Die Strategie dürfte zu dem Phänomen beitragen, dass sich trotz Reformbemühungen häufig die Textpraxis des viel geschmähten, da als eher un- oder schwerverständlich bekannten Beamtendeutsch ausdauernd hält.

Die Orientierung an *Sprachratgebern* ist häufig auch nicht hilfreich – sie werden eher selten von echten Sprachexperten verfasst und zeichnen sich häufig durch verkürzende, generalisierende und trivialisierende Empfehlungen aus, wie z. B. allgemeines Passiv-Verbot oder generelle Aufwertung kurzer Wörter. Letzteres verdanken wir nicht zuletzt der Prominenz und Durchsetzungskraft des Hamburger Verständlichkeitskonzeptes von Langer/Schulz von Thun/Tausch (1975). Kurze Wörter werden zwar häufig schneller aufgenommen und verarbeitet, in vielen Fällen geht es beim Textverstehen jedoch weniger um die Schnelligkeit der Verarbeitung eines Ausdrucks als vielmehr um dessen Eignung, den Leser beim Aufbau eines mentalen Modells zu unterstützen.

Auch das Passiv-Verbot greift zu kurz. Wie Textberatung und -training zeigen, ist den wenigsten Sprachteilhabern bewusst, welches Leistungsspektrum das Passiv im Deutschen besitzt und dass es – textsortenabhängig – das bessere Mittel sein kann, z. B. wenn es in Geschäftsberichten darum geht, schlechte Nachrichten neutral zu verpacken (vgl. Keller 2004). Die Textsortenspezifika fehlt in den meisten Ansätzen zur Textverständlichkeit, insbesondere in Modellen von Psychologen.

Interessant sind auch die subjektiven Stilvorstellungen, die sich im Verlauf des Berufslebens verändern können. Domänenspezifisch werten Anfänger mitunter Merkmale der Schwerverständlichkeit als fachlich guten Stil. Dazu ein Zitat von einem Hochschullehrer:

„Die ersten Versuche des Schreibens, die waren: viel verdrehter, viel verschachtelter, viel, ich würd heute sagen, unklarer, und das hat lange gedauert, bis ich soweit war zu sagen, ne, das muss alles nicht sein, das kann und sollte einfacher gehen, und das war auch ein Akt der Befreiung. Ich hab nicht mehr den Anspruch, dass ich möglichst gedrechselt schreiben muss, sondern das Gegenteil. Das war noch zu den Zeiten, als ich promoviert hab, anders, da hab ich gedacht, dass die Wissenschaft sich dadurch auszeichnet, dass man möglichst gedrechselte Sätze schreibt.“ (Politologe, Hochschullehrer)

Die Kategorie Textverständlichkeit wird berufs-, kontext- und statusabhängig unterschiedlich interpretiert und gehandhabt. Statushohe Personen legen deutlich mehr Wert auf Verständlichkeit (vgl. auch Scheller 2005). Sie assoziieren mit Verständlichkeit vor allem Merkmale wie Kürze, Prägnanz und Klarheit des Ausdrucks.

„Was salopper schreiben kann man schon das eine oder andere Mal, wenn man Leute nicht kennt; aber da wir den Anspruch insbesondere unserer jeweiligen Vorstände kennen, unser Chef ist der Vorstandsvorsitzende, der sehr, sehr großen Wert legt auf Fehlerfreiheit und kurzen und knappen Stil, geben wir uns natürlich die größte Mühe, dem zu entsprechen, logischerweise.“ (Betriebswirt, leitende Funktion in einer Versicherung)

Der Befund lässt sich verschieden deuten: Kürze und Prägnanz vermindern den an sich hohen Leseaufwand in Führungspositionen; Handlungsbedarf kann schneller erkannt werden. Ein anderer Erklärungsansatz ergibt sich mit der Rolle im Textproduktionsprozess. Teilaufgaben können an Mitarbeiter delegiert werden. Der delegierte Anteil kann sich auf das Schreiben nach Diktat beschränken, aber auch das Planen und Formulieren der Inhalte einschließen. Der Vorgesetzte bleibt in den Produktionsprozess involviert, sein Schwerpunkt verlagert sich jedoch auf das Lesen, Kontrollieren, Korrigieren und die Freigabe von Texten (durch Unterschrift) – Review und Feedback setzen die Auseinandersetzung mit Zielkriterien und Texteigenschaften voraus. Ein dritter Ansatz ergibt sich mit Ermüdungserscheinungen: Wer sich häufig durch mangelhafte Texte quälen muss, wird sensibel für Textqualitäten.

In bestimmten Kontexten geht es primär um Kürze und Prägnanz, in anderen eher um Qualitäten wie Nachvollziehbarkeit oder Vollständigkeit der Sachverhaltsdarstellung. Die Orientierung auf den Adressaten variiert berufs- bzw. domänenspezifisch. Ein wichtiger Aspekt ist die subjektive Bewertung der Schreibaufgabe.

2.3 Die Einstellung: Schreiben als Nebenprodukt

In einigen Berufen ist das Verfassen von Texten eine zentrale Arbeitsaufgabe (Gruppe 1). Ein Patentanwalt beschreibt z. B. seine Tätigkeit mit den Worten „Wir verkaufen beschriebenes Papier.“ In anderen Arbeitskontexten

wird es als „uneigentliche“, als der „eigentlichen“ Arbeit nachgeordnete Aufgabe gesehen, die erledigt werden muss, aber von der eigentlichen Arbeit abhält und daher eher ungern absolviert wird, so z. B. häufig von Ärzten (Gruppe 2).

Der subjektiv wahrgenommene Stellenwert der Schreibaufgabe wirkt sich auf den Produktionsprozess aus (vgl. Couture/Rymer 1993). Während Vertreter der ersten Gruppe alle Phasen des Produktionsprozesses ähnlich sorgfältig realisieren, investieren Vertreter der zweiten Gruppe deutlich weniger Zeit und Energie in die Überarbeitung. Bei Routineaufgaben wird der Text nur selten kontrolliert und überarbeitet, etwa unter dem Aspekt seiner Verständlichkeit. Bei jedem zweiten Berufsausübenden dieser Gruppe ist der erste Entwurf zugleich der letzte. Dies gilt laut Couture/Rymer (1993) unabhängig von dem konkreten Beruf und der zu produzierenden Textsorte.

Die Konzentration auf die „eigentliche“ Arbeit (eine Diagnose stellen, Vorgänge amtlich regeln, eine Technologie entwickeln) bestimmt häufig die Perspektive auf den zu kommunizierenden Gegenstand. Dies kann trotz intendierter Verständlichkeit zu Un- oder Schwerverständlichkeit des Textprodukts führen. Ich möchte dies am Beispiel von Ingenieuren erläutern.

Ingenieure sind systemorientiert. Ihre Aufgabe besteht darin, für technische Probleme praxistaugliche Lösungen zu entwickeln. Im Vordergrund steht die Lösung, nicht der Anwender. Diese Position bestimmt die Wahl der Perspektive, z. B. bei der Dokumentation technischer Produkte. Sie wird geleitet von der Maxime der *sachlichen Richtigkeit* der Darstellung und der Überzeugung: „Wenn die Darstellung die Lösung korrekt wiedergibt, muss auch der Text in Ordnung sein.“ In dieser Konzeptualisierung fehlt der Adressat oder er wird zweckrational gesetzt nach dem Prinzip: „Wer den Text nicht versteht, versteht nichts von der Sache. Wer nichts von der Sache versteht, ist nicht mein Adressat.“

Fehlende Textverständlichkeit ergibt sich hier nicht aus dem Unwillen, verständlich zu schreiben, sondern aus der gewählten Perspektive und der daraus resultierenden Objektivfokussierung. Sie erklärt u. a., warum Anwender Produktdokumentationen, die von Ingenieuren verfasst wurden (ca. 80% aller Dokumentationen), häufig als mangelhaft oder unbrauchbar bewerten. Anwender interessiert nicht das System an sich, sondern dessen Eignung für die Erfüllung von Nutzerzielen und -zwecken (Jakobs 2000).

2.4 Schwierige Themen, konfligierende Ziele

Folgt man der These, dass Texte als kommunikative Artefakte an Typen von Situationen gebunden sind und die Frage nach ihrer Qualität sich daran bemisst, wie sich das Artefakt in der Situation verhält, in der es zum Einsatz kommt, dann zeigt sich relativ schnell, dass es im Beruf vielfach nicht primär um Textverständlichkeit geht. Texte dienen häufig (auch) der Absicherung der Person des Schreibers, sie sind Mittel der Klärung von Sachfragen und

Arbeitsabläufen (Jakobs 2005a) sowie Instrumente der Beziehungsgestaltung.

Nur wenige der Befragten nennen Verständlichkeit als Anforderung oder Problem. Thematisiert werden dagegen Formulierungsprobleme bei schwierigen Themen und konfligierenden Zielen (konventionell textsortenspezifisch vereinbarte Ziele vs. Ziele des Schreibers).

Zu den schwierigen Themen gehört die Kommunikation unangenehmer oder ethisch sensibler Sachverhalte, wie das Mitteilen von Befunden in der medizinischen Kommunikation. Hier konfligiert häufig das Kriterium der Verständlichkeit im Sinne von Eindeutigkeit und Prägnanz mit dem der Beziehungsgestaltung durch Empathie, das Andeuten schwieriger Sachverhalte oder das Verpacken schlechter Nachrichten für Menschen, die unter emotionalem Druck stehen.

Vor allem Mehrfachadressierung erzeugt Formulierungsprobleme, so z. B. bei Laborberichten zu humangenetischen Befunden, die der behandelnde Arzt *und* der Patient lesen. Sie werden standardisiert verfasst, was Teilprozesse wie Informationsauswahl und -strukturierung erleichtert, verlangen jedoch bezogen auf die Zielgruppen spezifische Formulierungsleistungen.

Das erste Problem ergibt sich mit der Zielgruppe behandelnder Arzt, die einerseits möglichst kurz und knapp die wichtigsten Fakten und Interpretationen wissen will, sich jedoch abhängig vom fachlichen Hintergrund (und Jahrgang) mit geringem humangenetischem Spezialwissen ausgestattet mit komplexen, interpretationsbedürftigen Befunden auseinandersetzen muss:

„[...] die gern so einzeilige Ergebnisse hätten. Dem werd ich natürlich [...] nicht gerecht, weil die Analyse [...] einer Einzeiligkeit nicht entspricht. Es gibt häufig keine Schwarzweiß-Ergebnisse, und da muss man die schon damit belasten, dass es da einen Interpretierungsrahmen gibt. Und das mute ich den Lesern schon zu. Wobei das natürlich für alle Beteiligten anstrengender ist, aber die Vereinfachung oder die Reduzierung auf ein, zwei Sätze würde im Prinzip auch einen Fehler darstellen.“ (Biologin – Laborleiterin Humangenetik)

„Und wenn's dann noch [...] der Allgemeinmediziner liest und der jetzt ... Im Studium kriegen wir nicht unbedingt so viel mit von der Genetik. Das wird jetzt zum Glück [...] besser. Aber sagen wir, wenn die vor zwanzig, dreißig Jahren [...], dann wissen die so grad mal was 'n Chromosom ist. Also mehr wissen die auch nicht.“ (Arzt – Klinik für Humangenetik)

Die zweite Klippe ergibt sich mit der Zielgruppe Patient, die diese Berichte durchaus sieht, mit ihrem Wissen und ihrer individuellen Betroffenheit, etwa bei der genetischen Beratung von Eltern mit Kinderwunsch. Die aus der Sicht der Zielgruppe behandelnder Arzt gewünschte Kürze und Direktheit des Ausdrucks ist im Falle der Zielgruppe Patient häufig unangemessen:

„Schwerer sind die [Formulierungen], wenn ich [...] weiß, der Befund könnte an die Eltern gehen. Wo man pathologische Gegebenheiten schildern muss, ohne stigmatisierend zu sein. Stigmatisierung von Menschen zu vermeiden, das find ich sehr schwierig. Also dieses Feingefühl zu behalten. Ich meine, man untersucht Menschen; und dass

da noch so ein bisschen rauskommt, dass es um Menschen geht und nicht um einen Sachverhalt, diese Gratwanderung, die ist schon ...“ (Biologin – Laborleiterin Humangenetik)

„Es ist viel leichter, einem Kollegen einen Brief zu schreiben [...]. Du kannst natürlich alles erläutern, aber im Gespräch ist es sehr, sehr viel einfacher möglich, dass du dann einfach umschreibst. Aber das ist nicht immer so einfach, dass du sagst, arterielle Hypertonie ist Bluthochdruck. Das ist einfach, aber du musst den Leuten das natürlich so versuchen mit auf den Weg zu geben, dass die dann das Maximale daraus rausziehen und dass die es verstehen. Und das ist dann dadurch, dass das meistens nicht ganz einfache Zusammenhänge sind, [...] recht komplex. Und ich glaube, da geben sich manche Leute auch Illusionen hin, dass das gelingt. Also, dass es häufig gelingt. Es gelingt im Gespräch wesentlich einfacher, in dem du vor denen sitzt und denen [...] noch was aufzeichnest und danach haben sie's verstanden. Den Brief müsste dann eventuell der betreuende Arzt zusammen mit denen durchgehen. Manchmal haben wir dann aber auch Bedenken, dass selbst der's nicht versteht. Und die Patienten haben ja nicht alle eine gute Ausbildung. Eventuell sind's jetzt schlecht sprechende Ausländer. Und dann ist [...] schon das Beratungsgespräch schwierig, und wenn du dann mit denen über Sachverhalte sprichst, die denen eh schon schwer verständlich sind, jetzt durch die Sprache und dann auch noch vom Intellekt. Das wird dann doppelt schwer, wenn die einen deutschen Brief sehen.“ (Arzt – humangenetisches Labor)

Die Aufgabe, etwas diplomatisch oder – wie es im Zitat heißt – mit Feingefühl auszudrücken, wird in verschiedenen Zusammenhängen als schwer bezeichnet. Taktvolles Formulieren gehört meines Wissens zu den Stilvarianten, die eher wenig untersucht sind und im Gegensatz zu den Zeiten des klassischen Bildungsbürgertums auch selten gelehrt werden.

Mitunter ist es auch die Praxis, genauer: die Diskrepanz zwischen dem idealtypischen Konstrukt beruflicher Kommunikation und der Kommunikationspraxis, die die Orientierung auf den vereinbarten Adressaten und konventionelle Ziele, wie z. B. Verständlichkeit, in den Hintergrund rücken lassen. Dies zeigt sich deutlich in Interviews mit Berufsgruppen, die in Risikosituationen arbeiten, z. B. Rettungssanitäter, Feuerwehrleute und Krankenschwestern.

Rettungssanitäter dokumentieren den Einsatz noch während der Fahrt handschriftlich im Wagen. Der mit dem Patient als Teil des Einsatzformulars zu übergebende Bericht ist mehrfachadressiert: Er informiert das Krankenhauspersonal über den Zustand des Patienten am Einsatzort sowie die eingeleiteten Maßnahmen, dokumentiert den Vorfall für die Patientenakte, dient der Versicherung als Leistungsnachweis und sichert den Rettungssanitäter rechtlich ab. Aus der Sicht des Krankenhauspersonals, das unter Zeitdruck arbeitet, soll der Bericht kurz und prägnant sein, aus der Sicht der Eigenabsicherung kann er nicht ausführlich genug sein. Krankenkassen werden zwar als Adressat wahrgenommen, jedoch nicht unter dem Aspekt der Textverständlichkeit – sie scheinen die Berichte kaum zu lesen:

„Im Endeffekt bekommen die Krankenkassen die Schreiben. Die Protokolle dienen besonders auch als Selbstschutz für uns, weil wir bei Fehlern natürlich haftbar gemacht

werden können. Deshalb müssen die Protokolle so ausführlich wie möglich sein. [...] Was die Krankenkassen damit machen, weiß ich nicht. Jedenfalls scheinen die dafür Zuständigen die Protokolle nicht gerade gründlich zu lesen. Da kamen schon Nachfragen nach dem Zustand von Patienten, obwohl im Protokoll ausdrücklich stand, dass der Patient noch auf dem Weg zum Krankenhaus verstorben ist.“ (Rettungssanitäter)

Der Aspekt der Absicherung durch Dokumentation wird in verschiedenen beruflichen Kontexten auffällig oft geäußert:

„Vor allem geben diese Formulare Rückendeckung. Durch 'nen Vordruck kann man sagen, wo ist es passiert, was und wie. Sonst war es Auge in Auge. Immer Aussage gegen Aussage. Und so kann man jetzt sagen, guck, so war es! Und man bekommt Recht, Rückendeckung. Das gilt für alle Formulare, die wir haben.“ (Feuerwehrmann)

„Die meisten Sachen gehen einfach nur in die Akten rein, also das ist einfach nur eine Absicherung [...]. Wenn wir irgendwann mal verklagt werden, gibt es ja auch immer mal wieder, dann werden diese Dinge rausgezogen und dann geht's da um die Wurst. Also ob man da irgendwas falsch dokumentiert hat, oder nicht dokumentiert hat, da kann es einem dann an den Kragen gehen.“ (Krankenschwester – Intensivstation)

Juristische Personen werden zu einer wichtigen Zielgruppe, z. T. zu Primäradressaten. Dies erzeugt ein Formulierungsproblem: Der Betroffene will sich juristisch „klar“ ausdrücken, weiß aber oft nicht, was das im Einzelnen heißt und wie es zu realisieren ist:

„Leicht fällt mir die Krankenbeobachtung, schwer fallen mir teilweise die Pflegeberichte, wenn es dann ins juristische Detail gehen muss.“ (Krankenschwester – Stationspflege)

Das Problem der Mehrfachadressierung ist damit nicht zuletzt ein stilistisches Problem (stilistische Konsistenz). Dokumentationen sollen konventionell vereinbart sachlich-neutral formuliert werden. Ungeachtet dessen wird abteilungsintern mitunter ein eher informeller Stil präferiert. Er erleichtert den Betroffenen das Formulieren, konfligiert jedoch mit dem Anspruch eines „juristisch klaren“, korrekten Stils. Stilkonflikte ergeben sich nach Aussagen der Befragten vor allem im Falle innerer Betroffenheit:

„Wo ich manchmal Probleme hab, [...] ist, wenn man etwas dokumentieren muss, was etwas unangenehm ist, weil es sich um einen unangenehmen Patienten handelt oder weil Angehörige unangenehm auftreten uns gegenüber. Die zu kritisch sind uns gegenüber, die vielleicht irgendwas zu meckern haben immer, aber man will es irgendwie so dokumentieren, dass da so eine bestimmte Kritik vorhanden ist, aber man versucht sich halt auch [...] zu rechtfertigen, also wenn es gravierende Dinge sind, muss man das auch ordentlich aufschreiben. Da ist natürlich immer diese Formulierungsweise schwierig, weil, da denkt man sich dann auch, du kannst das jetzt nicht so umgangssprachlich niederschreiben, weil, es könnte immerhin sein, dass irgendjemand beim Gericht das irgendwie in der Hand hat. Wenn du dann schreibst ‚der guckt doof‘, [...] das ist dann schon wieder schwierig, das diplomatisch zu formulieren.“ (Kinderkrankenschwester – Intensivstation)

2.5 Arbeitsbedingungen: Stress, Zeitdruck, psychische Belastung

Wie Schreibprozesse und deren Produkt ausfallen, hängt häufig von situativen Parametern ab. Die meisten Schreiber brauchen Zeit und Ruhe, um Texte in der gewünschten Qualität verfassen zu können, die wenigsten haben sie. Geschrieben wird in allen möglichen und unmöglichen Situationen, bei der Aufsicht im Klassenzimmer, auf dem Weg zur Arbeit im Zug, auf den Knien im Einsatzwagen. Die Kombination von Stressfaktoren wie Zeitdruck und physische und/oder psychische Belastung erschweren das Sammeln, Strukturieren und Formulieren von Informationen.

„[...] unter einer gewissen Stresssituation [...] die passenden Worte zu finden, die treffend sind, das ist immer das Problem. [...] [Im Büro] hat man Vorgaben, aber man hat Ruhe. Man kann viel denken, man kann lange denken, man kann überlegen, überlegen, überlegen, man kann sich Informationen ran holen. Nur im Rettungsdienst ist das nicht möglich. Da muss man von jetzt auf gleich die Sache fertig haben.“ (Feuerwehrmann – Rettungsteam)

Zeitlicher, räumlicher und emotionaler Stress werden vor allem dann zu Störfaktoren, wenn es um Texte mit weitreichenden Folgen geht, so etwa in der Kriminalistik.

„Das ist natürlich ein Unterschied, ob man tagsüber schreibt, oder ob man nachts um drei Uhr rausgeklingelt wird und kriegt dann irgendeinen Sachverhalt an den Kopf geworfen und muss dazu dann was schreiben, dann ist man ja wesentlich unkonzentrierter und ist auch davon ein bisschen abhängig, was auf einen einströmt, wer vor einem sitzt und wie man selber die Sache angeht. Wenn man vorher eine belastende Sache bearbeitet hat, hat da mit einem Toten rumgefuhwerkert oder [...] ein Gewaltverbrechen, wo jemand verletzt worden ist, ist man natürlich nicht so frei in seinen Formulierungen, als wenn man da was morgens um halb acht noch schreibt, weil man es halt noch fertig schreiben muss.“ (Mitarbeiter – Kriminalpolizei)

2.6 Domänenspezifische Tendenzen: Industrialisierung des Schreibens

Abschließend sei ein gänzlich anderer Faktor der Arbeitsorganisation erwähnt, der (domänenspezifisch) den Aspekt der Textverständlichkeit betrifft: Die Tendenz zur Industrialisierung des Schreibens.

Die berufliche Kommunikation unterliegt wie andere Arbeitsaufgaben dem Gebot der Effizienz. Die zu erbringende Leistung soll möglichst kosten- und ressourcensparend erbracht werden. Viele Textproduktionsprozesse werden deshalb standardisiert und/oder automatisiert. Eine wesentliche Voraussetzung ist die Modularisierung der Textprodukte, die die Wiederverwendung von Textteilen und/oder ihre maschinelle Verknüpfung ermöglicht (häufig in Verbindung mit standardisierten Textstrukturen). Nickl (2005) interpretiert die genannten Phänomene – Standardisierung, Modularisierung und Automatisierung – als Ausdruck der zunehmenden Industrialisierung beruflichen

Schreibens. Sie zeigen sich besonders deutlich im Bereich informierender Texte.³

Die Industrialisierung des Schreibens hat Vorteile, aber auch Kosten, etwa im Falle der Nutzung von Textbausteinen. Vorteile ergeben sich aus der Minimierung individueller Formulierungsleistungen. Textbausteine reduzieren – in Kombination mit standardisierten Textstrukturen – den intellektuellen Aufwand, z. B. bei der Planung von Formulierungen, ein Aspekt, den viele Berufsausübende schätzen. Der einmal formulierte Sachverhalt wird als Textbaustein abgespeichert und bei Bedarf abgerufen, z. B. beim Schreiben von Gutachten in ärztlichen Praxen und Ingenieurbüros, beim Aufsetzen von Verträgen in Kanzleien, bei amtlichen Bescheiden in Behörden oder bei Kundenbriefen in Versicherungen und Banken.

Ein anderes Motiv für die Nutzung von Textbausteinen ist das der Mehrfachverwertung. In der technischen Dokumentation können als Baustein formulierte Warnhinweise für verschiedene Textsorten (z. B. Bedienungsanleitung vs. Sicherheitshandbuch) genutzt werden. Der Arbeitsaufwand beschränkt sich auf die (automatische) Auswahl, Kombination und Verknüpfung von Textbausteinen sowie die Zuordnung von Layoutanweisungen.

Textbausteine haben aber auch – und hier kommt Textverständlichkeit ins Spiel – eine Reihe von Nachteilen:

- Standardisierte Texte und Textbausteine schränken den Formulierungsraum des Schreibers stark ein. Die Wiederverwendung des Vorhandenen erzeugt Ähnlichkeit der Textprodukte, genauer: Merkmale wie Monotonie und Uniformität, die domänenspezifisch unterschiedlich zu bewerten sind: In der Technische Dokumentation wie auch in rechtlich geregelten Verwendungskontexten ermöglicht das Verfahren, Fehler durch das Minimieren individueller Eingriffe zu vermeiden. Im Dienstleistungsbereich sind Monotonie und Uniformität dagegen Textmerkmale, die sich eher schlecht mit dem Gedanken der Kundenorientierung vertragen. Monotonie vermindert die Lesebereitschaft wie auch die Konzentration beim Lesen, was sich auf die Verstehensleistung auswirken kann.
- Textbausteinbestände entwickeln schnell ein Eigenleben. Sie bedürfen der ständigen Pflege und Aktualisierung. Dazu fehlen im Berufsalltag die Zeit und die Ressourcen. In der Folge kommt es zu veralteten Textbausteinbeständen und Wildwuchs, so z. B. vielfach in Verwaltungen (vgl. Grönert 2004), Versicherungen und Banken. Veraltete Textbausteine erzeugen häufig inhaltliche Verständnisprobleme (der beschriebene Sachverhalt existiert nicht mehr; das Beschriebene kann vom Leser nicht nachvollzogen werden). Sie tragen zudem als Formulierungskonserven zum Überleben des Beamtendeutsch bei. Nach Grönert (2004) monieren etliche der

³ Bezogen auf Call-Center sind in der mündlichen Berufskommunikation ähnliche Entwicklungen erkennbar (vgl. Nickl 2005).

von ihr befragten Verwaltungsmitarbeiter den Stil der Textbausteine, mit denen sie arbeiten; sie sind jedoch nicht bereit, autorisiert oder fähig, diese zu verändern.

- Textbausteine eignen sich für gleiche, wiederholt auftretende Sachverhalte und Situationen. Viele kommunikative Situationen ähneln sich jedoch nur bedingt. Der Schreiber muss den Baustein der Situation, dem Gegenstand oder dem Adressaten angemessen verändern. Individuelle Veränderungen sind zeitraubend und/oder verlangen ungewohnte Formulierungsleistungen. Die geänderte Passage soll sich möglichst nahtlos in die vorgefertigte Umgebung einfügen. Dies setzt voraus, dass ein bestimmter Stil erkennbar ist. Der Sachbearbeiter muss überdies in der Lage sein, diesen Stil anzuwenden bzw. zu kopieren. Viele Berufsausübende sind auf diese Anforderungen nicht vorbereitet. Das Ergebnis sind stilistische, grammatische, argumentative Textbrüche, z. B. in den Kundenbriefen von Banken, die zu Verständnisproblemen sowie Beschwerden und – über den damit verbundenen Aufwand – zu finanziellen Verlusten führen.

Die Mehrfachverwendung durch Kombinatorik setzt voraus, dass die zu kombinierenden Bausteine inhaltlich und sprachlich autonom formuliert sind (z. B. frei von Bausteingrenzen überschreitenden anaphorischen und kataphorischen Bezügen). Der Baustein muss für Zwecke der Mehrfachverwendung (verschiedene Medien, Textsorten, Adressaten) möglichst kontext-, medien- und adressatenunabhängig formuliert werden. Versteht man Textverständlichkeit als relationales Phänomen, d. h. als Eigenschaft, die Rezipienten einem Text abhängig von ihren Voraussetzungen, Wünschen und Zielen, der vorliegenden Textsorte und dem genutzten Medium zuschreiben, ist Textverständlichkeit im oben beschriebenen Fall ein schwer zu realisierendes Konstrukt – ihm fehlen die dafür notwendigen funktional-kommunikativen Bezugs- und Bestimmungspunkte.

3. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend ergibt sich im Falle des Schreibens im Berufsalltag ein breit gefächertes Bild z. T. sehr unterschiedlicher oder gar gegenläufiger Phänomene. Schreibprozesse vollziehen sich in einem komplexen Bedingungsgefüge, das Textverständlichkeit häufig erschwert und/oder in den Hintergrund treten lässt. Viele dieser Rahmenbedingungen, wie z. B. Textsorten- und Domänenspezifika, Kommunikationsaufgabe und Mehrfachadressierung, werden in psychologischen Modellen der Textverständlichkeit nach wie vor nicht berücksichtigt. Eher linguistische Bestimmungsansätze (etwa Biere 1996) gehen differenzierter vor, werden jedoch außerhalb der Linguistik – z. B. in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – eher wenig wahrgenommen. Teilaspekte wie das Berücksichtigen adressatenspezifisch variierender Anforderungen an Textverständlichkeit bei Mehrfachadressierung oder das Bestimmen von

Bezugspunkten und Strategien für Textverständlichkeit bei stark automatisierter Textproduktion bedürfen generell der weiteren Forschung.

Untersuchungen zeigen zudem, dass die Fähigkeit zu kommunikativem Handeln im Beruf erst im Verlauf des Berufslebens erworben wird (MacKinnon 1993, Scheller 2005). Wichtige Voraussetzungen sind das Bewusstwerden und Verstehen von Kommunikationsstrukturen, Argumentationsweisen und Aufgabenverteilung in der Organisation, die McKinnon (1993, S. 51) als „contextualizing knowledge“ bezeichnet. Zu diesem Wissen gehört das Begreifen des Arbeitsplatzes als Diskursgemeinschaft, das Bewusstsein, dass der Leser ein bestimmtes kommunikatives Bedürfnis hat, Wissen über die Funktionen der eigenen Texte im übergeordneten Zusammenhang der Organisation, Erfahrungen im Feedback-Verarbeiten und -Geben und vieles andere mehr.

Der Prozess der allmählichen Entwicklung beruflicher Formulierungsexpertise sollte systematisch durch Ausbildungsangebote unterstützt und begleitet werden. Hier zeichnet sich insgesamt ein erheblicher Handlungsbedarf ab, so z. B. in der Entwicklung von Vermittlungs- und Trainingskonzepten für adressaten-, aufgaben- und situationsangemessenes sprachliches Handeln. Dazu gehören u. a. auch das Formulieren schwieriger Themen, „diplomatisches“ Formulieren oder taktvolles Formulieren. Die Linguistik kann diese Defizite ausgleichen und damit einen wichtigen Beitrag für die Wirtschaft leisten.

Literatur

- Aebli, Hans (1983): *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Biere, Bernd Ulrich (1996): Textgestaltung zwischen Sachangemessenheit und Adressatenorientierung. In: Krings, Hans P. (Hg.): *Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation*. Tübingen: Narr. S. 291–306.
- Couture, Barbara/Rymer, Joan (1993): Composing processes on the job by writer's role and task value. In: Spilka, Rachel (ed.): *Writing in the workplace*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press. S. 420–433.
- Fix, Ulla (2005): Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten. In diesem Band.
- Grönert, Kerstin (2004): *Verständigung und Akzeptanz in der Kommunikation zwischen Bürger und Verwaltung. Beobachtung und Analyse der kommunikativen Interaktion anhand von Bescheiden und Formularen*. Diss., Universität Bielefeld, <http://bieson.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/534>.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiver, reproduktiver und produktiver Prozesse*. Tübingen: Niemeyer.
- Jakobs, Eva-Maria (2000): Technische Dokumentation. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela/Cölfen, Hermann (Hg.): *Linguistische Berufe. Ein Ratgeber zu aktuellen linguistischen Berufsfeldern*. Frankfurt/M. u. a.: Lang. S. 71–78.
- Jakobs, Eva-Maria (2005a): Writing at Work. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: US Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–40.
- Jakobs, Eva-Maria (2005b): Telefon, Email oder Fax? Medial gestützte Kommunikation in Unternehmen. In: Perrin, Daniel/Kessler, Ursula (Hg.): *Schreiben im Netz*. Wiesbaden: US Verlag für Sozialwissenschaften. S. 26–40.

- Keller, Rudi (2004): Die Sprache des Geschäftsberichtes. www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/rudi.keller/index.php?sprachebe.php&l.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (1975): Sich verständlich ausdrücken. Basel/München: Ernst Reinhardt.
- MacKinnon, Jamie (1993): Becoming a rhetor: Developing writing ability in a mature, writing-intensive organization. In: Spilka, Rachel (ed.): *Writing in the Workplace. New Research Perspectives*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press. S. 41–55.
- Nickl, Markus (2005): Industrialisierung des Schreibens. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: US Verlag für Sozialwissenschaften. S. 43–56.
- Scheller, Petra (2005): Schreibkompetenz in ingenieurwissenschaftlichen Berufen. Magisterarbeit, Fakultät 7 der RWTH Aachen, Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Abt. Technik-Kommunikation.
- Wagner, Jörg (2002): *Mensch-Computer-Interaktion. Sprachwissenschaftliche Aspekte*. Frankfurt/Main: Lang.

DANIEL PERRIN

Verstanden werden. Vom doppelten Interesse an theoriebasierter, praxisgerichteter Textberatung

Abstract

Was ist Textberatung? Wer berät wen? Wie und zu welchem Nutzen soll das geschehen, und was hat Sprachwissenschaft damit zu tun? – Dieser Beitrag führt von der Umwelt über Funktionen bis zu Strukturen einer sprachlich und methodisch reflektierten Beratung von Akteuren der Textproduktion. Einleitend umreißt er die Textberatung als einen kunterbunten Markt mit beliebigem Angebot (Teil 1). Dabei existieren für andere Beratungsfelder professionelle Konzepte der Beratungstätigkeit (2), und zum Beratungsgegenstand hätte die (Angewandte) Linguistik als primär zuständige Wissenschaftsdisziplin spannende Fragen und ein paar bedenkenswerte Antworten beizutragen (3). Am Beispiel eines didaktisch und medienlinguistisch verankerten Redaktionscoachings (4) wird das doppelte Interesse an theoriebasierter, praxisgerichteter Textberatung deutlich: Mit solcher Textberatung gut beraten sind Sprachpraxis und Sprachwissenschaft zugleich – wenn die Wissenschaft als beratende Instanz auch auf der fachdisziplinären Metaebene gewandt genug ist (5). Wissenschaftspolitisch wache und am Wissenstransfer interessierte Sprachwissenschaft ist gefragt.

1. „Textberatung“: Von einem kunterbunten Markt

Wer im 19. Jahrhundert einen Liebesbrief oder sein Testament nicht selbst schreiben konnte, holte sich beim Dorfschreiber Rat: dem professionell ausgewiesenen, öffentlich zuständigen und für alle zugänglichen Textkundigen. Aus den Dorfschreibern sind später Amtsstellen für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit geworden. Sie allerdings kümmern sich nicht mehr um die alltäglichen Formulierungsprobleme der Bürgerinnen und Bürger. Textberatung leisten heute Ghostwriter, Texter, Schreibberater – Werk tätige ohne formal anerkannten Beruf.

