

# BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENVERMITTLUNG

Heft 35 / 1999

## Inhaltsübersicht

### Aufsätze

~~Mohamed Badawi~~  
~~Fachsprachliche Probleme im Arabischen (Teil II)\*~~

Hans Schlemper  
„Ordnung für die Zusatzausbildung , Deutsch als Fremdsprache‘  
an der Universität Konstanz“

Peter Bickelmann  
Vorüberlegungen zur Behandlung der Negation im Unterricht  
Deutsch als Fremdsprache

Hartmut E.H. Lenk  
Der Explizitätsgrad von Bewertungen in der Textsorte ‚Pressekommentar‘

Teresita Rodríguez  
Semblanza de Octavio Paz (1914 - 1998)

### Rezensionen

B. Paris: Fremdsprachenunterricht. Zur systemischen Analyse didaktischer  
Interaktion. Frankfurt/M. 1998. (K. Schenk)

W. Miodunka u.a.: Uczmy sie polskiego. Let's learn Polish.  
Warszawa 1996. (H. Pietrak-Meiser)

Ph. Magère u.a. (dir.): La situation de la langue française parmi les autres  
langues en usage au Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg 1998.  
(K.J. Kornbeck)

E.U. Große / U. Kempf / R. Michna: Rhône-Alpes. Eine europäische  
Region im Umbruch. Berlin 1998. (Th. Rist)

~~Autorenverzeichnis\*~~  
~~Zeitschriften- und Verlags-Hinweise\*~~

---

\* Nur in gedruckter Ausgabe vorhanden

## "ORDNUNG FÜR DIE ZUSATZAUSBILDUNG ‚DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE‘ AN DER UNIVERSITÄT KONSTANZ"

**Hans Schlemper**

Seit dem 24. März 1998 ist die "Ordnung für die Zusatzausbildung ‚Deutsch als Fremdsprache‘ an der Universität Konstanz" in Kraft. Im Wintersemester 1998/99 schrieben sich insgesamt 24 Studenten - diese im Deutschen zweifelsfrei maskuline Form folgt hier und in ähnlichen Fällen der heute so beliebten englischen Mode und versteht sich nicht geschlechtsspezifisch! - ein, mehrheitlich nur für die theoretische Veranstaltung "Didaktik I" (vgl. Anhang 1: § 5, 1.1), eine kleinere Anzahl gleichzeitig auch für einen unterrichtspraktischen Kurs vom Typ "Anwendung und Vertiefung".<sup>1</sup>

Im folgenden werden die spezifischen Merkmale der Konstanzer Zusatzausbildung herausgestellt und zum einen mit dem eigentümlichen Charakter des Sprachlehrinstituts der Universität Konstanz begründet. Zum anderen bemüht sich die Darstellung, die Tradition zurückzuverfolgen, in der unsere fachdidaktische Qualifikation steht. Das könnte doch der Fachdidaktik als Wissenschaft durchaus zuträglich sein, die - wie viele Geistes- und Sozialwissenschaften - die merkwürdige Tendenz zu besitzen scheint, so zu tun, als sei mit der Ankunft des Neuesten alles Ältere Schnee von gestern (wobei dieses Neueste bei näherem Zusehen oft genug dem aus Mutwillen oder Überdruß vor einiger Zeit Abgetanen und Weggeworfenen entstammt). Schließlich sei ein Blick auf mögliche zukünftige Angebote des Lehrbereichs Deutsch als Fremdsprache am Sprachlehrinstitut der Konstanzer Universität getan, die, nach Erprobung und Konsolidierung der Zusatzausbildung, diese ergänzen könnten.

Den Mitverfassern der Zusatzausbildung, H.H.Lüger, jetzt Universität Landau, sowie W. Tönshoff, Universität Konstanz, sei an dieser Stelle dafür gedankt, daß sie mir diese Darstellung und Erläuterung der Zusatzordnung überlassen haben.

### **Inhalt:**

1. Das Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz
2. Die Zusatzausbildung Deutsch als Fremdsprache
3. Der unterrichtspraktische Schwerpunkt und seine Tradition
4. Denkbare weitere Entwicklungen
  - 4.1. Auslandspraktika
  - 4.2. Zusammenarbeit mit Inlandsinstitutionen  
Literaturverzeichnis

---

<sup>1</sup> Zur Veranschaulichung sind die fachdidaktischen Angebote des Studienjahres 1998/99 im Anhang aufgelistet, gegliedert nach Winter- und Sommersemester.

# 1. Das Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz

Das Sprachlehrinstitut ist eine "zentrale Einrichtung der Universität Konstanz" und steht laut Verwaltungs- und Benutzungsordnung unter der "Dienstaufsicht" des Rektors der Universität.

Dem Sprachlehrinstitut - und damit auch dem Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache – obliegen vier Aufgaben:

- Wissenschaftlich fundierter Fremdsprachenunterricht für Studierende philologischer Fächer,
- Sprachunterricht für Studierende aller Fachrichtungen und für Universitätsangehörige,
- Entwicklung der hierfür erforderlichen Konzeptionen und Lehrmaterialien,
- Mitwirkung der hauptamtlich tätigen Lehrkräfte an Prüfungen.

Die Organe des Sprachlehrinstituts sind:

- der Geschäftsführer,
- der Beirat,
- die Mitgliederversammlung.

Während der Geschäftsführer "für die laufende Geschäftsführung und für die Durchführung der Beschlüsse des Beirats verantwortlich" ist, hat die Mitgliederversammlung (hauptamtliche Lehrer, Lehrbeauftragte, hauptamtliches technisches und Verwaltungspersonal, Geschäftsführer) nichts zu entscheiden oder zu bestimmen. Sie wählt nur zwei stimmberechtigte und einen nicht-stimmberechtigten Vertreter in den zehnköpfigen Beirat (dem der Geschäftsführer qua Amt angehört), spricht Empfehlungen (zu Lehrprogramm und Nutzung des Instituts) aus, sorgt für "Information und Meinungsbildung am Sprachlehrinstitut" (Verwaltungs- und Benutzungsordnung, § 4).

Bestimmt und entschieden werden alle Angelegenheiten der zentralen Einrichtung im Beirat, wo - mit dem Prorektor für Lehre, je einem Professor der philosophischen, sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fakultät und zwei vom Rektor bestellten Studenten - eine klare Mehrheit von institutsfremden Mitgliedern (7 : 3 + 1) besteht.

Diese Ordnung des Sprachlehrinstituts ist - und deswegen habe ich sie hier so weitgehend im Detail wiedergegeben - gekennzeichnet durch zwei Charakteristika:

- einen (aus der Sicht des hauptamtlichen Lehrkörpers, der natürlich ausschließlich dem akademischen Mittelbau angehört) entmündigenden Grundzug; als historische Parallele bietet sich bei wohlwollender Betrachtung der Aufgeklärte Absolutismus an;
- einen anti-humboldtischen Grundzug: zwar obliegt den Lehrern am Sprachlehrinstitut ein "wissenschaftlich fundierter Fremdsprachenunterricht" (s.o.), aber es dürfte klar geworden sein, daß diese wissenschaftliche Fundierung nicht durch

ausdrücklich institutionalisierte Forschung am Institut geschieht, sondern von den Lehrern zusätzlich zu einem Lehrdeputat von (bis jetzt) 16 SWS zu erbringen ist. Die für die deutsche, d.h. humboldtische Universität charakteristische Einheit von Forschung und Lehre gilt also nur auf eine sehr spezielle Weise für das Institut, dessen Struktur irgendwo zwischen Universität und Schule anzusiedeln ist.

In einem solchen Rahmen ist etwa für Sprachlehrforschung des Mittelbaus weder Geld noch Deputatsnachlaß vorgesehen, und es fehlt auch derjenige Anreiz, der üblicherweise zu Forschung ermuntert: die institutionell verankerte Möglichkeit der Promotion und Habilitation - die Laufbahn zur Professur.

## **2. Die Zusatzausbildung Deutsch als Fremdsprache**

Wenn an einem Institut dieses Zuschnitts überhaupt irgend etwas geschieht, was die in der o.g. Ordnung niedergelegten Aufgaben überschreitet, so bedeutet das m.E. nichts weniger, als daß dort absurde Menschen (vgl. Camus 1959: "Der absurde Mensch sagt Ja...", wodurch er "die Götter leugnet") tätig sind, die den für diese Ordnung Verantwortlichen zum Trotz und möglicherweise aus absurder Freude an ihrer Arbeit so etwas tun, wie die "Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung" herausgeben oder eine Zusatzausbildung "Deutsch als Fremdsprache" entwerfen. (Wobei nicht verschwiegen werden soll, daß die "Offizialisierung" der letzteren dankenswerterweise von einem freundlich gesonnenen Beirat unterstützt wurde.)

Ich bin der Meinung, daß man die vom Prorektor für Lehre (aber nicht vom Rektor oder Wissenschaftsministerium) unterzeichnete Zusatzausbildung einmal in dieser Perspektive betrachten muß, damit ihr eine gewisse Gerechtigkeit zuteil werden kann: ihren Zielen, Inhalten, ihrem zeitlichen Umfang und ihrer (fehlenden) interdisziplinären Einbindung. Denn nur dann mag verständlich werden, warum sie sich neben Angeboten vergleichbarer Zielsetzung von Universitäten wie Berlin (FU), Bochum, Düsseldorf, Essen, Kassel oder Mainz doch recht bescheiden ausnimmt. Man könnte es, allgemein gesprochen, so ausdrücken: aus pragmatischen Gründen (geringe Anzahl von Lehrenden sowie von Lehrdeputaten) durfte nicht zuviel angestrebt werden; aus taktischen Gründen galt es, nicht zu weit über die dem Sprachlehrinstitut zugeschriebenen Aufgaben hinauszuschießen.

Konkreter: zwar decken sich die Ziele und Inhalte der Konstanzer Zusatzordnung weitgehend mit denen vergleichbarer Angebote (s.o.), jedoch ergibt sich eine faktische Einschränkung für Konstanz allein schon dadurch, daß hier als Adressaten ausdrücklich auch "Studierende nichtphilologischer Fächer" (Anhang I: § 3c) angesprochen werden. Ohne die fachdidaktische Relevanz der Inlandsgermanistik oder anderer Philologien überschätzen zu wollen, läßt sich doch vorstellen, daß in einer Veranstaltung vom Typ "Didaktik I" oder "Didaktik II" (Anhang I: § 5 (1)) von, sagen wir, Germanistik-, Soziologie- oder Physikstudenten/-absolventen kaum dieselben Voraussetzungen zu erwarten sind, "obwohl" alle "zwei germanistische Proseminare

erfolgreich besucht haben" (§ 4 (1b)) und die Nicht-Philologen zunächst zu einem Gespräch gebeten werden (§ 4 (1c)). Sicherlich käme es nicht nur den Nicht-Germanisten unter den Interessenten an der Zusatzausbildung zugute, wenn die hiesige Germanistik sowohl in ihrem linguistischen wie in ihrem literaturwissenschaftlichen Teil z.B. einige interkulturell orientierte Angebote bereithielte; dergleichen ist aber für die Zukunft vielleicht nicht auszuschließen.

Im Falle einer Zusammenarbeit mit der Germanistik würden sich auch die 16 SWS, die die Zusatzordnung als Minimum vorsieht (Anhang 1 : 2, § 5, 1), im Vergleich mit den SWS-Zahlen anderenorts etwas günstiger ausnehmen.

### **3. Der unterrichtspraktische Schwerpunkt und seine Tradition**

Den Autoren der Zusatzordnung waren die Eigentümlichkeiten ihrer Initiative, bedingt durch diejenigen des Konstanzer Sprachlehrinstituts, durchaus bewußt; die Maßnahme, mit der wir eine gewisse Professionalität der fachdidaktischen Ausbildung zu garantieren hofften und hoffen, liegt in der unterrichtspraktischen Schwerpunktsetzung unseres Angebotes. Mit 12 SWS, die wir für drei Kurse zu jeweils vier SWS vorgesehen haben, in denen es um "Anwendung und Vertiefung" (vgl. Anhang I: § 5 (1)) fachdidaktischer Reflexion geht, ist der Hospitation, der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht ein deutliches Übergewicht gegenüber den "Grundlagen der Didaktik Deutsch als Fremdsprache" zugesprochen.