Gegenläufig entwickelt haben sich andere Beratungsfelder wie etwa Berufs-, Studien-, Ehe-, Familien-, Erziehungs- oder Ernährungsberatung. Wer heute in einem dieser Felder Hilfe sucht, findet erstens öffentlich breit institutionalisierte Angebote und kann zweitens professionelle Beratung erwarten: Der Berufszugang ist geregelt und bedingt wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema – aber auch mit der Beratungstätigkeit. Der Beratungsbegriff wird in systematischer Ausbildung theoretisch und methodisch geklärt.

Beratung hat sich also in einzelnen Feldern professionalisiert; Textberatung dagegen hat sich eher entprofessionalisiert. Entsprechend schwammig wirkt der Begriff. Unter „Textberatung“ werden alle möglichen Dienstleistungen angeboten, die irgendetwas zu tun haben mit Sprache, Sprachgebrauch, Text oder Textverarbeitung und mit Tipps, Ratschlägen, Musterlösungen, individuellen Problemlösungen oder Lösungsbegleitung.¹ „Textberatung“ in diesem weiten Sinn leistet, wer andern zur Sprache verhilft. Einige Beispiele:

- Von „Beratung“ reden etwa Redenschreiber und Ghostwriter. Sie lösen Probleme ihrer Kunden, indem sie ihnen fertige Texte liefern, also die Problemanalyse und -lösung ganz übernehmen. Bei einem nächsten ähnlichen Problem sind sie wieder zur Stelle.
- Von „Beratung“ reden aber auch Schreibzentren an Hochschulen und Forschungszentren. Sie tragen bei zur Lösung des Problems hinter dem Problem; sie leiten ihre Kunden dazu an, den Text selbst zu schreiben und künftig ähnliche Probleme selbst zu lösen.
- Dazwischen liegen jene Institutionen, die Teile fertiger Texte liefern oder Teilprozesse der Textproduktion ausführen: zum Beispiel das Sprachtelefon, die Terminologiefachstelle, der Übersetzungsdienst, das Korrektorat, das Lektorat.

Wie vielschichtig und gefragt solche Leistungen sein können, verdeutlicht ein Blick in Angebot und Kennzahlen des Beratungsunternehmens CLS Communication (CLS steht für Corporate Language Services). „Wir schreiben, texten, erstellen, verfassen, redigieren, formulieren“, wirbt der Sprachdienstleister. Stammprodukt ist die Übersetzung,² neue Produkte führen bis zur Unternehmensberatung. 50 000 solche Aufträge hat CLS im Jahr 2004 abgewickelt, mit 250 Mitarbeitenden in Frankfurt, Kopenhagen, London, Madrid, New York, Paris und im Hauptsitz in Zürich.

CLS und andere vergleichbare Sprachdienstleister richten sich auf Kundensektoren aus, in denen die Textproduktion eine nachgeordnete Tätigkeit darstellt, nicht die Haupttätigkeit. Die Dienstleistung „Financial copywriting“ von CLS etwa zielt auf die Domäne Finanzmanagement – in der primär Fragen zum Finanzhaushalt entschieden werden, nicht zur Kommunikation. Allerdings zieht diese Domäne ganz selbstverständlich auch für ihr Hauptgeschäft Berater bei – Finanzberater eben.

¹ Manekeller (1984) nennt ein Anleitungsbuch mit Mustertexten und -formulierungen „Textberater“. Bremerich-Vos (2001) beschreibt den Einfluss der Textlinguistik auf solche Ratgeberliteratur. Antos (1996) untersucht Ratgeberliteratur, aber auch Kommunikationstrainings zu Kommunikationsproblemen im Alltag, Bergmann/Goll/Wiltschek (1998) beschreiben Beratung im Spannungsfeld zwischen Wildwuchs und Professionalisierung.

² Stotz (2004) beschreibt die Übersetzung bei CLS Communication als komplexen, arbeitsteiligen Prozess.

Anders die Domänen, in denen primär Texte produziert werden. Für journalistische Redaktionen etwa gibt es noch kaum institutionalisierte Textberatung, die sprachlich („Text“) und methodisch („Beratung“) verankert wäre – auch wenn entsprechender Bedarf klar benannt wird.³ Stattdessen hat sich eine linguistisch unbelastete Ratgeberliteratur breit gemacht – und dazu ein entsprechendes Kurswesen, mit Ratschlägen wie „Weg mit den Adjektiven!“ und schwarzen Listen verbotener Wörter.

Zwischenfazit also: Textberatung unterscheidet sich in zwei Punkten von anderen Beratungsfeldern. Erstens haben sich Felder wie die Ernährungsberatung professionalisiert und institutionalisiert, „Textberatung“ dagegen nicht. So wirkt der Markt kunterbunt, die Qualität der Leistung hängt allein vom Selbstverständnis eines Anbieters ab. Zweitens fehlt professionelle Textberatung gerade dort, wo primär Texte produziert werden, zum Beispiel im Journalismus. Linguistisches Wissen und Professionalität in der Beratung wären gefragt.

2. Textberatung: Von professionellem Beratungshandeln

Über Beratung als professionelle Tätigkeit denken die Fachdisziplinen Didaktik und Angewandte Psychologie systematisch nach. Beide verstehen unter „Beratung“ nicht beliebiges Erteilen von Ratschlägen, sondern einen zeitlich befristeten Prozess, in dem ein professioneller, außenstehender, freiwillig gewählter Helfer einem hilfsbedürftigen Kunden methodisch hilft, ein aktuelles oder potenzielles Problem zu lösen.⁴ – Zentral dabei: Die Beratung hilft zwar, aber der Kunde selbst löst das Problem.

Die Hilfe besteht in Diagnose und Intervention – also erstens in der Analyse der Problemlage eines Kunden und zweitens in entsprechenden Maßnahmen. Solche Maßnahmen lassen sich nach dem Maß ihrer Direktivität unterscheiden, danach also, wie stark der Berater oder die Beraterin in den Problemlösungsprozess des Kunden eingreift und damit den Prozess von außen steuert. Zwischen der zu unverbindlichen Frage und der zu direktiven Überredung ist zum Beispiel folgende Abstufung denkbar:

- Die Beraterin beobachtet Problemlösungsprozesse und gibt dem Kunden Feedback.
- Die Beraterin sammelt Daten und regt den Kunden an, die Daten zu interpretieren.

³ Coulson/Gaziano (1989) befragten Journalisten nach ihren Vorstellungen eines guten „Writing Coach“. Meier (2005) beschreibt Schreibkompetenz und Schreibdefizite von Journalistinnen und Journalisten in der Schweiz gestützt auf eine Befragung und leitet daraus einen Bedarf für bestimmte Beratungsformen ab.

⁴ Dörig/Pilz (i.V.) diskutieren Konzepte von Beratung unter didaktischem Blickwinkel, Lippmann (Hg.) (i.V.) bündelt Konzepte von Beratung aus der Angewandten Psychologie. Riemann/Frommer/Marotzki (2000) reflektieren qualitative Beratungsforschung.

- Die Beraterin sucht Alternativen und Hilfsmittel und hilft dem Kunden, diese einzuschätzen.
- Die Beraterin schlägt dem Kunden Handlungsmöglichkeiten vor und entscheidet mit.
- Die Beraterin entscheidet für den Kunden und gibt ihm Anweisungen.

Schwach direktive Interventionen zielen idealerweise auf einen ergiebigen Weg, stark direktive auf ein rasches Ergebnis. Im ersten Fall setzt eine Beraterin primär ihre Methodenkompetenz dafür ein, den Kunden anzuregen, selbst das Problem zu erkennen, Lösungen zu entwickeln und später auf andere Situationen zu übertragen. Im zweiten Fall setzt sie stärker ihre Sachkompetenz dafür ein, ein aktuelles Problem des Kunden aus der Welt zu schaffen. Der Kunde ist damit seine unmittelbaren Sorgen rascher los, bleibt aber stärker von Beratung abhängig.

Eine schwach direktive, auf Weiterentwicklung und Selbständigkeit des Kunden ausgerichtete Form professioneller Beratung ist das Coaching. Angewandte Psychologie und Didaktik verstehen Coaching als eine individuelle Beratung, bei der eine Beraterin einen Kunden methodisch professionell darin unterstützt, im Spannungsfeld von Person, Rollen und Organisation selbst seine Ausgangslage zu klären, Ziele zu setzen, funktionale Mittel zur Zielerreichung zu entwickeln, die Mittel einzusetzen und die Ziele zu erreichen.⁵

Genau das leistet zum Beispiel Schreibberatung an Hochschulen, wenn sie die Kunden in die Lage versetzt, ihre Seminar-, Diplom- oder Doktorarbeit endlich doch – und selbst! – anzufangen, durchzuziehen, abzuschließen und einzureichen.⁶ Und genau das leisten Coachings im Umgang mit Medien oder Schreibcoachings im Journalismus,⁷ wenn sie ihren Kunden helfen, Qualitätsmaßstäbe zu reflektieren, Routinen aufzubrechen, Repertoires zu erweitern und Textproduktionsstrategien zu optimieren.

Zwischenfazit also: Wie die Sprache ist auch die Beratung ein wissenschaftlicher Gegenstand. Mit Beratung befassen sich primär die Didaktik und die Angewandte Psychologie. Sie beschreiben Beratung als methodisch reflektiert und ausgerichtet auf die Lösung von Problemen eines Kunden. Je nach Beratungstyp steht dabei das schnelle Ergebnis oder die fallübergreifende Problemlösungsfähigkeit des Kunden im Vordergrund. – So oder so setzt Beratung neben Methodenkompetenz Sachkompetenz voraus, hier: Sprachwissen.

⁵ Lippmann (Hg.) (i. V.) hinterlegt diese Definition von Coaching seinem wissenschaftlich abgestützten, praxisgerichteten Handbuch zum Coaching.

⁶ Ruhmann (2003, 2005) beschreibt das Bildungspotenzial des wissenschaftlichen Schreibens für die Hochschullehre.

⁷ Perrin (2006b) diskutiert Anforderungen an Coachings für journalistische Quellen.

3. **Textberatung: Von der Zuständigkeit Angewandter Linguistik**

Wer die Tücken von Sprache als einer Schnittstelle kognitiver und sozialer Praktiken nicht von Grund auf kennt, kann Probleme der Textproduktion schlecht einschätzen. Textberatung bedingt deshalb, grundlegend über Sprache und Sprachgebrauch, Texte und Textproduktion nachgedacht zu haben und nachzudenken. Angesprochen sind Linguistik und Angewandte Linguistik. Die Linguistik befasst sich als einzige wissenschaftliche Disziplin zentral und Sprachraum-übergreifend mit dem Sprachgebrauch, die Angewandte Linguistik schlägt die Brücke zur Praxis.⁸

Linguistisches Wissen kann den Beratenden und damit indirekt auch den Beratenen helfen, Probleme im Zusammenhang mit Texten zu erkennen und zu lösen. Linguistisch basierte Textberatung nützt aber auch der Linguistik. Im transdisziplinären⁹ Kontakt mit nichtwissenschaftlichen Fächern zeigt sich etwa, welche Textstellen die Sprachteilhaber dort als problematisch identifizieren, wie sie mit Sprache umgehen oder wie sie ihre kognitiven und sozialen Praktiken des Sprachgebrauchs reflektieren – *language awareness* wird greifbar.

Von Textberatung profitieren kann Angewandte Linguistik indes nicht nur auf der fachdisziplinären Objektebene, sondern auch auf der Metaebene, und zwar doppelt: Erstens interessiert es forschungsmethodisch, wie sich das, was Laien über ihren Sprachgebrauch sagen, zu dem verhält, was sie beobachtbar mit Sprache tun.¹⁰ Zweitens ist es wissenschaftspolitisch von Belang, was sprachwissenschaftliche Laien über Sprache wissen wollen und wo sich demnach Chancen für Wissenstransfer bieten.¹¹

⁸ Widdowson (2000) beschreibt „applied linguistics“ – im Unterschied zu „linguistics applied“ – als darauf hin angelegt, linguistische Theorie auch von der Praxis her kritisch zu hinterfragen. Diese *applied linguistics* sind hier mit „Angewandte Linguistik“ gemeint.

⁹ Unter Transdisziplinarität verstehe ich hier die Kooperation von zwei oder mehr wissenschaftlichen Fachdisziplinen mit außerwissenschaftlichen Akteuren, wobei diese außerwissenschaftlichen Akteure nicht bloß den Gegenstand der Forschung darstellen, sondern phasenweise am Forschungsprojekt beteiligt sind, etwa in der Problemfindung. Interdisziplinarität bedeutet Kooperation von wissenschaftlichen Fachdisziplinen in der Fragestellung, theoretischen Konzeption und Methodik von Forschung. Multidisziplinarität schließlich bedingt allein eine gemeinsame Fragestellung. Zur Klärung der Begriffe siehe etwa Maasen (i. V.) für eine stärker wissenschaftspolitische Perspektive und die Beiträge in Gruber/Menz (Hg.) (2001) für die Perspektive der Angewandten Linguistik.

¹⁰ Sleurs/Jacobs/Van Waes (2003) zeigen mit einem Mehrmethoden-Ansatz die Unterschiede zwischen Selbsteinschätzung und Handeln in Schreibprozessen von PR-Fachleuten; Perrin (2003a) arbeitet analog über journalistische Schreibprozesse.

¹¹ Becker-Mrotzek/Brünner (Hg.) (2004) bündeln Arbeiten zur Schnittstelle von Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Damit zeigen sie, wie Beratungsprojekte mit umfassend reflektiertem methodischem Vorgehen wissenschaftlichen und praktischen Interessen zugleich entsprechen können. Kallmeyer (2000) gibt einen Forschungsüberblick dazu.

So begünstigt transdisziplinäre Arbeit wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn in Praxis und Wissenschaft zugleich. Voraussetzung für transdisziplinäre Arbeit ist allerdings, dass sich die wissenschaftliche Fachdisziplin in den Besonderheiten der Domäne auskennt, die sie berät. Im Fall der Textberatung sind die domänengerichteten Disziplinen Angewandter Linguistik im Vorteil: die Wirtschaftslinguistik zum Beispiel, die Betriebslinguistik, die Rechtslinguistik – oder, im Fall journalistischer Medienredaktionen, die Medienlinguistik.¹²

Die Medienlinguistik ist die Teildisziplin der Angewandten Linguistik, die sich ausschließlich mit der Sprache und dem Sprachgebrauch in (massen-)medialer Kommunikation befasst. Einerseits sucht sie in Daten aus domänenspezifischem Sprachgebrauch Antworten auf linguistische Fragen – fachgegenständliche, aber eben auch forschungsmethodische oder wissenschaftspolitische Fragen. Andererseits klärt sie mit linguistischem Werkzeug Fragen der Medienpraxis¹³ – sie leistet zum Beispiel domänenspezifische Textberatung (Abb. 1).

Zwischenfazit also: Textberatung benötigt Wissen aus der Linguistik, sie kann umgekehrt aber auch dazu beitragen, linguistisches Wissen weiter auszubauen. Zu erwarten sind Erkenntnisse auf der fachdisziplinären Objekt- und der Metaebene. Als disziplinäre Schnittstelle für domänenspezifische Textberatung eignen sich die domänengerichteten Teildisziplinen Angewandter Linguistik, zum Beispiel die Medienlinguistik. – Dies illustrieren nun Ausschnitte eines medienlinguistisch abgestützten Redaktionscoachings.

¹² Perrin (2006a) definiert Medienlinguistik als „Teilbereich der (Angewandten) Linguistik, der sich mit der Sprache und dem Sprachgebrauch in medial vermittelter menschlicher Kommunikation befasst. ‚Medial‘ bezeichnet dabei ein technisches (Massen-) Kommunikationsmedium (Film, TV, Internet, SMS, Blogs etc.); ‚menschliche‘ Kommunikation ist zu verstehen als privat oder öffentlich, mündlich oder schriftlich usw. – mit allen Zwischenstufen. Typische Erkenntnisinteressen der M. gelten den Zusammenhängen von Sprachwandel und Mediennutzung oder von Sprachgebrauch und Medienwirkung. Damit ergänzt die M. medien- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze, die den Sprachgebrauch als Schnittstelle zwischen kognitiven und sozialen (kultur-, domänen-, institutions- oder organisationspezifischen) Praktiken der Kommunikation methodisch oft nicht erreichen. Die M. greift im Sinn Angewandter Linguistik aber auch Probleme der Medienpraxis auf und kann zum Beispiel beitragen zur Untersuchung und Optimierung der Textproduktionskompetenz einer Medienredaktion [...]“

¹³ Hier und im Folgenden ist journalistische Medienpraxis gemeint. Medien, genauer: journalistische Massenmedien sind eine gesellschaftliche Institution, die nach eigenen Regeln arbeitet. Unter Medium verstehe ich eine technische Einrichtung, mit der Beiträge hergestellt, gespeichert, vervielfältigt und übertragen werden können, was es ermöglicht, die Kommunikationssituationen räumlich und zeitlich zu zerdehnen: Ein Kommunikationsangebot kann später und anderswo genutzt werden, als es hergestellt worden ist. Das Massenmedium tut dies unter ökonomisch-industriellen Bedingungen: in gewinnorientierter Massenproduktion und Massendistribution an Massenpublika. Das journalistische Massenmedium schließlich veröffentlicht dafür fortlaufend Beiträge, die aktuell sind und ein quasi universelles Spektrum öffentlich interessanter und relevanter Themen abdecken.

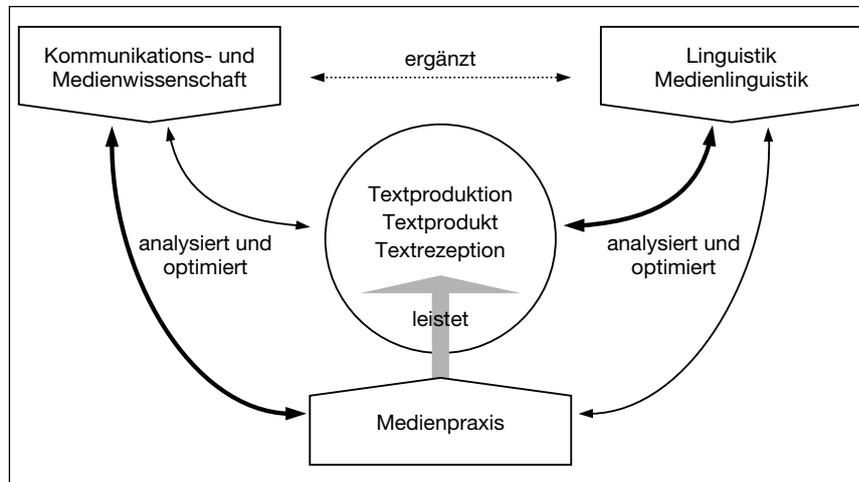


Abb. 1: Textproduktion als Leistung der Medienpraxis, im Schnittfeld zweier wissenschaftlicher Fachdisziplinen: Die Kommunikations- und Medienwissenschaft befasst sich führend mit der Domäne der (Massen-)Medien, die Medienlinguistik führend mit dem Sprachgebrauch in dieser Domäne.

4. Textberatung am Beispiel Redaktionscoaching

Das hier beschriebene Projekt führte ich 1999–2001 als Coach mit der Redaktion des Schweizer „Tages-Anzeiger“ durch, als Dienstleistung einerseits und ethnografische Fallstudie andererseits.¹⁴ Zu coachen waren 180 Mitarbeitende der Print- und 14 der Onlineredaktion. Den Auftrag erteilte das Medienhaus Tamedia, das den „Tages-Anzeiger“ herausgibt. Als Ziele nannte der Auftraggeber „Qualitätssteigerung im Blatt“ und Imagegewinn. Ich schlug eine Zusammenarbeit auf vier Ebenen der Textberatung vor, welche auch so umgesetzt wurde:

- ein gemeinsames Grundverständnis der Aufgabe herstellen (4.1)
- ein Leitbild als Maßstab angestrebter Textqualität entwickeln (4.2)
- die Repertoires von Textproduktionsstrategien erweitern (4.3)
- im Endprodukt das ganze Verfahren zyklisch überprüfen (4.4)

¹⁴ Perrin (2003b) geht detaillierter auf die Ergebnisse aus der Fallstudie ein. Im beforschten Handlungsfeld selbst zu agieren, ermöglicht dem ethnografischen Forscher das Verständnis alltäglicher Praktiken aus der Innensicht, verändert aber das Handlungsfeld und erschwert den Perspektivenwechsel zur Außensicht, was methodologisch zu überdenken ist.

4.1 Mit dem Auftraggeber das Grundverständnis der Aufgaben herstellen

Zuerst handelten Coach und Auftraggeber ein gemeinsames Grundverständnis des Coachings aus. Nach diesem Grundverständnis musste der Coach die Redaktion darin begleiten, ein Qualitätsmanagement der Textproduktion als zirkulären Prozess organisational zu verankern: die Beteiligten zu orten und einzubeziehen, die Soll-Qualität der Textproduktion zu definieren, daran die Ist-Qualität zu messen, die Textproduktionsprozesse zu optimieren – und den Maßstab der Soll-Qualität mit neuer Erfahrung neu zu überdenken.

Ebenfalls ausgehandelt wurde ein gemeinsames Grundverständnis der domänenspezifischen Aufgaben der Coachees. Ergebnis war eine Vorstellung von journalistischer Textproduktion als einer ebenso individuellen wie organisationalen, institutionalen und gesellschaftlichen Aufgabe; einer arbeitsteiligen Tätigkeit im Schnittfeld kognitiver und sozialer Praktiken, bei der laufend, auf mehreren zum Teil konfligierenden Ebenen, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu fällen sind.

So sollen Journalisten etwa im Sinn des Medienunternehmens bei tiefen Kosten hohe Reichweiten erzielen und zugleich im Sinn der Öffentlichkeit gesellschaftsrelevante Themen nuanciert aufbereiten, oder sie müssen in rigiden Produktionsstrukturen täglich neu auf Unvorhergesehenes eingehen. Solche Konflikte von Ansprüchen führen – systemgegeben und überindividuell – zu Problemen beim Abstimmen der folgenden journalistischen Textproduktionshandlungen (H1–H6):¹⁵

[H1] EIN THEMA ABGRENZEN. Welches Thema, welche Themenaspekte wähle ich aus, und wie weit vertiefe ich sie? – Wer die Recherche abbricht, sobald er die Grundzüge des Gegenstands nachzeichnen kann, spart Arbeitszeit und kann sein Wissen in wenig Raum oder Sendezeit darstellen. Wer dagegen Widersprüche aufspürt und ausdifferenziert, wird einem komplexen Thema eher gerecht, braucht aber Zeit und Raum: Konflikt mit [H6].

[H2] DIE QUELLEN ERSCHLIESSEN. Wie gründlich setze ich mich mit der Quellenlage auseinander, und wie gebe ich sie wieder? – Wer schon vor der Recherche eine These bestimmt und bloß recherchiert, um sie zu belegen, verengt den Gegenstand. Wer auch dramaturgisch unbequeme Quellen einbezieht, kann den Gegenstand mehrperspektivisch und damit wirklichkeitsnaher darstellen, stellt aber die griffige These der Geschichte aufs Spiel: Konflikt mit [H3].

¹⁵ Hickethier (1997) beschreibt die Nachrichtenproduktion als eine konstruktive Tätigkeit, mit der zugleich Vorstellungen, Konstruktionen von Wirklichkeiten erzeugt und Geschichtsmuster umgesetzt werden. Dieser konstruktivistisch und erzähltheoretisch geprägten Position schließen sich die folgenden Handlungsbeschreibungen an.

- [H3] DIE EIGENE POSITION FINDEN UND FORMULIEREN. Welchen Blickwinkel nehme ich ein, was ist meine These zum Thema? – Wer in oder zwischen den Zeilen gegen bürokratischen Leerlauf feixt, kann Publika gewinnen, gibt aber seine Unparteilichkeit preis. Wer dagegen Positionen von Betroffenen und Entscheidungsträgern aus unbeteiligter Distanz nebeneinander stellt, bricht einer Geschichte die anwaltschaftliche oder humoristische Spitze: Konflikt mit [H5].
- [H4] DAS ROLLENSPIEL STEUERN. Wie viel Darstellungsraum gebe ich der recherchierten Sachlage, den befragten Quellen und mir selbst, und wie verknüpfe ich die Teile? – Wer peinliche Äußerungen öffentlicher Entscheidungsträger überhört, kann der Öffentlichkeit Entscheidendes vorenthalten. Wer dagegen einen Interviewten sich selbst bloßstellen lässt, läuft Gefahr, sich den künftigen Zugang zu dieser Quelle zu verbauen: Konflikt mit [H2].
- [H5] DEN PUBLIKUMSBEZUG HERSTELLEN. An welches Vorwissen welchen Publikums will ich anknüpfen, welche Erwartungen erfüllen, welche Wirkungen erzielen? – Wer die Erklärung komplexer Sachverhalte unterlässt, riskiert das Publikum zu überfordern. Wer dagegen Hintergründe für Laien nachvollziehbar aufarbeitet, greift schnell über das Thema einer aktuellen Nachricht hinaus: Konflikt mit [H1].
- [H6] UMFANG UND FRISTEN EINHALTEN. Wie behandle ich mein Thema angemessen mit begrenzten Ressourcen, in vorgegebener Zeit, auf vorgegebenem Raum? – Wer direkte Rede in einen Beitrag einbaut, muss die Äußerungen den Quellen vorlegen und riskiert Produktionsverzögerungen. Wer dies vermeiden will und die Äußerungen sprachlich indirekt einbaut, nimmt ihnen Authentizität: Konflikt mit [H4].

Dies also eine mögliche Vorstellung des Konfliktraums journalistischer Textproduktion. Das theoriegeleitete Abstecken dieses Raums vor dem Coaching war deshalb wichtig, weil dabei allen Beteiligten klar wurde, dass „Qualität“ kein absoluter Wert sein kann, sondern im Aushandeln teils gegensätzlicher Ansprüche als Soll-Vorstellung festgelegt werden muss. Auch wurde deutlich, dass die Qualität des Produkts etwas mit den Prozessen und mit den dafür eingesetzten Ressourcen zu tun haben könnte – ein Hinweis an Chefredaktion und Medienhaus.¹⁶

¹⁶ Ruhmann/Perrin (2002) zeigen, dass diese sechs Textproduktionshandlungen auch im wissenschaftlichen Schreiben konfligieren – und wie sie didaktisch nutzbar sind für Schreibberatung an der Hochschule.

4.2 In Kooperation ein Leitbild entwickeln

„Managen“ lässt sich Qualität nur über eine Soll-Vorstellung: einen Maßstab, der benannt, verstanden und anerkannt ist. Die Redaktion des „Tages-Anzeigers“ entwickelte deshalb ein Qualitätsleitbild – und zwar handelten es alle Beteiligten, von der Chefredaktion bis zu den Redaktionsteams, während eines halben Jahres gemeinsam aus, diskutierend, konzipierend, formulierend. Dies erhöhte die Chance breiten Verständnisses und breiter Anerkennung der ausgehandelten Normen. Das Vorwort [1] stellt die Funktion des Leitbilds klar:

[1] Deshalb dieses Handbuch

Fünzig Bilder und zweihundert Texte jeden Tag – die Redaktion des „Tages-Anzeigers“ zeigte bisher auch ohne Handbuch, was sie unter journalistischer Qualität versteht. Wieso jetzt Qualitätsgrundsätze schriftlich festhalten? So paradox es klingt: Über Qualität schreiben wir, damit wir darüber reden; die Grundsätze halten wir fest, um sie weiterzudrehen.

Dieses Handbuch soll und wird die Diskussion über journalistische Qualität im Haus fördern. Es verpflichtet uns zu benennen und auszuhandeln, was wir unter einer gut gemachten Zeitung verstehen. Es sichert und begrenzt Freiräume – und lädt zum konstruktiven Widerspruch: Alles, was hier angedacht ist, lässt sich überdenken und weiterdenken.

[...]

Wir sind also täglich zur Qualitätsdiskussion eingeladen. Die Spur des Gesprächs, das Logbuch der Debatte haben Sie eben aufgeschlagen. Schreiben Sie mit!

Das Leitbild erschien als „Handbuch“ mit ergänzbaren Blättern und als Hypertext im Internet.¹⁷ Es umfasst einerseits Ressort-übergreifende Leitvorstellungen, etwa zu einzelnen Textsorten (Kommentar, ...) oder zu Schnittstellen der Textproduktion (Bildredaktion, Korrektorat, ...), andererseits enthält es Leitvorstellungen für jedes einzelne Ressort (Ausland, Inland, ...). Die Kultur-Redaktion betont beispielsweise ihren „Stil“ und die „analytische Kraft“ [2], die Inland-Redaktion ihre „Distanz zur Quelle“ [3] (Unterstreichungen dp).

[2] Der Teil Kultur

Im Kulturteil des „Tages-Anzeigers“ merkt man jedem einzelnen Beitrag die analytische Kraft kompetenter Kunst-, Musik-, Theater- oder Literaturkritik an. Und die Artikel verführen: durch ihren Stil, durch Pointen, Überraschungen, Anekdoten, einen Aufbau, der hineinzieht.

[...]

¹⁷ www.tages-anzeiger.ch/leitbild

Sprache: Mit jeder Ausgabe sucht die Redaktion „Kultur“ die abwechslungsreiche Mischung von kurzen und langen Geschichten, von leichten und schweren Themen, von planen und vielschichtigen Formen. In der Sprache von Text und Bild ist ein bisschen vom Ästhetischen spürbar, von dem der Beitrag handelt. Die Redaktion „Kultur“ will den schönsten Teil der Zeitung machen.

- [3] **Der Teil Inland**
[...] Distanz zur Quelle [...]

4.3 Mit Schreibcoachings Repertoires erweitern

Einzel- und Gruppencoachings bildeten den Kern des Projekts. Sie stützten sich nicht auf Mutmaßungen, sondern auf empirische Daten zu Textprodukten (a) und -prozessen (b). Dazu zeichnete ein Computerprogramm alle Arbeitsschritte an allen Arbeitsplätzen der Redaktion auf, natürlich mit dem Einverständnis der Mitarbeitenden. Die Daten wurden anonymisiert ausgewertet oder, auf Wunsch der Coachees, zur Analyse von Arbeitsprozessen beigezogen (c). Die daraus abgeleiteten Interventionen zielten auf den Ausbau der Repertoires an Schreibstrategien (d).

a. Daten aus den Textprodukten

Einen möglichen Ausgangspunkt der Coachings bildeten Anliegen der einzelnen Redakteure und Redakteurinnen, zum Beispiel der Wunsch, eingefahrene Routinen aufzubrechen und neue Arbeitsformen und Textmuster zu entwickeln. Einen anderen Ausgangspunkt bildeten Probleme in publizierten Beiträgen, etwa die Textstelle, wo der Redakteur MN die Perspektive seiner Quelle unfreiwillig übernimmt und damit den Text im Sinn der Quelle statt der Öffentlichkeit gestaltet [4].

- [4] Die Swissair hat die Recherche der amerikanischen Zeitung aufmerksam und gelassen zur Kenntnis genommen.

MN stellte nach der Veröffentlichung fest, dass diese Textstelle gegen die Norm verstoße, die Distanz zur Quelle zu wahren. Die Swissair hat in ihrer Medienmitteilung verlauten lassen, sie habe eine Recherche „aufmerksam und gelassen zur Kenntnis genommen“ – ob das stimmt, hat der Journalist nicht überprüft, deshalb müsste der Sachverhalt als Äußerung der Quelle dargestellt sein. Diese Norm wird im Journalismus etwa in berufsständischen Erklärungen hochgehalten, und im Leitbild der Inland-Redaktion ist sie ausdrücklich erwähnt [3].

In einem anderen Fall publizierte die Online-Redaktion eine Meldung, deren Titel und Bildlegende sich widersprachen – wenn eine Delegation „aufgebrochen“ ist, kann nicht „noch nicht klar“ sein, wer ihr „angehören soll“ [5]. In einem weiteren Fall ließ die Kultur-Redaktion, die Wert auf Stil legt und „den schönsten Teil der Zeitung“ machen will [2], ein „Wissenschaftszen-

trum“ in einer grammatisch gewagten Konstruktion „promenieren, skaten und breaken“ [6].

- [5] EU-Delegation in Nahen Osten aufgebrochen
Wer an der Delegation angehören soll ist noch nicht klar.
- [6] Ähnlich dem Wissenschaftszentrum im niedersächsischen Wolfsburg wird man auch unter dem flachen Bauch des Raumgleiters promenieren, skaten und breaken können.

Zurück zu MN. Viele seiner Texte zeigten einen starken, dichten Anfang, eine logische Gedankenentwicklung unter dramaturgisch frischen Ideen, aber verwischte Stimmen wie in [4] oder nur angedachte Pointen zum Schluss, also einen schwachen Abgang, gemessen an MNs prinzipieller journalistischer Präzisionsarbeit und seinem dramaturgischen Witz. MN bemerkte dies selbst, wusste aber nicht, wieso er „oft in diese Falle tappte“, und entschied sich für systematische Arbeit am Schreibprozess.

b. Daten aus den Schreibprozessen

Ein Schreibprozess beginnt mit ersten Ideen und endet dann, wenn die Verfasserin oder der Verfasser den fertigen Text weiterreicht; dazwischen liegt ein Ringen mit Schreibaufgabe und Schreibgerät, mit Quellentexten und überholten Textfassungen, mit eigenen Ansprüchen und den vermuteten oder manifesten Erwartungen anderer. Damit kämpfte MN bereits im Titel, wie der kurze Einblick in die Entstehung eines seiner Berichte belegt. Der Titel des fertigen Textes lautete, in seiner zwölften und endgültigen Fassung [7]:¹⁸

- [7] Isolation der MD-11 untersucht

In S-Notation¹⁹ sind die Schritte eines Schreibprozesses einheitlich darstellbar [8]: Überall dort, wo jemand seinen Schreibfluss unterbricht, um etwas zu löschen oder einzufügen, setzt die S-Notation das Break-Zeichen | in den Text. Gelöschte Stellen, Deletionen, stehen in [eckigen Klammern]; nachträgliche Einfügungen, Insertionen, stehen in {geschweiften Klammern}. Insertionen und Deletionen bilden zusammen die Revisionen. Die kleinen Zahlen unten an den Break- und Revisionszeichen nennen die Reihenfolge der Schritte.

- [8] ¹[MD-11|₁]⁴[MD-11²[-Absturz]₃;↵]₅
⁷Isol⁸{¹⁰ation¹¹}₈{¹¹iermatten¹²}₁₁}₉¹¹{¹²ation¹³}₁₂
³[wird]₄⁵{⁶der MD-11 }₆⁶[²untersucht]₂⁶
⁹[im Fokus]₇^{9,12}[¹⁰gefährlich?₁₀]¹² untersucht

¹⁸ Perrin (1999) beschreibt diese Fallstudie ausführlich (S. 110 ff.).

¹⁹ Kollberg/Severinson-Eklundh (2002, S. 92) beschreiben den Einsatz von S-Notation zur Analyse experimentell eingebetteter Schreibprozesse. Zu diesem Zweck haben Kollberg und Severinson-Eklundh die S-Notation ursprünglich entwickelt.

Diese Notation ist präzise, aber für Ungeübte umständlich zu lesen. Hier zeigt sie: MN schrieb zuerst „MD-11“ und löschte es sofort (Revision 1), dann schrieb er „MD-11-Absturz: Isolation wird untersucht“ und löschte nacheinander „-Absturz“ (2), „wird“ (3) und, wieder am Anfang, „MD-11:“ (4), worauf der Titel noch „Isolation untersucht“ heißt. So arbeitete er sich bis zu Revision 12 vor, wobei er dreimal im bereits Geschriebenen zurücksprang. Diese großflächige Bewegung durch den entstehenden Text zeigt die Progressionsgrafik (Abb. 2):²⁰

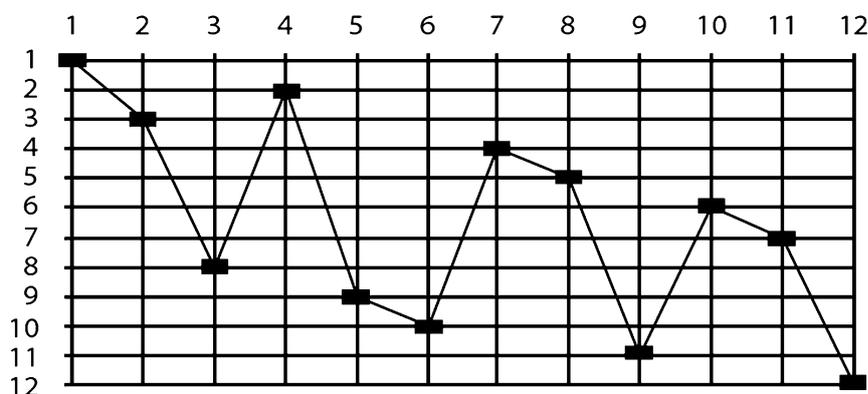


Abb. 2: Die Progressionsgrafik zeigt die Abfolge der Revisionen im Schreibprozess.

Die Progressionsgrafik stellt dar, wie sich jemand mit der Schreibmarke durch den entstehenden Text bewegt hat. Auf der x-Achse ordnet sie die Revisionen nach der zeitlichen Abfolge im Schreibprozess, auf der y-Achse nach der räumlichen Abfolge im Textprodukt. Ein Strich von oben links nach unten rechts steht für einen Schreibprozess ohne Rücksprünge im Text; ein Sprung der Kurve nach oben oder unten zeigt an, dass der Autor im bereits geschriebenen Text nach oben oder unten gesprungen ist, um dort eine Revision vorzunehmen.

c. Interpretation der Schreibstrategien

Im Coaching konnten sich die Coachees ihre Schreibprozesse als Progressionsgrafiken, aber auch als Videos in Echtzeit oder im Zeitraffer anschauen.

²⁰ Perrin (2003a) beschreibt die Progressionsgrafik ausführlich, als Instrument innerhalb der Progressionsanalyse. Die Progressionsanalyse ist ein methodenpluralistisches Verfahren zur Gewinnung und Analyse von Daten zu Schreibprozessen: Vor dem Schreiben wird mit Interviews und teilnehmender Beobachtung die Arbeitssituation erfasst, während des Schreibens mit computergestützter Beobachtung die Schreibbewegung gemessen, nach dem Schreiben mit datengestützten retrospektiven Verbalprotokollen das Repertoire der Schreibstrategien erschlossen.

Sie und der Coach sahen so, wie der Text am Bildschirm entstanden war. Dabei sagten die Coaches laufend, was sie beim Schreiben getan hatten und warum sie es getan hatten. Ein Tonaufnahmegerät zeichnete diese ereignisgestützten retrospektiven Verbalprotokolle auf. So kommentierte MN die Revisionen 2 und 3 und den Übergang zwischen den Revisionen 4 und 5 in seinem Schreibprozess [9]:

- [9] „Der ist zu lang, also gehe ich irgendwie «Absturz» herausnehmen. Noch einmal ein Wort herausnehmen, weil er immer noch zu lang ist. Auf dieser Seite hat es nicht viel Platz“ (zu den Revisionen 2 und 3). – „Jetzt habe ich nur noch den Titel «Isolation untersucht». Aber irgendwas muss rein, damit man sofort weiß, um was es geht“ (vor Revision 5).

Das retrospektive Verbalprotokoll ist natürlich nicht zu lesen als eine originalgetreue Wiedergabe von Überlegungen, die ein Autor während des Schreibprozesses tatsächlich so angestellt hat. Vielmehr bringt MN, angeregt durch die Beobachtung seines eigenen Schreibhandelns, einzelne der Überlegungen zur Sprache, die er in vergleichbaren Situationen beim Schreiben anstellen könnte: Überlegungen, die in seinem abrufbaren Wissen zur Sprache, zum Sprachgebrauch und besonders zur Textproduktion gründen – kurz: Schreibstrategien.²¹

Die Schreibstrategie ist eine verfestigte, bewusste und damit benennbare Vorstellung davon, wie Entscheidungen beim Schreiben zu fällen sind, damit eine Schreibaufgabe optimal gelöst werden kann – damit also der Schreibprozess und das Textprodukt mit höherer Wahrscheinlichkeit eine zielgemäße Gestalt annehmen und eine zielgemäße Funktion erfüllen. In [9] spricht MN Strategien an, einen Titel in seiner Länge passgenau zu formulieren (Revisionen 2 und 3) und mit dem Titel die Relevanz eines Textes „sofort“ anzuzeigen (vor Revision 5).²²

d. Interventionen

In der Gegenüberstellung mehrerer Schreibprozesse nun zeigte sich für MN ein typisches individuelles Progressionsmuster: Den Plan für den Text entwickelte MN am Textanfang, im Verschieben der Perspektiven, im Überden-

²¹ Perrin (2001, S. 18 ff.) beschreibt die Ableitung von Schreibstrategien aus retrospektiven Verbalprotokollen. Schreibstrategien haben grundsätzlich das Format X•Y, wobei X die Handlung darstellt, • eine logische Verbindung und Y ein Argument: „Ich tue X, weil Y gilt“ oder „Ich tue X, um Y zu erreichen“. Neben dieses Standardformat treten eine verkürzte und eine erweiterte Variante. Die verkürzte Variante nennt das Argument nicht, sondern meint es bloß mit, im Format „Ich tue X [weil man das so macht]“. Die erweiterte Variante benennt zusätzlich zur Handlung auch eine Handlungsalternative plus allenfalls Argumente für die Evaluation: „Ich tue X und nicht X', weil Y gilt“.

²² Dor (2003) beschreibt in einer ethnografischen Studie, nach zwei Jahren teilnehmender Beobachtung als „senior news editor“ (S. 696, Fn. 2) in einer Zeitungsredaktion, die Funktion von Titeln journalistischer Beiträge als „relevance optimizers“. Die Befunde zu MN decken sich mit den Befunden von Dor.

ken der Ansprüche, im oszillierenden Überarbeiten von Titel, Vorspann und Textanfang. Wenn er den Zugang zum Thema gefunden hatte und die Baustelle des Anfangs endlich hinter sich lassen konnte, blieb wenig Zeit übrig für Feinarbeit am ganzen Text. Dies musste zu Schwächen im Lauftext führen.

Als Maßnahme schlug MN nach der Analyse selbst vor, die Textenden in seine Justierungsarbeit am Anfang des Schreibprozesses einzubeziehen und wegzukommen vom Ziselieren am Textanfang. Im Konflikt zwischen den Gegenspielern „eigene Position finden“ (Teil 4.1, H3) und „Umfang und Fristen einhalten“ (4.1, H6) wollte er rascher den ganzen Text ins Auge fassen. So beschloss MN, sein Repertoire zu erweitern um Strategien des zügigen Planens und des Schreibens auf den Punkt, was mit der „Fingertechnik“ gelang.²³

Kaum weitergeholfen hätte ein solches Einzelcoaching im Fall der schon abgesandten, aber noch nicht ernannten Nahost-Delegation. Die Prozessanalyse zeigte, dass die Bildlegende aus einer alten Textversion beim Aktualisieren des Beitrags stehen geblieben war. Die Online-Redaktion hatte noch keine kooperativen Muster zum Aktualisieren von Nachrichten entwickelt, und den Redakteuren fehlten Erfahrung und Zeit, um aus dem Augenblick heraus selbst Lösungen für dieses Problem zu finden. Im Teamcoaching mussten Muster entworfen und geübt werden.

Im Fall des breakenden Wissenschaftszentrums lag die Sache wieder anders. Selbstverständlich hätte jeder der Kulturredakteure den Unsinn korrigiert, hätte er ihn bemerkt. Die verantwortliche Abschlussredaktion hatte diese Textstelle, zusammen mit zwei anderen Problemstellen, schlicht übersehen. Gespräche mit der Kultur-Redaktion zeigten, dass hier alle Mitglieder möglichst viel Arbeitszeit für eigene kleine Kunstwerke einsetzten, aber ungerne an Texten arbeiteten, über denen ein anderer Name steht. Die Kultur des Redigierens war also zu überdenken.

4.4 Mit der Blattkritik die Produkte und den Maßstab überprüfen

Mit systematischer Sprachkritik wurde schließlich das Ergebnis der Textproduktion überprüft. Die Kritik griff täglich ein herausragendes Merkmal der aktuellen Ausgabe auf und illustrierte an mehreren Beispielen aus der einen Ausgabe, wo das Zeitungsprodukt der vereinbarten Qualität entsprach und wo nicht. Eine Ausgabe pro Woche wurde als „Sprachspritze“ schriftlich festgehalten und über Hyperlinks mit dem Leitbild verknüpft. Die „Sprachspritze“ nutzte fünf Typen von Sprachhandlungen:

- gewählte Varianten analysieren
- gewählte Varianten positiv oder negativ bewerten

²³ Perrin (1999) stellt ein Bündel von Arbeitstechniken vor, typisierte Interventionen aus Schreibcoachings. Eine davon ist die „Fingertechnik“ (S. 41) – die Hauptgedanken eines Textes, logisch verbunden, an den Fingern einer Hand abzählen, bevor man mit Schreiben beginnt. In Coachings fördert die „Fingertechnik“ frühzeitiges, aber bewegliches Planen von Texten. Sie ist gedacht für Schreibprozesse mit starkem Zeitdruck.

- verletzte oder eingehaltene Normen benennen
- Alternativen vorschlagen
- gewählte Varianten oder mögliche Wirkungen karikieren

Am Tag, an dem im Blatt das Wissenschaftszentrum skatete und breakte, griff die Kritik diese und zwei weitere Problemstellen des Kulturteils auf und stellte deren grammatische und semantische Ist-Qualität einer Soll-Qualität gegenüber, wie sie die Kultur-Redaktion in ihrem Leitbild formuliert hatte: nämlich sprachlich „den schönsten Teil der Zeitung [zu] machen“, zu „verführen durch [...] Stil“ und „jedem einzelnen Beitrag die analytische Kraft kompetenter [...]kritik“ angedeihen zu lassen [2]. – Die „Sprachspritze“ vom 1. März 2001 lautete [10]:

[10] Kultur ist Kultur

Je kultivierter die Sprache, desto auffälliger die Baustellen. Drei Beispiele von sprachlich Unfertigem, alle aus der Doppelseite 66/67 im Kulturteil vom 1. März 2001:

„Ein Abend, der trotz allem immer Dodos Abend ist, weil Dodo Gott sei Dank nicht über ihren Schatten springen kann. Und wo wäre der denn anzusiedeln in diesem Kaleidoskop [...]“ – Einem Schatten ansiedeln?

„Ähnlich dem Wissenschaftszentrum im niedersächsischen Wolfsburg wird man auch unter dem flachen Bauch des Raumgleiters promenieren, skaten oder breaken können.“ – Kann das Wissenschaftszentrum in Wolfsburg wirklich skaten und breaken?

„Trotz der komplexen Aussenhülle ist die Innenarchitektur des Museums erstaunlich klar gegliedert.“ – Sind denn Komplexität und Klarheit Gegensätze?

Die Sprachhandlung der Karikatur barg den breitesten Unterhaltungswert – und die größte Verletzungsgefahr. Die Balance zwischen beabsichtigtem Leseanreiz und sachlicher Kritik gelang nicht immer. Einzelne Kolleginnen und Kollegen fühlten sich ausgestellt oder empfanden die Kritik als überspitzt oder falsch. Verstimmungen dieser Art wurden auch über die Redaktionsleiter und gelegentlich den Chefredakteur weitergeleitet, meist aber in E-Mails direkt mitgeteilt, was immer Anlass zu einem vertiefenden Gespräch war und oft den Leitbild-Diskurs ankurbelte.

5. Fazit

Die Analysen des Schreibcoachings (Teil 4) mündeten in begründete und teils nachhaltige Interventionen.²⁴ Die aufwändigen Analysen führten aber nicht allein zum Wissenstransfer von der Linguistik in die journalistische Praxis,

²⁴ Im Rahmen des Projekts war es nicht möglich, die Nachhaltigkeit des Coachings systematisch zu erheben. Der Eindruck von Nachhaltigkeit beruht auf Rückmeldungen ein-

sondern auch, umgekehrt, zu medienlinguistischem Wissenszuwachs. Erstens erleichterte das Coaching ethnografische Fallstudien journalistischer Sprachpraktiken, zweitens konnte ein Korpus mit Progressionsdaten von Tausenden journalistischer Schreibprozesse angelegt werden.

Gewonnen hat die Linguistik auch auf der fachdisziplinären Metaebene (Teil 3). Forschungsmethodisch förderte das Coaching die Weiterentwicklung der Progressionsanalyse, eines Mehrmethoden-Ansatzes der Schreibforschung.²⁵ Wissenschaftspolitisch führte das Coaching zu praxisgerichteten, linguistisch basierten Publikationen und zu Folgeaufträgen aus der Kommunikations- und Medienwirtschaft; beides förderte den Auf- und Ausbau von Institutionen Angewandter Linguistik an zwei Schweizer Hochschulen.²⁶

Wissenstransfer ins Anwendungsfeld und vom Anwendungsfeld zurück in die Wissenschaft bedingt aber methodischen Aufwand. Für den Weg von der Linguistik zur Praxis bedeutet dies: Beratungsaufwand (Teil 2). Und Beratung ist, wie Sprache, ein Gegenstand wissenschaftlicher Theoriebildung. In Beratungsfeldern wie der Ernährungsberatung hat sich ein professionelles, theoriebasiertes Verständnis des Beratungshandelns institutionell durchgesetzt; in linguistischer Beratung, etwa in Textberatung, noch nicht.

Entsprechend kunterbunt wirkt noch der Markt (Teil 1). Dabei hätte die Linguistik interessante Fragen und ein paar bemerkenswerte Antworten zum Sprachgebrauch einzubringen. Wo die Praxis verstanden werden will, sollte sich Linguistik also verständlich machen und deutlich werden, statt den Markt den sprachwissenschaftlichen Laien und den Nachbardisziplinen zu überlassen.²⁷ Mit professioneller, also theoriebasierter und praxisgerichteter Beratung kann dies gelingen. Die Stelle des fundiert Kommunikationskundigen, des Dorfschreibers im globalen Dorf, ist noch frei.

zelter Coachees auch Jahre nach dem Coaching und auf der Tatsache, dass das Medienhaus nach dem Coaching ständige Aus- und Weiterbildung der Redaktion institutionalisiert hat. Das Leitbild aber wird gegenwärtig (2005) nicht mehr weiter entwickelt. Beim „Tages-Anzeiger“ arbeiten bereits neue Redakteure, die nichts mehr davon wissen. Jede Maßnahme zum Qualitätsmanagement bedingt Engagement auch seitens der Redaktionsleitung. Diese Leitung hat seit dem Coaching mehrfach gewechselt.

²⁵ Vgl. Fußnote 23.

²⁶ Seit dem hier beschriebenen Coaching leisten zwei Hochschulinstitute gemeinsam weiterführende Forschung und entsprechende Beratung: das Institut für Angewandte Medienwissenschaft am Departement Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule Winterthur (www.iam.zhwin.ch) und die Forschungsstelle Berufliches Schreiben am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Bern (www.fbs.isw.unibe.ch).

²⁷ Antos (2004) gebührt das Schlusswort in dieser erfrischend unbequemen Lage: „Das Bild einer Disziplin wird [...] entscheidend dadurch geprägt, ob sie der Öffentlichkeit zentrale nachfragefähige Angebote präsentieren kann.“ (S. 479) – „Die Linguistik muss wieder lernen, um Ressourcen wie Forschungs- und Anwendungsfelder zu konkurrieren. Mit der Anfang der 70er Jahre ausgerufenen „Linguistifizierung“ von Literaturwissenschaft, Semiotik, Philosophie usw. hat sie sich einen Sieg errungen, der sie bequemen gemacht hat [...]“ (S. 486)

Literatur

- Antos, Gerd (1996): *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen: Niemeyer.
- Antos, Gerd (2004): Wie kann sich die Linguistik Öffentlichkeit „schaffen“? Wissenschaftspraktische Perspektiven einer künftigen Linguistik. In: Linke, Angelika/Ortner, Hanspeter/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.), *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer. S. 471–488.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hg.) (2004): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Bergmann, Jörg R./Goll, Michaela/Wiltschek, Ska (1998): Sinnorientierung durch Beratung? Funktionen von Beratungseinrichtungen in der pluralistischen Gesellschaft. In: Luckmann, Thomas (Hg.): *Moral im Alltag*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 143–218.
- Bremerich-Vos, Albert (2001): Der Einfluss der Textlinguistik auf die Ratgeberliteratur. In: Antos, Gerd et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 877–884.
- Coulson, D./Gaziano, C. (1989): How journalists at two newspapers view good writing coaches. In: *Journalism Quarterly* 2, S. 435–440.
- Dor, Daniel (2003): On newspaper headlines as relevance optimizers. In: *Journal of Pragmatics* 35, S. 695–721.
- Dörig, Roman/Pilz, Matthias (i.V.): *Beratungssituationen gestalten*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Geier, Ruth/Schuppener, Georg (2004): *Sprachberatung: Rechtschreibung und Grammatik*. In: Knapp, Karlfried et al. (Hg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen u.a.: Francke. S. 103–119.
- Gruber, Helmut/Menz, Florian (Hg.) (2001): *Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hickethier, Knut (1997): Das Erzählen der Welt in den Fernsehnachrichten. Überlegungen zu einer Narrationstheorie der Nachricht. In: *Rundfunk und Fernsehen* 45. H. 1, S. 5–18.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1/2, S. 227–252.
- Klemm, Michael (2004): Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp, Karlfried et al. (Hg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen u.a.: Francke. S. 120–142.
- Kollberg, Py/Severinson-Eklundh, Kerstin (2002): Studying writers' revising patterns with S-notation analysis. In: Levy, C. Michael/Olive, Thierry (eds.): *Contemporary tools and techniques for studying writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. S. 89–104.
- Lehr, Ulrike (1998): Sprachberatungsstellen in Deutschland und der Schweiz. In: *Muttersprache* 108, S. 201–216.
- Lippmann, Eric (Hg.) (i.V.): *Coaching*. Heidelberg: Springer.
- Maasen, Sabine (i.V.): *Transdisziplinarität in vivo – zur Praxis einer wissenschaftspolitischen Vision*.
- Manekeller, Wolfgang (1984): *Der Textberater. Ratgeber für die Textarbeit. Formulierungshilfen und Mustertexte für die Rede- und Schreibpraxis*. Freiburg: Haufe.
- Perrin, Daniel (1999): *Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis*. Zürich: Werd.

- Perrin, Daniel (2001): *Wie Journalisten schreiben. Ergebnisse angewandter Schreibprozessforschung*. Konstanz: UVK.
- Perrin, Daniel (2003a): *Progression analysis (PA): Investigating writing strategies at the workplace*. In: *Journal of Pragmatics* 35. H. 6, S. 907–921. (Special Issue „The Pragmatics of Writing“. Ed. by Daniel Perrin).
- Perrin, Daniel (2003b): *Schreiben als Konfliktmanagement. Qualitätssicherung im Printjournalismus*. In: Bucher, Hans-Jürgen/Altmeppen, Klaus-Dieter (Hg.): *Qualität im Journalismus. Grundlagen, Dimensionen, Praxismodelle*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 327–343.
- Perrin, Daniel (2006a): *Stichwort Medienlinguistik*. In: Bentele, Günter/Brosius, Hans-Bernd/Jarren, Otfried (Hg.): *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Perrin, Daniel (2006b): *Coaching im Umgang mit Medien*. In: Lippmann, Eric (Hg.): *Coaching*. Heidelberg: Springer.
- Riemann, Gerhard/Frommer, Jörg/Marotzki, Winfried (2000): *Anmerkungen und Überlegungen zur qualitativen Beratungsforschung*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1. H. 2, S. 217–225.
- Ruhmann, Gabriela (2003): *Präzise denken, sprechen, schreiben. Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik*. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin u.a.: de Gruyter. S. 211–231.
- Ruhmann, Gabriela (2005): *Über einen ungehobenen Schatz der Hochschullehre*. In: Webers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hg.): *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: CW Bertelsmann. S. 269–275.
- Ruhmann, Gabriela/Perrin, Daniel (2002): *Schreibstrategien in Balance. Was Wissenschaftler von Journalistinnen lernen können*. In: Perrin, Daniel et al. (Hg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden u.a.: Westdeutscher Verlag. S. 129–138.
- Sleurs, Kim/Jacobs, Geert/Van Waes, Luuk (2003): *Constructing press releases, constructing quotations: A case study*. In: *Journal of Sociolinguistics* 7/2, S. 135–275.
- Steg, Thomas (2005): *Nachricht vom Geisterschreiber*. In: Ermert, Karl/Kutzmutz, Olaf (Hg.): *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Beiträge zum Kreativen Schreiben*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung. S. 55–58.
- Stotz, Daniel (2004): *Sprachen zu Diensten oder: die globalisierte Übersetzerin. Ein Tag im Leben eines Sprachdienstleistungsunternehmens*. In: *Babylonia* 4. H. 4, S. 11–14.
- Widdowson, Henry G. (2000): *On the limitations of linguistics applied*. In: *Applied Linguistics* 21. H. 1, S. 3–35.

MANFRED STEDE

Textverstehen in der Computerlinguistik am Beispiel der Automatischen Textzusammenfassung

Abstract

Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Herangehensweisen der Computerlinguistik an das Automatische Textverstehen seit den Siebziger Jahren. Nach einer psycholinguistisch geprägten Frühphase rückten zunächst die wissensbasierten Ansätze der Künstlichen Intelligenz in den Mittelpunkt des Interesses, die allerdings nicht über den Status kleiner experimenteller Systeme hinaus gelangen konnten. Es folgte eine Hinwendung zur Linguistik mit syntaktischer und semantischer Analyse, bevor um 1990 die „statistische Wende“ der Computerlinguistik begann; seither stehen quantitative Verfahren im Vordergrund. Am Beispiel der Aufgabe der Automatischen Textzusammenfassung plädiert der Beitrag dafür, intelligente Verknüpfungen von symbolischen linguistisch-fundierten und statistischen Verfahren zu suchen, um die Robustheit statistischer Verfahren auch durch eine insgesamt höhere Qualität zu verbessern.

1. Textverstehen als Teildisziplin der Künstlichen Intelligenz

Im Jahr 1969 stellten Quilian und Collins ihr Modell der semantischen Netze vor, mit dem sie Unterschiede in der Reaktionszeit von Probanden bei der Präsentation einfacher Sätze dazu nutzten, ein hierarchisches Modell der Wissensspeicherung im menschlichen Gehirn zu skizzieren (Collins/Quilian 1969). Weil beispielsweise der Satz „A canary has skin“ von den Probanden langsamer verarbeitet wurde als „A canary can sing“, schlossen sie auf die Existenz verschiedener Ebenen im konzeptuellen Wissen, die über *is-a*-Relationen miteinander verbunden sind. Die Attribute der Konzepte sind jeweils auf der allgemeinsten Ebene gespeichert, so dass beispielsweise *has-skin* am Konzept *Animal* notiert ist, das durch *is-a* unter anderem zu *Bird* spezialisiert wird (*can-fly* etc.) und dies wiederum u. a. zu *Canary* – erst hier ist die Information *can-sing* abgelegt, da es andere Vögel gibt, die bekanntlich nicht singen. Um die Aussage „A canary has skin“ zu überprüfen, müssen wir also von *Canary* ausgehend zwei Ebenen der konzeptuellen Repräsentation überspringen, um qua Vererbung das Attribut *has-skin* zu finden. Auf diese Weise sei unser gesamtes konzeptuelles Wissen in Form von Vererbungshierarchien organisiert.

Diese Gedächtnismodelle haben in den Siebziger Jahren die Künstliche Intelligenz und mithin die Arbeiten zum Automatischen Textverstehen stark beeinflusst. *Verstehen* wurde aufgefasst als ein Prozess, der in erster Linie

vom bereits gespeicherten Vorwissen beim Textrezipienten gesteuert wird. Die Modelle des *Frame* und des *Script* wurden entwickelt, um einerseits statisches Wissen (strukturierte Konzepte) und andererseits episodisches Wissen (stereotype Abläufe von Handlungen) im Rechner darzustellen. Ein Skript für einen Restaurantbesuch beispielsweise stellt den üblichen Verlauf aus Sicht des Besuchers dar. Das Verstehen eines Textes, der einen konkreten Restaurantbesuch schildert, entspricht dem Aktivieren des entsprechenden Skripts und dem Abgleichen der einzelnen Sätze mit den Einträgen des Skripts. Dabei werden die Platzhalter im allgemeinen Skript durch die im Text genannten Personen und Gegenstände ersetzt, so dass am Ende die Wissensbasis ein instanziiertes Skript enthält – eine Repräsentation der Geschichte, die mit dem Vorwissen verbunden ist und mit der weitere Schlussfolgerungsprozesse angestoßen werden können.

Zur Repräsentation einzelner Sätze folgte man vielfach dem Vorschlag der *conceptual dependency theory* (CD; Schank/Abelson 1977), die eine Dekomposition der Verbbedeutung in ca. 20 semantische Primitiva vorschlug. Die Repräsentation eines kurzen Satzes kann durch die Explizierung enthaltener Kausalität oder Bewegungsverläufe zu einer recht komplexen Graphstruktur anwachsen. Ziel des Ansatzes war eine Repräsentation, die von der sprachlichen Formulierung so stark abstrahiert, dass möglichst viele Paraphrasen eines Satzes auf dieselbe CD-Struktur zurückgeführt werden können – und ebenso Paraphrasen in anderen Sprachen, denn CD wurde als sprachunabhängige Darstellung postuliert.

Modelle dieser Art lassen sich kaum auf ihre kognitive Adäquatheit hin evaluieren, müssen somit spekulativ bleiben. Zudem zeigte sich rasch, dass ihre Implementierungen nicht über das Stadium kleiner experimenteller Systeme hinaus gelangen konnten. Das Programm FRUMP von DeJong (1982) implementierte etwa 40 Skripts und konnte damit einige Arten von Zeitungsmeldungen verarbeiten, machte aber gleichzeitig (wohl unbeabsichtigt) die zentrale Schwäche der Skript-Ansätze deutlich: Um weitere Arten von Meldungen (oder gar völlig andere Textsorten) verarbeiten zu können, müssten immer mehr Skripts von Hand modelliert werden – eine (Teil-)Automatisierung war für diese Aufgabe nicht denkbar. Wie aber soll bei einer großen Menge von Skripts in der Wissensbasis beim Textverstehen noch die Aktivierung des jeweils „richtigen“ Skripts vonstatten gehen?

2. Linguistische Analyse für Textverstehen

Der Gedanke, Automatisches Textverstehen durch Abgleich mit explizitem Vorwissen zu realisieren, wurde um 1980 herum zusehends als Sackgasse erkannt, und man wandte sich stattdessen Modellen zu, die unabhängiger vom Inhalt der zu verstehenden Texte operieren sollten. Im Zentrum stand nicht mehr modelliertes Welt-Wissen, sondern linguistisches Wissen über Wörter und Satzbau: Es wurde eine systematische syntaktische Analyse der einzelnen Sätze

angestrebt, an die sich eine semantische Auswertung anschließen sollte. In einem letzten, pragmatisch motivierten Analyseschritt sollte aus den Satz-Repräsentationen dann eine Textbedeutung hergeleitet werden. Während in der oben dargestellten KI-Phase wichtige Anstöße wie die Idee der Semantischen Netze aus der Psychologie aufgenommen wurden, bildete nun die formale, kompositionale Semantik nach Montague (1974) eine wesentliche Inspiration, auch für solche Ansätze, die ihr nicht im Detail folgten. Montagues Interpretationsverfahren regte eine elegante und systematische Ableitung von Satzsemantik an, ohne auf gespeichertes Vorwissen angewiesen zu sein. Es handelt sich um eine eindeutig nicht-dekompositionelle Theorie: Im Fokus steht die Errechnung der Satzbedeutung aus einzelnen atomaren Wortbedeutungen, und nicht länger das Hinterfragen und Zerlegen der Wortbedeutungen.

Als Beispiel sei hier das bundesdeutsche Projekt LILOG (Linguistische und logische Methoden zum maschinellen Verstehen des Deutschen) genannt, das von IBM und einer Reihe von Universitäten durchgeführt wurde (Herzog/Rollinger 1991). Es betonte die Notwendigkeit der Formalisierung der zugrundeliegenden Wissensrepräsentations- und -verarbeitungsmechanismen; während zuvor in der Frame/Skript-Phase eher hemdsärmelig mit den Repräsentationen verfahren wurde, entwickelte man nun gründliche logische Fundierungen. LILOG verarbeitete touristische Texte (von nicht zu komplizierter Gestalt) und konnte am Ende einige Fragen über die im Text beschriebenen Sachverhalte beantworten. Bevor die wissensverarbeitende Komponente in Aktion tritt (und zum Beispiel versucht, implizite Zusammenhänge zwischen Handlungen zu explizieren, ähnlich der Idee des „Auffüllens“ der Story-Repräsentation durch die früheren Skripts), wird eine syntaktische und semantische Analyse vorgenommen. Diese Analyse-Module sollten im Prinzip unabhängig von der Domäne „Touristik“ sein, somit wieder verwendbar in anderen Anwendungen.

Im Zuge von LILOG entstand eine Vielzahl gründlicher Untersuchungen von Einzelphänomenen (etwa zur Semantik räumlicher Beschreibungen), gemäß der Annahme, dass qualitativ hochwertiges linguistisches Wissen erforderlich ist, um Textverstehen erfolgreich und portabel zu modellieren. Jedoch stellte sich heraus, – und dies gilt nicht nur für LILOG – dass die seinerzeitigen Analysegrammatiken weder auf Seiten der Syntax noch der Semantik eine hinreichende Abdeckungsbreite besaßen, um „reale“ Texte zu verarbeiten. Es ließ sich etwas mehr anfangen als in der Frame/Skript-Phase, und es wurde gründlicher und systematischer gearbeitet, doch wiederum taten sich Grenzen auf, die anscheinend prinzipieller Natur waren.

3. Die „statistische Wende“ der Computerlinguistik

In den späten 1980er Jahren entstand in der Computerlinguistik ein neuer „Trend“, der sehr schnell zur beherrschenden Strömung der gesamten Disziplin wurde: eine Hinwendung zu Korpus-basierten, statistischen Methoden.

An die Stelle handgeschriebener Regelwerke (wie sie etwa in LILOG mit großem Aufwand entwickelt worden waren) trat die automatische Auswertung von Daten und die Umsetzung der Ergebnisse in probabilistische Modelle. Ausgelöst wurde diese Entwicklung einerseits durch die allgegenwärtige Unzufriedenheit mit den bis dato vorherrschenden symbolischen Ansätzen und ihren Skalierungsproblemen; gleichzeitig war man beeindruckt von den enormen Fortschritten, die seinerzeit die automatische Erkennung gesprochener Sprache zu verzeichnen hatte. Diese Programme – etwa die frühen Diktiersysteme – waren frei von handcodierten Regeln und funktionierten allein auf der Grundlage probabilistischer Modelle des Aufeinanderfolgens sprachlicher Zeichen. Angesichts ihres überraschenden Erfolges begann man diese Ansätze zunächst auf syntaktische Analyse, später auch auf weitere Aufgaben zu übertragen. Selbst in der automatischen Übersetzung machte ein vollständig „Linguistik-freies“ und einzig auf einer statistischen Auswertung eines zweisprachigen Korpus basierendes Übersetzungsprogramm Furore (Brown et al. 1990).

Das neue Paradigma lässt sich gut an der Aufgabe der *information extraction* illustrieren, die in den USA über viele Jahre Gegenstand eines regelmäßigen Wettstreits partizipierender Computerlinguistik-Arbeitsgruppen war. Diese Wettbewerbe (seinerzeit „message understanding conference“ (MUC), später „document understanding conference“ u. a.) werden von der DARPA (Defense Advanced Research Projects Agency) organisiert und bilden einen wichtigen Rahmen für die computerlinguistischen Forschungsaktivitäten in den Vereinigten Staaten. Das Ziel der *information extraction* besteht darin, aus Texten eine vorgegebene Menge von Informationen zu entnehmen; Art und Domäne der Texte werden im Vorfeld bekannt gegeben, doch die dem eigentlichen Wettbewerb zugrunde liegenden Texte bleiben bis zuletzt geheim. „Skalierung“ und Robustheit sind jetzt also unausweichlich, weil die zu entwickelnde Software letztlich im Wettbewerb auf unbekanntem Daten evaluiert wird. Wir betrachten folgenden Beispieltext aus einer frühen MUC-Runde (Grishman 1997):

„19 March. A bomb went off this morning near a power tower in San Salvador leaving a large part of the city without energy, but no casualties have been reported. According to unofficial sources, the bomb allegedly detonated by urban guerrilla commandos blew up a power tower in the northwestern part of San Salvador at 0650.“

Die Aufgabe besteht darin, eine vorgegebene Schablone mit Feldern für „incident type“, „date“, „location“, „perpetrator“, „physical target“ u. a. aufzufüllen anhand der im Text gefundenen Informationen, also: incident type = bombing, date = March 19, location = San Salvador, perpetrator = urban guerilla commandos, physical target = power tower.