Wie das Verhältnis von fachdidaktischer Theorie und Praxis des näheren zu verstehen ist, werde ich weiter unten zu skizzieren versuchen. Hier sei zunächst noch zweierlei erwähnt; erstens: wie der unterrichtspraktische Schwerpunkt in der fachdidaktischen Veranstaltungspraxis berücksichtigt wird.

Schon als H.H. Lüger vor vielen Jahren, lange bevor es die Zusatzordnung gab, pro Semester eine unterrichtspraktische fachdidaktische Veranstaltung anbot, tat er dies so, wie es auch jetzt im Rahmen der Zusatzordnung bei den Veranstaltungen zu "Anwendung und Vertiefung" geschieht und geschehen soll: es wird ihnen jeweils ein thematisch passender Deutsch als Fremdsprache-Sprachkurs zugeordnet; derselbe Dozent ist für das fachdidaktische und das sprachpraktische Angebot verantwortlich. Beispiel: im Wintersemester 1998/99 biete ich im Bereich Fachdidaktik an: "Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht (Deutsch als Fremdsprache) der Mittelstufe" (vgl. Anhang II). Gelegenheit zu Hospitationen und Unterrichtsversuchen bietet dabei mein sprachpraktischer Mittelstufenkurs: "Landeskunde: Einfachere Texte zum Thema ‚Krieg‘" (4std).

Bei einer Teilnehmerzahl von 15 (im Sprachkurs) stören vier Hospitanten erfahrungsgemäß überhaupt nicht, vorausgesetzt, ich erkläre den ausländischen Studenten den Zweck der Koordination und bitte sie um ihre Kooperation. Unter dieser Voraussetzung ist es dann auch problemlos möglich, daß die Fachdidaktikstudenten hier Unterrichtssequenzen von durchschnittlich 45 Minuten (in meiner Anwesenheit)

selbst unterrichten und daß davon Videoaufzeichnungen zur besseren Auswertung der Unterrichtsversuche gemacht werden.

Zum zweiten: es versteht sich, daß wir in dieser unterrichtspraktischen Akzentuierung unseres Angebots nicht nur einen "Trick" sehen, mit der knappen Decke der 16 SWS auszukommen, sondern auch eine vergleichsweise ausgesprochen positive Eigentümlichkeit. Positiv deswegen, weil sich Unterrichtspraxis als Dreh- und Angelpunkt von Lehrerqualifikation bereits seit einigen Jahren in fachdidaktischen Veranstaltungen am Sprachlehrinstitut bewährt hat, darüber hinaus aber auch auf eine mehr als 30jährige erfolgreiche Tradition in der Erwachsenenbildung und teilweise an Universitäten zurückgreifen kann.

Aus Gründen, die ich bereits in den einleitenden Bemerkungen angedeutet habe, wäre an dieser Stelle etwa zu erinnern an die vom Deutsch-Französischen Jugendwerk ab Mitte der 60er Jahre nicht nur finanziell, sondern auch fachdidaktisch geförderten Sprachlehrer-Ausbildungskurse in Paris, Lyon, Vichy, Royan, Tübingen (Sprachinstitut Tübingen in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für neue Lernverfahren der Universität), Konstanz (Sprachlehrinstitut der Universität) und anderenorts (vgl. hierzu exemplarisch: Müller/Rall de Caba 1978 : 158-170). Die betont unterrichtspraktische Ausbildung fand in den 70er Jahren auch Eingang in das Zertifikat-Projekt des Deutschen Volkshochschulverbands (vgl. Schlemper 1975: 115ff.), in die Arbeit des "Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V./Mainz (vgl. DEUTSCH LERNEN" 1 (1976), 18; Liebe-Harkort u.a. 1977: 29ff.). sowie etwa in die Bemühungen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung zur Förderung des Deutschunterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer (vgl. Diamant u.a. 1977: 24ff.).

Der unterrichtspraktische Schwerpunkt der Konstanzer Zusatzausbildung verlangt gewiß nach wenigstens einigen Bemerkungen zum Verhältnis von fachdidaktischer Theorie und Praxis. Es könnte der Eindruck entstehen, als gäbe es zwischen der Einführungsveranstaltung "Didaktik 1: Grundbegriffe, Lernziele, Unterrichtsmethodik" (Anhang I: § (5,1)) sowie den Veranstaltungen unter "Didaktik" einerseits und den unterrichtspraktischen Angeboten ("Anwendung und Vertiefung") andererseits keinen rechten Zusammenhang. Der unterrichtspraktische Anteil der Zusatzausbildung könnte als "Kochenlernen nach Kochbuch" verstanden werden (vgl. Göbel 1979: 15f.). Einer solchen Befürchtung gegenüber sei erstens darauf hingewiesen, daß "so manches Kochbuch mit seinen exakten Angaben für Grundrezepte und ... Anregungen für zahllose Varianten ... als Modell für gute Lehrerhandbücher dienen (könnte)" (ibid.) - oder für unterrichtspraktisches Training, besonders für Novizen in der Kunst des Unterrichts. Und zweitens sollen gerade die theoretischen fachdidaktischen Angebote ("Didaktik I" und "Didaktik II") sicherstellen, daß in den unterrichtspraktischen Kursen nicht "unreflektierte... 'Rezeptologien'"... (Fandrych 1993: 292) vermittelt werden. Vielmehr geht es bei der "Ausbildung von 'Handlungsfähigkeit' im Unterricht ... (um die) Fähigkeit zur qualifizierten Reflexion und Analyse eigenen und fremden Unterrichtshandelns sowie ... (die) Fähigkeit, auf dieser Grundlage eigene Unter-

richtskonzeptionen und eigenes Unterrichtshandeln zu modifizieren." (Fandrych 1993: 291) Anders ausgedrückt: die Inhalte von Didaktik I und II sollen helfen, für die unterrichtspraktischen Veranstaltungen sicherzustellen,

"a) daß jedes methodische Lehrverfahren auf einem wissenschaftlichen (i.w.S.) faßbaren Theorieansatz beruht, d.h. weder 'zufällig' noch aufgrund rein praktischer Erfahrung zustandekommt,

b) daß Methodenkonzeptionen von unterschiedlicher Reichweite sind und prinzipiell nicht für jede Unterrichtssituation Verfahrensweisen bereitstellen ...,

c) daß Grundlage für ... (methodische) Entscheidungen die Notwendigkeit der Kenntnis des spezifischen Methode-Theoriebezugs ist." (Müller/Rall de Caba 1978: 160)

## **4. Denkbare weitere Entwicklungen**

Im Moment kann ich mir - nach einer Konsolidierungsphase der ja noch jungen Zusatzausbildung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Konstanz - zwei weitere Vorhaben vorstellen, die das jetzige Angebot sinnvoll ergänzen würden.

### **4.1. Auslandspraktika**

Über die Unterrichtspraxis der Zusatzausbildung hinaus, die pro Veranstaltung nicht mehr als vier Unterrichtsversuche erlaubt, wäre ein Auslandspraktikum sinnvoll, wie es Chr. Fandrych schon 1993 angeregt hat (Fandrych 1993: 287ff.). Und das nicht nur aus Gründen eines quantitativen Mehr an Unterrichtspraxis. Fandrych (1993: 295) faßt die qualitativen Vorteile wie folgt zusammen:

"Gerade die 'unbekannten' Variablen (die bei einer ausländischen Institution begegnen mögen - d. Verf.) fokussieren in ihrer kulturellen und sprachlichen Fremdheit das Problem des Lehrens an sich und bieten die Chance, dadurch exemplarisch die Bedingungen der Sprachvermittlung deutlicher und bewußter zu reflektieren, als dies bei einer ... Inlandssituation der Fall wäre", die doch eher vertraut ist, was Normen und gesellschaftlichen Rahmen angeht. "Diese Verunsicherung muß in zweifacher Weise vom Praktikanten als Chance gesehen ... werden: Zunächst macht sie deutlich, daß Methoden und Inhalte nicht unreflektiert 'exportiert' werden sollen und können ... Daneben, und das ist sicher der noch zentralere Aspekt, werden fertige 'Methodenrezepte' an sich in Frage gestellt ... In der Verunsicherung liegt die Chance, die Normalität von Lehrmethoden selbst zu hinterfragen und ihre Abhängigkeit von einem sehr komplexen, auch kulturell geprägten Bedingungsgefüge zu erfahren ..." (Fandrych 1993: 295f.; vgl. dazu auch Krumm 1993: 277ff.).

Die Einbindung in die Zusatzausbildung oder die Anbindung an diese, also die Fragen nach dem Wann eines Auslandspraktikums, seinem Wo (Institution) und Wie lange: alles dies will noch bedacht werden. Für sinnvoll halte ich die Auslandserfahrung nicht allein aus den o.g. Gründen eines quantitativen und qualitativen fachdi-

daktischen Zugewinns, sondern auch im Hinblick auf die "Erprobung möglicher Berufsperspektiven" (Fandrych 1993: 301).

## 4.2. Zusammenarbeit mit Inlandsinstitutionen

Auch eine Zusammenarbeit etwa mit Volkshochschulen oder gemeinnützigen Fremdsprachenschulen könnte der von Fandrych angesprochenen "Erprobung möglicher Berufsperspektiven" dienlich sein. Das Mainzer Kontaktstudium Sprachandragogik (vgl. Zehnder 1994: 43ff.) regt dazu an, sich vorzustellen, daß eine Kooperationen zwischen Sprachlehrinstitut der Universität und Institutionen der Erwachsenenbildung nicht nur und erst für die Weiterbildung von schon praktizierenden Fremdsprachlehrern genutzt werden könnte, sondern auch schon für die fachdidaktische Ausbildung von Studenten. Ob eine solche Zusammenarbeit z.B. im Sinne eines gegenseitigen Gebens und Nehmens sich realisieren läßt - etwa: fachdidaktische Theorieangebote der Universität "gegen" Kurzzeitpraktika an Deutsch-als-Fremdsprache-Klassen in der Erwachsenenbildung -, das lohnt vielleicht ein bißchen Nachdenken.

## Literaturverzeichnis

- Camus, A. (1959): Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde. Hamburg.
- Diamant, D. / Hessel, I. / Schlemper, H. / Szablewski, P. (1977): Erfahrungsbericht zum Lehrgang "Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer" des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung vom 6. bis 10. Dezember 1976. In: Deutsch lernen 2, 24 –28.
- Fandrych, Ch. (1993): Grenzüberschreitung auf Probe: Das Auslandspraktikum im Studium Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 287 – 327.
- Göbel, R. (1979): Vorläufige Überlegungen zu einer Systematik der Lern- und Lehrtechniken im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch lernen 3, 15 – 23.
- Krumm, H.-J. (1993): Grenzgänger - das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 277 – 286.
- Liebe-Harkort, K. / Richter, L. / Schweckendiek, J. (1977): Zur Lehrerausbildung und -fortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache für ausländische Arbeitnehmer. Erfahrungen aus den Unterrichtspraktischen Seminaren des Sprachverbandes, durchgeführt beim Goethe-Institut in München. In: Deutsch lernen 2, 29 – 36.
- Müller, B.D. / Rall de Caba, W. (1978): Zur Grundausbildung von Fremdsprachenlehrern in Intensivkursen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4, 158 - 170.
- Schlemper, H. (1975): "Teacher Training" für Multiplikatoren. Ein erster Erfahrungsbericht. In: VHS im Westen 3, 115 – 117.
- Zehnder, E. (1994): Das Mainzer Kontaktstudium Sprachandragogik. In: Deutsch lernen 1, 43 – 47.