Weil sowohl die Art der Texte (hier: Terror-Nachrichten) als auch die zu füllende Schablone im Voraus bekannt gegeben werden, können die Wettbewerbsteilnehmer für jedes Feld der Schablone ein spezifisches Programm

entwerfen, das nach genau dieser Information im Text sucht. Diese Unterscheidung ist wichtig: Es wird kein „allgemeines Textverstehen“ angestrebt, sondern lediglich die gezielte Suche nach konkreten Informationen eines bekannten Typs in einer bekannten Textsorte. Für *incident type* beispielsweise würde man in solchen Zeitungsmeldungen erwarten, dass es genau der Sachverhalt ist, der im ersten Satz der Meldung berichtet wird. Da die Menge möglicher *incident types* zudem recht begrenzt ist, kann ein Programm sich zielgenau auf die Identifikation einstellen. Die Gesamtaufgabe des *message understanding* wurde dann im Zuge der MUC-Runden zusehends aufgespalten in verschiedene Teilaufgaben wie die sog. *named-entity recognition*, also die Erkennung von Eigennamen von Personen oder Institutionen. Jede Teilaufgabe konnte einzeln genau quantitativ evaluiert werden, und der Wettbewerb besteht jedes Mal darin, die Erkennungswerte zu verbessern, wenn auch nur minimal.

Die Betonung des Evaluationsgedankens war ein wesentlicher positiver Aspekt der statistischen Wende: Es reichte nicht mehr aus, allein per Introspektion Repräsentationen und Verarbeitungsprozesse linguistischer Information vorzuschlagen, sondern es entwickelte sich ein Zwang zur quantitativen Auswertung der eigenen Arbeit und zum Nachweis einer Verbesserung gegenüber dem bisherigen Stand der Kunst. Dies wurde und wird bisweilen ein wenig auf die Spitze getrieben, doch insgesamt hat die Disziplin von der gewachsenen Rigorosität fraglos profitiert.

4. Automatische Textzusammenfassung

Wenden wir uns nun einer der Anwendungen der Computerlinguistik etwas detaillierter zu: der Automatischen Textzusammenfassung. Hier muss man – um gar nicht erste falsche Vorstellungen zu wecken – grundsätzlich unterscheiden zwischen den Verfahren *extracting* und *abstracting*: Ersteres bezeichnet das Auswählen von relevant erscheinenden Sätzen des Originaltextes, die dann einfach hintereinander gereiht werden; *abstracting* umfasst eine tiefere Analyse des Textes und die aktive Generierung der Zusammenfassung, die also zumindest teilweise aus den „eigenen Worten“ des Programms entsteht. Die heute kommerziell erhältlichen Systeme betreiben ausnahmslos *extracting*, während *abstracting* in einigen Forschungsprototypen realisiert ist.¹

Die Grundidee des *extracting* geht auf Luhn (1958) zurück: Man bildet zunächst eine Liste der im Text auftretenden Inhaltswörter (mit Hilfe einer Stoppwortliste der Funktionswörter) und zählt deren Vorkommen, was zu einer Rangliste führt. Sodann bestimmt man für jeden Satz, wie viele Wörter aus hohen Positionen der Rangliste er enthält und weist ihm ein entsprechen-

¹ Einen Überblick über die Aufgaben der Automatischen Zusammenfassung gibt beispielsweise Endres-Niggemeyer (2004).

des Gewicht zu. Nachdem jeder Satz gewichtet ist, werden die am höchsten bewerteten Sätze ausgewählt und aneinandergereiht – wie viele, hängt davon ab, wie lang die Zusammenfassung werden soll, was die Benutzerin des Programms vorab einstellen kann.

Dieses Verfahren bildet bis heute die Grundlage von *extraction*-basierter Zusammenfassung, wenngleich die Gewichtung der Wörter und Sätze durchaus etwas ausgefeilter verlaufen kann. So kann man mittels sogenannter TF/IDF-Verfahren (*term frequency / inverted document frequency*) bestimmen, wie häufig ein Wort im Text relativ zu einer Menge von Vergleichstexten ist. Nehmen wir an, der zusammenzufassende Text sei eine Bundestagsrede und es liege ein Korpus von solchen Reden vor. Dann ergibt die Auszählung der Wörter der fraglichen Rede womöglich, dass *Bundeskanzler* zu den häufigsten Wörtern zählt – allerdings wird es in den meisten anderen Reden ebenso häufig sein und ist insofern nicht sonderlich charakteristisch für die fragliche Rede. Ist jedoch das Wort *Gentechnik* unter den häufigsten, wird sich herausstellen, dass es gemittelt über alle anderen Reden eher selten ist – und insofern als besonders relevant für die fragliche Rede gelten darf. Sätze, die *Gentechnik* enthalten, erhalten dann eine höhere Extraktionswahrscheinlichkeit als solche, die *Bundeskanzler* enthalten.

Ein grundsätzliches Problem der *extraction*, unabhängig von der Ausgefeiltheit der Relevanz-Maße, besteht in potenziellen Kohärenzproblemen der Zusammenfassung. Kurz gesagt stellt jeder anaphorische Ausdruck, der auf den Ko-Text verweist, eine mögliche Gefahr dar, denn es kann ja sein, dass der Satz, der das Antezedens enthält, nicht zu den für relevant befundenen zählt und somit nicht Teil der Zusammenfassung ist. Dann entstehen im günstigen Fall sinnlose Sätze (kein Antezedens erkennbar), im ungünstigen Fall irreführende (es ist für den Leser ein Antezedens in der Zusammenfassung erkennbar, jedoch ist es falsch). Dies kann nicht nur bei Pronomina, sondern beispielsweise auch bei Komparativen geschehen. Beispiel: „In Deutschland sind fünf Millionen Menschen arbeitslos. Noch höher war der Anstieg in Ostdeutschland.“ Zwischen diesen beiden Sätzen befand sich im Originaltext das Attribut, auf das sich *höher* bezieht, doch der es enthaltende Satz wurde leider nicht extrahiert. Manche Programme antworten auf diese Probleme damit, dass Sätze, die Pronomina enthalten, aus Zusammenfassungen einfach wieder entfernt werden – dies fördert zwar die Kohärenz der Zusammenfassung, kann aber natürlich der Leserin wichtige inhaltliche Information vorenthalten.

Der unbestreitbare Vorteil der Extraktionsverfahren liegt in ihrer hohen Robustheit: Sie funktionieren auf jedwedem Text, völlig unabhängig von der Textsorte und der inhaltlichen Domäne. Die Qualität allerdings stößt an prinzipielle Grenzen; Relevanz oder Wichtigkeit von Textabschnitten bemessen sich nicht allein an der Frequenz von verwendeten Wörtern.

5. **SUMMaR: Ein „hybrides“ Verfahren zur Zusammenfassung**

An der Universität Potsdam wird seit Ende 2004 im Projekt „SUMMaR“ ein Verfahren zur Automatischen Textzusammenfassung entwickelt, das die Vorzüge der eben skizzierten statistischen Verfahren mit denen einer partiellen linguistischen Analyse zu verbinden versucht.² An zwei Stellen soll versucht werden, über die Vorgehensweise der gängigen statistischen Verfahren hinaus zu gehen: Zum einen tritt neben die TF/IDF-basierte Ermittlung der Relevanz von Sätzen ein systematisch repräsentiertes und eingesetztes *Textsortenwissen*, das dem Programm ebenfalls Hinweise auf potenziell wichtige Textstellen liefert. Zum anderen soll die Kohärenz der Zusammenfassung verbessert werden, indem anaphorische Verweise nicht einfach getilgt, sondern nach Möglichkeit resolviert werden und der Text entsprechend angepasst wird. Das System soll am Ende eine *multi-document summarization* leisten, also aus einer Menge von Texten zum selben Thema eine gemeinsame, vergleichende Zusammenfassung erstellen, wir befassen uns in diesem Beitrag allerdings nur mit der Bearbeitung einzelner Dokumente. Zur Illustration dienen Texte aus dem WWW, in denen Kunden ihre Meinung zu Produkten/Dienstleistungen kundtun oder auch ausführliche Besprechungen liefern. Beispielsweise gibt es eine Website, die Kundenmeinungen zu Hotels sammelt. Wenn ein Internet-Surfer sich für ein bestimmtes Hotel interessiert, kann er oder sie die Meinungen derjenigen einsehen, die bereits dort waren; sie werden zunächst als Liste aller Beiträge, jeweils mit den ersten 2–3 Sätzen präsentiert, und man kann dann per Mausklick jeweils den kompletten Text ansehen. Leider sind aber die ersten 2–3 Sätze einer solchen Besprechung nicht immer sehr aussagekräftig, insbesondere muss darin die letztendliche Beurteilung keineswegs erkennbar sein. Wesentlich illustrativer wäre statt der Anfangssätze eine knappe Zusammenfassung, die die wesentlichen Aussagen und das Gesamturteil auf den Punkt bringt. (Eine ganz ähnliche Situation findet sich bei Online-Buchhändlern, die Rezensionen von Käufern desselben Buches anbieten, oder auch allgemein bei Internet-Suchmaschinen, die ebenfalls zu den gefundenen Seiten einen knappen, möglichst charakteristischen Ausschnitt anzubieten versuchen.)

Um die Rolle von TF/IDF Verfahren ein wenig zu verdeutlichen, sei hier ein kleines Experiment geschildert. Dazu wurden 250 Hotel-Besprechungen von einer Internet-Website kopiert und zu einer einzelnen Textdatei gebündelt. Gemäß dem im vorigen Abschnitt geschilderten Verfahren soll versucht werden, in diesem Korpus diejenigen Wörter zu finden, die charakteristisch für Hotel-Besprechungen bzw. -beschreibungen sind. Dazu genügt es nicht, ein-

² Siehe <http://www.ling.uni-potsdam.de/~acl-lab>. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Innovative regionale Wachstumskerne“.

fach die häufigsten Wörter zu zählen, sonst wäre vermutlich auch ein relativ unspezifisches Wort wie *Zimmer* unter den hochfrequenten. Steht jedoch ein großes, hinsichtlich der Textsorte möglichst breit gestreutes Referenzkorpus zur Verfügung (das wir für unseren Zweck als repräsentatives Abbild des deutschen Sprachgebrauchs auffassen), so kann die *relative* Häufigkeit von Wörtern ermittelt werden – also diejenigen Wörter gefunden werden, deren Anteil an der Wortmenge in den Hotel-Texten erheblich größer ist als ihr Anteil am Referenzkorpus. Wir haben als Referenzkorpus das DWDS-Korpus³ eingesetzt und mit einer einfachen Berechnung eine geordnete Liste erstellt, deren Anfang hier genannt sei:

Minibar, Fazit, Supermarkt, Aerobic, Sauna, Tischtennis, Albatros, Gartenanlage, Salate, Luxor, Bungalows, Strand, Balkon, Boccia ...

Dies soll lediglich illustrieren, wie bei Verfügbarkeit großer Datenmengen mit sehr einfachen Mitteln ein textsortenspezifisches Vokabular gewonnen werden kann. SUMMaR setzt die TF/IDF-Berechnung ebenfalls zur Bestimmung relevanter Textstellen ein, ergänzt dies jedoch mit Wissen über *Textsorten*, was im Folgenden kurz erläutert wird.

Eine Analyse des Korpus von Hotel-Besprechungen zeigt, dass die große Mehrzahl der Texte ein „Gesamturteil“ enthält, das typischerweise am Ende, mitunter ganz am Anfang, jedoch so gut wie nie in der Textmitte auftaucht. Es ist in der Regel durch Formulierungen wie „Insgesamt lässt sich sagen, dass ...“, „Zusammenfassend finde ich ...“ etc. explizit gekennzeichnet. Neben dem Gesamturteil sind Einzelaspekte von Interesse, die dem Verfasser des Beitrags besonders wichtig erschienen. Diese können überall im Text genannt sein und sind wiederum lexikalisch markiert: „Hervorzuheben ist ...“, „Besonders unerfreulich war ...“ etc. Diese Beobachtungen gelten unabhängig von der Domäne „Hotel“ für Texte der Sorte „Produktbesprechung“ – insbesondere für solche aus dem Internet, denn in Print-Publikationen gelten in der Regel engere Konventionen für Textaufbau und Formulierung.

Anliegen von SUMMaR ist es, exemplarisch für eine Reihe von Textsorten dieses Wissen über typische Dokumentstruktur und über Schlüssel-Phrasen formal zu repräsentieren und bei der Analyse mit dem zusammenfassenden Text abzugleichen. Neben der TF/IDF-Berechnung soll also auch das Wissen darüber, wo sich üblicherweise wichtige Textstellen befinden und wie sie markiert sind, in die Relevanz-Bewertung der Sätze einfließen. Wir versprechen uns davon einen deutlichen Qualitätsgewinn, sind es doch gerade die kurzen, aber bedeutungsvollen Sätze wie „Insgesamt bin ich sehr zufrieden“, die keine Chance haben, bei einem standardisierten TF/IDF-Verfahren als „relevant“ eingestuft zu werden – der vorstehende Beispielsatz enthält keinen Hotel-

³ <http://www.dwds.de>. Das Korpus umfasst 100 Millionen Wörter aus verschiedenen, breit gestreuten Textquellen des 20. Jahrhunderts. Herzlichen Dank an Dr. Alexander Geyken für die Bereitstellung der Zählergebnisse.

spezifischen Begriff, ist für die Textsorte *Produktbesprechung* jedoch von enormer Wichtigkeit. Das Wissen über Textsorten wird innerhalb von SUMMaR als XML-Schemata dargestellt, die die Reihenfolge von erforderlichen und optionalen Textabschnitten (und übliche Varianten) beschreiben und in den jeweiligen Abschnitten darüber hinaus eine möglichst umfassende Menge von Schlüsselphrasen (in einer morphologisch reduzierten Form als reguläre Ausdrücke, die mit dem zusammenzufassenden Text abgeglichen werden können).

Die zweite wesentliche Verbesserung, die wir in SUMMaR anstreben, betrifft die partielle Re-Generierung von Sätzen oder Satzteilen, somit soll über reine *extraction* hinaus ein kleiner Schritt in Richtung *abstracting* versucht werden. Unser Augenmerk gilt dabei in der ersten Phase den anaphorischen Pronomen. Wie oben geschildert, kann ein Satz wie „Er hat mir insgesamt nicht gut gefallen“, der vom System womöglich als relevant und somit als Teil der Zusammenfassung eingestuft wird, großen Schaden anrichten, wenn das Antezedens nicht in der Zusammenfassung enthalten ist. Im Rahmen einer robusten linguistischen Analyse unterzieht SUMMaR den zusammenzufassenden Text einem *part-of-speech tagging* und einer partiellen syntaktischen Analyse (sog. *chunk parsing*), bei der vor allem Nominalphrasen identifiziert werden. Unter Ausnutzung heuristischer Algorithmen wird dann versucht, – ohne jedes inhaltliche Textverständnis – den auftretenden Pronomen jeweils ein Antezedens zuzuordnen, mithin die „referentiellen Ketten“ des Textes zu bestimmen, bzw. diejenigen Teile, die pronominal gebildet werden. (Für definite Nominalphrasen, insbesondere sog. *bridging anaphors*, ist eine heuristische Resolution deutlich schwieriger.) Steht diese Hintergrundinformation bereit, kann für ein Pronomen in der Zusammenfassung zunächst festgestellt werden, ob sein wahrscheinliches Antezedens bereits genannt und vermutlich auch als solches erkennbar ist – die referentiellen Ketten werden für die Zusammenfassung auf der Basis der Analyse des Ausgangstexts separat erstellt. Fehlt ein Antezedens und ist es im Ausgangstext bekannt, so kann es in vielen Fällen in den entsprechenden Satz eingesetzt werden; im obigen Beispiel wäre das Resultat vielleicht „Der Urlaub hat mir insgesamt nicht gefallen.“ Dieses Verfahren wird keineswegs perfekt sein, da nur eine oberflächennahe Analyse des Textes stattfindet, doch wenn die einfacheren Probleme von *extractions* auf diesem Weg gelöst werden können, versprechen wir uns davon bereits einen erkennbaren Qualitätsgewinn für die Zusammenfassungen.

Neben der Koreferenz-Analyse versucht SUMMaR, – insbesondere für vorwiegend argumentative Texte – durch eine Untersuchung der im Text verwendeten Konnektoren die *rhetorische Struktur* (im Sinne von Mann/Thompson 1988) partiell zu rekonstruieren. Auch sie kann wichtige Hinweise auf unterschiedliche Relevanz von Textabschnitten liefern. Wiederum ein kurzes Beispiel: „Obwohl das Wasser etwas kalt war und die Anlage reichlich besucht war, habe ich den Pool sehr genossen.“ Die Kombination aus dem Konnektor *obwohl* und der Satzstruktur lässt darauf schließen, dass „habe ich den Pool

sehr genossen“ einen wichtigen Abschnitt darstellt, da der Konnektor eine Diskursrelation *Concession* signalisiert, deren *Nukleus* stets das größere kommunikative Gewicht trägt. Im Falle von *obwohl* entspricht der Nukleus dem Matrixsatz, der somit bei der Relevanzberechnung einen entsprechenden Bonus bekommt. Dieses „rhetorische Parsing“, wiederum allein auf der Grundlage oberflächennaher Informationen, ohne semantische Analyse, hat in den letzten Jahren große Aufmerksamkeit erfahren, es liegen interessante Arbeiten vor allem für englische Texte vor (z. B. Marcu 2000). Für das Deutsche scheint uns eine gründliche Analyse der Gebrauchsbedingungen von Konnektoren unabdingbar, insbesondere eine Klassifikation der Oberflächenmerkmale ihrer Kontexte. Dies ist oftmals bereits für die Desambiguierung erforderlich, etwa um festzustellen, ob *da* als unterordnende Konjunktion (und damit als Signal einer kausalen Diskursrelation) oder als Partikel verwendet wird, oder ob *schließlich* eine temporale oder eine begründende Verwendung findet (vgl. dazu auch den Beitrag von Breindl/Waßner in diesem Band). Dies lässt sich durch Oberflächenanalyse keineswegs immer entscheiden, in vielen Fällen aber doch, und dann ist die Information für die weitere Analyse und schließlich für die Konstruktion der Zusammenfassung möglicherweise sehr wertvoll.

6. Fazit

In diesem Beitrag habe ich versucht, einen kurzen und damit zwangsläufig auch verkürzenden Überblick über die Ansätze zum Textverstehen in der Computerlinguistik der letzten 35 Jahre zu geben – es ging mir darum, die aus meiner Sicht vorherrschenden Strömungen zu identifizieren. In der ersten Phase (grob: die 70er) wurde die Rolle des nicht-linguistischen Vorwissens (also des „Welt-Wissens“) für die Textverarbeitung betont und es wurde versucht, dieses explizit im Computer zu modellieren; mehr als kleine Experimente lassen sich auf diesem Weg allerdings nicht realisieren, weil das dazu notwendige Wissen nicht automatisch gewonnen werden kann, sondern „von Hand“ aufgebaut werden muss. Für praktische Anwendungen ist ein solches Vorgehen freilich indiskutabel. Die anschließende Phase (grob: die 80er) war vom Bemühen geprägt, mit systematischer linguistischer Analyse die Abhängigkeit von modelliertem Hintergrundwissen zu beseitigen oder abzumildern und gleichzeitig „portable“ Lösungen zu entwickeln – ein syntaktischer Parser sollte sich ja eigentlich für ganz verschiedene Texte gleichermaßen verwenden lassen. Allerdings erwiesen sich formale Grammatiken seinerzeit als nicht mächtig genug, um mit „realen“ Texten umzugehen, und die semantische Analyse stieß ebenfalls auf grundlegende Skalierungsprobleme, denen auch die wissensbasierten Ansätze bereits begegnet waren. Es folgte ein Wechsel zur statistischen Phase (grob: seit 1990), die mit zunehmender Hinwendung zu automatischen Lernverfahren bis heute anhält. Es stehen oberflächennahe Analyseverfahren im Vordergrund, die oftmals durch annotierte

Daten trainiert sind und probabilistische Ergebnisse, etwa für die Syntax-Analyse, liefern. Dies lässt sich lesen als eine fortschreitende Bewegung weg von Semantik und Wissen hin zu reiner Mustererkennung – getrieben von den oftmals im Vordergrund stehenden Anwendungserfordernissen in der Computerlinguistik, die eben Robustheit und Abdeckungsbreite zum zentralen Faktor machen.

In jüngster Zeit mehren sich die Anzeichen dafür, dass das Pendel ein wenig zurückschlägt. Beispielsweise werden unter dem Stichwort *Semantic Web* verstärkt Fragen des Einsatzes, der Gewinnung und der Pflege von Ontologien (grob: Formalisierung von Domänenwissen) diskutiert, auch in Verbindung mit sprachverstehenden Anwendungen. Des weiteren ist bei den Verarbeitungsstrategien eine Hinwendung zu „hybriden“ Verfahren erkennbar, die (möglicherweise von Hand geschriebene) symbolische Regeln mit statistisch erworbenem Wissen zu verbinden versuchen. Eine Ausprägung eines solchen Ansatzes habe ich mit dem Potsdamer SUMMaR-Projekt für die Anwendung der Automatischen Textzusammenfassung vorgestellt. Auch dieses Projekt ist letztlich primär durch Anwendungserfordernisse charakterisiert, bemüht sich jedoch um die Entwicklung von Lösungen, die auch für andere Anwendungen im Prinzip einsetzbar sind. Plakativ gesagt soll beispielsweise unser modelliertes Textsortenwissen so allgemein sein, dass es nicht nur für Zusammenfassungen einsetzbar ist. Das allgemeine Anliegen ist, eine Grenze zu ziehen zwischen linguistischer Information, die sich dem Text bzw. den Sätzen entnehmen lässt, und kontextabhängiger Information, die von der Interpretation oder von der Domäne abhängt. Wenn die oberflächennahe Auswertung anwendungsneutral gestaltet werden kann, ist ein großer Schritt in Richtung Portabilität getan. Ein zentrales technisches Erfordernis dabei ist die *Unterspezifikation* von Information: Die Analyse wird häufig kein eindeutiges Ergebnis erzielen, sondern vielleicht eine Reihe von Möglichkeiten offen lassen wollen (beispielsweise alternative PP-Anbindungen in der Syntax, alternative Anapher-Antezedenten in der Diskurs-Interpretation). Wenn diese systematisch repräsentiert werden, kann eine unterspezifizierte Struktur die Schnittstelle zu weiteren Analysemodulen bilden, die möglicherweise über Domänenwissen, über pragmatische Heuristiken und dergleichen verfügen, um letztlich die Entscheidung für *eine* PP-Anbindung, für *ein* Antezedens herbeizuführen (sofern das für die gestellte Aufgabe überhaupt erforderlich ist). Textverstehen wäre dann ein zweistufiger Prozess: Robuste und portable linguistische Analyse erzeugt unterspezifizierte Zwischenrepräsentation, domänen- oder anwendungsspezifische Komponenten können darauf aufbauend weitere Auswertungsschritte vornehmen. Aus anwendungsnaher Sicht scheint dies eine sinnvolle Perspektive – ob es freilich in irgendeiner Form auch ein *kognitiv* adäquates Modell sein könnte, steht auf einem ganz anderen Blatt.

Literatur

- Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (2005): Syndese vs. Asyndese. Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation semantischer Relationen in Texten. In diesem Band.
- Brown, Peter F. et al. (1990): A Statistical Approach to Machine Translation. In: *Computational Linguistics* 16(2), S. 79–85.
- Collins, Allan M./Quilian, M. Ross (1969): Retrieval time from semantic memory. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 8, S. 240–247.
- De Jong, Gerald (1982): An over view of the FRUMP system. In: Lehnert, Wendy G./Ringle, Mark (eds): *Strategies for natural language processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. S. 149–172.
- Endres-Niggemeyer, Brigitte (2004): Automatisches Textzusammenfassen. In: Lobin, Henning/Lemnitzer, Lothar (Hg.): *Texttechnologie – Perspektiven und Anwendungen*. Tübingen: Stauffenburg. S. 407–432.
- Grishman, Ralph (1997): Information extraction: Techniques and Challenges. In: Pozienza, Maria Teresa (ed.): *Information Extraction, a multidisciplinary approach to an emerging information technology*. Berlin/Heidelberg: Springer. S. 10–27.
- Herzog, Ottthein/Rollinger, Claus-Rainer (eds.) (1991): *Text Understanding in LILOG. Integrating Computational Linguistics and Artificial Intelligence*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Luhn, Hans Peter (1958): The automatic creation of literature abstracts. In: *IBM Journal of Research and Development* 2(2), S. 159–165.
- Mann, William C./Thompson, Sandra A. (1988): Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of text organization. In: *Text* 8, S. 243–281.
- Marcu, Daniel (2000): *The theory and practice of discourse parsing and summarization*. Cambridge/MA: MIT Press.
- Montague, Richard (1974): The Proper Treatment of Quantification in Ordinary English. In: Thomason, Richmond (ed.): *Formal Philosophy: Selected Papers of Richard Montague*. Yale University Press.
- Schank, Roger C./Abelson, Robert P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anhang:

Aktuelle Projekte in Textlinguistik
und Textverstehensforschung

DAGMAR FROHNING

Das universelle *weil*: korpusbasierte Evidenzen

Die deutsche Sprache bietet eine breite Variation an Möglichkeiten zur Markierung von kausalen Informationen. Zu den besonders expliziten Ausdrucksmitteln gehören u.a. Adverbien, Konjunktionen und Präpositionen wie *nämlich, denn, daher, darum, deshalb, deswegen, weil, da, aufgrund* und *wegen*. Sie alle übernehmen in ihrer Verwendung als Kausalmarker explizit die Aufgabe, Satz- oder Texteinheiten zu globalen Sinnzusammenhängen zu verbinden. Neben dieser Funktion als syntaktische Kohäsionsmittel erfüllen sie zudem eine wichtige Aufgabe bei der Ableitung von kohärenten Bedeutungen und somit eine zentrale Rolle beim Textverstehen.

Die Ergebnisse einer funktional orientierten Korpusanalyse geben Aufschluss über die schriftsprachlichen Bedingungen für den Gebrauch dieser 10 Kausalmarker. Das Korpus umfasst eine Stichprobe von insgesamt 984 Zeitungsbelegen aus den IDS-Textsammlungen (*Mannheimer Morgen*) und wurde vor dem Hintergrund verschiedener Forschungsansätze nach qualitativen Kriterien kodiert (vgl. Frohning 2005). Unter Berücksichtigung von ca. 40 Variablen wurden die distributionellen Besonderheiten der Kausalmarker ermittelt und im Zuge einer Faktoranalyse als empirische Korrelate für das Funktionspotential der sprachlichen Alternativen interpretiert. Das Ziel der Untersuchung bestand u.a. darin, sehr detaillierte qualitative Analysen mit dem Instrument der Frequenz zu verbinden, um – wo möglich – die funktionale Spezifik der einzelnen Marker zu benennen.

Aus der Faktoranalyse ergeben sich insbesondere vier Faktoren, die systematisch und besonders trennscharf zur funktionalen Unterscheidung der Kausalmarker beitragen: Ikonizität, Informationsstatus, Fokussierung und Evidenzialität. Der erste Faktor erfasst in Anlehnung an Noordman/de Blijzer (2000) die ikonische Beziehung zwischen einer konzeptuellen Grund-Folge-Perspektivierung und einer entsprechenden Oberflächenlinearisierung, die zu einer besonders natürlichen Sequenzierung der kausalen Information führt und im Dienste verschiedener lokaler Funktionen stehen kann:

(1) *Weil es regnet, bleibt Anna heute Abend zu Hause.*

Der zweite Faktor berücksichtigt die Beobachtung, dass der Gebrauch der einzelnen Marker mehr oder weniger systematisch an die informationsstrukturelle Funktion gebunden ist, an kontextuell identifizierbare oder zugängliche Informationen anzuknüpfen (vgl. Almor 1999):

- (2) *Regen ist lästig und **weil** es heute schon wieder regnet, bleibt Anna zu Hause.*

Der dritte Faktor erfasst die Fokussierbarkeit der Marker, die sich in erster Linie darin manifestiert, dass das Zentrum der Aufmerksamkeit beim leisen Lesen auf den Kausalmarker fällt bzw. fallen kann (vgl. hierzu die Akzenttheorie von Lambrecht 1994):

- (3) *Es regnet und gerade **WEIL** es regnet, bleibt Anna heute Abend zu Hause.*

Relativ zum vierten Faktor lassen sich die Kontextumgebungen der Marker schließlich auch danach unterscheiden, ob sich die Sprecherin oder der Sprecher in der Äußerungsstruktur explizit als Quelle der Evidenz ausweist, womit er/sie die Regresspflicht für die Begründung übernimmt und einen subjektiven Gebrauch bewirkt (vgl. Nuyts 2001):

- (4) *Anna bleibt ganz sicher zu Hause, **weil** es schon wieder regnet.*

Die vier Faktoren sind aus theoretischer Perspektive Elemente einer komplexen Interaktion. Sie verweisen sehr deutlich auf konvergierende Motivationen und gewähren Einblicke in die kognitiv-pragmatische Infrastruktur, die sprachliches Verhalten ermöglicht. Gleichzeitig ermöglichen sie eine systematische Beschreibung der Kontexte, in denen die Marker auf der Ebene der einzelnen Belege auftreten. Über das Instrument der Frequenz lassen sich diese Beobachtungen quantifizieren und generalisieren. Auf diese Weise liefert die qualitative Faktoranalyse nicht zuletzt auch Parameter für die Ermittlung der markerspezifischen *Funktionsprofile*, die das Funktionspotential der lexikalischen Alternativen erfassen. Hiermit gelingt es nun, Gebrauchskontexte zu ermitteln, in denen die Marker präferiert auftreten, und das jeweils Spezifische zu benennen, das die einzelnen Marker charakterisiert. Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse der empirischen Analysen zusammen:

Marker	<i>nämlich</i>	<i>denn</i>	<i>daher</i>	<i>darum</i>	<i>des-halb</i>	<i>des-wegen</i>	<i>weil</i>	<i>da</i>	<i>auf-grund</i>	<i>wegen</i>
Ikonizität: G-F-Perspektivierung	0	0	95	91	82	60	23	45	45	41
Informationsstatus: Identifizierbarkeit	15	3	100	97	99	98	16	8	37	32
Fokussierung: Akzentpotential	0	0	38	48	49	63	11	1	8	6
Evidenzialität: Subjekt. Gebrauch	33	42	15	36	19	19	19	6	3	2
Beleg-Stichprobe	98	97	100	97	99	98	100	96	100	99
Gesamtvorkommen	1457	3968	1696	151	4779	653	8045	3939	1694	9179

Für die Konjunktion *weil* ergibt sich vor dem Hintergrund der 10 Kausalmarker nun ein auffallend unspezifisches Funktionsprofil. Spezifisch für diese Konjunktion ist den Analysen zufolge also gerade ihr generischer Charakter.

Ausgehend von dieser Beobachtung liefern sechs weitere Ergebnisse empirische Argumente für die These, dass *weil* aufgrund seiner universellen Eigenschaften innerhalb der untersuchten Variation die Sonderrolle des Prototypen einnimmt (vgl. Frohning 2005, S. 200–218):

1. Auf den Kontext von *weil* haben alle vier Faktoren einen empirisch beobachtbaren Einfluss. Keiner der Faktoren bietet sich jedoch als systematische und somit als *weil*-spezifische Voraussetzung für den Gebrauch dieses Markers an.
2. Der Gebrauch von *weil* verhält sich auch relativ zu den 16 denkbaren Kontexten, die sich aus der Kombination der vier Faktoren ergeben, sehr unspezifisch: Die Konjunktion deckt innerhalb der Stichprobe ganze 12 der 16 Fälle ab, sie ist aber gleichzeitig in keiner Kontextumgebung dominant. Im Unterschied zu den meisten der neun Vergleichsmarker unterliegt ihr Gebrauch somit relativ wenigen Selektionsbeschränkungen.
3. Eine Clusteranalyse ermittelt auf der Grundlage der Funktionsprofile die funktionale Ähnlichkeitsstruktur zwischen den 10 Kausalmarkern. Die Konjunktion *weil* nimmt dabei die zentrale Position ein, was dem generischen Profil dieses Kausalmarkers Ausdruck verleiht und seine Sonderrolle als Prototyp unterstreicht.
4. Die genauen Ähnlichkeitswerte der Clusteranalyse zeigen, dass *weil* unter den sechs grundmarkierenden Kausalmarkern (*nämlich, denn, weil, da, aufgrund, wegen*) dem gemittelten Funktionsprofil für diese Marker erstaunlich nahe kommt.
5. *Weil* gehört in dem untersuchten Zeitungskorpus neben *denn, deshalb* und *wegen* zu den vier häufigsten Markern. Diese Marker vertreten sowohl alle formal-grammatischen Optionen als auch alle funktionalen Muster, die sich in den Clusteranalysen abzeichnen. Sie sind aus diesem Grund besonders gute Repräsentanten für das untersuchte Spektrum an Möglichkeiten zur sprachlichen Markierung von kausalen Informationen. Auch innerhalb dieser Gruppe zeigt sich sehr deutlich, dass *weil* dem gemittelten Funktionsprofil dieser vier Marker am nächsten kommt.
6. Unter Berücksichtigung der Gesamtfrequenzen der 10 Kausalmarker ist die Vorkommenswahrscheinlichkeit von *weil* einer Hochrechnung zufolge in besonders vielen Gebrauchskontexten sehr hoch.

Die These vom universellen *weil* bleibt in der Literatur in der Regel implizit und sie weicht zunehmend dem Interesse für die Spezifik dieser Konjunktion, insbesondere dem Interesse für den epistemischen Gebrauch von *weil* in der gesprochenen deutschen Gegenwartssprache (Keller 1995). Die Analysen zeigen nun für den schriftsprachlichen Gebrauch, dass das Spezifische von

weil in seinem insgesamt sehr dynamischen Charakter liegt und in einem universellen Funktionsprofil, das – etwa im Unterschied zur deutlich spezifischeren Konjunktion *da* – selbst einen epistemischen Gebrauch nicht ausschließt.

Literatur

- Almor, Amit (1999): Noun-phrase anaphora and focus. The informational load hypothesis. In: *Psychological Review* 106/4, S. 748–765.
- Frohning, Dagmar (2005): Kausalmarker zwischen Pragmatik und Kognition. Korpusbasierte Funktionsprofile und Analysen zur Variation im Deutschen. Phil. Diss., Univ. Freiburg.
- Lambrecht, Knud (1994): Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents. Cambridge: University Press.
- Noordman, Leo G. M./de Blijzer, Femke (2000): On the processing of causal relations. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Kortmann, Bernd (Hg.): Cause – condition – concession – contrast. Cognitive and discourse perspectives. Berlin: de Gruyter. S. 35–56.
- Nuyts, Jan (2001): Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions. In: *Journal of Pragmatics* 33, S. 383–400.
- Keller, Rudi (1995): The epistemic *weil*. In: Stein, Dieter/Wright, Susan (Hg.): Subjectivity and subjectivisation. Linguistic perspectives. Cambridge: University Press. S. 16–30.

LUISE LIEFLÄNDER-KOISTINEN

Die Rolle von Modalpartikeln beim Textverstehen und Übersetzen

0. Einführung

Im folgenden Beitrag sollen die Funktionen von Modalpartikeln beim Textverstehen und Übersetzen (vgl. auch Liefländer-Koistinen 2004) angesprochen werden. Zunächst wird daher das Textverstehen kurz behandelt.

1. Textverstehen

Textverstehen wird als aktive, dialogische, dynamische und evaluierende Handlung gesehen, wobei immer Interaktion von Weltwissen und sprachlichem Wissen erfolgt, und zwar in Form von sog. top-down- und bottom-up-Prozessen beim Rezipienten. Bedeutung ist demnach dem Text und den sprachlichen Zeichen nicht inhärent, sondern wird ihm bzw. ihnen von den Rezipienten zugeschrieben. Hinzuzufügen ist, dass Bedeutung auch immer abhängig ist von der Situation und gesellschaftlich-kulturellen Funktion des Textes oder Wortes (vgl. z. B. *Specht* als ‚Vogel‘ mit *Mauerspecht* als ‚Mensch, der Stücke von der Berliner Mauer abhackt‘).

2. Modalpartikeln

Im Deutschen erfolgt die Verwendung von Modalpartikeln, wie z.B. *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, schon, wohl*, beim Ausdruck von Hintergrundannahmen und Erwartungshaltungen gegenüber Kommunikationspartnern. Modalpartikeln sind also Text- und Diskurssignale – sie können vielleicht auch als eine Art Suchanweisungen für Präsuppositionen oder Hintergrundannahmen im Text gesehen werden.

2.1 Definition

Modalpartikeln werden hier als unflektierbare Wörter gesehen, die die Einstellung des Sprechers hinsichtlich der vom Hörer erwarteten situationsbezogenen Haltung, dessen Vorwissen und Reaktion signalisieren. Sie beziehen sich immer auf eine ganze Äußerung und nie auf ein einzelnes Wort und verleihen ihr eine zusätzliche Bedeutung.

2.2 Funktionen von Modalpartikeln

Modalpartikeln können also als situationsdefinierend und auch illokutionsmodifizierend gesehen werden. Beim Textverstehen zeigen Modalpartikeln vielleicht auch an, wo semantische Inferenzen zu ziehen sind, um Konzepte in eine kohärente Struktur zu bringen, und wo eine Bearbeitung von strukturellen Ambiguitäten und semantischen Vagheiten im Kopf zu erfolgen hat. Insofern sind sie als Suchanweisungen im Text bzw. Textsignale zu sehen.

3. Übersetzen

Übersetzen ist ebenfalls als ein aktiver, kreativer und integrativer Prozess zu sehen, bei dem Situations- und Funktionsadäquatheit, aber auch Subjektivität die Strategien des sprachlichen Handelns lenken. Mit Hönig (1995) gehe ich vom Prinzip der sog. „Opportunität“ aus, d.h. Angemessenheit und Adäquatheit in Bezug auf Situation und Ziel des sprachlichen Handelns beim Übersetzen. Dieses Prinzip gilt laut Hönig (1995, S. 218) sowohl für den Verstehensvorgang im Gehirn als auch für das Übersetzen als „intelligentes Verhalten“. Gerade beim Übersetzen von literarischen Texten bzw. fiktionalen Diskursen – wie im Beispiel unten – sind Kreativität und Subjektivität der ÜbersetzerInnen gefragt. Hierbei muss die Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit der literarischen Texte, oft auch eine Vielzahl von impliziten Verweisen und Präsuppositionen, die z.B. durch Modalpartikeln erscheinen, berücksichtigt werden.

4. Ein Textbeispiel

Das folgende Beispiel stammt aus Günter Grass' Werk *Ein weites Feld*. Die Übersetzung ins Finnische ist von Oili Suominen und unter dem Titel *Avaramille aloille* erschienen, die Übersetzung ins Englische von Krishna Winston als *Too Far Afield*. Bei beiden handelt es sich um preisgekrönte Übersetzungen. Der Roman von Grass ist ein sehr kulturspezifischer, vielschichtiger literarischer Text, der an das Textverstehen und die Textproduktion der ÜbersetzerInnen höchste Anforderungen stellt. Schon im Titel wird die Intertextualität, der Bezug des Autors auf Theodor Fontanes Roman *Effi Briest* und den Ausspruch des alten Briest „Das ist ein weites Feld ...“ deutlich. Bei den Namen der Figuren werden Anspielungen auf die damals aktuelle Situation – Berlin nach dem Mauerfall 1989 – und die Zeit Fontanes im 19. Jahrhundert deutlich. Die Hauptfigur heißt Fonty (vgl. die Namen: *Fontane, Sponty, Gorbi, Honni*).

Beim folgenden Beispiel geht es um ein Gespräch zwischen der Hauptfigur Fonty und dem Doppelagenten Hoftaller alias Revolat. Letzterer sagt:

„Gab schließlich Pullach 'nen warnenden Tip. Half nichts. Endlich, als es zu spät war, merkte der Agent Revolat, daß auch der Westen die Mauer wollte. War ja alles einfacher danach, für beide Seiten. Sogar die Amis waren dafür. Mehr Sicherheit war kaum zu kriegen. Und nun dieser Abbruch!“

„Annoin lopulta Pullachin vastavakoilulle varoittavan vihjeen. Ei auttanut. Vasta kun jo oli liian myöhäistä, agentti Revolat tajuisi, että myös länsi halusi muuria. Kaikkihan oli sillä lailla paljon yksinkertaisempaa. Kummallekin puolelle. Jopa jenkit kannatti sitä. Enempää turvallisuutta ei juuri voinut saadakaan. Ja nyt se sitten revitään!“

„Finally tipped off Pullach. Pointless. Eventually, when it was already too late, Agent Revolat realized that the West wanted the wall, too. Made everything easier. For both sides. Even the Yanks were all for it. Couldn't get much more secure than that. And now it's coming down!“

Durch die Partikel *ja* wird hier darauf verwiesen, dass „auch der Westen die Mauer wollte“, weil das alles einfacher machte. Die Figur des Doppelagenten setzt beim Zuhörer Fonty Übereinstimmung zu dieser – eigentlich ungeheuren – Behauptung voraus und verweist zugleich auf das, was vom Leser inferiert werden muss: die Mauer als von allen Seiten gewollter Garant der Sicherheit. Diese Bedeutung wird auch im finnischen Text (durch Verwendung der enklitischen Partikel *han-*) deutlich, m.E. aber nicht in der englischen Fassung. „Made everything easier“ ist einfach als eine Feststellung zu sehen, bei der keinerlei Zustimmung (oder Widerspruch) vom Hörer erwartet wird, d.h. Textsignal bzw. Suchanweisung nach Hintergrundannahmen fehlen im englischen Text.

5. Schlussfolgerungen

Wie m.E. schon in dem kurzen obigen Beispiel anhand des *ja* zu sehen, weisen im Deutschen Modalpartikeln als Text- und Diskurssignale auch in

literarischen Texten auf Hintergrundwissen und geben daher Suchanweisungen für Rezipienten. Sie machen implizite Verweise im Text und hinsichtlich des Weltwissens zu ziehende Inferenzen deutlich – hier z. B.: „auch der Westen hat ja die Mauer gewollt“. Sie lassen „scenes“ hinter dem Text aufscheinen (vgl. Fillmore 1977) – etwa die „scene“ des „gut abgesicherten Berlin“ im Beispiel –, machen Intertextualität deutlich und tragen so auch zur Kohärenz des Textes im Ganzen bei.

Literatur

- Fillmore, Charles (1977): Scenes-and-frames semantics. In: Zampolli, Antonio (ed.): Linguistic Structures Processing. Amsterdam/New York/Oxford: North Holland. S. 55–81.
- Hönig, Hans G. (1995): Opportunität als Prinzip. Der Übersetzungsprozess als neuronales Geschehen. In: TEXTconTEXT 10, S. 211–226.
- Liefländer-Koistinen, Luise (2004): Modalpartikeln als Übersetzungsproblem. In: Kittel, Harald et al. (Hg.): Übersetzung, Translation, Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. Berlin/New York: de Gruyter. S. 550–554.

MARIA AVERINTSEVA-KLISCH

Die rechte Satzperipherie im Diskurs

Der vorliegende Beitrag behandelt die Rolle der rechten Satzperipherie im Diskurs. Ich stelle einige im Rahmen meines Dissertationsprojekts entstandene Überlegungen zur Syntax und zur Diskursfunktion rechtsperipherer Konstruktionen vor, wobei mein Interesse hier nominalen Belegungen des Nachfelds gilt. Altmann (1981) hat hierfür den Terminus *Rechtsversetzung* geprägt. Rechtsversetzungen sind nach Altmann (1981) Konstruktionen mit einer NP im Anschluss an die rechte Satzklammer und einer korreferenten (in der Regel pronominalen) Form im Satz, wie unter (1):

- (1) *Und haben sie **die** bestanden, **die Lehre**?* (Altmann 1981, S. 54)

Laut Altmann (1981) dient die Rechtsversetzung der Auflösung einer für den Hörer/Leser potentiell unklaren pronominalen Referenz. Diese Analyse wird mit kleineren Veränderungen von Auer (1991), Selting (1994) und Uhmann (1997) übernommen.

Im Folgenden trete ich dafür ein, die Rechtsversetzung nicht als eine einheitliche Konstruktion zu analysieren, sondern vielmehr zwischen „Rechtsversetzung“ im engeren Sinne und „Reparatur-Nachtrag“ zu unterscheiden. Damit knüpfe ich an Überlegungen von Grosz/Ziv (1994) und Fretheim (1995) an, die ähnliche Unterscheidungen zwischen „right dislocation“ und „afterthought“ für das Englische bzw. Norwegische gemacht haben. Bei (1)

handelt es sich demnach um einen Reparatur-Nachtrag; ein Beispiel für eine Rechtsversetzung (i. e. S.) bietet (2):

- (2) („*Der Taifun!*“ rief Lukas dem Kapitän zu. „*Da ist er!*“)
Ja, da war er, der Taifun. (W13, S. 190)

Zunächst zur Rechtsversetzung: Diese ist syntaktisch gesehen ein Teil des Satzes. Dafür spricht u. a., dass das Pronomen und die korreferente NP notwendigerweise miteinander kongruieren. Prosodisch gesehen ist die rechtsperiphere NP in das Tonmuster des vorhergehenden Satzes eingegliedert, d. h. sie ist praktisch unbetont und behält die Tonbewegung des Satznachlaufs.

Die Funktion der Rechtsversetzung ist es, einen Diskursreferenten als besonders „wichtig“ für den folgenden Diskursabschnitt zu markieren (vgl. Zifonun et al. (1997, S. 548), wonach es eine der Funktionen der Rechtsversetzung ist, die Aufmerksamkeit auf den rechtsversetzten Ausdruck zu lenken). Ein solchermaßen ausgezeichnete Diskursreferent dient im Weiteren als Diskurstopik im Sinne von Lambrecht (1994, S. 117), d. h. als Diskursreferent, der über einen Satz hinaus pragmatisch salient ist. In Beispiel (2) dient die Rechtsversetzung somit nicht der Auflösung einer unklaren pronominalen Referenz – eine solche Unklarheit liegt hier gar nicht vor –, sondern sie zeigt an, dass der folgende Abschnitt über den Taifun handelt. Vgl. auch (3), wo die Referenz des Pronomens aus dem vorangehenden Diskursabschnitt leicht erschließbar ist und die Rechtsversetzung dazu dient, *Madame Dutitre* als Diskurstopik-Referenten für den Folgeabschnitt zu markieren.

- (3) (*Und als der König seine Frau verloren hatte, bedauerte ihn die Dutitre: „Ach ja, für Ihnen is et ooch nich so leicht [...].“*) **Sie** war ein Original, **die Madame Dutitre**. Sie verstand nie, warum man über ihre Aussprüche lachte. Sie war eben echt und lebte, wie alle wirklich originalen Menschen, aus dem Unbewussten. Kein falscher Ton kam deshalb bei ihr auf. (BE S. 125)

Anders als die Rechtsversetzung ist der Reparatur-Nachtrag syntaktisch gesehen viel schwächer an den vorausgehenden Satz gebunden. So müssen Pronomen und korreferente NP nicht kongruieren, vgl. (4):

- (4) *Und dann passierte es, ich meine **dieser/diesen Autounfall**.*

Prosodisch gesehen bildet der Reparatur-Nachtrag eine eigenständige Einheit mit eigenem Tonmuster, die häufig auch vom vorausgehenden Satz durch eine Pause abgetrennt ist.

Die Funktion des Reparatur-Nachtrags ist es, eine unklare pronominale Referenz aufzulösen; siehe hierzu das Beispiel (5):

- (5) (*Sie [die Mutter] hat den Wohnzimmerschrank aber auch nicht leiden können, [...] aber mein Vater hat sich auf keine billigen Sachen mehr ein-*

gelassen,) *er_i ist ihr_j auch zu dunkel gewesen, der Wohnzimmerschrank_i, meiner Mutter_j [...].*

(Birgit Vanderbeke, Das Muschelessen)¹

In (5) ist auf Grund des Vortextes der Referent von *Vater* bevorzugter Antezedent für das Pronomen *er*. Um diese falsche Referenzzuweisung zu vermeiden, wird ein Reparatur-Nachtrag benutzt.

Angesichts der hier zusammengefassten prosodischen und syntaktischen Befunde halte ich eine syntaktische Unterscheidung von Rechtsversetzung und Reparatur-Nachtrag für gerechtfertigt. Rechtsversetzung analysiere ich syntaktisch vorläufig als ein Adjunkt an CP. Dies trägt der Beobachtung Rechnung, dass die Rechtsversetzung syntaktisch in den Satz integriert ist. Für Reparatur-Nachtrag kommt hingegen eine syntaktische ‚Orphan‘-Analyse im Sinne von Shaer (2003) in Frage. Der Reparatur-Nachtrag ist danach vom Matrixsatz syntaktisch unabhängig und wird erst semantisch in den Satz integriert. Dies geschieht mit Hilfe einer Diskursrelation, die sicherstellen muss, dass der koreferentielle Bezug der NP auf das Pronomen gewährleistet wird und somit die intendierte pronominale Referenz hergestellt werden kann. Unter diesen Vorzeichen ist der Reparatur-Nachtrag kein Element des Nachfelds, denn er ist kein Teil des Satzes. Die syntaktische Unabhängigkeit des Reparatur-Nachtrags erklärt auch die Variabilität seiner Position im Satz: Er kann sowohl rechtsperipher wie auch unmittelbar nach dem Pronomen appositiv stehen, wie in (6).

(6) *Daß du sie, die Brigitte, magst, steht wohl außer Zweifel.* (Altmann 1981, S. 54)

Konstruktionen vom Typ (6), die Altmann (1981) „enge Rechtsversetzung“ nennt, sind unter dieser Sichtweise ein Sonderfall des Reparatur-Nachtrags.

Im Hinblick auf die Diskursfunktion der beiden rechtsperipheren Konstruktionen ergibt sich das folgende Bild: Der Reparatur-Nachtrag ist eine rein lokale, auf den Matrixsatz, d. h. **rückwärts**, gerichtete Reparaturstrategie, die keinen Einfluss auf die globale Diskursstruktur hat. Die Rechtsversetzung hingegen wird vorwiegend für die globale Diskursstrukturierung eingesetzt. Sie ist **vorwärts gerichtet**, indem sie einen Diskursreferenten als Diskurstopik für den Folgeabschnitt markiert. Somit hat Rechtsversetzung Auswirkungen etwa auf die anaphorische Wiederaufnahme im nachfolgenden Diskursabschnitt oder die Aufteilung eines Diskurses in Haupt- vs. Nebenstruktur (vgl. Klein/von Stutterheim 1987). Vgl. (7), wo die Äußerungen über Melanie die Hauptstruktur (HS) bilden und die Wiederaufnahme über die Nebenstruktur (NS) (die einen anderen geeigneten Referenten bieten würde) hinweg geschieht:

¹ Auf dieses Beispiel hat mich Hélène Vinckel hingewiesen.

- (7a) *Sie_m war gestern bei Lisa zum Geburtstag eingeladen, die Melanie_m.* HS
- (7b) *Lisa_i hatte lecker gekocht und sich_i echt was einfallen lassen für eine tolle Feier.* NS
- (7c) *Und sie_m hockte den ganzen Abend da mit unzufriedener Miene.* HS

Die hier vorgeschlagene Unterscheidung in Rechtsversetzung und Reparatur-Nachtrag trägt den differenzierten Befunden zum grammatischen und diskursstrukturellen Verhalten von rechtsperipheren NPs mit pronominalem Anschluss im Matrixsatz Rechnung und bietet einen Ansatzpunkt für eine weitere Feinbestimmung der Syntax-Diskurs-Schnittstelle an der rechten Satzperipherie.

Quellen

- BE: Fischer-Fabian, Siegfried (1959): Berlin-Evergreen. München, Zürich: Knauer.
 BZK: Bonner Zeitungskorpus (IDS Mannheim).
 W13: Ende, Michael (1990): Jim Knopf und die Wilde 13. Stuttgart: Thienemann.

Literatur

- Altmann, Hans (1981): Formen der „Herausstellung“ im Deutschen: Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen. Tübingen: Niemeyer.
- Auer, Peter (1991): Vom Ende deutscher Sätze. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 19, S. 139–157.
- Fretheim, Thorstein (1995): Why Norwegian Right-Dislocated Phrases are not Afterthoughts. In: Nordic Journal of Linguistics 18, S. 31–54.
- Grosz, Barbara/Ziv, Yael (1994): Right Dislocation and Attentional State. In: Buchalla, Rhonna/Mittwoch, Anita (eds.): Proceedings of the 9th Annual Conference & Workshop on Discourse of the Israel Association for Theoretical Linguistics. Jerusalem: Akademon Press. S. 184–199.
- Klein, Wolfgang/von Stutterheim, Christiane (1987): Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. In: Linguistische Berichte 109, S. 163–183.
- Lambrecht, Knud (1994): Information structure and sentence form: topic, focus and the mental representations of discourse referents. Cambridge: CUP.
- Selting, Margret (1994): Konstruktionen am Satzrand als interaktive Ressource in natürlichen Gesprächen. In: Haftka, Brigitta (Hg.): Was determiniert Wortstellungsvariation? Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 299–318.
- Shaer, Benjamin (2003): An ‚Orphan‘ Analysis of Long and Short Adjunct Movement in English. In: Garding, Gina/Tsujimira, Mimu (eds.): WCCFL 22 Proceedings. Somerville/MA: Cascadilla Press. S. 450–463.
- Uhmann, Susanne (1997): Grammatische Regeln und konversationelle Strategien. Fallstudien aus Syntax und Phonologie. Tübingen: Niemeyer.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Stecker, Bruno et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter.

MANFRED CONSTEN/KONSTANZE MARX

Komplex-Anaphern – Rezeption und textuelle Funktion

Komplex-Anaphern (Schwarz-Friesel/Consten/Marx 2004; Consten 2004; *abstract object anaphora*, Asher 1993, 2000) sind Nominalphrasen, die sich auf satzwertige Antezedenten beziehen und die dort ausgedrückten Sachverhalte zu einem einheitlichen Diskursobjekt zusammenfassen (vgl. Fraurud 1992). Wir beschreiben diesen anaphorischen Komplexbildungsprozess mit Hilfe ontologischer Kategorien und geben damit Ansätze für ein Verstehensmodell, das durch Integration semantischer und konzeptueller Prozesse die Referenzialisierung (und ggf. Desambiguierung) von Komplexanaphern erklärt.

1. Komplexe Referenten

- (1) *Gestern hat mich ein Hund gebissen.*
 (1a) **Das/Dieser Vorfall** war ziemlich traumatisch für mich.
 (1b) **Diese Tatsache** beweist, wie unsicher unsere Straßen sind.
 (1c) **Diese Behauptung** ist nicht wahr, sondern nur ein linguistisches Beispiel.

Die fett gedruckten Ausdrücke sind Komplexanaphern, die sich – in unterschiedlicher Weise, siehe 2. – auf das im ersten Satz eingeführte Ereignis zurückbeziehen. Für komplexe Objekte wie Ereignisse wird folgende ontologische Klassifikation diskutiert (für einen Überblick vgl. Asher 1993; Maienborn 2003, 2004):

Grad der Abstraktheit	Ontologische Kategorie
hoch	Proposition
↑	Fakt
	Zustand
	Prozess
	Ereignis
niedrig	

2. Typen von Komplexbildung

Wir nutzen die ontologische Kategorisierung komplexer Referenzobjekte zur differenzierten Beschreibung von Komplexbildungsprozessen, wobei wesentlich ist, ob der anaphorische Prozess eine Veränderung des ontologischen Status bewirkt (3.) oder nicht (1., 2.).

1. Antezedens und Anapher denotieren denselben ontologischen Typ:
 [2] Beispiel: Ereignis
Die Amerikaner versuchten, in das Gebäude einzudringen, wurden aber von Schüssen aus dem Obergeschoss zurück gedrängt. Zwei Soldaten seien bei

dieser Aktion verletzt worden, einer im Haus, einer außerhalb. (Süddeutsche Zeitung online, 25. 7. 2003)

- (3) Beispiel: Prozess
*Unbestritten ist, daß die Zahl der Arbeitsplätze in der Industrie geringer wird, während gleichzeitig das Gewicht des Dienstleistungssektors zunimmt. **Dieser Prozeß** ist auch noch längst nicht abgeschlossen.*
 (Frankfurter Rundschau, zit. n. TigerKorpus, 18138 f.)
- (4) Beispiel: Zustand
*Die Hunde der Jacob-Sisters sehen einander so ähnlich wie deren Besitzer. Kenner der Branche machen **die Ähnlichkeit** für den Erfolg verantwortlich.*
2. Die Anapher ist neutral in Bezug auf ontologische Typen. Daher wird die Diskurseinheit, die durch die Anapher etabliert wird, dem durch den Antezedenten denotierten Typ zugeordnet:
- (5) Beispiel: Ereignis
*Die Amerikaner versuchten, in das Gebäude einzudringen, wurden aber von Schüssen aus dem Obergeschoss zurück gedrängt. Zwei Soldaten seien **dabei** verletzt worden, einer im Haus, einer außerhalb.*
- (6) Beispiel: Prozess
*Unbestritten ist, daß die Zahl der Arbeitsplätze in der Industrie geringer wird, während gleichzeitig das Gewicht des Dienstleistungssektors zunimmt. **Das Ganze** ist auch noch längst nicht abgeschlossen.*
- (7) Beispiel: Zustand
*Die Hunde der Jacob-Sisters sehen einander so ähnlich wie deren Besitzer. Kenner der Branche machen **dies** für den Erfolg verantwortlich.*
3. Ontologie-verändernde Komplexbildung: Die Anapher denotiert kraft ihrer lexikalischen Bedeutung einen anderen ontologischen Typ als der Antezedent. Somit verändert der anaphorische Prozess den Typ der Diskurseinheit im Textweltmodell:
- (8) Beispiel: Ereignis wird Fakt (siehe auch (1b))/Proposition (siehe auch (1c))
*Die Amerikaner versuchten, in das Gebäude einzudringen, wurden aber von Schüssen aus dem Obergeschoss zurück gedrängt. **Diese Tatsache** beweist, dass die Lage noch lange nicht unter Kontrolle ist. / Wenn **diese von den Rebellen verbreitete Darstellung** wahr ist, würde dies beweisen...*
- (9) Beispiel: Prozess wird Fakt/negierter Fakt/Proposition
*Die Zahl der Arbeitsplätze in der Industrie wird geringer, während gleichzeitig das Gewicht des Dienstleistungssektors zunimmt. **Diese Erkenntnis** / **Dieser Irrglaube** / **Diese Annahme** prägte die Wirtschaftswissenschaft des 20. Jahrhunderts.*

- (10) Beispiel: Ereignis wird Zustand

Statt ihren Praktikumsbericht zu schreiben, ist sie dreimal Eis essen gegangen. Diese Herumhängerei guck' ich mir nicht mehr länger mit an. (Hörbeleg)

3. Beschränkungen für ontologie-verändernde Komplexbildung

- (11) *Die Erde dreht sich um die Sonne* [Prozess]. **Dieser Prozess / Dieser Zustand** wird voraussichtlich noch 7×10^9 Jahre andauern. / **Diese Tatsache** [Fakt] ist seit dem Mittelalter bekannt. / **Diese Möglichkeit** [Proposition] durfte früher nicht einmal untersucht werden. / ***Dieses Ereignis** ...

Am Beispiel (11) wird deutlich, dass die ontologie-verändernde Funktion von Komplexanaphern nur in Richtung zunehmender Abstraktion, also „von unten nach oben“ im Sinne der oben schematisch dargestellten ontologischen Klassifikation möglich ist. Objekte beliebigen Typs können als Diskurs-einheiten gleichen oder abstrakteren Typs etabliert werden, nicht jedoch als Diskurseinheit von geringerer Abstraktheit. Zusammengefasst:¹

Neutrale Komplexbildung:

$$(12) z_x \approx x \quad \text{oder}$$

$$(13) z_{\text{neutral}} \approx x$$

Ontologie-verändernde Komplexbildung:

$$(14) z_x \approx y$$

Beschränkung:

$$(15) *z_y \approx x \quad \text{wenn } x > y \quad (\text{„wenn } x \text{ einen höheren Abstraktheitsgrad hat als } y\text{“})$$

Die „Abstraktheits-Beschränkung“ (15) bietet die Möglichkeit, bestimmte Arten von konzeptuell basierter Desambiguierung von Komplexanaphern zu erklären:

- (16) [*Gerhard Schröder hat beteuert, dass [Bahnchef Mehdorn ein fähiger Mann ist]*]_s_e.

(16a) **Dieses Täuschungsmanöver**_e beeindruckte die Opposition.

(16b) **Diese Kompetenz**_s beeindruckte die Opposition.

(16c) **Dies**_e beeindruckte die Opposition.

Unserer Intuition nach wird die Komplexanapher *dieses Täuschungsmanöver* auf das Ereignis _e bezogen, das der gesamte Antezedenssatz bezeichnet, also

¹ z_x steht für ‚Anapher, die durch ihren lexikalischen Gehalt als ontologischer Typ x markiert ist‘; x steht für ‚komplexer Referent vom Typ x auf textsemantischer Ebene‘; \approx ordnet der Anapher auf textsemantischer Ebene einen Referenten zu.

auf die Beteuerung Schröders. Wie aber Version (16b) zeigt, ist auch der eingebettete *dass*-Satz, welcher auf einen Zustand (das Fähigsein Mehdorns) referiert, strukturell für komplexanaphorische Referenz erreichbar. Eine semantisch neutrale Komplexanapher wie in (16c) ist daher (für den natürlichen Hörer wie für das Modell) unauflösbar ambig.

Die für (16a) bestehende strukturelle Ambiguität wird semantisch-konzeptuell dadurch aufgelöst, dass die Komplexanapher lexikalisch als Ereignis spezifiziert ist (ein Manöver ist eine raum-zeitlich gebundene, zielgerichtete Aktivität); eine auf den *dass*-Satz bezogene Lesart würde einen Verstoß gegen (15) darstellen (* $Z_e \approx s$).

4. Textuelle Funktion

Erst durch den anaphorischen Prozess (als Mittel der Textkohärenz und -ökonomie) wird ein vorerwählter Sachverhalt als Diskursobjekt in einem Textweltmodell (Schwarz 2000, 2001) etabliert. Als Indikator vgl. (17) (auch Hegarty 2003):

- (17) [*Statt ihren Praktikumsbericht zu schreiben, ist sie Eis essen gegangen.*]_e
Diese Herumhängerei _e / *Dás* _e / **Es* _e wird von ihren Freunden mit Kopfschütteln gesehen. *Sie* _e / *Es* _e tut ihr ja nicht gut.

Während Personalpronomina im Vorfeld für Komplexanaphern nur eingeschränkt verwendbar sind, sind die Referenzobjekte nach ihrer Etablierung im Textweltmodell auch für anaphorische Anknüpfungen mit Vorfeld-Pronomina erreichbar.

Literatur

- Asher, Nicholas (1993): Reference to Abstract Objects in Discourse. Dordrecht: Kluwer.
 Asher, Nicholas (2000): Events, Facts, Propositions and Evolutive Anaphora. In: Higginbotham, James/Pianesi, Fabio/Varzi, Achille C. (Hg.): Speaking of Events. Oxford: Oxford University Press. S. 123–150.
 Consten, Manfred (2004): Anaphorisch oder deiktisch? Zu einem integrativen Modell domänengebundener Referenz. Tübingen: Niemeyer.
 Fraurud, Kari (1992): Situation Reference. What does ‚it‘ refer to? In: Fraurud, Karen (Hg.): Processing Noun Phrases in Natural Discourse. PhD thesis. Depart. of Linguistics, Stockholm University.
 Hegarty, Michael (2003): Type shifting of Entities in Discourse. Presentation at the First International Workshop on Current Research in the Semantics-Pragmatics Interface. Michigan State University.
 Maienborn, Claudia (2003): Die logische Form von Kopula-Sätzen. Berlin: Akademie-Verlag.
 Maienborn, Claudia (2004): On Davidsonian and Kimian States. In: Comorovski, Ileana/von Heusinger, Klaus (Hg.): Existence: Syntax and Semantics. Dordrecht: Kluwer.
 Schwarz, Monika (2000): Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänen-gebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
 Schwarz, Monika (2001): Establishing Coherence in Text. Conceptual Continuity and Text-world Models. In: Logos and Language 2/1, S. 15–24.

Schwarz-Friesel, Monika/Consten, Manfred/Marx, Konstanze (2004): Semantische und konzeptuelle Prozesse bei der Verarbeitung von Komplex-Anaphern. In: Pohl, Inge (Hg.): Flexibilität und Stabilität. Frankfurt am Main: Peter Lang.

JÖRG JOST

Topisches und metaphorisches Verständlichmachen

Skizze eines pragmatisch-rhetorischen Ansatzes¹

Im vorliegenden Text wird Verständlichmachen als sprachliche Handlung auf illokutionärer Ebene aufgefasst. Geeignete sprachliche Mittel für das Verständlichmachen sind Topos und Metapher, insbesondere wegen ihrer Verankerung im geteilten Wissen (Hintergrundwissen) sowie – unter einer symboltheoretischen Perspektive – wegen ihrer unterschiedlichen Darstellungsmodi. Topos und Metapher unterstützen als sprachliche Mittel die Verständnissicherung auf illokutionärer Ebene und organisieren den Übergang von der Illokution zur Perlokution; sie tragen zur Verständnissicherung bei und schaffen damit eine wichtige Voraussetzung für das Überzeugen sowie für kommunikative Anschlusshandlungen.

Topisches und metaphorisches Verständlichmachen wird als ein pragmatisch-rhetorisches Verfahren beschrieben, bei dem der Verfahrensrahmen und das Begriffsinventar der Rhetorik auf die sprachliche Handlung des Verständlichmachens angewendet werden. Dreh- und Angelpunkt dieses Verfahrens ist das Hintergrundwissen, d. h. das kulturell und gesellschaftlich „geteilte“ Wissen. Bereits in der aristotelischen Rhetorik spielt die „herrschende Meinung“ (endoxa) eine zentrale Rolle für die Überzeugungsleistung des Arguments (vgl. Aristoteles, Rhetorik 1357a/11). Heute dagegen hat die herrschende Meinung durch die zunehmende Verwissenschaftlichung der Gesellschaft und die damit einhergehende funktionale Ausdifferenzierung und Spezialisierung des Wissens und einzelner Fachsprachen zumindest in einigen Kommunikationsbereichen, z. B. in der Experten-Laien-Kommunikation, an Akzeptanz verloren; Lübbe (1990) spricht in dem Zusammenhang auch vom „Kompetenzverlust des Common Sense“. D. h. in vielen Lebensbereichen fehlt mittlerweile die „hermeneutische Basis“ als notwendige Voraussetzung für Verstehensprozesse. Es werden Vermittlungstechniken notwendig, die dieses Defizit ausgleichen und den Übergang von Wissen in Information² und Verstehen organisieren

¹ Der hier vorgestellte Ansatz wird ausführlicher in meiner Dissertation *Topisches und metaphorisches Verständlichmachen* (in Vorbereitung, RWTH Aachen) entwickelt.

² Der Unterscheidung von Wissen und Information liegt ein pragmatisch orientierter informationswissenschaftlicher Ansatz zugrunde (vgl. Kuhlen 1991). Information wird verstanden als „Wissen in Aktion“ (ebd.). Passives, gespeichertes und archiviertes Wissen wird im Gebrauch, z. B. in konkreten Problemzusammenhängen, zu Information.

und damit zum Erreichen kommunikativer Handlungsziele beitragen; das vorgestellte Verfahren topischen und metaphorischen Verständlichmachens wird als eine solche Vermittlungstechnik verstanden.

Es wird gefragt: Inwiefern lässt sich das rhetorische Verfahren der auf Überzeugung abzielenden Rede auf eine Theorie des topischen und metaphorischen Verständlichmachens applizieren? Welche kategorialen Merkmale empfehlen den spezifischen Gebrauch von Topos und Metapher für ihre Einbettung in die sprachliche Handlung des Verständlichmachens? Welche Potentiale resultieren daraus für die Verständnissicherung? Sprechhandlungstheoretisch formuliert organisieren Topoi und Metaphern den Übergang von der Illokution zur Perlokution, d.h. sie unterstützen die illokutionäre Wirkung der Verständnissicherung und schaffen damit zum einen die Voraussetzung für das perlokutionäre Bewirken, z. B. das Überzeugen, und zum anderen für mögliche Anschlusshandlungen (mit Austin [1962] ¹⁶1999: das „perlokutionäre Nachspiel“). Betrachtet man Verständlichmachen als eine auf der illokutionären Ebene angesiedelte Handlung, geraten dadurch zum einen die Konventionalität (vgl. ebd.) und mit ihr der Standardgebrauch sprachlicher Äußerungen in den Blick. Konventionalität bezieht sich u. a. auf die Eignung sprachlicher Ausdrücke, d. h. darauf, dass bestimmte sprachliche Ausdrücke für den Vollzug bestimmter illokutionärer Akte gebräuchlich sind, d. h.: auch vormalig bereits gebraucht wurden („Standardgebrauch“). Zum anderen sind sprachliche Ausdrücke aber auch dann geeignet, wenn mit ihnen bestimmte *Assoziationen* (phonetische und inhaltliche) verbunden werden können, die mit dem Vollzug bestimmter Sprechakte in Zusammenhang stehen (vgl. hierzu ausführlich Liedtke 1998, S. 158f.).