## VORÜBERLEGUNGEN ZUR BEHANDLUNG DER NEGATION IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMD-/ZWEITSPRACHE

**Peter Bickelmann**

Im Rahmen einer größeren Arbeit möchte ich Vorschläge für die Behandlung der Negation im kommunikativen Unterricht Deutsch als Fremd- bzw. als Zweitsprache machen; dabei werde ich mich auf die gesprochene Sprache konzentrieren. Voraussetzung hierfür ist eine Begriffsbestimmung: Was wird unter *Negation* verstanden? Eine Antwort auf diese Frage versucht der vorliegende Beitrag zu geben. Als besonders fruchtbar für die Belange des Unterrichts erscheint ein erweitertes Negationsmodell auf gesprächsanalytischer Basis.

### **Inhalt:**

1. Einleitende Bemerkungen
  2. Negationen auf Satz- und Wortebene
    - 2.1. Negierende Wörter und Affixe
    - 2.2. Mögliche Lerninhalte für den Unterricht DaF/DaZ
  3. Negationen auf der Textebene
  4. Anwendung gesprächsanalytischer Kategorien auf drei Texte gesprochener deutscher Standardsprache
    - 4.1. Zur Gesprächsanalyse
    - 4.2. Beispielanalysen
  5. Zusammenfassung: Ansätze eines kommunikativen Negationsmodells
  6. Formulierung eines kommunikativen Groblernziels für den Unterricht DaF/DaZ
    - 6.1. Realisierungen mit *nein* und *nicht*
    - 6.2. Andere Realisierungen
    - 6.3. Das kommunikative Groblernziel für Widersprechen
  7. Weiteres Vorgehen
- Literaturverzeichnis

### **1. Einleitende Bemerkungen**

Mit dem Thema *Negation* haben sich AutorInnen aus ganz unterschiedlichen Disziplinen beschäftigt. Es liegen z.B. Arbeiten aus der Ontologie, der Erkenntnistheorie, der Formalen Logik, der Psychologie und der Sprachwissenschaft vor (vgl. Falkenberg u.a. 1984).

In der sprachwissenschaftlichen Forschung zur Negation im Deutschen sind verschiedene Schwerpunkte erkennbar. Es existieren z.B. sprachhistorische und soziolinguistische Untersuchungen sowie Beiträge zur Negation in Dialekten und in der Sprachverarbeitung (vgl. Brütsch u.a. 1990).

Zwei sprachwissenschaftliche Forschungsrichtungen haben für die hier gewählte Themenstellung besondere Relevanz. Einerseits befaßten sich AutorInnen mit syntaktischen, semantischen und morphologischen Aspekten der Negation auf Satz- und Wortebene. Ein wichtiger Vertreter dieser Richtung ist Helbig, dessen Forschungsergebnisse in Helbig / Buscha (1988) enthalten sind. Andererseits gibt es Arbeiten mit kommunikationstheoretischem Schwerpunkt; diese beziehen sich auf die Textebene. Die erste kommunikationstheoretisch-textgrammatische Analyse stammt von Heinemann (1983); eine hier interessante gesprächsanalytische Untersuchung hat Spranz-Fogasy (1986) beigesteuert.

Im Gegensatz zur Sprachwissenschaft liegt der Bereich Didaktik, was die Negation angeht, fast brach. Die einzige größere didaktische Arbeit hat Ricken (1973) verfaßt, die sich stark an Helbig anlehnt und sich damit auf der Satz- und der Wortebene bewegt. U.a. werden Übungen mit dem Wort *nicht* entwickelt.

Obwohl in der DaF-/DaZ-Didaktik schon länger kommunikativ gearbeitet wird, fehlt noch eine systematische Darstellung der Negation im Deutschen aus kommunikativ-textgrammatischer Sicht. Dies ist ein Mangel, weil die Negation in kommunikativen DaF- und DaZ-Kursen eine zentrale Bedeutung hat: Die Kursteilnehmer(innen) sollen mit den sprachlichen Mitteln handeln, d.h. sie sollen lernen, das Deutsche gemäß ihren Interessen zu verwenden. Dabei wollen die Lerner(innen) während der gesamten Kursdauer auf deutsch nicht nur zustimmen, bekräftigen und bejahen, sondern sie haben auch das Bedürfnis zu widersprechen und zu verneinen. Zur Behebung des festgestellten Mangels sollen die folgenden Ausführungen einen Beitrag leisten.

Im vorliegenden Aufsatz orientiere ich mich an den beiden oben genannten Forschungsrichtungen aus der Sprachwissenschaft. Ich betrachte zunächst die Negation auf der Satz- und der Wortebene und richte mein Augenmerk dann auf die Textebene. Anschließend formuliere ich - unter besonderer Berücksichtigung der Lernbedürfnisse von ThailänderInnen - ein kommunikatives Lernziel für den Unterricht DaF/DaZ.

## **2. Negationen auf Satz- und Wortebene**

### **2.1. Negierende Wörter und Affixe**

Als Einstieg beschränke ich mich zunächst darauf, vier Elemente vorzustellen, die negierende Funktion auf der Satz- und Wortebene haben können. Um welche Elemente handelt es sich? Nach Helbig / Buscha (1988: 513) wirken auf der Satzebene:

*nicht, nichts, nie, niemals, niemand, nirgends,  
nirgendwo, nirgendwohin, nirgendwoher, kein, keinesfalls,  
keineswegs, nein, weder-noch.*

Aus dieser Gruppe von Wörtern wähle ich *nicht* und *kein* aus, weil diese sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache häufiger als die anderen bei Helbig / Buscha genannten Wörter vorkommen (vgl. Ricken 1973: 13ff.). Hinzu kommt *nein*, das - wie im folgenden deutlich wird - z.T. andere Eigenschaften als *nicht* und *kein* hat. Dies gilt auch im Vergleich zu den übrigen Wörtern.

Zu den Elementen, die eine Negation auf der Wortebene ausdrücken, gehören nach Helbig / Buscha (1988: 524ff.) die Affixe

*un-* (z.B. in *uninteressant*), *-los* (z.B. in *erfolglos*), *miß-* (z.B. in *mißfallen*), *a(n)-* (z.B. in *agrammatisch*), *des-* (z.B. in *Desinteresse*), *dis-* (z.B. in *Disproportion*) und *in-* (z.B. in *inkonsequent*).

Mangels quantitativer Erhebungen für die gesprochene Sprache berufe ich mich auf die Untersuchung von Qian (1987: 61), die festgestellt hat, daß *un-* in Zeitungstexten zum Thema ‚China‘ von denjenigen Affixen, die negieren können, am häufigsten auftritt. Von daher entscheide ich mich auch für *un-*.

Ich gehe also von den Negationselementen *nicht*, *kein*, *nein* und *un-* aus, die in 2.1 und 2.2 charakterisiert werden.

Mit dem Negationsproblem verknüpft sich ein Affirmationsproblem (Weinrich 1975: 53): Aus Affirmationen entstehen dadurch Negationen, daß negierende Elemente verwendet werden. (1) ist eine Affirmation, (2) und (3) sind Negationen.

Beispiel (1):  
Alle Schüler essen im Restaurant.

Beispiel (2):  
*Nicht* alle Schüler essen im Restaurant.

Beispiel (3):  
Alle Schüler essen *nicht* im Restaurant.

Eine Paraphrase von (1) ist *100% der Schüler essen im Restaurant*. Bei (2) mit *nicht* in Spitzenstellung wird ein Teil des Satzes negiert, nämlich das Wort *alle*. *Nicht* ist hier *Sondernegation*. In (3) befindet sich *nicht* nicht in Spitzenstellung; es negiert als *Satznegation* den ganzen Satz. (2) und (3) haben unterschiedliche Bedeutungen. Durch (2) mit der *Sondernegation* wird ausgesagt, daß vielleicht 90% der Schüler im Restaurant essen. Demgegenüber kann (3) mit der *Satznegation* entnommen werden, daß 100% der Schüler nicht im Restaurant essen; 0% essen also im Restaurant.

(4) enthält Affirmationen und (5) Negationen mit *kein*, *nein* und *un-*.

Beispiele (4): Affirmationen

Stefanie hat Hunger.  
Gehst du mit ins Theater?  
- *Ja*.  
ein interessantes Fußballspiel

Beispiele (5): Negationen

Stefanie hat *keinen* Hunger.  
Gehst du mit ins Theater?  
- *Nein*.  
ein *uninteressantes* Fußballspiel

(1) und (2) / (3) sowie (4) und (5) schließen sich gegenseitig aus, weil sie nicht zur gleichen Zeit wahr sein können. Bei (1) und (2) / (3) essen entweder 100% der Schüler



Die Entscheidungsfrage *Wohnt Frau Müller in Konstanz?* ist doppeldeutig. Zum einen kann sie wie in (6) als negierte Frage aufgefaßt werden. In diesem Fall ist *nicht* betont. Es besteht ein Informationsdefizit auf seiten der SprecherIn, weil sie nicht weiß, ob Frau Müller in Konstanz wohnt oder nicht. Im Vergleich zur affirmierten Frage *Wohnt Frau Müller in Konstanz?* ist das Informationsdefizit der SprecherIn kleiner. Die SprecherIn hat Anlaß zu vermuten, daß Frau Müller u.U. nicht in Konstanz wohnt: Vielleicht hat sie gehört, daß Frau Müller in München arbeitet und denkt sich, daß es für sie zu weit wäre, jeden Tag zwischen München und Konstanz zu pendeln.

Zum anderen ist folgende Interpretation möglich: Die SprecherIn von (7) hat die Information, daß Frau Müller in Konstanz wohnt, hätte diese Information aber gerne abgesichert - vielleicht weil sie sie vor längerer Zeit bekommen hat und nicht ganz sicher ist, ob sich in der Zwischenzeit etwas geändert hat. (7) ist von daher keine echte Frage, sondern eine Bestätigungsfrage, weil die SprecherIn dasjenige, was sie erfragt, bereits weiß. *Nicht* ist hier unbetont. Von den drei Fragetypen affirmierte Frage, negierte Frage und Bestätigungsfrage ist bei der Bestätigungsfrage das Informationsdefizit der SprecherIn am kleinsten. Eine mögliche Paraphrase der Bestätigungsfrage (7) ist (7a). In (7a) ist *nicht wahr* einem Aussagesatz mit *doch* angehängt.

Der Ausruf (8) ist der Form nach eine Ergänzungsfrage. Eine Umschreibung von (8) ist *Wir haben viel für ihn getan*. Ähnlich wie bei der Bestätigungsfrage (7) rechnet die SprecherIn mit der Zustimmung ihrer KommunikationspartnerIn(nen). In (7), (7a) und (8) hat *nicht* keine negierende Funktion. Es ist nicht Negationswort, sondern Abtönungspartikel. Die Bestätigungsfrage in (9) ist ebenfalls keine Negation. Sie kann durch einen Satz mit *doch* und *nicht wahr* umschrieben werden.

Beispiel (9):

Der Lehrer trifft einen seiner Schüler unter der Woche morgens im Café.

Lehrer: Hast du heute *keine* Schule? = Du hast *doch* heute Schule, *nicht wahr?*

In (10) hat *nein* genausowenig negierende Funktion. Es ist Ausdruck der Überraschung auf seiten der SprecherIn. Teil der Umschreibung ist das affirmierende *ja*.

Beispiel (10):

Nach 17 Jahren trifft Stefan Ute zufällig wieder.

Stefan: *Nein*, was für eine Überraschung! = *Ja*, das ist aber eine Überraschung!

Auch das Affix negiert nicht ausschließlich. Es hat in *Unmenge* etwa steigernde Funktion.

Beispiele (11):

eine Menge Vokabeln

eine *Unmenge* Vokabeln  
= eine große Menge Vokabeln  
= sehr viele Vokabeln

Es kann festgehalten werden: Die Wörter *nicht*, *kein*, *nein* und das Affix *un-* sind in dem Sinne doppeldeutig, daß sie sowohl negieren als auch eine andere Funktion haben können. Die Wörter zielen in Entscheidungsfragen auf eine Bestätigung ab und drücken Überraschung aus, das Affix wirkt steigernd. Dies trifft auf das einmalige Vorkommen eines Wortes/des Affixes im Satz/Wort zu. Tritt *nicht* zusammen mit *un-* in einem Satz auf, dann handelt es sich ebenfalls nicht um eine Negation, sondern um eine Affirmation.

Beispiele (12):

Ihre Argumentation ist logisch.

Ihre Argumentation ist *un*logisch.

= Ihre Argumentation ist nicht logisch.

Ihre Argumentation ist *nicht* unlogisch.

= Ihre Argumentation ist nicht ganz logisch.

= Ihre Argumentation hat etwas Logisches an sich / ist teilweise logisch.

Das Miteinandervorkommen von *un-* und *nicht* in (12) bewirkt eine (abgeschwächte) Affirmation. *Nein* verhält sich anders: Die Kombinationen zwischen *nein* und *nicht* oder *kein* oder *un-* ergeben, wie (13) und (14) zeigen, keine Affirmationen.

Beispiel (13):

Die Mutter möchte, daß der kleine Sven ins Bett geht.

Sven: *Nein*, ich gehe *nicht* ins Bett.

Beispiel (14):

Stefan: Gehst du mit zu Sabine?

Maria: *Nein*, das ist mir *un*angenehm.

In (13) bekundet Sven, daß er vorhat, nicht ins Bett zu gehen. Die Antwort von Maria in (14) besagt, daß ihr der Besuch bei Sabine nicht angenehm ist.

Aus dem Dargelegten lassen sich drei mögliche Lerninhalte für den Unterricht DaF/DaZ ableiten: Die LernerInnen sollen folgende Ausdrucksmittel benutzen können:

- die Wörter *nicht*, *kein*, *nein* und das Affix *un-* in ihrer negierenden Funktion,
- diese Wörter und das Affix in ihrer nichtnegierenden Funktion, d.h. die Wörter in Bestätigungsfragen und in Ausrufen als Ausdruck von Überraschung, das Affix mit steigernder Wirkung,
- Kombinationen von *nicht* und *un-* zum Ausdruck von Affirmationen.

### 2.2.2. In Kombination mit *nicht* und *kein* gebräuchliche Lexeme

Die Wörter *nicht*, *kein*, *nein* und das Affix *un-* haben zwei Eigenschaften gemeinsam. Zum einen fungieren sie negierend und nichtnegierend. Zum anderen können sie mit Ausnahme von *nein* Affirmationen bewirken, wenn sie gemeinsam auftreten.

Es soll nun von einem Merkmal die Rede sein, das auf *nicht* und *kein*, nicht aber auf *nein* und *un-* zutrifft: Zusammen mit *nicht* und *kein* kommen bestimmte Lexeme vor,

die in den entsprechenden affirmierenden Sätzen ungebräuchlich sind (vgl. Kürschner 1983: 118ff.).

Beispiel (1):  
Alle Schüler essen im Restaurant.

Beispiel (2):  
*Nicht* alle Schüler essen im Restaurant.

Beispiel (3):  
Alle Schüler essen *nicht* im Restaurant.

Beispiel (4):  
Stefanie hat Hunger.

Beispiel (5):  
Stefanie hat *keinen* Hunger.

Werden aus den negierten Sätzen (2)/(3) und (5) die Wörter *nicht* und *kein* entfernt, so entstehen die affirmativen Sätze (1) und (4). Aus (15) und (16) ist ersichtlich, daß der Zusammenhang *Negation - nicht/kein = Affirmation* nicht immer gegeben ist.

Beispiel (15a):  
Gesine hat *kein* Geld *mehr*.

Beispiel (15b):  
\* Gesine hat Geld mehr.

Beispiel (15c):  
Gesine hat *noch* Geld.

Die affirmative Entsprechung von (15a) ist nicht (15b), sondern (15c). Die Gemeinsamkeit von (15a) und (15c) besteht darin, daß in beiden Sätzen *Gesine hatte vor dem Sprechzeitpunkt Geld* mitgemeint ist.

Beispiel (16a):  
*Nicht einmal* von Johannes hat Peter sich verabschiedet.

Beispiel (16b):  
\* Einmal von Johannes hat Peter sich verabschiedet.

Beispiel (16c):  
*Sogar* von Johannes hat Peter sich verabschiedet.

In der Negation (16a) und der Affirmation (16c) steckt der gemeinsame und mitgemeinte Bedeutungsanteil 'Für die Sprecherin ist Peters Verhalten unerwartet'. Ihrer Meinung nach hätte Peter in (16a), wenn er sich schon von anderen Personen nicht verabschiedet hat, wenigstens Johannes auf Wiedersehen sagen sollen/müssen - vielleicht weil Peter und Johannes aus Sicht der Sprecherin befreundet sind. In (16b) hätte die Sprecherin erwartet, daß Peter sich von anderen verabschiedet, nicht aber von Johannes. Denkbar ist, daß die Sprecherin von einem Streit zwischen Peter und Johannes weiß.

(16b) ist nicht die Negation von (16a). Neben (16a) ist (16d) eine mögliche Negation von (16c). (16a) und (16d) sind bedeutungsgleich.

Beispiel (16d):

*Sogar* von Johannes hat Peter sich *nicht* verabschiedet.

*Noch* kann also durch *kein ... mehr* negiert werden und *sogar* durch *nicht einmal* und *sogar ... nicht*. *Nicht* steht direkt vor *einmal* und nicht direkt hinter *sogar*.

Beispiele (17):

Gehst du mit ins Theater? - \* *Nein einmal*.

Gehst du mit ins Theater? - \* *Nein mehr*.

\* ein *uninteressantes einmal* Fußballspiel

\* ein *uninteressantes mehr* Fußballspiel

Aus (17) geht hervor, daß sich *nein/un-* nicht mit *einmal* und *mehr* kombinieren lassen. Im Hinblick auf den Unterricht DaF/DaZ können nun drei mögliche Lerninhalte definiert werden: Die LernerInnen sollen

- erkennen, daß affirmative und negierende Sätze sich manchmal nicht nur durch die An-/Abwesenheit von *nicht* und *kein* unterscheiden, sondern daß bei Entsprechungen wie (*sogar* <->) *nicht einmal* und *noch - kein ... mehr* zusammen mit *nicht* und *kein* bestimmte Lexeme gebräuchlich sind;
- wissen, daß wie bei *sogar - nicht einmal*, *sogar ... nicht* einer Affirmation u.U. mehrere Negationen entsprechen;
- die in Kombination mit *nicht* und *kein* gebräuchlichen Lexeme benutzen können (z.B. *nicht einmal* und *kein ... mehr*), d.h. sie sollen mitgemeinte Bedeutungsanteile und die Stellung von *nicht* (z.B. direkt vor *einmal*) berücksichtigen.

### 2.2.3. Die Stellung von *nicht* im Satz

Nachdem ich auf die gemeinsamen Eigenschaften der Wörter *nicht* und *kein* eingegangen bin, wende ich mich nun getrennt den spezifischen Merkmalen dieser Wörter zu. Ich beginne mit *nicht*, das Sonder- oder Satznegation sein kann.

Ein großes Problem für DeutschlernerInnen ist erfahrungsgemäß die Stellung von *nicht* im Satz. In Helbig / Buscha (1988: 519ff.) finden sich - zum Teil mit Unterdifferenzierungen - fünfzehn Stellungsregeln für *nicht*, die für die Belange des Unterrichts zusammengefaßt und vereinfacht werden müssen. Eine solche Bearbeitung der Regeln in Helbig / Buscha nimmt Poulsen im Hinblick auf die Bedürfnisse von Studierenden in Übersetzerstudiengängen an dänischen Universitäten vor. Trotz der Komplexität des Gegenstands kommt Poulsen zu zwei noch handhabbaren Regeln für die Satznegation (vgl. Poulsen 1989: 153), auf die ich mich im folgenden stützen werde. Hier die beiden Regeln.

REGEL 1: Die Satznegation *nicht* negiert den ganzen Satz. Sie steht vor:

- infiniten Verbformen: bei zusammengesetzten Zeiten und Infinitivkonstruktionen vor Infinitiv und Partizip II, bei trennbaren Verben vor dem Verbzusatz.

Beispiele (18):

Du hast dich lange *nicht* gemeldet.

Maria wird nächste Woche *nicht* kommen.

Wir können uns heute abend *nicht* treffen.

Warum wartest du *nicht* ab?

- Nominal- und Adjektivergänzungen

Beispiele (19):

Deutschland wurde *nicht* Fußballweltmeister.

Miriam ist *nicht* krank.

- nicht-passivfähiger Ergänzung

Beispiele (20):

Martin spielt *nicht* Fußball.

\* Fußball wird von Martin *nicht* gespielt.

Wir laufen *nicht* Ski.

\* Ski wird von uns *nicht* gelaufen.

Sabine gab *nicht* Gas.

\* Gas wurde von Sabine *nicht* gegeben.

Außerdem steht die Satznegation *nicht* vor obligatorischen und fakultativen Aktanten, die keine Dativ- oder Akkusativergänzungen sind: Präpositionalergänzungen, Akkusativ der Zeit.

Beispiele (21):

Wir beschwerten uns *nicht* über unsere Vorgesetzten.

Leg den Schlüssel diesmal bitte *nicht* auf den Tisch!

Sie bleiben *nicht* die ganze Woche in Prag.

Alle Schüler essen *nicht* im Restaurant. (= Beispiel (1))

REGEL 2: Die Satznegation *nicht* steht hinter:

- Dativ- und Akkusativergänzungen

Beispiele (22):

Die Suppe schmeckt mir *nicht*.

Wir kennen den Film *Dead Man Walking nicht*.

- Temporalangaben

Beispiel (23):

Ich komme morgen früh *nicht*.

- Modalwörtern, Wörtern also, die die Einschätzung des Mitgeteilten durch die SprecherIn ausdrücken.

Beispiele (24):

Er erinnert sich hoffentlich *nicht*.

Martina freut sich sicherlich *nicht*.

In diesem Zusammenhang ist eine Information aus dem Bereich der Sprachtypologie interessant. Dahl, der etwa 240 Sprachen auf Negationen hin untersucht hat, stellt bezüglich dieser Sprachen eine deutliche Tendenz fest: Negationselemente stehen links von und so nah wie möglich beim finiten Verb. Nur ganz wenige Sprachen kennen ein Negationselement, das rechts vom finiten Verb plaziert wird. In der Hauptsache sind dies einige germanische und romanische Sprachen - darunter das Deutsche - sowie westafrikanische Sprachen, die der Niger-Kongo-Familie angehören (Dahl 1979: 91 ff.). Dahls Aussage, daß das Negationselement im Deutschen seinen Platz rechts vom finiten Verb hat, wird durch die Regeln 1 und 2 für die Satznegation *nicht* bestätigt. Eine Verschiebung von *nicht* nach links vor das finite Verb führt zu inakzeptablen Sätzen.

Beispiele (25a):

\*Maria *nicht* wird nächste Woche kommen.

\*Wir *nicht* können uns heute abend treffen.

Beispiel (26a):

\*Deutschland *nicht* wurde Fußballweltmeister.

Beispiel (27a):

\*Martin *nicht* spielt Fußball.

Beispiel (28a):

\**Nicht* leg den Schlüssel diesmal bitte auf den Tisch!

Beispiel (29a):

\*Die Suppe *nicht* schmeckt mir.

Beispiel (30a):

\* Ich nicht komme morgen früh.

Beispiel (31a):

\*Martina *nicht* freut sich sicherlich.

Im Spanischen und Thailändischen befinden sich die Satznegationen *no* und *mây* wie bei der großen Mehrheit der von Dahl untersuchten Sprachen und im Gegensatz zum Deutschen links vom finiten Verb.

Beispiel (32):

Monica y Pedro *no* juegan al fútbol.

Beispiel (33):

ráan ?aahaan ník *mây* dii.