Über das Konventionalitätskriterium werden Topoi und Metaphern als geeignete sprachliche Mittel kommunikativer Handlungen beschreibbar, mit denen sich Handlungsziele erreichen lassen. Der Gebrauch bestimmter Topoi und Metaphern ist – bezogen auf einige Kommunikationsbereiche und Textsorten – konventional und evoziert Assoziationen, die sich für die Verständnissicherung „nutzbar machen“ lassen.

Der geteilte Wissenshintergrund von Sprachhandelnden (einer Gesellschaft und Kultur) wird als wesentliches kategoriales Merkmal von Metapher und Topos betrachtet, das nicht nur ihr Funktionieren begründet (vgl. für die Metapher etwa Black [1954] 1996, [1977] 1996; für den Topos z. B. Aristoteles, *Topik* 100a/18), sondern in dem ich auch ihr Potential für das Verständlichmachen sehe: Es ist eine wesentliche Leistung des Gebrauchs von Topos und Metapher, dass sie bei Kommunikationspartnern Hintergrundwissen aktivieren bzw. für Inferenzen zur Verfügung stehen und dadurch Verstehensprozesse unterstützen (zur Voraussetzung von geteiltem Wissen für das Funktionieren und das Verstehen von Topos und Metapher vgl. Buss/Jost 2002). Weitere kategoriale Merkmale von Topos und Metapher, die in einem funktionalen Zusammenhang mit dem Verständlichmachen stehen, sind: Ubiquität im Sprachgebrauch und domänenübergreifender Gebrauch, Darstellungsmodus sowie

sprachliche Realisierungen (Instantiierungen) auf der Textoberfläche. Neben der Verankerung im „geteilten Wissen“ spielt der Darstellungsmodus von Topos und Metapher eine für das Verständlichmachen zentrale Rolle.

Topoi werden im vorliegenden Ansatz symboltheoretisch (vgl. Goodman 1976) als realistische Repräsentationen bzw. „buchstäbliche“ Exemplifikationen verstanden. Als Realisierungen (token) in Texten exemplifizieren sie „geteiltes“ Wissen, d. h. sie sind Akte des Beispielgebens von Aspekten herrschender Meinung bzw. „geteilten“ Wissens über Sachverhalte oder Gegenstände. Konkrete Realisierungen (Instantiierungen) von Topoi in Texten ermöglichen es Lesern, durch Assoziation den (semantischen) Bezugsrahmen des derart exemplifizierten Wissenshintergrundes um im Text nicht explizit gemachtes Wissen zu erweitern; sie ermöglichen weiterhin, den durch Assoziation aufgerufenen Wissenshintergrund durch Inferenzen in den Verstehensprozess einzubeziehen. Auf diese Weise schaffen Topoi eine „hermeneutische Basis“ als gemeinsame Verständigungsgrundlage und organisieren die Verständnissicherung.

Metaphern werden symboltheoretisch als „Erfindung“ und metaphorische Exemplifikation (Ausdruck) beschrieben (vgl. Goodman 1976). Abhängig vom Metapherentyp werden das Verständlichkeit fördernde Potential sowie die Anwendungsmöglichkeiten des Verfahrens metaphorischen Verständlichmachens in Abhängigkeit vom Kommunikationsbereich und der Textsorte als graduell abgestuft verstanden. Wie geeignet der Gebrauch von Metaphern – abhängig vom Kommunikationsziel und der Textsorte – für die Verständnissicherung ist, hängt insbesondere vom Grad ihrer Konventionalität bzw. Neuartigkeit des Symbolgebrauchs ab. An der Metapher zeigt sich insbesondere auch, dass die Behandlung des Verständlichkeits- und Verständnisproblems auf vornehmlich propositionaler Ebene nicht hinreicht, weil dadurch nicht-propositionaler aber verstehensrelevante Aspekte wie Emotionalität (zur Relevanz von Emotionen beim Verstehen vgl. etwa Hielscher 1996) und ästhetische Aspekte der funktionalen, auf die Verständnissicherung abzielenden, Betrachtung entzogen würden (zu Aspekten des ästhetischen Verstehens als Teil eines umfassenden Verstehens vgl. etwa Neumaier 1999, S. 342 ff.). Es sind aber gerade auch die nicht-propositionalen Informationen, die die theoretische Auseinandersetzung mit dem Verstehen (vgl. hierzu auch Jost im Druck) und der Verständlichkeit und ihrer Applikabilität auf Verfahren des Verständlichmachens um wesentliche Aspekte komplettieren.

Literatur

- Aristotle: Aristotle in twenty-three volumes Vol. II, Posterior Analytics, Topica. Cambridge, MA/London: Harvard University Press [1960] 1997 (The Loeb Classical Library 391). [zitiert als Aristoteles, Topik].
- Aristotle: Aristotle in twenty-three volumes Vol. XXII, The „Art“ of Rhetoric. Cambridge, MA/London: Harvard University Press [1926] 2000 (The Loeb Classical Library 193). [zitiert als Aristoteles, Rhetorik].

- Austin, John L. ([1962] ¹⁶1999): *How to Do Things with Words*. (ed. by J. O. Urmson and Maria Sbisà). Cambridge/MA: Cambridge University Press.
- Black, Max ([1954] 1996): *Die Metapher*. In: Haverkamp, Anselm: *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 55–79.
- Black, Max ([1977] 1996): *Mehr über die Metapher*. In: Haverkamp, Anselm: *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 379–413.
- Buss, Mareike/Jost, Jörg (2002): *Rethinking the Connection of Metaphor and Topos*. In: *Interlingüística* 13/1, S. 275–292.
- Goodman, Nelson (²1976): *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis/Cambridge: Hackett.
- Hielscher, Martina (1996): *Emotion und Textverstehen. Eine Untersuchung zum Stimmungskongruenzeffekt*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jost, Jörg (im Druck): *Metaphern verstehen*. In: *RUNA. Revista Portuguesa de Estudos Germanísticos* 30, S. 1–14.
- Kuhlen, Rainer (³1991): *Lehre und Forschung der Informationswissenschaft an der Universität Konstanz*. In: Buder, Marianne/Rehfeld, Werner/Seeger, Thomas (Hg.): *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Ein Handbuch zur Einführung in die fachliche Informationsarbeit*. München u. a.: Saur. S. 1073–1099.
- Liedtke, Frank (1998): *Grammatik der Illokution. Über Sprechhandlungen und ihre Realisierungsformen im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Lübbe, Hermann (1990): *Politische Entscheidung und Fachwissen*. In: Löw, Reinhard et al. (Hg.): *Expertenwissen und Politik*. Weinheim: VCH, *Acta Humanoria*. S. 77–90.
- Neumaier, Otto (1999): *Prolegomena zu einer künftigen Ästhetik. Teil I: Ästhetische Gegenstände*. Sankt Augustin: Akademie Verlag.

HELMUT GRUBER/PETER MUNTIGL/MARTIN REISIGL/
MARKUS RHEINDORF/KARIN WETSCHANOW/CHRISTINE CZINGLAR

Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben

1. Einleitung

In den letzten Jahren rückte studentisches Schreiben auch im deutschen Sprachraum stärker in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses. So beschäftigen sich die Beiträge in Redder (Hg.) (2002) mit der didaktischen Vermittlung einzelner im universitären Kontext für Studierende relevanter Textsorten. Ehlich/Steets (Hg.) (2003) präsentieren eine Reihe von Arbeiten, die sich unter linguistisch-theoretischen Aspekten mit der Schreibkompetenz und -didaktik in Schule und Hochschule beschäftigen.

Vor diesem Hintergrund haben die AutorInnen dieses Beitrags von Oktober 2001 bis April 2004 am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien ein diskursanalytisches Projekt zum wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden durchgeführt,¹ das im Folgenden kurz dargestellt wird.

¹ Projektförderung: FWF (Projekt P14720-G03), Österreichische Nationalbank (Projekt Nr. 8884).

2. Hintergrund und Fragestellungen

Im Zentrum unseres Interesses stand die Seminararbeit, die im österreichischen Hochschulsystem von Studierenden im 2. und 3. Studienabschnitt verfasst wird. Seminare sind die fortgeschrittensten Lehrveranstaltungen, in denen das „forschende Lernen“ im Zentrum steht. Seminararbeiten dienen gleichzeitig der Sozialisation ins „wissenschaftliche Feld“ wie auch ins „universitäre Feld“ (Bourdieu 1992). Sie stellen damit komplexe disziplin- und institutionsspezifische Anforderungen an die Studierenden. Darüber hinaus beeinflussen selbstverständlich auch die persönlichen Schreib- und Lehrveranstaltungserfahrungen der Studierenden und die Erwartungen der Lehrenden den Textproduktionsprozess. Um diesem komplexen Faktorengefüge analytisch und theoretisch gerecht werden zu können, bildete der „academic literacies approach“ (Jones/Turner/Street (Hgg.) 1999) den theoretischen Hintergrund unseres Projekts. Dieser Ansatz berücksichtigt textuelle und kontextuelle Faktoren des wissenschaftlichen Schreibens Studierender gleichermaßen und erlaubt es, die Textproduktionsperspektive der Studierenden als komplexes Faktorengeflecht von sprachlichen Auswahlen, persönlicher und sozialer Identität und institutionellen Erfordernissen zu rekonstruieren.

Die folgenden detaillierten Fragestellungen standen im Mittelpunkt unserer Untersuchung:

- Welche Texte werden unter dem Etikett „Seminararbeit“ produziert?
- Gibt es disziplinspezifische Unterschiede zwischen Arbeiten in unterschiedlichen Fächern?
- Was macht eine gute bzw. schlechte Arbeit in einem Fach jeweils aus?²
- Welche Schreibqualifikationen erwarten die Lehrenden von den Studierenden und welche Beurteilungskriterien haben sie?
- Welche Einstellungen, Gefühle, Motive haben die Studierenden beim Schreiben von Arbeiten?
- In welchem institutionellen Kontext erfolgt das studentische Schreiben?

Um diese Fragestellungen im Rahmen des gewählten Ansatzes untersuchen zu können, erhoben wir das folgende multi-dimensionale Datenset:

- 19 Seminararbeiten aus drei Fächern (Sozial- und Wirtschaftsgeschichte (insgesamt 38.307 Wörter); Wirtschaftspsychologie (insgesamt 18.779 Wörter); Personalwirtschaft (insgesamt 20.147 Wörter))
- Teilnehmende Beobachtung dieser Seminare
- 38 strukturierte Interviews mit Studierenden und Lehrenden aus den drei Seminaren
- Verschiedene Seminarunterlagen (Handouts etc.)

² Auf diesen Aspekt kann in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

Die drei Fächer wurden gewählt, weil sie sich alle unter verschiedenen theoretischen und methodologischen Blickwinkeln mit dem Thema „Wirtschaft“ befassen und damit ein gemeinsames Forschungsgebiet haben. Die unterschiedlichen theoretischen und methodischen Zugangsweisen ließen uns allerdings Unterschiede zwischen den Fächern erwarten, die sich auf den von uns untersuchten textuellen und kontextuellen Ebenen manifestieren sollten.

3. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

3.1 Der Kontext studentischen Schreibens

Alle drei Seminarleiter stimmen in einer Reihe von Anforderungen, die sie an eine „gute“ Seminararbeit stellen, auffallend überein:

- Einheitlicher Stil und ein einheitliches Layout (bei Gruppenarbeiten)
- Klare inhaltliche Struktur (ein „roter Faden“)
- Argumentativer Duktus der Arbeit und das Vorhandensein einer begründeten eigenen Meinung
- Ausreichende Verwendung und das richtige Zitieren von Sekundärliteratur
- Verwendung eines „guten wissenschaftlichen Stils“

Allerdings verstehen die Lehrenden unter einem guten wissenschaftlichen Stil zum Teil recht unterschiedliche Dinge. Während der Seminarleiter aus Wirtschaftsgeschichte von seinen Studierenden einen „guten epischen Stil“ erwartet, verlangen die Lehrenden in der Personalwirtschaft und Wirtschaftspsychologie die Vermeidung von „Alltagssprache“ und ein bestimmtes „Abstraktionsniveau“. Damit deuten sich bereits Habitusunterschiede zwischen zwei „Epistemen“ an, die sich beinahe durch unser ganzes Datenmaterial ziehen: auf der einen Seite die am „wissenschaftlichen Feld“ orientierte Wirtschafts- und Sozialgeschichte, die den am „universitären Feld“ orientierten Fächern „Personalwirtschaft“ und „Wirtschaftspsychologie“ gegenüber steht. Gemäß diesem Unterschied sieht der Seminarleiter aus Wirtschaftsgeschichte die Schreibkompetenz als wichtige allgemeine Voraussetzung für das zukünftige Berufsleben seiner Studierenden, die er allerdings bei fortgeschrittenen Studierenden bereits voraussetzt und über deren Entwicklung er sich keine Gedanken macht. Darüber hinaus sind für ihn fortgeschrittene Studierende junge Forschende und keine „SchülerInnen“. Im Gegensatz dazu sehen die Lehrveranstaltungsleiter aus den beiden anderen Fächern Studierende primär als „Auszubildende“; das Verfassen von Seminararbeiten dient aus ihrer Sicht primär dem Einüben ins wissenschaftliche Arbeiten.

Die Sicht der Studierenden deckt sich in den meisten relevanten Punkten mit der der Lehrenden, womit die Habitusunterschiede zwischen den beiden Epistemen bereits bei den Studierenden nachgewiesen werden können.

3.2 Die Ergebnisse der textlinguistischen Untersuchung

Die erhobenen Texte wurden auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen quantitativ und qualitativ ausgewertet, wobei gemäß unseres problemgeleiteten Untersuchungsansatzes verschiedene theoretische Ansätze zur Analyse verschiedener Textebenen verwendet wurden, die im Rahmen eines textsemiotischen Modells kombiniert wurden, auf das hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann (vgl. dazu Gruber et al. 2005). Folgende sprachlichen Ebenen der Arbeiten wurden untersucht:

- Handlungsstrukturen („Genres“)
- Kohärenzstrukturen
- Metakommunikative Elemente
- Intertextualität
- Argumentative und explikative Elemente auf der Mikrotextebene
- Modale Elemente
- Lexik

Wie Bourdieus Habituskonzept erwarten lässt, lassen sich die in der Kontextanalyse gefundenen Unterschiede zwischen den beiden Epistemen auch auf der sprachlichen Ebene weitgehend nachweisen. Einzig im Bereich der globalen textuellen Handlungsstrukturen und der argumentativen Elemente zeigen sich Unterschiede zwischen allen drei Seminargruppen. In allen anderen textlinguistischen Kategorien unterscheiden sich die Texte der Wirtschaftsgeschichte-Studierenden von denen, die in den beiden anderen Seminaren produziert wurden. Allerdings finden sich in einigen Kategorien auch tendenzielle Unterschiede zwischen den Texten der Seminare aus Personalwirtschaft und Wirtschaftspsychologie, die auf lokale Unterschiede der Seminarorganisation und persönliche „Vorlieben“ der Seminarleiter zurückgeführt werden können.

Generell reflektieren die Texte der studentischen AutorInnen in allen drei Fächern die jeweiligen Ansprüche der Seminarleiter an einen „guten wissenschaftlichen Stil“: Die Texte im Wirtschaftsgeschichteseminar sind über weite Strecken narrativ und streben nicht danach, Forschungslücken aufzuzeigen und zu schließen. Sie weisen außerdem die geringste Anzahl metakommunikativer Elemente und den geringsten Modalitätsanteil auf. Die Schlüsselwörter der Texte kommen meist aus dem Bereich der Alltagssprache.

Im Gegensatz dazu sind die Arbeiten in den beiden anderen Fächern stärker „problemorientiert“, d. h. in ihnen versuchen die AutorInnen Forschungslücken aufzuzeigen und (ansatzweise) zu schließen. Die Texte sind außerdem stärker gegliedert und verweisen häufiger auf die Fachliteratur als dies in der Wirtschaftsgeschichte der Fall ist. In beiden Seminargruppen verwenden die Schreibenden ein relativ hohes Maß an (epistemischer) Modalität, die sehr häufig im Rahmen so genannter „hedged performatives“ realisiert wird, was bereits von Clyne (1987) als typisch für den deutschen Wissenschaftsstil be-

schrieben wurde. Die Schlüsselwörter in den Texten beider Seminargruppen kommen stärker aus dem Bereich der Fachlexik als in der Wirtschaftsgeschichte.

4. Schlussfolgerungen

Die Resultate unserer Untersuchung führten uns zur Formulierung eines Textproduktionsmodells studentischen Schreibens, das drei Ebenen umfasst: Auf der abstraktesten Ebene gehen wir von einem Texttyp „universitäre Prüfungsarbeit“ aus, der neben der Textsorte „Seminararbeit“ etwa noch die Textsorten „Proseminararbeit“, „Diplomarbeit“ und „Dissertation“ umfasst. Texttypen betrachten wir mit Ehlich (1983) als zweckbedingte kommunikative Abläufe mit Textcharakter, deren semiotischer Realisierungsmodus ebenso noch nicht spezifiziert ist wie ihr detaillierter Phasenablauf. Texttypen können mit anderen, funktional verwandten, Texttypen Netze bilden, die für einen bestimmten institutionellen Bereich typisch sind.

Auf der nächsten Ebene der Spezifität sprechen wir von „Textsorten“, d. h. disziplinspezifischen Konkretisierungen von Texttypen auf einer niedrigeren Abstraktionsebene. In ihnen werden Diskurse (i. S. v. Chouliaraki/Fairclough 1999) mit Hilfe bestimmter semiotischer Ressourcen realisiert. Mehrere Textsorten können einem Texttyp zugeordnet sein und mit funktional ähnlichen Textsorten „Textsortennetze“ bilden. Texttypen und Textsorten sind in unserer Konzeption „Idealtypen“, d. h. sie sind Rekonstruktionen, die empirisch nicht unmittelbar zugänglich sind. Texttypen- und Textsortenwissen gehören zum Habitus von Teilnehmenden in bestimmten Feldern (i. S. Bourdieus) und stellen damit Bestandteile der feldspezifischen Kapitalien dar.

Textsorten werden schließlich im Rahmen „situierter Praktiken“ (Lave/Wenger 1991) situationsspezifisch als Texte realisiert, die neben Textsortenmerkmalen auch Charakteristika der Schreiberfahrung einzelner Studierender und die Bedingungen des lokalen Textproduktionskontexts widerspiegeln. Hier sind die Erwartungen und Anforderungen konkreter Lehrender relevant, aber auch die Verfügbarkeit (oder Nichtverfügbarkeit) bestimmter Werke der Sekundärliteratur, Terminvorgaben und (im Falle von Gruppenarbeiten) gruppenspezifische Prozesse.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1992): *Homo academicus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Chouliaraki, Lilie/Fairclough, Norman (1999): *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clyne, Michael (1987): Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. English and German. In: *Journal of Pragmatics* 11, S. 211–247.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink. S. 24–43.

- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.) (2003): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter.
- Gruber, Helmut/Muntigl, Peter/Reisigl, Martin/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin/Czinglar Christine (2005): Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Münster: LIT.
- Jones, Carys/Turner, Joan/Street, Brian (ed.) (1999): Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues. Amsterdam: John Benjamins.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Redder, Angelika (Hg.) (2002): „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse an der Universität. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Beiheft 12.

SILKE DORMEIER

„Text-Häppchen“ und „Info-Brei“ – Welchen Beitrag leisten stilistische Mittel zur Verständlichkeit populärwissenschaftlicher Informationstexte?

Populärwissenschaftliche Informationstexte sind seit Jahren ein von der Öffentlichkeit akzeptierter und honorierter Bestandteil der Wissenschaftsberichterstattung in den Massenmedien. Im Rahmen ihrer Vermittlung treten besonders zwei Schlagworte hervor: Verständlichkeit und Anschaulichkeit. Die Veranschaulichung darf sich dabei nicht nur auf konkrete Darstellungen wie z. B. Diagramme oder Zeichnungen beschränken, sondern sollte zudem durch geeignete Sprachbilder (Analogien, Metaphern und Demonstrationen) das „innere Auge“ des Rezipienten ansprechen. Daher stellt sich die Frage, inwiefern stilistische Mittel die Verständlichkeit der Texte unterstützen bzw. erhöhen.

Gute Wissenschaftsberichterstattung wird nach Göpfert/Ruß-Mohl (2000, S. 8) dem Gegenstand und dem Publikum in gleichem Maße gerecht. Dieses Gleichgewicht lässt sich durch drei aus dem Bereich des Infotainments abgeleitete Zielsetzungen beschreiben: Die Informationen müssen qualitativ hochwertig sowie für die Rezipienten verständlich und unterhaltsam sein. Zudem spielen stilistische Mittel bei der Vermittlung von Wissen eine zentrale Rolle. Sie gehören zur Methodik der Wissensvermittlung. Stilistische Mittel bringen die Grundgedanken des Textes und seine Schlüsselwörter in eine syntaktisch schlichte und lexikalisch eher am Alltag als an der Wissenschaft orientierte Darstellung. Sprachbilder dienen in der Didaktik als Vorstellungshilfen, sie erhöhen die Anschaulichkeit oder helfen bei der Reduktion komplexer oder unbekannter Sachverhalte sowie Zusammenhänge und sollen an Bekanntes aus der Lebenswelt der Rezipienten- bzw. Zielgruppe anknüpfen.

Zur Veranschaulichung komplexer Sachverhalte sind drei Formen zu unterscheiden: Analogien, Metaphern und Demonstrationen. Analogien können in originelle Formen und Klischees unterteilt werden, Metaphern lassen sich in virulente Versionen und Stereotype einteilen und zu Demonstrationen zählen Beispiele, Modelle, Visualisierungen, Simulationen sowie Szenarios (vgl. Dormeier 2004, S. 166ff.). Die folgenden Beispiele verdeutlichen die unterschiedlichen Formen der Veranschaulichung.

Eine recht weit getriebene Allegorie (textbezogene Analogie) findet sich bei der Beschreibung des menschlichen Immunsystems für Laien. Dabei erscheint das komplexe Thema „Immunsystem des menschlichen Organismus“ als Analogie zur militärischen Abwehr:

„Geheimwaffen des Körpers

Die *Verteidigungsstrategien* der körpereigenen *Soldaten*, der weißen Blutkörperchen, gegen eindringende Krankheitserreger werden durch eigens entwickelte ‚*Geheimwaffen*‘ nachhaltig unterstützt. Dies geschieht zum einen durch spezielle *Nachrichtenstoffe*, die auf schnellstem Wege *Botschaften* innerhalb des Körpers übermitteln können und damit etwa die Tätigkeit der weißen Blutkörperchen aktivieren. Zum anderen sorgt die ‚*Polizei*‘ des Körpers, die in riesiger Zahl produzierten Antikörper, für ein rasches *Aufspüren* und eine effektive *Vernichtung* der *Eindringlinge*.“ (www.wissen.de)

Diese Assoziationen zu Abwehr, Kampf und Verteidigung dienen der verständlichen Darstellung: Der Körper verfügt über „Geheimwaffen“, weiße Blutkörperchen fungieren als „Soldaten“ und Antikörper „spüren Eindringlinge auf“ und „vernichten“ sie.

Der Metapherngebrauch im Wissenschaftsjournalismus geschieht bewusst und pragmatisch. Metaphern sind nur ein begrenzt einsatzfähiges Instrument, um Laien einen Zugang zu schwer verständlichen Zusammenhängen zu ermöglichen. Sie sind ein Hilfsmittel zur leichteren Verständlichkeit und können nicht dem Anspruch gerecht werden, für die ganze Wirklichkeit zu stehen. Je nach Wahl der Metapher werden andere Assoziationen und Konnotationen ins Spiel gebracht und unterschiedliche Ausschnitte der Wirklichkeit angesprochen.

Bei den Metaphern können zum einen „originelle Metaphern“, die dem sprachschöpferischen Aspekt der Definition gerecht werden, und zum anderen „Stereotype“, die durch ihre weite Verbreitung in der Standardsprache oft kaum noch als Metaphern erkennbar sind, unterschieden werden. Metaphern setzen die Ähnlichkeit zweier Begriffe voraus. Sie beruhen auf „Denkkonventionen“ und sind sprachschöpferisch sehr produktiv. In der linguistischen und/oder semiotisch ausgerichteten Rhetorik wird die Metapher „als exemplar[isches] Zeichen aufgefaßt, an dem sich die semiot[ische] Interpretation [...] als ein Mechanismus der Bedeutungsübertragung erforschen läßt“ (Glück 2000, S. 438). Die Auffassung, die heute in Stilistiklehrbüchern vertreten wird, geht auf Quintilian zurück. Sie besagt „brevior est similitudo“ – eine Metapher ist also ein verkürzter Vergleich: „Die Metapher ist eines der wirksamsten Mittel, den Bedeutungsraum zu weiten und den Aufnehmenden

in Bewegung zu setzen. Zugleich wird gerade an der Metapher deutlich, daß es nicht nur auf die Bedeutung ankommt, sondern daß gefühlsmäßige Wirkungen und Nebenvorstellungen aller Art beteiligt sind.“ (Kayser 1992, S. 125)

In populärwissenschaftlichen Informationstexten verwenden die Autoren vor allem Stereotype wie z. B.: „Er entsteht als geistige Gegenbewegung zur *Vergewaltigung der Natur* durch Heckenschere und Lineal in der geometrischen Ordnung des Barockgartens.“ (Gerlach 2001), „In der Tat gab es Anfang der 70er Jahre Pläne [...], an der korsischen Küste genauso viele *Bettenburgen* hochzuziehen [...].“ (Heilig 2001) oder: „Was werden das für Menschen werden, die unter solchen *Bildgewittern* frühstücken und Schularbeiten machen?“ (Stock 2001). Zum Vergleich zwei „originelle Metaphern“: „Was man nicht machen kann, ist, dass man diesen Stadtkorpus einfriert und als *museale Flaniermeile* hat, sondern man braucht natürlich eine lebendige Stadt.“ (Saoub 2001) oder „[...] die Niederen des Kastensystems der neuen Medien, deren gloriose Aktien-Optionen sich nicht in Gold verwandelt haben, sondern in *pinkfarbene Slips*. Mehr verwirrt als erregt hatte ich über die pinkfarbenen Slips nachgedacht und war dann auf die Lösung gekommen: ‚Slip‘ steht im Englischen auch für ‚Zettel‘ und pinkfarben sind in den USA die Entlassungspapiere für Angestellte.“ (Nuhr 2001).

Stereotype Metaphern und Klischees dienen kaum als Verständnishilfen. Metaphern dieser Art tragen aus semiotischer Sicht nur wenig zur Verständlichkeit bei. Die obigen Beispiele liefern einige Ausnahmen hierzu, aber es ist kaum auszumachen, welche metaphorische Ebene beim Rezipienten als bekannt vorausgesetzt werden kann.

Abschließend folgt ein Beispiel aus dem Bereich der Demonstrationen: „Auslandskorrespondenten arbeiten nicht mehr nur für Radio und Fernsehen, sondern gleichzeitig auch fürs Internet [...]: Das kann dann z. B. so aussehen: Unser Mexiko-Korrespondent sagt, ich mache eine Hörfunk-Reportage aus Chiapas, dann geben wir ihm eine Digitalkamera mit, er macht seinen Hörfunk-Teil und macht dann einen ausführlicheren Teil mit Bildmaterial für uns zusätzlich.“ (Stein 2000) Hier erklärt der Autor die Arbeit von Auslandskorrespondenten, die für mehrere Medien tätig werden, sodass sich der Rezipient eine genauere Vorstellung vom beschriebenen Sachverhalt machen kann.

Neben Analogien, Metaphern und Beispielen verwenden die Autoren idiomatische Ausdrücke als mehrgliedrige lexikalische Einheiten, Funktionsverbgefüge und phraseologische Verbindungen. Insgesamt kann die Veranschaulichung schwieriger Inhalte nur über eine gute Stilistik (Lexik und Syntax) gelingen, da Sprache das wesentliche Element der geistes- und der naturwissenschaftlichen Didaktik ist. Ein Austausch über oder von Ideen ist an sprachliche Kommunikation gebunden. Mit zunehmendem Abstraktionsgrad des Stoffes steigt auch die Bedeutung der sprachlichen Differenzierung an. Gerade aus dieser Korrelation scheint jedoch das Bedürfnis nach stilistischen

Mitteln zur Verständlichkeit komplexer Sachverhalte zu erwachsen. Auch wenn der Gebrauch von Metaphern ein zentrales Element der Experten-Laien-Kommunikation darstellt, ist ihnen zugleich eine potenzielle Missverständlichkeit inhärent. Die Popularisierung wissenschaftlicher Themen darf daher nicht darauf abzielen, Sachverhalte so stark zu vereinfachen, dass „falsche Bilder“ im Gedächtnis bleiben, denn „das Halbverstandene und Halberfahrene ist, wie Adorno feststellte, ‚nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind‘: Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben.“ (Seibt 1992, S. 29)

Literatur

- Dormeier, Silke (2004): Semiotisch-sprachdidaktische Analyse der Verständlichkeit von Hörfunk-Bildungsfeatures. Köln (unveröffentlichte Dissertation).
- Gerlach, Harald (2001): Philosophische Parks. Menschen und Gärten. (SWR 2 Wissen Hörfunkfeature).
- Glück, Helmut (Hg.) (2000): Metzler Lexikon Sprache. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Göpfert, Winfried/Ruß-Mohl, Stephan (Hg.) (2000): Wissenschafts-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 4., aktualisierte Auflage. München: List.
- Heilig, Jürgen (2001): Der Schoß der Republik. Vive la Corse. (SWR 2 Wissen Hörfunkfeature).
- Kayser, Wolfgang (1992): Das sprachliche Kunstwerk. 20. Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- Nuhr, Achim (2001): Internetsklaven. Wahre Geschichten aus der Arbeitswelt der ‚Neuen Medien‘ in den USA. (SWR 2 Wissen Hörfunkfeature).
- Saub, Esther (2001): Das konstruierte Labyrinth. Vom Leben in der arabischen Altstadt. Urbanismus. (SWR 2 Wissen Hörfunkfeature).
- Seibt, Gustav (1992): Arbeit am Schwachsinn. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (F.A.Z.), Nr. 14, 17.1.1992, S. 29.
- Stein, Michael (2000): Webreporter. Welt am Draht. (SWR 2 Wissen Hörfunkfeature).
- Stock, Adolf (2001): Nichtorte, Geschichten ohne Inhalt. Ein Spaziergang durch die Bildungslandschaft. Lethé: Poesie des Vergessens. (SWR 2 Wissen Hörfunkfeature).

EVA-MARIA JAKOBS/KATRIN LEHNEN

Linguistische Konzepte und Methoden der kommunikativ orientierten Usability-Forschung

Gegenstand der Forschung sind die Rezeption und Bewertung elektronisch gestützter, hypertextueller Kommunikationsformen mit Methoden des Usability Testings. Sprach- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze spielen in der Usability-Forschung bisher nur eine untergeordnete Rolle; die Bewertung elektronischer Anwendungen richtet sich primär auf gestalterische und technische bzw. ergonomische Aspekte.

Der Forschungsansatz fokussiert dagegen die kommunikative Funktion von Hypertexten. Er basiert auf drei grundlegenden Annahmen:

1. Die Produktion und Rezeption von Hypertexten orientiert sich an Gebrauchsmustern (Hypertextmuster; Jakobs 2004).
2. Kommunikative Hypertexte sind Formen situierten Handelns in soziokulturell geprägten Kontexten; sie bedingen u. a. Kontext- und Adressatenmodelle.
3. Die Komplexität des Gegenstandes verlangt das Zusammenführen von Perspektiven, z.B. in der Bewertung von Hypertexten (Jakobs/Lehnen 2005). Aus der Sicht ihrer funktional-thematischen Bestimmung ist zu fragen, wie sprachliche und visuelle Mittel kommunikative Ziele und Aufgaben unterstützen. Aus der Sicht der medialen Prägung interessiert dagegen, wie die mediale Gestaltung die Rezeption des kommunikativen Angebots unterstützt.

Das Besondere der Bewertung ergibt sich im Fall der Darstellungsform Hypertext aus der Bindung an eine elektronische Umgebung. Zu bewerten sind damit immer beide Seiten des Gegenstandes:

- *die Qualität der thematisch-funktionalen Gestaltung*: In welcher Qualität unterstützt der Hypertext den Nutzer bei der Erfüllung von Aufgaben, Interessen, Bedürfnissen, die die Wahl des Hypertextangebots motivieren (informiert sein, lernen, Entscheidungen treffen, Probleme lösen, Handlungen vollziehen, z. B. etwas kaufen)?
- *die Qualität der Bedienbarkeit des Systems*: In welcher Qualität unterstützt die mediale Gestaltung das Erschließen des kommunikativen Angebots?

Die Untersuchung erfolgt mit Methoden des Usability Testings. Dazu zählen u. a. die heuristische Evaluation und der Benutzertest, der von Befragungen der Nutzergruppen begleitet wird. Beim Benutzertest lösen Vertreter der Zielgruppe einer hypertextuellen Anwendung (z. B. einer Website) vorgegebene Aufgaben, führen z. B. einen elektronischen Bestellvorgang durch. Die Versuchspersonen werden gebeten, spontan zu kommentieren, was ihnen bei der Lösung der Aufgabe durch den Kopf geht (lautes Denken). Die Versuchspersonen werden gefilmt, die Bewegungen auf dem Bildschirm werden zusätzlich durch ein ScreenCam-Programm aufgezeichnet. Die Video- und Bildschirmaufzeichnungen geben Aufschluss über Nutzervoraussetzungen (Erwartungen, Annahmen, Mustervorstellungen und -präferenzen), Nutzerverhalten (Handlungsmuster, Strategien, Routinen), Nutzerprobleme im Umgang mit dem System (Probleme der Orientierung, Bewegung, Suche) sowie die inhaltlich-gestalterische Qualität des Hypertextes: Vollständigkeit, Relevanz und Nachvollziehbarkeit der Inhalte, Strukturierung von Inhalten, sprachliche Gestaltung von Inhalten (Mitteilungswert der Überschriften, Textqualität, Verständlichkeit von Anweisungen etc.), visuelle Gestaltung (Text-Bild-

Beziehung), Beziehungsgestaltung (Höflichkeit, Vertrauensaufbau etc.). Nutzertests können wertvolle Hinweise auf die Existenz und Verinnerlichung von Webstandards wie auch von Gebrauchsmustern im Sinne der Mustererwartung und -bewertung geben (Bucher/Jäckel 2002).