(= Das Restaurant von Nick ist nicht gut; dii = gut sein)

Die Vermutung liegt nahe, daß DeutschlernerInnen mit Spanisch und Thailändisch als Erstsprache oder mit Kenntnissen in diesen Sprachen interferenzbedingte Fehler begehen, d.h. daß sie die Position der Satznegation links vom finiten Verb auf das Deutsche übertragen und inakzeptable Sätze wie (25a) bis (31a) produzieren. Nach Dahl verhalten sich die Negationselemente der großen Mehrheit der von ihm analysierten Sprachen syntaktisch anders als die deutsche Satznegation *nicht*. Im

Unterricht empfiehlt sich deswegen der Vergleich zwischen der Satznegation *nicht* und entsprechenden Negationen in den Ausgangssprachen der LernerInnen. Damit kann u.U. die Zahl der interferenzbedingten Fehler vermindert werden.

Die Sondernegation negiert einen Teil des Satzes. Um diesen Negationstyp geht es in der ersten Stellungsregel von Helbig / Buscha, aus der ich die allgemeine Formulierung "[...] *nicht* steht als Sondernegation unmittelbar vor dem negierten Glied [...]" (Helbig / Buscha 1988: 519) übernehme.

Beispiel (2):

*Nicht* alle Schüler essen im Restaurant.

In (2) negiert *nicht* das Wort *alle*. Darüber hinaus könnte der in der ersten Regel in Helbig / Buscha miterwähnte Fall interessant sein, daß die Sondernegation in der gesprochenen Sprache nicht immer direkt vor dem negierten Glied erscheint, sondern bei starker Betonung auch auf der Position der Satznegation stehen kann. *Nicht* ist dann ebenfalls betont. Eine Paraphrase von (2) ist demnach (2a).

Beispiel (2a):

Alle Schüler essen *nícht* im Restaurant.

Es soll also gelten:

REGEL 3: Die Sondernegation *nicht* negiert ein Satzglied. Sie steht unmittelbar vor dem negierten Glied. Sie kann auch, wenn sie selber und das negierte Glied stark betont sind, auf der Position der Satznegation erscheinen.

Vor dem beschriebenen Hintergrund können fünf mögliche Lerninhalte für den Unterricht DaF/DaZ formuliert werden: Die LernerInnen sollen

- die Satznegation *nicht* im Satz
  - a) vor infinite Verbformen, vor Nominal- und Adjektivergänzungen und vor die nicht-passivfähige Ergänzung sowie
  - b) vor obligatorische und fakultative Aktanten stellen können, die keine Dativ- oder Akkusativergänzungen sind;
- die Satznegation *nicht* hinter
  - a. Dativ- und Akkusativergänzungen
  - b. Temporalangaben und Modalwörter plazieren können;
- die Satznegation *nicht* mit entsprechenden Negationen ihrer Ausgangssprachen vergleichen können;
- die Sondernegation *nicht* unmittelbar vor das negierte Glied oder bei starker Betonung von *nicht* und negiertem Glied auf die Position der Satznegation stellen können.

#### 2.2.4. *Kein*

Beispiel (4):

Stefanie hat *keinen* Hunger.

Bei *kein* wird eine adjektivische von einer substantivischen Verwendung unterschieden. Die adjektivische Verwendung liegt in (4a) und (34) vor.

Beispiel (4a):

Stefanie hat *keinen* Hunger.  
großen

Beispiel (34):

Julia bekommt *keine* Bademütze.  
die  
eine  
meine  
diese  
die rote  
eine blaue

In seiner adjektivischen Verwendung ist *kein* wie in (4a) durch ein Adjektiv oder wie in (34) durch einen Artikel, ein adjektivisches Pronomen oder durch Artikel + Adjektiv ersetzbar.

Beispiel (35):

*Keiner* hat den Täter gesehen.  
*Kein* Mensch  
Mein Vater  
Sven  
Er

*Keiner* ist in (35) substantivisch verwendet. Anstelle von *keiner* kann *kein* / adjektivisches Pronomen + Substantiv, ein Substantiv oder ein Personalpronomen stehen. Adjektivische und substantivische Formen stimmen überein (Beispiele (36)) bis auf Nominativ Singular Masculinum (Beispiel (37)) und Nominativ/Akkusativ Singular Neutrum (Beispiele (38)).

Beispiele (36):

Sag das bitte *keinem* Menschen.      Sag das bitte *keinem*.  
*Keine* Tasche ist blau.      *Keine* ist blau.  
Kaufen Sie *keine* Schallplatten?      Kaufen Sie *keine*?

Beispiel (37):

*Kein* Kater heißt Lucifer.      *Keiner* heißt Lucifer.

Beispiele (38):

*Kein* Auto ist rot.      *Keins* ist rot.  
Ich sehe *kein* Auto.      Ich sehe *keins*.

Es ergibt sich als möglicher Lerninhalt: Die LernerInnen sollen das adjektivische von dem substantivischen *kein* unterscheiden und die jeweiligen Formen benutzen können.

### 2.2.5. Möglichkeiten der Affigierung mit *un-*

Die zentralen Fragen lauten hier: Mit welchen Typen von Wörtern geht *un-* Verbindungen ein? Was sind die Ergebnisse der Wortbildungen? Dazu gebe ich eine Übersicht auf der Grundlage von Qian (1987: 55 ff.).

Substantive, die sich mit dem Präfix *un-* kombinieren lassen, sind:

- Simplizia (z.B. *Undank*),
- Ableitungen von verbaler Basis (z.B. *Unbildung*),
- Ableitungen von adjektivischer Basis (z.B. *Untiefe*),
- substantivierte Adjektive und Partizipien (z.B. *Unbekannte*, *Unwissende*).

*Un-* kann Präfix bei folgenden Adjektiven sein:

- Ableitungen von verbaler Basis auf *-bar*, *-lich*, *-sam*, *-ent*, *-ant*, *-abel*, *-ibel* (z.B. *unrett-bar*, *unüberwindlich*, *unaufhaltsam*, *unkonvergent*, *unamüsam*, *unpräsentabel*, *unjusti-bel*),
- Ableitungen von substantivischer Basis auf *-ig*, *-lich*, *-isch*, *-al*, *-ell*, *-ar*, *-är*, *-ös* (z.B. *unbürgerlich*, *unproblematisch*, *unrationell*, *unpopulär*),
- deutsche (z.B. *undicht*) und fremde Simplizia (z.B. *unfair*),
- Partizip I (z.B. *unbefriedigend*),
- Partizip II von Verben auf *-ieren* (z.B. *undifferenziert*) und von anderen Verben (z.B. *unbewiesen*).

Adverbien werden ebenfalls mit *un-* gebildet, und zwar

- Ableitungen von adverbialer Basis (z.B. *unlängst*).

Schließlich trägt *un-* auch zur Bildung von Verben bei, nämlich bei

- Ableitungen von adjektivischer Basis (z.B. *veruntreuen*).

Die Möglichkeiten der Wortbildung mit *un-* sind in semantischer Hinsicht begrenzt. So ist die Substantivbildung mit Personenbezeichnungen (z.B. *Unmensch*) sehr selten. Auch können Adjektive, die mehrere geläufige Antonyme haben, nicht mit *un-* präfigiert werden (z.B. *\*unalt*, *\*unwarm*). Ferner kommt die Verbindung mit negativ bewertenden Adjektiven (z.B. *\*unhäßlich*, *\*unschlecht*, aber: *unschön*, *ungut*) selten vor.

Angesichts der Vielfalt der Wortbildungsmöglichkeiten verzichte ich auf die Formulierung eines konkreten möglichen Lerninhalts. Stattdessen beschränke ich mich auf eine sehr allgemeine Zielbenennung: Die LernerInnen sollen einige Wortbildungsmöglichkeiten mit dem Affix *un-* kennenlernen und die neu entstandenen Wörter anwenden können.

## 3. Negationen auf der Textebene

Beispiel (39):

Situation: Sabrina (S) und Alexandra (A) sind Freundinnen. Sabrina besucht Alexandra.

A: Möchtest du einen Kaffee, Sabrina?

S: Nein.

A: Warum denn nicht?

S: Ich bin sehr nervös. Der Arzt sagt, daß ich keinen Kaffee trinken soll.

Die Negation mit *nein* in Z. 2 von Beispiel (39) ist auf der Satzebene unproblematisch und eindeutig: Eine Frage wird durch *nein* negiert. Für den kommunikativen DaF-/DaZ-Unterricht sind jedoch nicht isolierte Sätze zentral, sondern außersprachlich determinierte Situationen, in denen die LernerInnen ihre Interessen durch sprachliches - und manchmal auch durch nichtsprachliches - Handeln verwirklichen sollen. (39) kann wenigstens in zweierlei Hinsicht situationsbezogen interpretiert werden.

Interpretation 1: Sabrina ist an einem harmonischen Besuch bei Alexandra interessiert. Durch ihre Ablehnung von Alexandras Einladung zum Kaffee brüskiert sie diese. Alexandra fragt in Z. 3 verunsichert *Warum denn nicht?*, worauf Sabrina mit einer Notlüge antwortet, die Alexandra vielleicht aufgrund von Sabrinas Mimik und Gestik gleich als solche erkennt. Die Atmosphäre ist gespannt, und - so könnte sich die Situation weiterentwickeln - Sabrina verabschiedet sich nach peinlichem Schweigen. Sie muß u.U. davon ausgehen, daß ihre Beziehung zu Alexandra für eine bestimmte Zeit belastet sein wird. Sabrina kann ihr Interesse, Alexandra einen harmonischen Besuch abzustatten, nicht verwirklichen. Die Ablehnung durch *nein* allein war zu stark; Sabrina hätte entschuldigend dazu lächeln und *Danke, ich hatte gerade einen Kaffee* sagen sollen. Oder sie hätte eine höfliche Bemerkung über die Wohnungseinrichtung machen sollen (z.B. *Ihr habt es aber schön hier.*). Vielleicht hätte Alexandras Gesichtsverlust dadurch wenigstens zum Teil rückgängig gemacht werden können.

Interpretation 2: Sabrina will Alexandra eins auswischen, weil sie sich vorher von Alexandra vor anderen Mädchen blamiert gefühlt hat. Sie lehnt Alexandras Einladung zum Kaffee absichtlich nur durch *nein* ab. Die Situation entwickelt sich wie bei Interpretation 1 weiter. Sabrina erreicht ihr Handlungsziel. Ihren Gesichtsverlust hat sie aus ihrer Sicht dadurch, daß sie Alexandra brüskiert, wenigstens zum Teil wettgemacht. Wie bei Interpretation 1 muß Sabrina auch hier damit rechnen, daß ihre Beziehung zu Alexandra wenigstens vorübergehend belastet sein wird.

In kommunikativer Hinsicht können Äußerungen danach bewertet werden, ob sie dem Interesse der SprecherIn in der jeweiligen Situation dienen oder nicht. In Interpretation 1 zu (39) macht Sabrina einen Fehler, weil sie Alexandras Einladung zum Kaffee nur durch *nein* ablehnt. Dies führt u.a. dazu, daß ihr Besuch bei Alexandra nicht harmonisch verläuft. Dagegen ist Sabrinas *nein* in Interpretation 2 von (39) richtig. Mit diesem *nein* startet Sabrina ihren Affront gegen Alexandra.

Die beiden Interpretationen lassen erkennen, daß Negationen einen Gesichtsverlust bei der KommunikationspartnerIn zur Folge haben können. DaF-/DaZ-LernerInnen sollen mit diesem Problem rechnen und Strategien zum Umgang mit dem Gesichtsverlust kennenlernen.

In Interpretation 1 standen Sabrina wenigstens zwei Strategien zur Verfügung, um Alexandras Gesichtsverlust abzuschwächen. Zum einen hätte Sabrina, wie oben erwähnt, entschuldigend lächeln und *Danke, ich hatte gerade einen Kaffee* sagen können; zum anderen hätte sie eine höfliche Bemerkung über die Wohnungseinrichtung machen können.

Beide Strategien hätte Sabrina in (39) nach ihrer Negation mit *nein* in Z. 2 angewandt. Dies ist ein Argument dafür, bei der Analyse von Negationen in ihrer kommunikativen Situation über die Wort- und Satzgrenze hinauszugehen. Das heißt, wenn dem Problem des Gesichtsverlusts Rechnung getragen werden soll, dann müssen auch Äußerungen im Anschluß an die eigentliche Negation erfaßt werden. Es besteht somit die Notwendigkeit, nicht negierende Affixe und Wörter, sondern Textausschnitte und Texte, die Negationen enthalten, zu untersuchen.

Als übergeordnetes kommunikatives Lernziel, aus dem ich kommunikative Groblernziele ableiten werde, kann für den Unterricht DaF/DaZ formuliert werden: Die LernerInnen sollen ihren Interessen gemäß negieren und mit dem Problem des Gesichtsverlusts auf der Textebene umgehen können.

## **4. Anwendung gesprächsanalytischer Kategorien auf drei Texte gesprochener deutscher Standardsprache**

### **4.1. Zur Gesprächsanalyse**

Bevor ich kommunikative Groblernziele für den Unterricht bestimmen kann, benötige ich ein kommunikatives Negationsmodell, d.h. ich muß wissen, wie die Negation in der gesprochenen Sprache „funktioniert“. Um dies herauszufinden, untersuche ich in 4.2 Proben gesprochenener deutscher Standardsprache. Anregungen für die Durchführung der Untersuchung kommen aus dem Bereich der Gesprächsanalyse.

Der Gedanke, bei der Analyse von gesprochener Sprache über die Wort- und Satzgrenze hinauszugehen, ist in der Gesprächsanalyse zentral. Zwei gesprächsanalytische Autoren, Hindelang und Spranz-Fogasy, untersuchen die gesprochene Sprache in bezug auf argumentatives Ablehnen (Hindelang) und Widersprechen (Spranz-Fogasy).

Beispiel (40): Ablehnen

- 1 A: Ich hätte da eine Bitte! Könntest du mir *nicht*  
vielleicht übers Wochenende dein Auto leihen?  
B: Du, das geht *leider nicht*, ich muß am Sonntag  
Tante Frieda mit dem Auto vom Bahnhof abholen; ich hab  
5 ihr das letzte Woche versprochen.  
(Hindelang 1979: 62)

Beispiel (41): Widersprechen

- A: Sie räumt allerdings ein, daß auch Sie sie beleidigt hat [...].  
B: Isch hab se *net* beleidigt.

(Spranz-Fogasy 1986: 3)

Da Ablehnen und Widersprechen - wie in Z. 3 von (40) und Z. 2 von (41) - durch (*leider*) *nicht* oder die dialektale Variante *net* realisiert werden kann, sind beide Verwendungen Fälle kommunikativen Negierens. *Nicht* in (40), Z. 1 steht in einer Bitte und hat somit nicht negierende Funktion.

Hindelang und Spranz-Fogasy lassen es nun nicht dabei bewenden, allein die Negation zu erfassen, sondern sie nehmen längere Sequenzen des Ablehnens und Widersprechens in den Blick. In (40) führt B für ihre Ablehnung die Begründung *Ich muß am Sonn-tag Tante Frieda ... abholen* an. A kann reagieren, indem sie wie in (40a) die Unvereinbarkeit der Erfüllung ihrer Bitte mit dieser Begründung in Frage stellt.

Beispiel (40a): Ablehnen

- 1 A: Ich hätte da eine Bitte! Könntest du mir nicht  
vielleicht übers Wochenende dein Auto leihen?  
B: Du, das geht leider nicht, ich muß am Sonntag Tante  
Frieda mit dem Auto vom Bahnhof abholen; ich hab ihr  
5 das letzte Woche versprochen.  
A: Deine Tante kommt doch immer erst mit dem Abendzug  
um halb acht Uhr; bis dahin bin ich längst wieder da.  
(Hindelang 1979: 62)

Die Ablehnungs-Sequenz in (40a) hat drei Teile:

1. Bitte (von A),
2. Ablehnung (von B) mit *leider* + Begründung für die Ablehnung,
3. Infragestellen (durch A) der Unvereinbarkeit der Erfüllung der Bitte mit der Begründung für die Ablehnung.

Spranz-Fogasy untersucht 20 Gespräche aus dem Korpus des Forschungsprojekts *Schlichtung*, das vom Institut für deutsche Sprache, Mannheim, erstellt wurde. Er kommt zu dem Ergebnis, daß die Widerspruchs-Sequenzen in den analysierten Gesprächen generell aus vier Teilen bestehen, so auch im folgenden Beispiel (41a).

Beispiel (41a):

- 1 A: Sie räumt allerdings ein, daß auch Sie sie  
beleidigt hawwe. [...]  
B: Isch hab se net beleidigt.  
A: Awwer jetzt is awwer mol folgendes: Ihr wohnt jo  
5 Haus an Haus newerenanner [...].  
B: Ja.  
(Spranz-Fogasy 1986: 3)

Die vier Teile der Widerspruchs-Sequenz in (41a) sind:

1. Behauptung eines Sachverhalts (Z. 1f.: *daß auch Sie sie beleidigt hawwe*),
2. Widerspruch (Z. 3),

3. Themenwechsel (Z. 4: *Awwer jetzt is awwer mol folgendes ...*); dadurch Vorschlag, den Gegensatz zwischen eigener Sachverhaltsbehauptung und Widerspruch auf sich beruhen zu lassen,
4. Zustimmung zum Themenwechsel (Z. 6: *Ja*) und dadurch auch Zustimmung zum Vorschlag von B.

Indem B in (41a) dem Vorschlag von A in Teil 3 der Widerspruchs-Sequenz, den Gegensatz zwischen A und B auf sich beruhen zu lassen, zustimmt, wertet B diesen Gegensatz ab. Der Gesichtsverlust von A ist somit gering.

Die Analyse der gesprochenen Sprache in Abschnitt 4.2 zielt auf den Unterricht DaF/DaZ ab, der die LernerInnen ja auch dazu befähigen soll, mit dem Problem des Gesichtsverlusts umzugehen. Ich halte es für sinnvoll, die Analyse auf der Grundlage von Spranz-Fogasy durchzuführen, weil bei ihm auch die jeweiligen Strategien zur Bearbeitung dieses Problems, wie anhand von (41a) demonstriert, zur Sequenz gehören.

## 4.2. Beispielanalysen

Ich analysiere zwei Unterhaltungen und eine Diskussion, die in TEXTE 1 und 3 transkribiert sind. Die erste Unterhaltung findet beim Kaffeetrinken im Büro statt. Drei Frauen im Alter von sechsundzwanzig und dreißig Jahren sprechen miteinander. Die Frauen kennen sich gut und begreifen sich als gleichberechtigte KommunikationspartnerInnen. Thema der zweiten Unterhaltung ist der Film *Blow Up*. Eine Frau und ein Mann kommunizieren miteinander; der gesamte Tonbandausschnitt dauert etwa drei Minuten. Bei der Diskussion geht es um das Thema ‚Ehe‘. Diskussionsteilnehmerinnen sind eine Frau und zwei Männer, die in einem Göttinger Studentenheim zusammensitzen. Die Passage dauert zweiundzwanzig Minuten und dreißig Sekunden.

Wichtigstes Analysekriterium ist mit Spranz-Fogasy der Umgang mit dem Gesichtsverlust. Ich unterscheide zwischen negierenden Reaktionen auf Äußerungen der GesprächspartnerIn einerseits, bei denen das Risiko relativ groß ist, daß sie der PartnerIn einen Gesichtsverlust zufügen, und andererseits nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen und *nicht, kein ...* in nichtnegierender Funktion. Bei den beiden letzten Gruppen ist die Gefahr, daß sie einen Gesichtsverlust der PartnerIn zur Folge haben, geringer. Ich beginne mit den negierenden Reaktionen auf Äußerungen der GesprächspartnerIn, die ich in Zurückweisen, Widersprechen und Verneinen / Ablehnen differenziere.

### 4.2.1. Negierende Reaktionen auf Äußerungen der GesprächspartnerIn: Zurückweisen, Widersprechen und Verneinen / Ablehnen

- ZURÜCKWEISEN

Bei Zurückweisen, Widersprechen und Verneinen / Ablehnen stellt sich den Gesprächsteilnehmerinnen das Problem des Gesichtsverlusts. Welche Auswirkungen

hat dies auf die Gestaltung der Sequenzen? Die *Diskussion über die Ehe* enthält 9 Sequenzen des Zurückweisens. In den beiden Unterhaltungen kommt das Zurückweisen nicht vor.

Beispiel (42): Zurückweisen

- 1 A: [...] die Vorstellung, wie eine Ehe sein soll, ist nicht im Christentum begründet worden, sondern ist vom Christentum übernommen worden.
- B: Das werden jetzt, werden, *ich glaube, wir bewegen uns auf einem Gebiet, in dem wir beide überhaupt nicht mehr kompetent sind, überhaupt keine Vorstellungen mehr haben*. Denn das, das kann ich einfach nicht sagen, ob ob das Christentum, das ist auch wieder ne ne Zwiespälerei. Ich sage, es ist nur wesentlich mitbestimmt, und du
- 10 sagst, es ist nur übernommen worden, ich weiß es nicht. Aber ich weiß nur, daß für die katholische Kirche die Ehe ein Sakrament ist, unlösbar vor Gott vorm Altar geschlossen.
- A: Ja, das ist richtig.  
(TEXTE 1: 228)

Beispiel (42) weist die gleiche Struktur auf wie die übrigen acht Sequenzen des Zurückweisens in der vorliegenden Diskussion. A stellt eine Behauptung auf (Z. 1-3: *Die Ehe ist vom Christentum übernommen worden*), die B zurückweist (Z. 4-7: *... ich glaube, wir bewegen uns auf einem Gebiet, in dem wir beide überhaupt nicht mehr kompetent sind, überhaupt keine Vorstellung mehr haben*). B weist hier darüber hinaus eine eigene vorangegangene Behauptung zurück (Z. 9: *Die Ehe ist durch das Christentum wesentlich mitbestimmt*). Dann gibt B eine Begründung für ihre Zurückweisung (Z. 7-10: *Denn ..., ich weiß es nicht*). Anschließend wechselt B das Thema (Z. 10-12: *für die katholische Kirche ... ein Sakrament*), und A stimmt dem Themawechsel zu (Z. 13). Die Struktur des Zurückweisens ist somit ähnlich wie die Widerspruchs-Sequenz in (41a):

1. Behauptung eines Sachverhalts,
2. Zurückweisung, Begründung für die Zurückweisung, Themenwechsel,
3. Zustimmung zum Themenwechsel.

Der zentrale Bestandteil des Zurückweisens ist die Negation im engeren Sinne. Durch *ich glaube, wir bewegen uns auf einem Gebiet, in dem wir beide überhaupt nicht mehr kompetent sind, überhaupt keine Vorstellungen mehr haben* drückt B in Z. 4-7 aus, daß die Behauptung von A (Z. 1-3) den Rahmen der Diskussion sprengt. B will sich nicht mit dem Inhalt der Äußerung von A befassen, weil sie sich überfordert fühlt. Für die Zurückweisung in (42) wie für die acht anderen Zurückweisungen gilt: Die Negation trifft nicht den Inhalt der vorangehenden Äußerung, sondern deren Angemessenheit in der Situation:

"Eine Zurückweisung liegt vor, wenn der Sprecher ausdrücken will, daß der vorausgehende Sprechakt im gegebenen Kontext ungerechtfertigt sei. Dabei bezieht sich die Zurückweisung grundsätzlich nicht auf den Inhalt der Voräußerung (deren Proposition), sondern auf ihren Sprechakttyp (die Illokution)." (Engel 1991: 779)

- WIDERSPRECHEN

In der herangezogenen Diskussion über die Ehe ist das Widersprechen 19mal vertreten, in der Unterhaltung beim Kaffeetrinken einmal. Die Unterhaltung über *Blow Up* weist keinen Beleg auf. (43) gibt einen Ausschnitt aus der Unterhaltung beim Kaffeetrinken wieder.

Beispiel (43): Widersprechen

Thema: Soll man einen Fotoapparat mit in den Urlaub nehmen?