Bei der heuristischen Evaluation übernehmen geschulte Tester (Experten) die Rolle des Nutzers, d. h. sie bewerten das Produkt aus der ihm unterstellten Sicht. Heuristiken sind Sammlungen von Richtlinien (guidelines), die auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse oder praktischer Erfahrungen entwickelt werden. Richtlinien formulieren Grundannahmen zu bewertungsrelevanten Eigenschaften des Bewertungsobjektes im Sinne von Sollwerten. Die Richtlinie wird für das Bewertungsverfahren in zu prüfende Teilaspekte überführt, die als Aussage oder Frage formuliert sind.

Die Schwerpunkte und Inhalte von Heuristiken differieren je nach disziplinärem Hintergrund, theoretischem (oder erfahrungswertbasiertem) Ansatz, Bewertungsinteresse und -fokus (Jakobs 2005/i. V.). Checklisten erlauben nicht nur Aussagen über die Qualität einer Umsetzung, sondern auch Hinweise auf Nutzerprobleme sowie – darauf basierend – Empfehlungen für die Optimierung der Hypertextanwendung.

Verfügbare Checklisten, beispielsweise im Web, weisen bei genauerer Betrachtung eine Reihe von Problemen auf. Dazu gehört die unzureichende Berücksichtigung sprachlich-kommunikativer Bewertungseigenschaften, z. B. textsorten- und bausteinspezifische Gestaltungsanforderungen, generalisierende Annahmen über das Funktionieren von Sprache sowie Probleme bei der Kategorisierung sprachlicher Phänomene. Ein Grund dafür mag sein, dass keine linguistisch geschulten Experten an der Erstellung von Heuristiken beteiligt sind.

Ziele der Forschung sind:

- die Untersuchung von Hypertextmustern
- die Entwicklung von Analysekonzepten (Bewertungskriterien und -maßstäbe)
- die (Weiter-)Entwicklung von Bewertungsmethoden für Hypertext (Schwerpunkt: heuristische Evaluation und Nutzertest)
- Optimierungskonzepte für elektronische Kommunikate
- Vermittlungskonzepte für Aus- und Weiterbildung sowie
- die praxisnahe Ausbildung an der Hochschule durch realitätsnahe Lehrszenarien (Analyse professioneller Websites für Auftraggeber).

Literatur

- Bucher, Hans-Jürgen/Jäckel, Michael (2002): E-Business-Plattformen im Usability-Test. In: Roters, Gunnar/Turecek, Oliver/Klingler, Walter (Hg.): Content im Internet. Trends und Perspektiven. Berlin: Vistas. S. 67–82.
- Jakobs, Eva-Maria (2004): Hypertextsorten. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 31/2, S. 232–252.

- Jakobs, Eva-Maria (2005/i.V.): Bewertungsperspektiven auf Websites. In: Schütz, Astrid/Habscheid, Stephan/Holly, Werner/Krems, Josef/Voß, Günther G. (Hg.): Neue Medien im Alltag. Befunde aus den Bereichen: Arbeit, Lernen und Freizeit. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (2005): Hypertext – Klassifikation und Evaluation. In: Siever, Torsten/Schlobinski, Peter/Runkehl, Jens (Hg.) (2005): Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 10). Berlin/New York: de Gruyter. S. 159–184.

EVA-MARIA JAKOBS/KATRIN LEHNEN

Hypermedia-Tutor Eine webbasierte Lehr-Lern-Umgebung

Kommunikationsprozesse und -aufgaben werden zunehmend auf elektronische Medien verlagert. Dies gilt für die private Nutzung ebenso wie für berufliche Handlungsbereiche. Längst steuern Organisationen und Unternehmen interne Abläufe über ein Intranet und übertragen Dienstleistungen in das World Wide Web. Firmen präsentieren sich und ihre Produkte auf eigenen Homepages. Universitäten nutzen die Vorteile standortunabhängigen Lernens u. a. durch den Einsatz computergestützter Lernmodule.

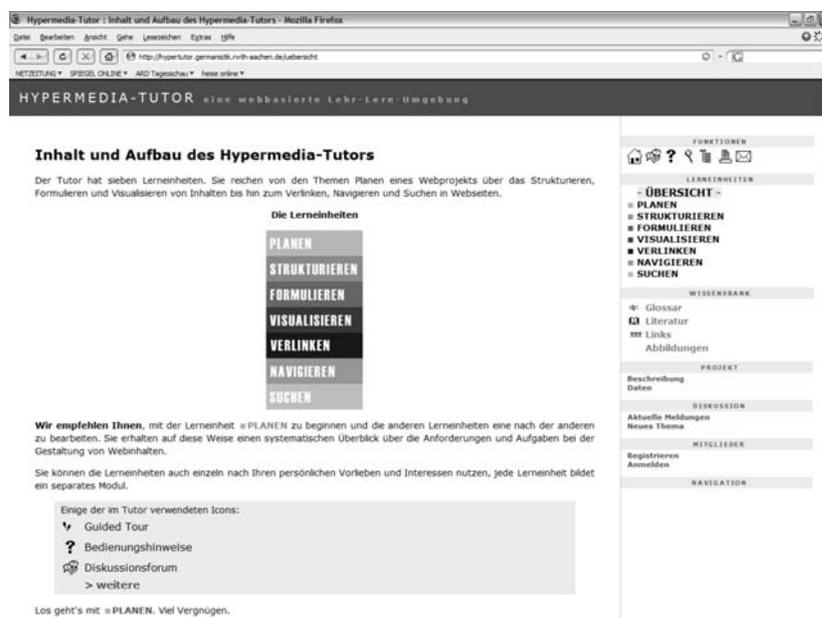
Der mediale Umbruch verändert die Organisation von Arbeitsprozessen sowie die Berufsprofile von Hochschulabsolventen. In vielen Berufen werden heute Kompetenzen im Umgang mit neuen Informationstechnologien verlangt, so auch von Ingenieuren, Informatikern und Technischen Redakteuren, z. B. bei der Vermittlung technischer Inhalte in multimedialen Umgebungen (Portalsite, Homepage, Bedienungsanleitung etc.). Die damit verbundenen Aufgaben werden bisher meist auf die technische Umsetzung reduziert. Es fehlt das Bewusstsein, dass nutzer- und aufgabengerechte Multimedia-Anwendungen über technische Anforderungen hinaus kommunikative, medien-spezifische und gestalterische Kenntnisse und Fähigkeiten verlangen. Auf dem Berufsmarkt werden zentrale Kompetenzen der Wissensgesellschaft vorausgesetzt, z. B. Fähigkeiten und Fertigkeiten des Recherchierens, Strukturierens, Formulierens und Optimierens von Informationen im Internet.

Der Anspruch an die verbale, strukturelle und visuelle Gestaltung von hypertextuell (nicht-linear) organisierten Informationen ist hoch. Die adressaten- und aufgabenorientierte Aufbereitung und Darstellung von Inhalten verlangt die Adaption medien-spezifischer Vermittlungsstrategien. Effektive Hypermedia-Anwendungen setzen ein gelungenes Zusammenspiel technischer, sprachlich-kommunikativer und gestalterischer Lösungen voraus.

Bislang fehlen Konzepte für die interdisziplinäre Vermittlung dieser Schlüsselkompetenzen. Sie setzen theoretisch fundiertes und empirisch abgesichertes Wissen über webbasierte Produktions- und Rezeptionsprozesse voraus.

Gegenstand des Projekts „Hypermedia-Tutor“ ist die Entwicklung einer webbasierten Lernumgebung, die Wissen und Methoden für die nutzer-gerechte Gestaltung von Webinhalten/Hypertext vermittelt. Der Tutor richtet sich an Studierende und Absolventen technischer Fächer.

In verschiedenen Modulen lernen Nutzerinnen und Nutzer, ein Webprojekt zu planen, Informationen aufgabenorientiert zu strukturieren, Inhalte adressatengerecht zu formulieren und zu visualisieren, Links sinnvoll zu benennen und zu setzen und die Navigation und Suche von Nutzern zu unterstützen.



Das Projekt verfolgt einen integrativen Ansatz, der Erkenntnisse aus der Textverständlichkeitsforschung, (Hyper-)Textlinguistik sowie Textproduktion zusammenführt (Lehnen/Jakobs 2003). Der Tutor beinhaltet eine Reihe von Übungen und Aufgaben, die den Lerner in die Lage versetzen, erworbenes Wissen in ausgewählten Szenarien anzuwenden. Bisher getrennt vermittelte Kompetenzen werden aufeinander bezogen. Technisch versierte NutzerInnen können sich über Gestaltungsprinzipien informieren, sprachlich versierte NutzerInnen können Wissen über Verlinkungsprinzipien und Navigationshilfen erwerben etc.

Der Hypermedia-Tutor unterstützt selbstgesteuertes Lernen wie auch Unterrichtsformen in Face-to-Face-Situationen.

Innerhalb der Projektlaufzeit wurde ein Prototyp der Lernumgebung entwickelt. Die Lerninhalte werden laufend, z. T. in der Lehre zusammen mit Studierenden, weiterentwickelt und optimiert.

Projektdaten

Förderung: Kompetenznetzwerk Universitätsverband Multimedia NRW
Laufzeit: 1. 5. 2001–31. 10. 2002

Literatur

Lehnen, Katrin/Jakobs, Eva-Maria (2003): ‚Writing Well Online: Talent Isn’t Enough‘. Netzspezifische Schreibkompetenz. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York: de Gruyter. S. 391–407.

WOLF-ANDREAS LIEBERT/CHRISTIAN KOHL/THOMAS METTEN

Kooperatives Schreiben in Netzwerkmedien

Die Forschungsstelle Wissenstransfer der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, untersucht kooperative Formen der schriftlichen Konstruktion und Kommunikation von Wissen in den Netzwerkmedien. Dazu befassen wir uns einerseits mit der Analyse bereits existierender Projekte (wie z. B. Wikipedia) und initiieren andererseits selbst Verständigungsprozesse, in denen durch Interaktion situativ sach- und adressatenadäquate Texte entstehen. Projektiert ist außerdem die Entwicklung einer kooperativen Internet-Enzyklopädie der Wissenschaften und eine Untersuchung der Risiko-Kommunikation in selbstorganisierten Netzwerkmedien.

Der Übergang von der Gutenberg- zur Internet-Galaxie, wie er etwa von Castells (2001) beschrieben wird, ermöglicht es erstmals einer Vielzahl von räumlich verteilten Personen, ohne großen technischen oder logistischen Aufwand gemeinsam an Texten zu arbeiten. Dieses kooperative Schreiben bildet nicht nur die Grundlage für die sich neu herausbildende Form des Netzwerkjournalismus (Bucher 2002, 2003), sondern ist auch zentrales Element einer „diskursiven Lexikografie“ (Liebert 2004) und damit einer neuen Form der Wissenschaftsvermittlung. Die Forschungsstelle analysiert und initiiert solche Formen der Konstruktion und Kommunikation von Wissen in den Netzwerkmedien.

Eine Fallbeispiel-Analyse der Wissenschaftsvermittlung in der Internet-Enzyklopädie „Wikipedia“ (Kohl/Liebert 2004) hat ergeben, dass durch die dieser Publikationsform inhärente Interaktivität und Aktualität sowie durch das Prinzip der Kooperation verschiedener anonymer Autoren wissenschaftlich-gesellschaftliche Kontroversen auf andere Weise dargestellt werden als in den Printmassenmedien. Dies trifft im Besonderen auf kontroverse Themen wie das von uns untersuchte Fallbeispiel „Ozonloch“ zu: Hier ermöglicht Wikipedia ein Nebeneinander gegensätzlicher Positionen und damit eine ausgewogenere Darstellung bei gleichzeitiger Öffentlichmachung des zum Text führenden Diskussionsprozesses. Allerdings mangelt es der Internet-

Enzyklopädie an einer Qualitätskontrolle, was zu großen Unterschieden zwischen einzelnen Artikeln und auch zwischen der englisch- und deutschsprachigen Version führt.

Zur Erprobung und Initiierung von Kommunikationsprozessen in Netzwerkmedien setzen wir eine eigene internetbasierte Kooperationsplattform ein, die auf der OpenSource-Software „TWiki“ (Thoeney 2005) basiert.¹ Diese Plattform wird durch das „Wiki-Prinzip“ (Leuf/Cunningham 2001; Dieberger/Guzdial 2003) charakterisiert, das größtmögliche Einfachheit und Offenheit vorschreibt. Deshalb sind die Inhalte dieser Plattform prinzipiell von allen Besuchern bearbeitbar. Das kollaborative Arbeiten an Texten wird dadurch ohne Einstiegshürden für große Personengruppen möglich gemacht. Diese Kooperationsplattform unterscheidet sich wesentlich von klassischen Content- oder Dokumentationsmanagementsystemen: Die Texte gehören nicht einem einzigen Autor oder einer Autorengruppe, sondern die Erstellung und Bearbeitung aller Inhalte kann von allen Beteiligten vollzogen werden. TWiki wird von der Forschungsstelle seit August 2003 in Lehre und Forschung eingesetzt. In der Lehre kommt die Plattform als zentrale Stelle zur Distribution von Informationen und zur Organisation zum Einsatz. Außerdem kann durch kooperatives Schreiben auch in Veranstaltungen mit großer Teilnehmerzahl Interaktion zwischen den Studenten und Dozenten erreicht werden. In der Forschung setzen wir TWiki ähnlich ein: Einerseits erfolgt die gemeinschaftliche Bereitstellung und Pflege von Informationen durch die beteiligten Forscher direkt, ohne den bottleneck-Effekt eines Webmasters o. ä. Andererseits werden neben organisatorischen auch inhaltliche Aspekte bearbeitet. So kann etwa das Verfassen von Anträgen räumlich verteilter Gruppen einfach realisiert werden. Schließlich dient die TWiki-Plattform an der Universität Koblenz-Landau auch noch zum Informations- und Ressourcenaustausch, sowohl zwischen universitätsinternen als auch zwischen universitätsexternen Gruppen.

Neben der bereits im Einsatz befindlichen TWiki-Plattform planen wir zwei weitere Forschungsprojekte im Bereich Netzwerkmedien und kooperatives Schreiben: erstens die Entwicklung einer kooperativen Internet-Enzyklopädie der Wissenschaften und zweitens eine Untersuchung der Risiko-Kommunikation in selbstorganisierten Netzwerkmedien.

Das Projekt „Kollaborative Internet-Enzyklopädie der Wissenschaften“ ist ein interdisziplinäres Forschungsvorhaben. Ziel des Projekts ist die Erprobung neuer Formen des elektronischen Publizierens von Wissenschaftsinformationen, die durch ihren Charakter als „living documents“ (permanente Aktualisierung der Inhalte) und durch kollaboratives Arbeiten geprägt sind. Sowohl inhaltlich als auch technologisch soll eine auf offenen Standards basierende kollaborative Hypertext-Enzyklopädie der Wissenschaften im Internet aufgebaut werden, deren Inhalte unter einer „Open Content“-Lizenz

¹ Die Kooperationsplattform der Forschungsstelle ist zu erreichen unter <http://www.uni-koblenz.de/~koweb>.

(Grassmuck 2002, S. 194–200) zur Verfügung stehen. Diese Internet-Enzyklopädie soll zunächst am Beispiel der Linguistik realisiert werden und zwei Funktionen erfüllen: Einerseits soll sie als Plattform zum Austausch und zur Bereitstellung von linguistischem Wissen dienen und damit neue Wege der kollaborativen Wissenskonstruktion beschreiten. Andererseits soll sie auch die Kommunikation zwischen Anwendern und Produzenten sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse verbessern, eine direkte Rückkopplung zwischen Experten und Laien ermöglichen. Das Projekt ist also interdisziplinär, es werden Ansätze und Kompetenzen aus der Sprachwissenschaft, der Fachdidaktik, der Informatik/Informationswissenschaft und der Forschung zum Wissenschaftstransfer kombiniert. Da das Projekt Modellcharakter für innovative Formen elektronischen Publizierens anstrebt, wird als zweiter technologischer Anwendungsfall ein „State of the art“-Bericht zu den Sozialwissenschaften erprobt.

In einem weiteren Projekt planen wir die Untersuchung der Risiko-Kommunikation in selbstorganisierten Netzwerkmedien. Die Projektgruppe, bestehend aus Sprach- und Medienwissenschaftlern, will die bei Krisensituationen (Kriege, Naturkatastrophen) auftretenden Kommunikationsprozesse und die Texte als Produkte dieser Prozesse erforschen. Gegenstand der Untersuchung sind allerdings nicht Prozesse und Texte in etablierten oder kommerziellen Medien, sondern in selbstorganisierten Netzwerkmedien, den so genannten Blogs und Wikis.

Literatur

- Bucher, Hans-Jürgen (2002): Internet und globale Kommunikation. Ansätze eines Strukturwandels der Öffentlichkeit? In: Löffelholz, Martin/Hepp, Andreas (Hg.): Grundlagen-texte zur transkulturellen Kommunikation. Konstanz: UVK (= UTB 2371). S. 500–530.
- Bucher, Hans-Jürgen (2003): Internet und Krieg. Informationsrisiken und Aufmerksamkeitsökonomie in der vernetzten Kriegskommunikation. In: Löffelholz, Martin (Hg.): Krieg als Medienereignis II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2003 (erscheint demnächst).
- Castells, Manuel (2001): The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society. Oxford: OUP.
- Dieberger, Andreas/Guzdial, Mark (2003): CoWeb – Experiences with Collaborative Web Spaces. In: Lueg, Christopher/Fisher, Danyel (eds.): From Usenet to CoWebs: Interacting with Social Information Spaces. London u. a.: Springer (= Computer Supported Cooperative Work). S. 155–166.
- Grassmuck, Volker (2002): Freie Software: Zwischen Privat- und Gemeineigentum. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kohl, Christian/Liebert, Wolf-Andreas (2004): Selbstorganisation der Wissenschaftsvermittlung: Quellentransparenz, Kontroversität und Qualitätssicherung in der Internet-Enzyklopädie. In: Fachsprache 3/4, S. 134–148.
- Leuf, Bo/Cunningham, Ward (2001): The Wiki Way: Collaboration and Sharing on the Internet. Boston u. a.: Addison-Wesley.
- Liebert, Wolf-Andreas (2004): Diskursive Lexikografie. Über Kontrollverluste der wissenschaftsjournalistischen Semantik und die Chancen einer selbstorganisierten, partizipativen Wissenskonstruktion. In: Pohl, Inge/Konerding, Klaus-Peter (Hg.): Stabilität

und Flexibilität in der Semantik: Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Lang, S. 325–345.

Thoeney, Peter (2005): Neue Wege: Wie Sie Twiki im Unternehmen einführen und eine neue Kommunikationskultur schaffen. In: Linux-Magazin, Sonderheft 2/2005, S. 46–52.

ECATERINA RASCU/JOHANN HALLER

Textoptimierung durch stilistische Paraphrasen in der Technischen Dokumentation

1. Einleitung

Durch die zunehmende Technologisierung in allen Lebensbereichen wurden die Qualitätsanforderungen an produktbegleitende technische Dokumentationen erheblich erhöht. Nationale und internationale Normen (DIN EN 62079, DIN EN 12100-2), allgemein gültige Verständlichkeitsregeln sowie unternehmensspezifische Vorgaben in Redaktionshandbüchern regeln zum Teil Inhalt, Form und Sprache technischer Dokumentationen, um den sicheren Gebrauch von Produkten zu ermöglichen. Jedoch ist das Überprüfen von Texten auf normen- und firmengerechte Formulierungen eine zeitaufwendige und kostenintensive Aufgabe, und die notwendigen Umformulierungen erfordern ein hohes Maß an Übung und Erfahrung. Deshalb werden in der Praxis immer häufiger spezielle Werkzeuge wie Dokumentmanagementsysteme, terminologische Datenbanken oder Sprachkontrollwerkzeuge eingesetzt. Mithilfe dieser Werkzeuge soll sichergestellt werden, dass technische Dokumente einfacher zu lesen, zu verstehen und zu übersetzen sind.

In diesem Beitrag wird über die Weiterentwicklung des am Institut für Angewandte Informationsforschung entwickelten Sprachkontrollwerkzeugs MULTILINT berichtet, das Orthographie, terminologische Konsistenz, Grammatik und Stil eines technischen Dokumentes überprüft. Zurzeit werden fehlerhafte und stilistisch unangemessene Texteinheiten markiert und dem Autor detaillierte Fehlerbeschreibungen und typische Umformulierungsbeispiele zur Unterstützung der Korrektur zur Verfügung gestellt. Zusätzlich sollen durch die Integrierung einer Paraphrasierungskomponente automatisch Vorschläge für eine angemessenere Ausdrucksweise angeboten werden.

2. Sprachkontrollwerkzeuge für die Technische Dokumentation

Sprachkontrollwerkzeuge überprüfen einen Text nach bestimmten Kriterien und unterstützen damit den Autor bei der sprachlichen Optimierung seines

Dokumentes. Die handelsüblichen Prüfprogramme (z. B. die Rechtschreib- und Grammatikkontrolle des MS-Word-Editors, Corrigo, DUDEN-Korrektor, Deutsch Korrekt 2000) erkennen zwar Rechtschreib- und Grammatikfehler in Texten, sind aber auf den allgemeinen Sprachgebrauch zugeschnitten. Zur Unterstützung von Autoren in spezialisierteren Bereichen wie der Technischen Dokumentation wurden Werkzeuge entwickelt, die neben Rechtschreib- und Grammatikprüfungen auch Terminologie- und Stilkontrollen sowie eine Konsistenzprüfung anbieten (z. B. MAXit, SECC, KANT, MULTILINT). Idealerweise haben solche Werkzeuge zwei Komponenten, einen Checker, der Terminologie, Grammatik, Stil und Konsistenz überprüft, und eine Paraphrasierungskomponente, die Korrekturvorschläge generiert. Die Korrektur kann dann automatisch oder interaktiv erfolgen (Mitamura/Nyberg 2001).

3. Stilkontrolle mit MULTILINT

Im Folgenden werden die Stilkontrolle in MULTILINT sowie die verschiedenen Strategien, die zur Unterstützung der Korrektur benutzt werden können, kurz dargestellt.

Die Stilkontrolle in MULTILINT dient der Erkennung mehrdeutiger, unverständlicher und unangemessener Texteinheiten in technischen Dokumenten (Haller 2000). Sie basiert auf einem Regelsatz, der in Zusammenarbeit mit Spezialisten im Bereich Technische Dokumentation formuliert (Schmidt-Wigger 1998) und dann anhand von Praxiserfahrungen weiter an die Benutzerbedürfnisse angepasst wurde. Die Regeln betreffen gegenwärtig folgende Problembereiche: Layout, lexikalische und strukturelle Ambiguität, lexikalische Vagheit, strukturelle Komplexität, elliptische Konstruktionen, Wortstellung etc. Während der Stilprüfung werden unerwünschte Strukturen gesucht, mit einem Fehlercode markiert und farbig dargestellt. Der Benutzer hat dann die Möglichkeit, eine detaillierte Fehlermeldung und/oder ein typisches Umformulierungsbeispiel aus dem Fachgebiet aufzurufen, das ihn bei der Korrektur des Textes unterstützen soll (Hernandez/Rascu 2004). Des Weiteren wird gegenwärtig ein Paraphrasierungsmodul implementiert, dessen Aufgabe es ist, automatisch Umformulierungsvorschläge für die stilistisch unangemessenen Texteinheiten zu generieren.

Für die Ableitung geeigneter Paraphrasierungsregeln wurden zuerst verschiedene Korpusanalysen durchgeführt. Zum einen wurden Verstöße gegen die MULTILINT-Stilregeln in Software-Handbüchern genauer untersucht, um eine Feinkategorisierung der stilistischen Problembereiche vornehmen zu können. Zum anderen wurde ein Korpus mit typischen Umformulierungsbeispielen untersucht, wobei für die identifizierten Feinklassen typische Paraphrasierungsregeln abgeleitet wurden. Außerdem wurden bei der Formulierung der Regeln relevante Forschungsergebnisse aus den Bereichen Kontrollierte Sprachen (Lehrndorfer 1996), Texttypologie (Göpferich 2002),

Sprechakttheorie und Verständlichkeitsforschung berücksichtigt. Beispiel (1) zeigt, wie die lexikalische Vagheit bei der Benutzung des Indefinitpronomens *man* durch eine entsprechende Paraphrase aufgelöst werden kann:¹

- (1) $V_{\text{fiv,sg}} + \textit{man} \Rightarrow V_{\text{fiv,pl}} \textit{Sie}$
 # *Um sich anzumelden, gibt man das Passwort ein.*
 \Rightarrow *Um sich anzumelden, geben Sie das Passwort ein.*

Im Beispiel (2) wird durch die Verwendung des Imperativs in der Paraphrase der illokutionäre Nachdruck der ursprünglichen Äußerung präzisiert:

- (2) $\text{NP}_{\text{nom}} \textit{sein zu} V_{\text{inf}} \Rightarrow V_{\text{imp}} \textit{Sie} \text{NP}_{\text{acc}}$
 # *Die Schrauben sind zu ersetzen.*
 \Rightarrow *Ersetzen Sie die Schrauben.*

Die von der Paraphrasierungskomponente zurzeit abgedeckten stilistischen Problembereiche sind: lexikalische Vagheit, Vagheit in Bezug auf den illokutionären Nachdruck, strukturelle Komplexität, Weitschweifigkeit etc.

Die Paraphrasierungsregeln beschränken sich jedoch nicht nur auf Informationen auf der Satzebene. Auch Mehrdeutigkeiten auf der Textebene, z. B. bei anaphorischen Pronomina, werden durch entsprechende Paraphrasen aufgelöst.

Die Implementierung der Paraphrasierungsregeln beruht auf einem regelbasierten Formalismus (Carl/Schmidt-Wigger 1998), in dem Prinzipien der Mustererkennung zum Einsatz kommen. Die sequenziell ablaufenden Regeln operieren auf der Ausgabe der morphosyntaktischen Analyse eines Textes und auf den Ergebnissen der MULTILINT-Stilkontrolle. Es wird dabei nach bestimmten Mustern gesucht, deren Struktur oder Inhalt dann durch verschiedene Operationen modifiziert wird.

4. Schlussbemerkung

Bei der Anwendung des erweiterten Sprachkontrollwerkzeugs MULTILINT ergeben sich eine Reihe von Vorteilen. Abstrakte wissenschaftliche Erkenntnisse aus verschiedenen Forschungsbereichen finden ihre praktische Anwendung in den automatisch generierten Korrekturvorschlägen und werden dadurch, gemäß der Forderung von Krings (1996, S. 34), unmittelbar handlungsleitend. Außerdem können technische Autoren durch die regelmäßige Anwendung des Sprachkontrollwerkzeugs ein höheres Sprachbewusstsein entwickeln und ihre Formulierungskompetenz erweitern. Ein weiterer Effekt

¹ Für die Darstellung der Regeln wurden die folgenden Abkürzungen verwendet: P-Präposition, N-Nomen, V-Verb, acc-Akkusativ, dat-Dativ, nom-Nominativ, sg-Singular, pl-Plural, fiv-finites Verb. # markiert den stilistisch unangemessenen Satz, während \Rightarrow den automatisch generierten Korrekturvorschlag markiert.

ist die Erstellung von Texten, die stilistisch konsistent und angemessen sind. Durch Sicherung stilistischer Konsistenz sowie Reduzierung der Ambiguität und struktureller Komplexität wird auch die Arbeit der Übersetzer solcher Texte erleichtert.

Jedoch ist MULTILINT nur ein Werkzeug, das technische Autoren bei der Erstellung verständlicherer und leichter übersetzbarer Dokumentationen unterstützen soll, das aber erfahrene und sachkundige Autoren bzw. Lektoren nicht ersetzen kann (Böhler/Ceglarek 2001). Dementsprechend ist die implementierte Korrekturstrategie interaktiv: Die entdeckten Fehler und unangemessenen Strukturen werden markiert und angezeigt, und dem Autor werden Korrekturhilfen in Form von Fehlermeldungen und Paraphrasen des Ausgangstextes zur Verfügung gestellt. Dem Autor bietet sich nun die Möglichkeit, zu entscheiden, ob er den Vorschlag übernimmt oder eine andere Umformulierungsstrategie verwendet.

Literatur

- Böhler, Klaus/Ceglarek, Regine (2001): Evaluierungsbericht Lektorat. In: TETRIS Projektdokumentation 01/02. Saarbrücken: Institut für Angewandte Informationsforschung. S. 7–21.
- Carl, Michael/Schmidt-Wigger, Antje (1998): Shallow Post Morphological Processing with KURD. In: Proceedings of the Conference on New Methods in Natural Language Processing, NeMLaP'98. Sydney: ACL. S. 257–265.
- Göpferich, Susanne (2002): Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers. Tübingen: Stauffenburg.
- Haller, Johann (2000): Sprachtechnologie für die Automobilindustrie. In: Wilss, Wolfram (Hg.): Weltgesellschaft – Weltverkehrssprache – Weltkultur. Tübingen: Stauffenburg. S. 250–263.
- Hernandez, Maryline/Rascu, Ecaterina (2004): Checking and Correcting Technical Documents. In: Vienney, Séverine/Bioud, Mounira: Correction automatique: bilan et perspectives (BULAG). Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté. S. 69–84.
- Krings, Hans P. (1996): Wieviel Wissenschaft brauchen Technische Redakteure? Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Technischen Dokumentation. In: Krings, Hans P. (Hg.): Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr. S. 5–128.
- Lehrndorfer, Anne (1996): Kontrolliertes Deutsch. Linguistische und sprachpsychologische Leitlinien für eine (maschinell) kontrollierte Sprache in der Technischen Dokumentation. Tübingen: Gunter Narr.
- Mitamura, Teruko/Nyberg Erik (2001): Automatic Rewriting for Controlled Language Translation. In: Proceedings of the NLPRS 2001 Workshop on Automatic Paraphrasing: Theories and Applications. Tokyo: National Center of Sciences, S. 1–12.
- Schmidt-Wigger, Antje (1998): Grammar and Style Checking for German. In: Proceedings of CLAW '98. Pittsburgh: Language Technologies Institute, Carnegie Mellon University. S. 76–86.

MATTHIAS BALLOD

Info-ReduXX: Verständliche Information durch Textreduktion?

1. Problemstellung/Ausgangssituation

Die mit Informationsflut und Wissensexplosion verbundenen kommunikativen Herausforderungen werden zwar aus praktischer Notwendigkeit aufgegriffen; bislang fast ausschließlich in organisatorischen bzw. technisch ausgerichteten Ansätzen, Methoden und Instrumenten zum Wissensmanagement. Das Bestreben, große Informationsmengen handhabbar zu machen, darf aber nicht auf die Wirtschaftszweige der Gesellschaft beschränkt bleiben, sondern im Gegenteil sollten alle Formen von Informationen rezeptionsökonomisch aufbereitet werden. So verwundert es nicht, dass die Liste der Forschungsdefizite und -desiderate länger ausfällt, als die der konkreten Empfehlungen zur Überwindung der *Wissensklüfte* (vgl. Göpferich 2002, S. 5 ff.). Ein erstes umfassendes, konzeptionell-wissenschaftliches Konzept legen Wichter/Antos (2001) mit den *Transferwissenschaften* vor.

Ohne medial-technische Vorselektion – so die hier vertretene These – wird in wenigen Jahren angesichts der Fülle an Informationen in elektronischen Umgebungen ein adäquates berufliches und privates Informieren kaum mehr möglich sein; ganz unabhängig vom jeweiligen Berufsfeld oder den persönlichen Vorlieben und Interessen (Ballod in Vorbereitung).¹ Vor diesem Hintergrund werden Verfahren und Werkzeuge zur automatisierten Aufbereitung und Aktualisierung, Bewertung und Selektion von (Text)-Informationen entwickelt, die zur medial-technischen Bewältigung von ‚Informationsbergen‘ eingesetzt werden.

2. Automatisierte Verfahren

Lagen die Anfänge der automatisierten Analyse von Texten in der Schnittmenge aus Computer- und Sprachwissenschaften (1960er Jahre), so hat sich der Bereich seit Anfang der 1980er Jahre disziplinär weit verzweigt: Das Spektrum reicht von den Informations- und Kognitionswissenschaften (Capurro 2000) über die Medien- und Sozialwissenschaften (u. a. Merten 1995; Kuckartz 2005) bis hin zum Technischen Übersetzen und den Translationswissenschaften (u. a. Horn-Helf 1999; Göpferich 2002). Einen umfassenden Überblick zu den verschiedenen Typen von Textanalyseprogrammen

¹ Also gerade nicht nur im fachsprachlichen Kontext, wie z. B. das Rahmenthema der Sektion *Fachsprachliche Kommunikation* auf der 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) in Köln (2003): *Fachinformationen strukturieren, komprimieren, expandieren*, vermuten lässt.

sowie zu ihren Möglichkeiten, Texte zusammenzufassen, bietet die Internetseite von Harald Klein (<http://www.textanalysis.info/>). Aktuelle Ansätze und Werkzeuge gehen dabei über die Analyse von Textinhalt bzw. -struktur hinaus und sind zumeist in Verfahren des Wissensmanagements integriert: Indexierung von Daten- und Textbeständen, Metainformationen, Text-Retrieval, Terminologie-Datenbanken, Content-Management, Archivierung, Data-Mining. Die bisherigen Ansätze und Verfahren zur Bewertung, Selektion und Reduktion von (Text-)Informationen sind in ihren Möglichkeiten – vor allem aber in ihrer Qualität – deutlich verbesserungsfähig und werden daher kombiniert.² Ohne die grundsätzliche Diskussion zu den Vor- und Nachteilen eines solchen Vorgehens aufgreifen zu können, soll im folgenden vor dem Hintergrund der oben angedeuteten kommunikationsökonomischen Notwendigkeit zur Bewältigung großer Informationsmengen ein Verfahren vorgestellt werden, das es ermöglicht, thematische Schwerpunkte in Texten zu identifizieren und darauf basierend inhaltliche Zusammenfassungen zu erstellen.