- 1 C: Sag mal, Mensch, soll man denn immer alles Zeug mit sich schleppen? Und im Hotel ist es ja dann k+ genausowenig sicher. +k  
 [Mit k+ ... +k werden hier simultan gesprochene Passagen gekennzeichnet]
- 5 A: k+ Sagen Sie, müssen Sie +k denn unbedingt n Fotoapparat mitnehmen?  
 B: *Ich würd schon einen mitnehmen.*  
 A: Na ja, schön is k+ es natürlich. +k  
 C: k+ Ich mein, es ist natürlich +k schön.
- 10 B: Schön is es. Machen Sie Dias? (TEXTE 3: 51)

Die Struktur des Widersprechens, wie sie auch in (43) deutlich wird, ist eine Variante der Struktur des Zurückweisens:

1. Behauptung eines Sachverhalts,
2. Widerspruch,
3. Begründung für den Widerspruch,
4. Zustimmung zur Begründung, Themenwechsel.

In (43), Z. 5 benutzt A eine an C gerichtete rhetorische Frage mit *denn* (... *müssen Sie denn unbedingt n Fotoapparat mitnehmen?*). Die von A erwartete Antwort ist *nein*. Eine mögliche Paraphrase in Aussageform wäre *Dann wäre es besser, wenn Sie keinen Fotoapparat mitnähmen*. Nicht C, sondern B widerspricht dieser Behauptung durch *Ich würd schon einen mitnehmen* in Z. 7. In Z. 8 liefert A eine Begründung für den Widerspruch. In Z. 9f. stimmen A und B der Begründung des Widerspruchs zu, indem sie die gleichen Worte wie A in Z. 8 verwenden (... *es ist ... schön / schön is es*). In Z. 8 wechselt B dann das Thema (*Machen Sie Dias?*). A mildert ihren Gesichtsverlust stark ab, weil sie direkt nach dem Widerspruch durch B eine Begründung für diesen Widerspruch gibt. Damit geht A von selbst auf Distanz zu ihrer Äußerung in Z. 5f. Der Widerspruch von B in (43) ist durch *Ich würd schon einen mitnehmen* realisiert. Damit bringt B zum Ausdruck, daß die Äußerung *Dann wäre es besser, wenn Sie keinen Fotoapparat mitnähmen* ihrer Meinung nach inhaltlich nicht zutrifft. Im Gegensatz zur Zurückweisung bezieht sich die Negation hier auf den Inhalt und nicht auf die Angemessenheit der Voräußerung (vgl. Engel 1991: 782).

- VERNEINEN / ABLEHNEN

In der Unterhaltung beim Kaffeetrinken sind zwei Sequenzen des Verneinens / Ablehnens enthalten, in den beiden anderen Gesprächen keine.

Beispiel (44): Verneinen / Ablehnen

- 1 A: Sind Sie die einzige, die einen [Fotoapparat in den Urlaub] mitnimmt?  
B: *Nee*. Herr NN auch und Fräulein NN, aber die sind nun wieder im andern Auto.  
5 A: Ja, das ist schon k+ ganz schön. +k  
C: k+ Ja +k und äh, also ich mein, wir hatten, als wir in Griechenland waren, alle drei einen Fotoapparat mit, äh.  
(TEXTE 3: 51)

Die Sequenzstruktur des Verneinens / Ablehnens ist eine Variante der Strukturen des Zurückweisens und des Widersprechens:

1. Frage oder Angebot oder Einladung,
2. Verneinung / Ablehnung, Begründung für die Verneinung / Ablehnung,
3. Themenwechsel.

(C wird in der Struktur von (44) - wie beim Widersprechen - nicht berücksichtigt.)

Die Struktur des Verneinens / Ablehnens zeigt sich in (44) folgendermaßen. A stellt in Z. 1f. eine Frage, die B in Z. 3 durch *nee* verneint. In Z. 3f. gibt B eine Begründung für die Verneinung (*Herr NN auch und Fräulein NN ...*). Anschließend nimmt A in Z. 5 mit *Ja, das ist schon ganz schön* das Thema ‚Soll man einen Fotoapparat mit in den Urlaub nehmen?‘ von (43) oder präziser: die Begründung dafür, daß man einen Fotoapparat mit in Urlaub nehmen soll, wieder auf. Dies gelingt A, weil der Abschnitt (44) in der Unterhaltung relativ schnell auf (43) folgt. Schließlich stimmt C in Z. 6 dem von A initiierten Themenwechsel zu (*Ja*) und baut das wiederaufgenommene Thema in Z. 6-8 aus (*also ich mein ...*). A spricht ein anderes Thema an und nimmt dem Gespräch so die Spannung (vielleicht ist es A unangenehm, gefragt zu werden, ob sie als einzige einen Fotoapparat mitnimmt), die zu einem Gesichtsverlust ihrerseits führen könnte. (B realisiert die Verneinung durch *nee*.)

#### 4.2.2. Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen

Sowohl bei den nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogenen Negationen als auch bei den unter Punkt 4.2.3 behandelten *nicht, kein ...* in nichtnegierender Funktion kann nicht von Sequenzen im Sinne der Gesprächsanalyse gesprochen werden. D.h., die Passagen, die in den Gesprächen den Negationen bzw. *nicht, kein ...* folgen, weisen keine Regelmäßigkeiten auf, weil das Problem des Gesichtsverlusts nicht auftritt. Daher beschränke ich mich darauf, jeweils ein Beispiel zu geben sowie die Art der Realisierung und die Häufigkeit festzuhalten.

Beispiel (45): Nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Reaktionen

Thema: Katholische Kirche und Scheidung (entnommen der Diskussion über die Ehe)

- 1 A: [...] Und wer wirklich streng gläubig ist, für den ist das das Schlimmste. *Der kommt ja nich mehr, nich mehr in Himmel*. Und da aber die fortschrittlich, als fortschrittlich denkenden Menschen unsere

- 5 Generation möchte sagen, es is natürlich besser, wenn es wirklich als *untragbar* ist, das Zusammenleben, wenn die Kinder darunter leiden alles, dann soll man es lösen [...].  
(TEXTE 1: 232)

Die Negation in Z. 2f. ist durch *nich mehr*, die in Z. 6 durch *un-* realisiert. - Für diese Negationskategorie treten in der Unterhaltung beim Kaffeetrinken 27, in der Unterhaltung über den Film *Blow Up* 4 und in der Diskussion über die Ehe 58 Belege auf. Damit ist die Kategorie in den drei analysierten Gesprächen die zweithäufigste.

#### 4.2.3. *Nicht, kein ...* in nichtnegierender Funktion

Beispiel (46): *Nicht, kein ...* in nichtnegierender Funktion  
(entnommen der Unterhaltung über den Film *Blow Up*)

- 1 A: Dieses Bild, wenn das, wenn immer nochmal der Ausschnitt vergrößert wurde [...].  
B: Weißt du, was to blow up heißt? [...]  
A: Ja, vergrößern. [...]  
5 B: *Aber, aber man muß dies wissen, nicht?*  
(TEXTE 1: 252f.)

Bei dem Beleg in Z. 5 handelt es sich um eine Bestätigungsfrage mit der Abtönungspartikel *nicht*. Diese Kategorie ist in den drei Gesprächen am häufigsten enthalten: in der Unterhaltung beim Kaffeetrinken 43mal, in der Unterhaltung über den Film *Blow Up* 4mal und in der Diskussion 50mal. 3 Belege mit *nicht* und 2 mit *nein* - alle aus der Diskussion - konnte ich weder 4.2.1 noch 4.2.2 oder 4.2.3 zuordnen.

## 5. Zusammenfassung: Ansätze eines kommunikativen Negationsmodells

Tabelle 2: Ansätze für ein kommunikatives Negationsmodell: fünf Negationskategorien

	mögliche Sequenzen	mögliche Realisierungen
Zurückweisen	A: Sachverhalt B: <i>Zurückweisung</i> (negiert die Angemessenheit der Äußerung von A), Begründung für Zurückweisung, Themenwechsel A: Zustimmung zum Themenwechsel	Zurückweisung: <i>überhaupt nicht mehr, überhaupt kein mehr</i>
Widersprechen	A: Sachverhalt B: <i>Widerspruch</i> (negiert den Inhalt des Sachverhalts) A: Begründung für den Widerspruch B: Zustimmung zur Begründung, Themenwechsel	Widerspruch: <i>Ich würd schon</i>
Verneinen / Ablehnen	A: Frage oder Angebot oder Einladung B: <i>Verneinung / Ablehnung</i> , Begründung für die Verneinung / Ablehnung A: Themenwechsel	Verneinung: <i>nee</i>
nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negation		<i>nicht mehr, un-</i>
<i>nicht, kein ...</i> in nicht-negierender Funktion		Abtönungspartikel <i>nicht</i>

Tabelle 2 faßt die Ergebnisse aus Kap. 4. noch einmal zusammen; es ergeben sich Ansätze eines kommunikativen Negationsmodells. Das Ausgangsmodell in Tabelle 2 (vgl. Abschn. 2.1) erfährt in vierfacher Hinsicht eine Erweiterung. Zum einen wird die Negation in Zurückweisen, Widersprechen und Verneinen / Ablehnen nicht mehr getrennt von der Affirmation gesehen. Negation und Affirmation sind Teile der gleichen Sequenz. Bei Zurückweisen und Widersprechen entspricht jeweils die Behauptung des Sachverhalts durch A der Affirmation, die Negation (im engeren Sinne) ist die Zurückweisung bzw. der Widerspruch durch B. Im Falle von Verneinen / Ablehnen ist die Frage oder das Angebot oder die Einladung die Affirmation, während die Verneinung / Ablehnung negierend wirkt.

Zum anderen sind in dem neuen Modell Passagen erfaßt, die sich im Gesprächsverlauf der Negation anschließen, weil das betreffende sprachliche Material zur Bearbeitung eines möglichen Gesichtsverlusts benötigt wird. Gemeint sind die Einträge, die im Modell in den drei Sequenzen hinter bzw. unter Zurückweisung, Widerspruch und Verneinung / Ablehnung steht. Für den DaF-/DaZ-Unterricht ergibt sich hier die Möglichkeit, die Negationsthematik mit Begründen, Zustimmung und der Art und Weise, wie man im Gespräch das Thema wechselt, zu verzahnen.

Die dritte Erweiterung besteht darin, daß *nicht, kein ...* in nichtnegierender Funktion vor-kommen. Ich nehme deswegen nichtnegierende sprachliche Mittel in das Negationsmodell auf, weil dadurch die Doppelfunktion von *nicht, kein, nein* und *un-* (negierend vs. nichtnegierend) im Unterricht systematisch betrachtet werden kann. Interessant ist, daß diese Kategorie, wie im folgenden Tabelle 3 zeigt, in den analysierten Gesprächen häufiger auftritt als die eigentlichen vier Negationskategorien. Zählt man die Belege für alle drei Gespräche zusammen, so ergeben sich bei *nicht, kein ...* in nichtnegierender Funktion 97 und bei den nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogenen Negationen, der zweithäufigsten Kategorie 89 Fälle.

Von einer vierten Erweiterung kann gesprochen werden, weil eine mögliche Realisierung des Widerspruchs *Ich würd schon* ist - eine Wortverbindung, die nicht zu der Gruppe *nicht, kein, nein, un-* gehört.

Tabelle 3: Überblick über die Verteilung der Belege

	Unterhaltung beim Kaffee	Unterhaltung über <i>Blow Up</i>	Diskussion über die Ehe
Zurückweisen			9 Belege
Widersprechen	1 Beleg		19 Belege
Verneinen / Ablehnen	2 Belege		
nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen	27 Belege	4 Belege	58 Belege
<i>nicht, kein ...</i> in nichtnegierender Funktion	43 Belege	4 Belege	50 Belege

## 6. Formulierung eines kommunikativen Groblernziels für den Unterricht DaF/DaZ

Auf der Grundlage der vorhandenen Daten sei ein kommunikatives Groblernziel für Widersprechen formuliert, das sowohl die Befunde auf der Textebene als auch die

Lerninhalten auf der Satz- und Wortebene berücksichtigt. Groblernziele für die anderen vier Negationskategorien (aus Tab. 2) bestimme ich an anderer Stelle. Das bislang ausgewertete Ausdrucksmaterial enthält insgesamt 20 Belege für Widersprechen (vgl. Tab. 3). Wie werden diese im einzelnen realisiert? Der Widerspruch in der Unterhaltung beim Kaffeetrinken ist ausgedrückt durch *würde schon* (vgl. (43) in 4.2.1). Im folgenden führe ich die 19 Realisierungen in der Diskussion über die Ehe an.