3. Sprachökonomie

Kürze und Prägnanz sind zentrale Merkmale oder Dimensionen in den meisten Verständlichkeitskonzepten (vgl. Strohner/Brose 2002; Langer et al. 2002), wobei eine *mittlere semantische Redundanz* als optimal angesehen wird (Christmann/Groeben 2002). Basierend auf einem sprachbezogenen Informationsbegriff, der die psychologische Dimension von Textverständlichkeit, die sprachstatistischen Verteilungen im Sprachgebrauch und die Präferenzen bzw. Erwartungen von Textproduzenten und -rezipienten einbindet, kann die Informativität von Texten näher bestimmt werden: „Die häufig verwendeten Wörter einer Sprache sind auch in Texten häufig belegt und zugleich kurze Wörter. Weiterhin sind sie weniger differenziert und daher für einen Sprachbenutzer potenziell weniger ‚informativ‘. Zugleich sind sie jedoch wahrscheinlich bekannt, also leichter ‚verständlich‘. Umgekehrt gilt dies entsprechend: Wörter, die lang sind, sind seltener, aber differenzierter und daher für einen Sprachbenutzer eher unerwartet, informativ und zugleich schwerer zugänglich.“ (Ballod 2001, S. 63f.) Verständlichkeit steht also in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Prinzip der Sprachökonomie. Die schlichten Parameter *Länge* und *Häufigkeit* ermöglichen grobe Rückschlüsse auf die *Wertigkeit* inhaltlicher Aussagen sowie auf die Verständlichkeit von Texten. Die zentralen inhaltlichen Differenzierungen in Texten liefern *Schlüsselwörter*, die entweder selten oder aber besonders lang sind. Insbesondere auch der Anteil dieser Schlüsselwörter (schwere Wörter) gibt Aufschluss über die *Verstehbarkeit* eines Textes: je mehr Schlüsselwörter, desto differenzierter aber

² Siehe hierzu z. B. die aktuellen Projekte aus der Computerlinguistik (<http://www.ling.uni-potsdam.de/cl/cl/res/index.html>) und Texttechnologie (<http://www.text-technology.de/>).

auch schwieriger der verwendete Wortschatz. Zuletzt – und darauf soll hier das Augenmerk gelenkt werden – geben sie das Thema (Kerninhalt) des Textes und die spezifische Aussageabsicht des Verfassers wieder.

4. Qualität und Verständlichkeit

Die Frage, in welcher Verbindung Textverständlichkeit und Informationsökonomie stehen, lässt sich nur im Kontext einer Aussage- und Wirkungsabsicht bzw. von Intention und Rezeption bewerten. D. h. die Wechselwirkungen des Informationsprozesses sind nur vor dem Hintergrund eines intendierten Kommunikationsprozesses angemessen zu erfassen (vgl. Ballod 2005). Bezogen auf die Verständlichkeit von Texten ist daher nur die *Textoberfläche* empirisch zugänglich. Die Verständlichkeit erwächst aus einer Wechselwirkung der Dimensionen *zugänglicher Sachverhalt* (Objekt), *verstehbare Textoberfläche* (Repräsentamen) und *verständiger Benutzer* (Interpretant). Dabei ist nicht der Text selbst *verständlich*, sondern die sprachliche Botschaft, d. h. die subjektive Auswirkung im Bewusstsein eines individuellen Textbenutzers. Die verständliche Botschaft ist das Ergebnis einer gelungenen Semiose, bei der Rezipient und Produzent einen Text verstehen, weil sie es wollen (Messelken 1996, S. 196 ff.). Als Konsequenz daraus folgt, dass ein wenig informativer Text leichter zu verstehen ist, da er wenig Neues enthält. Ein sehr informativer Text weist dem gemäß mehr (kognitive) Anreize auf und seine Rezeption ist mit mehr Aufwand verbunden. Er wird als schwieriger zu verstehen empfunden (Ballod 2001, S. 56 ff.). Da Schlüsselwörter die zentralen textrelevanten Informationen eines Textes abbilden und die Aufmerksamkeit des Rezipienten steuern (s. o.), eignen sie sich sowohl zur Grobklassifikation von Textsorten als auch zur Einschätzung inhaltlicher Schwerpunkte. Sie sind auch ein Gradmesser für die allgemeine Textverständlichkeit, weil sie die inhaltliche Differenziertheit bzw. Informationsdichte eines Textes widerspiegeln.

5. Capito-Ansatz

Das von Messelken (1997 u. a.) entwickelte Textanalyse-Programm *Capito* ist ein Instrument zur automatisierten Analyse, Indexierung und Klassifikation von Textinformationen. Da es zugleich zur aufgabenbezogenen Auswertung und Aufbereitung von Informationen eingesetzt werden kann, ist es auch ein Verfahren, das in unterschiedliche Ansätze und mit verschiedenen Zielsetzungen des Wissens- bzw. Content-Managements integriert werden kann. Die Möglichkeiten, das Programm zur Analyse von Verständlichkeit und zur qualitativen Informationsreduktion zu nutzen, basieren auf den oben skizzierten Prinzipien. Das Programm nutzt bei der Analyse beliebiger Texte alltags- und fachsprachliche Thesauren mit bis zu 800.000 Wortformen. Trotzdem enthält jeder Text Wortformen, die in keiner der Wortlisten des Programms enthalten sind und damit dem oben genannten Kriterium *Schlüsselwort* entsprechen (vgl. u. a. Messelken 1997). Diese, dem Rechner unbekann-

ten Wörter (Restwörter), bereiten den meisten Ansätzen automatisierter Textanalysen (z. B. zur Künstlichen Intelligenz) Probleme, da ihre Klassifikation erst im Nachhinein und zudem intellektuell erfolgen kann. In Kombination mit einem integrierten Satzerkennner, der 98% aller Satzgrenzen zuverlässig identifiziert, ist es der Software *Capito* möglich, die zentralen Informationen eines Textes in Form von ausgewählten Sätzen automatisch zu extrahieren, ohne dass ein redaktioneller oder manueller Zwischenschritt erfolgt. Selbstredend ist der Einsatz automatischer Informationsreduzierung textsortenspezifisch, da es z. B. wenig sinnvoll ist, Gebrauchsanweisungen oder literarische Texte zusammenzufassen.

6. Fazit

„Information overload“ ist heute kein Schlagwort mehr, sondern ein Phänomen, das viele Menschen aus eigener Erfahrung kennen. Informationsüberlastung führt dabei schnell dazu, dass ein auf Reflexion und Verstehen ausgerichtetes Lesen oder Lernen durch eine Strategie des Speicherns und Wiederaufrufens – als alternative Informationsverarbeitung – verdrängt wird. Mehr als 80 Prozent des individuellen Wissens wird wiederum durch Lesen erworben. Das heißt, eine sinnvolle und zielgerichtete Verarbeitung der schier Masse an Informationstexten, die jeden Tag über Print- und Online-Medien, Newsticker und Rundschreiben, per Mail oder in Fachzeitschriften erscheinen, erfordert ‚angepasste‘ Lesegewohnheiten einerseits und technische Unterstützung bei der Vorselektion von ‚Wichtigem‘ und ‚Unwichtigem‘ andererseits.

Die gegenwärtig im Bereich des Wissensmanagements, Information-Retrieval etc. zur Anwendung kommenden Ansätze zur Informationsreduktion vernachlässigen in der Regel vermittlungswissenschaftliche, psychologische und sprachlich-kommunikative Aspekte. Auf die Qualität (vor allem die Verständlichkeit) von Informationen haben diese Faktoren jedoch großen Einfluss. Der oben vorgestellte Ansatz verbindet und integriert diese Perspektiven daher konsequent. Im Hinblick auf die ausgangs aufgestellte Prämisse eines ökonomischen Sprachgebrauchs (Kommunikationsökonomie) kann das hier vorgestellte Verfahren z. B. zur schnellen redaktionellen Einordnung von Sachtexten oder zur automatischen Generierung *leichter verstehbarer* Informationstexte genutzt werden. Dieser Ansatz leistet einen Beitrag zur *qualitativen Informationsreduktion* und bietet eine Perspektive für die *leichtere Handhabung* zukünftiger Wissens- und Informationsberge.

Literatur

- Ballod, Matthias (2001): Verständliche Wissenschaft. Tübingen: Narr.
Ballod, Matthias (2005): Die Qualität des Wissenstransfers aus informationsdidaktischer Perspektive. In: Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hg.) (2005): Transferqualität. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Lang.

- Ballod, Matthias (i. V.): Informationsdidaktik: Ein Forschungskonzept zum Umgang mit Information und zur Vermittlung von Wissen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Capurro, Rafael (2000): Einführung in die Informationswissenschaft. [<http://www.capurro.de/iwinhalt.html>].
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Lesekompetenz. Weinheim/München: Juventa. S. 150–173.
- Göpferich, Susanne (2002): Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Tübingen: Stauffenburg.
- Horn-Helf, Brigitte (1999): Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis. Tübingen/Basel: Francke.
- Kuckartz, Udo (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (2002): Sich verständlich ausdrücken. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Merten, Klaus (1995): Inhaltsanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Messelken, Hans (1996): Computerunterstützte Analysen textsortenspezifischer Lexik. In: Kalverkämper, Hartwig/Baumann, Klaus-Dieter (Hg.): Fachliche Textsorten. Tübingen: Narr. S. 193–235.
- Messelken, Hans (1997): Ein Sprachzeugkasten für Wortwerker – Computerunterstützte Textanalyse. Tagungsband des Forums ‚Sprache ohne Grenzen‘. 4. und 5. November 1997 in München. Köln: DLR. S. 107–124.
- Strohner, Hans/Brose, Roselore (Hg.) (2002): Kommunikationsoptimierung. Tübingen: Stauffenburg.
- Wichter, Sigurd/Antos, Gerd (Hg.) (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Lang.

CHRISTIAN CHIARCOS

Semimanuelle Generierung und Auswertung von Alternativentexten

1. Motivation

Referentielle Ausdrücke wirken kohärenzstiftend, sind daher ein wichtiges Instrument zur Strukturierung von Texten, deren Wahrnehmung und Verständlichkeit sie in hohem Maße mitbestimmen. Gleichzeitig jedoch bestehen hier große Spielräume in der Wahl sprachlicher Mittel.

Betrachten wir einen konkreten Text in zwei Varianten:

- (1a) *Die Major League Baseball (MLB) hat als Reaktion auf die Kritik des amerikanischen Senats an zu laschen Dopingstrafen seine [sic!] Regularien verschärft.*
- (1b) *MLB Commissioner Bud Selig verkündete, daß der nachweisliche Mißbrauch von leistungssteigernden Substanzen ab sofort zu einer Sperre führen werde.*

- (1c) *Bisher konnten erwischte Sünder mit einer Geldstrafe davonkommen.*
 (1d) *Ersttäter werden allerdings nur für 10 Tage gesperrt.*
 (FAZ 22.03.05)
 (2a) *Mit einer Verschärfung seiner Regularien hat die Major League Baseball (MLB) auf eine Kritik des amerikanischen Senats an den zu laschen Dopingstrafen reagiert.*
 (2b) *Nachweislicher Mißbrauch von leistungssteigernden Substanzen werde ab sofort zu einer Sperre führen, wurde von MLB Commissioner Bud Selig verkündet.*
 (2c) *Mit einer Geldstrafe konnten die erwischten Sünder bisher davonkommen.*
 (2d) *Ersttäter werde man allerdings nur für 10 Tage sperren.*

Bei Befragung mehrerer Muttersprachler war es diesen unmöglich, einen klaren Unterschied in der Textfunktion festzustellen oder auch nur den ursprünglichen Text zu bestimmen, was darauf hindeutet, dass die konkrete Form eines Textes nicht allein von Textfunktion und sprachlichen Beschränkungen abhängt, sondern in ihrer Ausgestaltung Spielräume aufweist, die dem Sprecher (Schreiber) eine breite Vielzahl an funktional äquivalenten Varianten gestatten.

Ebenen dieser Variation berühren u. a. folgende Bereiche:

- Informationsstruktur
 - Wortstellung: 1c gegenüber 2c
 - Grammatiche Relationen: *Ersttäter*_{SBJ} (1d) gegenüber *Ersttäter*_{DIR-OBJ} (2d)
- Informationszustand
 - Referentielle Ausdrücke: *der nachweisliche Mißbrauch*_{DEF-NP} (1b) gegenüber *nachweislicher Mißbrauch*_{INDEF-NP} (2b)
- Diskursstruktur
 - Satzverknüpfung, Satzfolge, Aggregation/Nominalisierung: *Reaktion ...* (1a) gegenüber *reagiert* (2a)

Daneben bestehen außersprachliche Beschränkungen wie etwa Platzbeschränkungen oder sprecherindividuelle, medienspezifische und soziolinguistische Kodierungspräferenzen. Davon abstrahierend soll hier angenommen werden, dass diese Ebenen sprachlicher Variation oftmals subtile Nuancen in der intendierten Bedeutung andeuten, die jenseits der propositionalen „Bedeutung“ im Fregeschen Sinne liegen, vielmehr eher Gegenstand der „Färbung“ einer Äußerung sind.

Daraus allerdings resultiert das Problem, dass bei der empirischen Auswertung natürlicher Daten nicht zwischen restriktiven Kodierungsbeschränkungen und relativ vagen Präferenzen unterschieden werden kann, wodurch sich die Frage nach der „Textgüte“ der objektiven empirischen Beurteilung entzieht. Von hoher Relevanz ist dieses Problem für die Evaluation maschinell generierter Texte, da dort die bloße Übereinstimmung mit einem Mustertext

als Maßstab für die Qualitätsbeurteilung nicht genügt. Dieses „Goldstandard-Problem“ verhindert derzeit die effektive Evaluation der Maschinellen Textgenerierung (Mellish/Dale 1998).

2. Alternativentexte

Das für die Qualitätsbestimmung zentrale Konzept der Unschärfe zwischen restriktiven Kodierungsbeschränkungen und nichtrestriktiven Kodierungspräferenzen wird durch die Analyse bestehender Texte nicht hinreichend repräsentiert. Alternativentexte bieten demgegenüber die Möglichkeit, beides quantitativ zu beurteilen.

Im Rahmen eines kontrollierten Produktionsexperimentes werden dabei Probanden mit einem Lückentext konfrontiert, dessen Lücken oder „Entscheidungsknoten“ mittels verschiedener vorgegebener Alternativen so aufzufüllen sind, dass das Resultat „gelungen“ und „zielgerecht“ erscheint. Der Alternativentext repräsentiert dabei den äußeren Rahmen, eine Familie von funktional äquivalenten, aber sprachlich verschiedenen Texten, die sich durch abweichende Wahl sprachlicher Mittel unterscheiden, gewissermaßen einen Entscheidungsbaum. Die Kodierungsentscheidungen eines Probanden definieren dann einen „Pfad“ in diesem Baum. Verschiedene Pfade entsprechen unterschiedlichen Textinstanzen, die jeweils als wohlgeformt und funktional adäquat angenommen werden. Die Bandbreite der beobachteten Übereinstimmungen ermöglicht die differenzierte Beurteilung der Restriktivität sprachlicher Mittel in ihrem lokalen Kontext, was als relatives Maß für deren Güte interpretiert wird.

Während sich bisherige Arbeiten (Mellish/Yeh 1997) auf die Art referentieller Ausdrücke (definit/indefinit/pronominal) beschränkten, werden hier mit Wortstellung (WS), grammatischen Relationen (GR) und referentiellen Ausdrücken (REF) mehrere Ebenen und Wechselwirkungen zwischen ihnen in den Mittelpunkt gestellt. Die Arbeiten befinden sich momentan in einer recht frühen Phase, sodass ich mich vor allem auf den technischen Aspekt und das Potenzial des Ansatzes konzentriere.

3. Semimanuelle Generierung von Alternativentexten

Ein Alternativentext lässt sich als ein Entscheidungsbaum begreifen, in dem eine Folge von Kodierungsentscheidungen eine mögliche Textinstanz beschreibt.

Für einen Satz hat ein Proband zunächst die Wahl zwischen verschiedenen Satzstrukturen, die sich in Wortstellung und/oder Argumentstruktur unterscheiden. Wurde eine gewählt, ist für jeden referentiellen Ausdruck eine ähnliche Entscheidung zu treffen. Kodierungsentscheidungen sind dabei jederzeit zurücknehmbar. Da die Entscheidungsknoten eingangs durch abstrakte Platzhalter dargestellt werden, ist es vor der „Ausgenerierung“ des Textes erst

notwendig, ihn und die Alternativen kennen zu lernen, d.h. explorativ zu erforschen.

Die Erzeugung eines Lückentextes setzt eine eingehende Analyse des Textes, jedes Satzes und jedes referentiellen Ausdrucks voraus, d.h. morphosyntaktisch und Koreferenz-annotierte Texte. Dennoch ist ein Alternativentext nicht vollkommen automatisch extrahierbar, vielmehr wird neben der sprachlichen Kompetenz eines Annotators auch sein tiefer gehendes Textverständnis gefordert.

Der erste Schritt der Anreicherung des Urtextes umfasst die Manipulation der Argumentstruktur. Bei der Passivierung transitiver Handlungsverben können automatische Verfahren eingesetzt werden, darüber Hinausgehendes (etwa *verkaufen* neben *kaufen*) liegt im Ermessen des Annotators.

In einem zweiten Schritt wird der transitive Abschluss der Identitätsrelationen in der Koreferenz-Annotation bestimmt, der bereits ein Minimum zulässiger Beschreibungen eines Referenten ergibt. Da die sprachliche Vielfalt größer als die Zahl tatsächlich in einem konkreten kurzen Text eingesetzter Beschreibungen ist, kann der Annotator weitere nahe liegende mögliche Bezeichner für denselben Referenten ergänzen. Zudem ist hier eine Kongruenzprüfung vorzunehmen, die nur teilweise automatisiert werden kann. Automatisch ergänzt werden Pronominalformen.

Der letzte Schritt betrifft Wortstellungsvarianten, die aufgrund des Vorhandenseins einer reichen morphosyntaktischen Annotation (TIGER) automatisch bestimmt werden können.

Abschließend kann der ursprüngliche Text als Pfad über diesem Baum gespeichert werden.

4. XALT – Ein Format für Alternativentexte

Neben dem praktischen Problem der Erzeugung eines Alternativentextes steht das technische seiner internen Repräsentation. Aufgeworfen wird dies durch die „kombinatorische Explosion“. So lassen sich für einen Text von 15 Hauptsätzen mit je zwei Argumenten, einem Adjunkt und einem Adverb bis zu einer Million verschiedener Alternativen schätzen.¹ Da diese in ihrer Gesamtheit nicht repräsentiert werden können, wird hier ein verteiltes XML-basiertes Format vorgestellt, das in Erweiterung des *standoff*-Prinzips modular strukturiert und dadurch platzeffizient ist.

- Grundlage des *standoff*-Prinzips ist, dass alle Annotationsebenen auf dieselbe Basisebene verweisen, hier die der Worte (*base.xml*).
- Die Ebene der referentiellen Ausdrücke (*ref.xml*) ordnet einem Index eine Palette sprachlicher Mittel in verschiedenen morphologischen Konfigurationen zu.

¹ 10 Alternativen pro Referent, 3 Varianten der Argumentstruktur, 24 Wortstellungsalternativen.

- Die Ebene der Segmente (Sätze, segments.xml) ordnet einem Index mehrere alternative Folgen von Worten und Referenten zu, wobei jede eine mögliche Satzstruktur festlegt.
- Die Ebene der Satzfolge (text.xml) beschreibt die Reihenfolge der Segmente.

Daneben steht paths.xml, das in einem „Pfad“ jedem Entscheidungsknoten (= Index in ref.xml bzw. segments.xml) eine Kodierungsentscheidung zuweist, wodurch für jeden Probanden und den ursprünglichen Autor eine Textinstanz über dem Alternativtext rekonstruiert werden kann. Zur Vereinfachung der Auswertung wird jeweils auch morphosyntaktische Information hinzugefügt, die in die im folgenden Abschnitt erwähnten Faktoren eingeht. Dadurch kann für die Auswertung auf die Rekonstruktion der Textinstanzen verzichtet werden.

5. Auswertung

Grundlage der empirischen Auswertung sind die Pfade in paths.xml. Dabei werden Kodierungsentscheidungen mehrerer Probanden im gleichen Kontext miteinander verglichen. Aufgrund der Bandbreite der Variation ist keine hinreichend große Zahl von Belegen für einen Entscheidungsknoten in einem ansonsten identischen globalen Kontext zu erwarten. Deshalb wird über unterschiedliche Kontextvarianten abstrahiert. Ein Entscheidungsknoten wird damit jeweils für eine Familie von Texten untersucht, die bezüglich einzelner Kontextfaktoren (Distanz zum Antezedens, Häufigkeit eines Referenten im kommenden Diskurs) oder der direkt benachbarten sprachlichen Umgebung (ein Satz davor/dahinter) des Knotens übereinstimmen, darüber hinaus jedoch voneinander abweichen dürfen.

Die so ermittelbare relative Häufigkeit einer Kodierungsentscheidung kann nun als ein Maß für deren Güte interpretiert werden, das im Gegensatz zum naiven Goldstandard-Ansatz graduell und damit aussagekräftiger, zudem auch theorieneutral ist.

Letzteres steht insbesondere im Gegensatz zu präskriptiven, theoriespezifischen und heuristischen Ansätzen, bei denen Textqualität anhand von Formulierungsvorschriften (vgl. Rascu/Haller in diesem Band), theoretischen Annahmen (Miltsakaki/Kukich 2004) oder lexikalischen Häufigkeitsmaßen (Burstein/Wolska 2003) bestimmt wird.

Wegen der anspruchsvollen Vorverarbeitung ist das AlternativtextszENARIO allerdings ungeeignet, aus sich heraus ein allgemeines Maß der Textgüte zu etablieren. Vielmehr dient es der empirischen Überprüfung von theoretischen und präskriptiven Ansätzen. Es ergänzt diese um die Möglichkeit direkter empirischer Evidenz, indem vorausgesagte Präferenzen mit denen menschlicher Probanden verglichen werden.

Primäres Einsatzfeld ist dabei die Maschinelle Textgenerierung, in der Kodierungsentscheidungen mit Hinblick auf ihre Angemessenheit zu be-

urteilen sind. Insbesondere sollen dabei mit einem parametrisierbaren Modell verschiedene theoretische Ansätze implementiert und bzgl. der Qualität der automatisch getroffenen Kodierungsentscheidungen miteinander verglichen werden. Diese „salienz-basierte Satzplanungskomponente“ (Chiarcos 2003) beruht auf der Interpretation der (theoriespezifisch) gewichteten Summe verschiedener quantitativer Faktoren als Indikator für Kodierungspräferenzen. Daneben ist angedacht, die entsprechenden Gewichte mit einem überwachten Lernverfahren empirisch zu bestimmen.

Entscheidend dabei ist jedoch, ein wesentlich feineres Maß der Textgüte zu besitzen als die bloße Übereinstimmung mit einer Vorlage. Das Alternativen-textszenario besitzt das Potenzial, für eine begrenzte Menge von Texten ein solches zu entwickeln.

Literatur

- Burstein, Jill/Wolska, Magdalena (2003): Toward Evaluation of Writing Style. In: Proceedings of the 11th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (EACL). Budapest. S. 35–42.
- Chiarcos, Christian (2003): Eine Satzplanungskomponente für die Textgenerierung. In: Sprachtechnologie für die multilinguale Kommunikation. Beiträge der GLDV-Frühjahrstagung 2003. St. Augustin: Gardez. S. 53–67.
- Mellish, Chris/Dale, Robert (1998): Evaluation in the Context of Natural Language Generation. In: Computer Speech and Language 12, S. 349–373.
- Mellish, Chris/Yeh, Ching-Long (1997): An Empirical Study on the Generation of Anaphora in Chinese. In: Computational Linguistics 23/1, S. 169–190.
- Miltsakaki, Eleni/Kukich, Karen (2004): Evaluation of text coherence for electronic essay scoring systems. In: Natural Language Engineering 10/1, S. 25–55.

STEFAN KLATT

Kombinierbare Textanalyseverfahren für die Korpusannotation und Informationsextraktion

1. Einleitung

Im Rahmen dieser Arbeit wurden Präzisionsverfahren zur Textanalyse (im Besonderen für die Korpusannotation und die Informationsextraktion) für das Deutsche entwickelt, die auch autonom eingesetzt werden können.

Vom Anfang der Textanalyse bis hin zur Syntaxanalyse werden bestehende Probleme relevanter Verarbeitungsschritte diskutiert und Lösungswege zu deren Behebung dargeboten. Neben Problemen innerhalb der Verarbeitungsschritte werden dabei auch sonst gern vernachlässigte Probleme im Schnittstellenbereich zwischen den Verarbeitungsschritten sowie bei der Ergebnisausgabe behandelt.

Bei den entwickelten Werkzeugen handelt es sich um einen Tokenizer, einen regelbasierten Part-of-Speech-Tagger und einen mehrstufigen Parser, die alle mittels der Analysetechnik Pattern-Matching Easy-First Planning (PEP) implementiert wurden. Weiterhin wurden zwei einfach aufgebaute, rein korpusbasierte Verfahren zur Interpretation unbekannter Wörter und zur Extraktion fremdsprachlichen Materials entwickelt.

Eine Evaluierung der mit PEP entwickelten Werkzeuge (Tokenizer, Tagger und partieller Parser) führte zu besseren Resultaten gegenüber allen anderen bekannten Systemen in diesen Bereichen. Aber auch die beiden korpusbasierten Verfahren liefern ansprechende Ergebnisse und interessante Einsichten.

2. Die Analysetechnik PEP

Im Folgenden werden kurz die beiden wichtigsten Konzepte der Analysetechnik PEP vorgestellt. Alle weiteren Merkmale können Klatt (2005) entnommen werden.

2.1 Pattern-Matching als Analysekonzept

Durch Anwendung von Suchmustern als Bestandteil deterministischer Automaten (vorrangig die Muster *nb* und *seq*) auf eine gegebene natürlichsprachliche Äußerung (in der Regel ein Satz) wird für diese Äußerung eine vorgegebene Aufgabe durchgeführt.

Das *n*-stellige Suchmuster *nb* untersucht die Äußerung auf *n* benachbarte Elemente, die vorgegebene Bedingungen erfüllen. Falls eine solche Konstellation existiert (in (1) die Abfolge Determinativ – attributives Adjektiv – Nomen), kann das daraus resultierende Ergebniskonstrukt den bislang erkannten Konstrukten hinzugefügt werden und/oder können Teile davon nach vorgegebenen Operationen bearbeitet werden.

Das 2-stellige Suchmuster *seq* ist durch eine linke und eine rechte Grenze (*LB* und *RB*) definiert. Optional können dem Zwischenraum von *LB* und *RB* noch zu erfüllende Bedingungen auferlegt werden. Falls das angegebene Sequenzmuster existiert (in (2) die Sequenz mit *LB* = finites Auxiliärverb und *RB* = Vollverb im Partizip Perfekt), kann mit diesem wie zuvor unter *nb* beschrieben verfahren werden.

- (1) Er besuchte [*NB1=DET* das] [*NB2=ADJA* Heidelberger] [*NB3=NN* Schloss].
- (2) Er [*LB=VAFIN* hat] sein Herz in Heidelberg [*RB=VVPP* verloren].

2.2 Easy-First als Suchstrategie

Mit dem Begriff *Easy-First* sollen hier zwei Analyseprinzipien zum Ausdruck kommen. Zum einen werden Analyseentscheidungen in der Reihenfolge ihrer Einfachheit getroffen. Zum anderen besteht die Möglichkeit, sich mit einer

gefundenen Teilanalyse bzw. Grobanalyse (zunächst) zufriedenzugeben und die Suche nach Alternativlesarten in diesem Bereich aufzugeben bzw. zurückzustellen, so dass der zu betrachtende Suchraum und damit auch die Anzahl ambiger Teilanalysen teils drastisch reduziert werden kann.

3. Die Textanalyseverfahren im Überblick

3.1 Mit PEP implementierte Verfahren

Der PEP-Tokenizer besitzt eine wesentlich größere Funktionalität als herkömmliche Tokenizer. Letztere zerlegen einen Text in der Regel nur in Sätze und Wörter. Der PEP-Tokenizer hingegen markiert beispielsweise auch Äußerungseinheiten (bestehend aus einem oder mehreren Sätzen), Matrixsätze und Satzparentesen, sofern sich diese mit Hilfe spezifischer Satzzeichenkonstellationen erkennen lassen. Weiterhin werden bestimmte Rechtschreibfehler (z.B. vergessene Leerzeichen vor Interpunktionszeichen) korrigiert sowie Problemfälle und unsichere Entscheidungen markiert. Letzteres ermöglicht eine schnelle manuelle Überprüfung mit dem Ziel, nahezu fehlerfrei tokenisierte Texte zu erstellen.

Diese Zielsetzung wurde eindrucksvoll durch ein Experiment bestätigt, bei dem die ersten 3000 mit einem Punkt endenden Tokens (Abkürzungen, Ordinalzahlen oder Satzendezeichen) eines bearbeiteten Korpus evaluiert wurden. Der dabei erzielte $F(\beta=1)$ -Score lag bei 99.87%. Da die verbliebenen fehlerhaften Entscheidungen allesamt als problematische Fälle erkannt und entsprechend markiert wurden, betrug der $F(\beta=1)$ -Score nach der manuellen Korrektur dieser Textstellen sogar 100%.

Der PEP-Tagger ist ein regelbasierter Part-of-Speech-Tagger, der in geringem Maße auch korpusbasierte Anfragen in den Disambiguierungsprozess integriert. Er benötigt keinerlei Trainingsdaten und besteht aus 18 Stufen, in denen sukzessive falsche kategoriale Lesarten von Wörtern ausgefiltert werden. Dabei werden in den ersten Stufen ungrammatische und sehr unwahrscheinliche Konstellationen betrachtet. In den nachfolgenden Stufen werden dann auch diverse unsichere Disambiguierungsentscheidungen getroffen.

Bezüglich des REFD-Korpus konnte nach Anwendung aller Stufen ein Recall von 99.65% und eine Precision von 97.50% erzielt werden. Die Disambiguierung der Restambiguitäten mittels des statistisch basierten TreeTaggers (Schmid 1995) führte zu einem $F(\beta=1)$ -Score von 99.51%, was einer Fehlerreduktion von über 50% gegenüber der alleinigen Anwendung des TreeTaggers entspricht.

Der PEP-Parser besteht aus drei Stufen. In der ersten Stufe wird ein Satz in dessen topologische Felder (siehe Höhle 1986) zerlegt. In der zweiten Stufe erfolgt in jedem topologischen Feld eine partielle syntaktische Analyse in sogenannte minimale Phrasen. In der dritten Stufe werden die minimalen Phrasen innerhalb eines Feldes in eine Konstituentenstruktur überführt, be-

vor dann die topologischen Felder selbst in eine Satzkonstituentenstruktur überführt werden.

Wiederum für das REFD-Korpus konnte für über 95% der Sätze eine korrekte Zerlegung in deren topologischen Felder vorgenommen werden. Für die ersten 500 Sätze des REFD-Korpus wurden für die Erkennung minimaler Phrasen folgende $F(\beta=1)$ -Score-Werte erzielt: Minimale Nominalphrasen 97.42%, minimale Determinativphrasen 98.69% und minimale Präpositionalphrasen 98.11%.

3.2 Restliche Verfahren

Des Weiteren wurden noch zwei korpusbasierte Verfahren zur Extraktion von Wortarteninformationen entwickelt, die hierfür nur ein tokenisiertes Korpus benötigen.

Das erste Verfahren zur Interpretation unbekannter Wörter basiert auf Häufigkeitsverteilungen signifikanter Kontexte, die auf das Vorliegen bestimmter Lesarten schließen lassen.

Das Verfahren wurde an drei unterschiedlich zusammengestellten Testmengen erprobt. Eine diesbezüglich vorgenommene Evaluierung bezüglich der Maße Precision und Recall lieferte nahezu gleiche Ergebnisse. Folglich ist zu erwarten, dass für die Interpretation weiterer unbekannter Wortformen ähnliche Ergebnisse erzielt werden. Die Erkennung unbekannter Adjektive und Verben weist dabei eine Korrektheitsrate von nahezu 100% auf, die erzielten Recall- und Precision-Werte von über 80% bei gewöhnlichen Nomina und Eigennamen sind ebenfalls mehr als zufriedenstellend.

Das zweite vorgestellte Verfahren extrahiert fremdsprachliche Wörter aus einem Korpus durch aktive Suche mittels eines einfachen Bootstrapping-Ansatzes. Dadurch ist es möglich, viele fremdsprachliche Wörter zu extrahieren, die entweder nur eine aus der Fremdsprache stammende Lesart besitzen oder darüber hinaus auch noch einheimische Lesarten aufweisen.

4. Anwendungsmöglichkeiten

Die in dieser Arbeit vorgestellten Textanalyseverfahren können sowohl autonom verwendet als auch miteinander kombiniert werden. Letzteres ermöglicht den Bau von Analysesystemen für diverse Anwendungen: von Systemen für die klassische Informationsextraktion (Jiao 2005) bis hin zu computerlexikographischen Systemen für die Extraktion von Verb-Nomen-Kollokationen (u. a. mit Hilfe topologischer Felderinformationen), Subkategorisierungsrahmen von Verben (mittels der ersten beiden Parsingstufen) oder Mehrwortausdrücken (bevorzugt in Vorfeldern). Mittlerweile wurde mit PEP auch ein Named-Entity-Recognizer für deutsche Texte implementiert (Ritz 2004).

Des Weiteren können mit den Verfahren hochqualitative Textkorpora erstellt werden mit dem Ziel, eine wertvolle Trainingsressource für entsprechende statistische Verfahren zu sein. Hierzu lassen sich die vollständigen bzw.

partiellen Analyseergebnisse des PEP-Parsers auch für die Erstellung syntaktisch annotierter Korpora nutzen (siehe Radeschütz 2005).

Damit existiert eine Reihe von Anwendungsmöglichkeiten, für die die Analysetechnik PEP und die zuvor vorgestellten Analyseverfahren wertvolle Dienste leisten können.

Literatur

- Höhle, Tilman N. (1986): Der Begriff ‚Mittelfeld‘. Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In Weiss, Walter/Wiegand, Herbert Ernst/Reis, Marga (Hg.): Textlinguistik contra Stilistik? Wortschatz und Wörterbuch. Grammatische oder pragmatische Organisation von Rede? (= Kontroversen, alte und neue 3). Tübingen: Niemeyer. S. 329–340.
- Jiao, Jie (2005): Specification and Implementation of an Information Extraction System for Crime Reports. Studienarbeit, Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung, Universität Stuttgart.
- Klatt, Stefan (2005): Kombinierbare Textanalyseverfahren für die Korpusannotation und Informationsextraktion. Aachen: Shaker. (Dissertation, Universität Stuttgart).
- Radeschütz, Sylvia (2005): Entwurf und Implementierung eines Annotationswerkzeugs für die Erstellung von Baumbanken. Diplomarbeit, Institut für Intelligente Systeme, Universität Stuttgart.
- Ritz, Julia (2004): Entwurf und Implementierung eines Verfahrens zur Erkennung von Named Entities in einem Informationsextraktionssystem für die deutsche Sprache. Studienarbeit, Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung, Universität Stuttgart.
- Schmid, Helmut (1995): Improvements in Part-of-Speech Tagging with an Application to German. In: Tzoukermann, Evelyne/Armstrong, Susan (Hg.): From Texts to Tags: Issues in Multilingual Language Analysis. Proceedings of the ACL Sigdat Workshop, Dublin, Ireland, ACL. S. 47–50.