### 6.1. Realisierungen mit *nein* und *nicht*

In der Diskussion über die Ehe erscheinen 9mal *nein* (, *nein*), (*Oh*) *nein* und (*Ach*) *nee* (TEXTE 1: 221, 229, 234, 237, 239, 240), die sich auch mit den Negationselementen in (47) bis (61) verbinden, insbesondere mit *nicht*. Kombinationen mit *nich(t)* treten insgesamt 8mal auf. *Nicht(t)* allein ist 3mal vertreten (vgl. die Belege (47) bis (49)).

Beispiel (47):

[Die Ehe] ist *nicht* christlich.

Beispiel (48):

[...] du kannst *nich* sagen, daß [...] der Ursprung der Ehe das Christentum ist.

Beispiel (49): Thema: In Rußland ist die Eheschließung ein Verwaltungsakt in einem staatlichen *Heiratspalast*

A: Ja, das [= Eheschließung im Heiratspalast] genügt.

B: Ja, mir *nicht*.

(TEXTE 1: 229)

Was die Stellung von *nich(t)* im Satz angeht, so sind in den in 2.2.3. genannten möglichen Lerninhalten zur Beschreibung von (47) bis (49) relevant: Die LernerInnen sollen die Satznegation *nich(t)*

- vor den Infinitiv (in (48) *sagen*) und vor die Adjektivergänzung (in (47) *christlich*) und
- hinter die Dativergänzung (in (49) *mir*) stellen können.

Thailändische LernerInnen sollen die Satznegation *nich(t)* mit entsprechenden Negationen ihrer Sprache vergleichen können.

... *ist nicht* ..., *Du kannst nich sagen, daß ...* und *Ja, mir nicht* in (47) bis (49) sind Standardwidersprüche, die sich als Lernstoff für den DaF-/DaZ-Unterricht eignen, weil die LernerInnen diese Widersprüche unabhängig von der jeweiligen Kommunikationssituation verwenden können. Die Äußerung von B in (49) hat zwei Merkmale, die für DaF- und DaZ-LernerInnen interessant sind. Zum einen handelt es sich um einen jener kurzen Sätze ohne Subjekt, die in der gesprochenen Sprache häufiger vorkommen. Zum anderen nimmt *ja* im Widerspruch von B das *ja* in der affirmativen Äußerung von A wieder auf und baut dadurch eine Brücke zwischen Affirmation und Negation. A soll den Eindruck haben, daß der Widerspruch von B nicht ganz so weit von der eigenen Äußerung weg ist. Der Effekt ist, daß ein möglicherweise bei A auftretender

Gesichtsverlust abgeschwächt wird (vgl. Kap. 3.). In (50a-c) erscheint *noch*, ein weiteres Lexem, das zusammen mit *nicht* gebräuchlich ist (vgl. 2.2.2).

Beispiel (50a):

[...] aber das ist doch [...] *noch nicht* Ehe.

Beispiel (50b):

[...] aber das ist doch noch Ehe.

Beispiel (50c):

[...] aber das ist doch *schon* Ehe.

(Texte 1: 223)

*Noch* transportiert in (50a) zusätzlich die Information, daß vor dem Sprechzeitpunkt unerwarteterweise nicht von einer Ehe die Rede sein konnte, *schon* in (50c) ebenso: Die Sprecherin hätte nicht erwartet, daß schon so früh geheiratet wurde. Der mitgemeinte Bedeutungsanteil in (50b) mit *noch* ist dagegen 'vor dem Sprechzeitpunkt konnte von einer Ehe gesprochen werden'. *Noch nicht* und *schon* sind Negation und Affirmation. *Aber* und *doch* haben in (50a), (50b) und (50c) verstärkenden Charakter. *Aber*, *doch* und *noch* stehen in (50a) vor *nicht*.

Folgende Lerninhalte sind relevant (vgl. 2.2.2): Die LernerInnen sollen

- erkennen, daß die Negation von *schon* in *noch nicht* bestehen kann und daß die in Negation und Affirmation mitgemeinte Information etwas *Unerwartetes* ausdrückt;
- wissen, daß *noch* direkt vor *nicht* steht und daß *noch nicht* durch *aber ... doch*, das links von *noch nicht* plaziert ist, verstärkt werden kann;
- *aber ... doch noch nicht* verwenden können.

Beispiel (51a):

[...] so mein ich das *gar nicht*.

Beispiel (51b):

\* [...] so mein ich das *gar*.

Beispiel (52):

[...] also ich weiß [das/es] *nicht*.

(TEXTE 1: 240)

*Gar* in (51a) ist wie *noch* in (50a) ein zusammen mit *nicht* gebräuchliches Lexem, das - vgl. (51b) - in der entsprechenden Affirmation keinen Platz hat. *Gar* hat wie *aber ... doch* verstärkende Funktion. Zur Erklärung von (51) und (52) sind folgende möglichen Lerninhalte aus 2.2. erforderlich: Die LernerInnen sollen

- *nicht* hinter die Akkusativergänzung (in (51a) *das*, in (52) *das/es* stellen können),
- wissen, daß *gar* zusammen mit *nicht* gebräuchlich ist und daß *gar* direkt vor *nicht* steht und eine Verstärkung der Negation bewirkt,
- *gar nicht* benutzen können.

Darüber hinaus sind *So mein ich das gar nicht* und *Also ich weiß nicht* Standardwidersprüche, die die Lernerinnen flexibel einsetzen können.

## 6.2. Andere Realisierungen

Die hier behandelten Widersprüche sind nicht in 2.2 enthalten. In der Diskussion über die Ehe sind 9 Widersprüche anders als durch *nein* und *nicht* aktualisiert. Diese Widersprüche entsprechen den Beispielen (53) bis (61), wobei jeder Fall einmal auftritt.

Beispiel (53):

Du *miß*verstehst mich.

(TEXTE 1: 239)

In (53) ist der Widerspruch durch das Präfix *miß-* + *verstehen* realisiert. Die Bedeutung von *miß-* kann mit *nicht (richtig)* umschrieben werden. (54) bis (58) sind Widersprüche mit Verben des Bezweifeln / Widerlegens und Infragestellens.

Beispiel (54):

Das möchte ich [...] *bezweifeln*.

(TEXTE 1: 222)

Beispiel (55):

Dagegen muß ich *mich wenden*.

(TEXTE 1: 240)

Beispiel (56):

Also ich muß [...] *widerlegen*.

(TEXTE 1: 227)

Beispiel (57):

Also da *bin* ich ganz *anderer Ansicht*.

(TEXTE 1: 234)

Beispiel (58):

Also dann *sind meine Vorstellungen von* [...] *viel mehr*.

(TEXTE 1: 224)

Beispiel (59):

[...] *möcht ich als sehr fragwürdig hinstellen*.

(TEXTE 1: 234)

In (60) und (61) sind die Widersprüche durch *Das ist (überhaupt mal) die Frage / ein Extrem* realisiert. (61) kann deshalb als Widerspruch fungieren, weil hinter der Äußerung das Argument steckt, daß es schwierig ist, in einer Diskussion einen Kompromiß zu erreichen oder eine Problemlösung zu verabreden, wenn DiskussionsteilnehmerInnen extreme, konsensgefährdende Positionen vertreten.

Beispiel (60):

*Das ist überhaupt mal die Frage*.

(TEXTE 1: 229)

Beispiel (61):

[...] *das ist ein Extrem*.

(TEXTE 1: 235)

### 6.3. Das kommunikative Groblernziel für Widersprechen

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die DaF-/DaZ-StudentInnen sollen in Sequenzen kommunizieren können, die folgenden Aufbau haben:

A: Sachverhalt

B: Widerspruch (negiert den Inhalt des Sachverhalts)

A: Begründung für den Widerspruch

B: Zustimmung zur Begründung, Themawechsel

(A und B sind unterschiedliche Personen.)

Zum Ausdruck von Widersprüchen, mit denen B von A vorgebrachte Sachverhalte negiert, sollen die DaF-/DaZ-LernerInnen die folgenden Negationselemente verwenden können:

- *nein* (, *nein*), (*Oh*) *nein* und (*Ach*) *nee* - auch in Kombination mit anderen Negationselementen (insbesondere mit *nicht*);
- die Satznegation *nich(t)* vor dem Infinitiv und der Adjektivergänzung und hinter der Dativ- und Akkusativergänzung, auch in für die gesprochene Sprache typischen kurzen Sätzen ohne Subjekt. Thailändische LernerInnen sollen die Satznegation *nich(t)* mit entsprechenden Negationen ihrer Sprache vergleichen können;
- die Verbindungen *aber ... doch noch nicht* (*noch* mit der Bedeutung *unerwarteterweise* steht vor der Satznegation *nicht*, *aber ... doch* ist links von *noch nicht* plazierte und verstärkt die Negation) und *gar nicht* (*gar* steht vor *nicht* und verstärkt die Negation);
- *noch nicht* als Negation von *schon*;
- *Ich würde schon*;
- *miß- + verstehen*;
- die Standardwidersprüche *... ist nicht ...*, *Du kannst nich sagen, daß ...*, *Ja, mir nicht*, *So mein ich das nicht*, *Also ich weiß nicht*, Verben des Bezweifelns / Widerlegens / Infragestellens.

## 7. Weiteres Vorgehen

Zunächst wäre die in Kap. 4 vorgestellte Analyse, die zwei Unterhaltungen und eine Diskussion erfaßt, auf eine breitere Grundlage zu stellen. Das heißt, es müßten weitere gesprochene Texte untersucht werden, auch andere Textvorkommen wären einzubeziehen. Darüber hinaus sollte die Beschränkung auf Dialoge mit nur zwei Beteiligten entfallen. Ferner ist der Frage nachzugehen, in welcher Weise die fünf Negationskategorien in den gesprochenen Texten miteinander verknüpft sind.

Aus den Ergebnissen einer derart erweiterten Analyse ließen sich, analog zur Vorgehensweise in Kap. 6, weitere kommunikative Groblernziele ableiten: für Widersprechen auf breiterer Datenbasis sowie für Zurückweisen, Verneinen / Ablehnen, nicht (direkt) auf PartnerInnenäußerungen bezogene Negationen und *nicht, kein ...* in nichtnegierenden der Funktion.

Nach der Bestimmung der kommunikativen Groblernziele kann eine Fehleranalyse bei thailändischen DeutschstudentInnen durchgeführt werden. In Kombination mit der Fehleranalyse soll in Zusammenarbeit mit thailändischen DeutschdozentInnen ein Projekt entstehen, das mit dem Titel *Kommunikatives Negieren in der gesprochenen Sprache - ein Vergleich Thailändisch-Deutsch* bezeichnet werden könnte. In dem Rahmen wären ebenfalls DaF-Lehrwerke, die in Thailand eingesetzt werden, auf die Negation hin zu untersuchen. Schließlich dürften sich unter Berücksichtigung der kommunikativen Groblernziele und der Ergebnisse der Fehler- und Lehrwerkanalyse diverse Vorschläge und Anregungen für den DaF-/DaZ-Unterricht ergeben.

## Literaturverzeichnis

- Brütsch, E. / Nussbaumer, M. / Sitta, H. (1990): Negation. Heidelberg.
- Dahl, Ö. (1979): Typology of sentence negation. In: Linguistics 17, 79-106.
- Engel, U. (1991): Deutsche Grammatik. Heidelberg.
- Falkenberg, G. / Leibl, G. / Pafel, J. (1984): Bibliographie zur Negation und Verneinung. Trier.
- Heinemann, W. (1983): Negation und Negierung. Handlungstheoretische Aspekte einer linguistischen Kategorie. Leipzig.
- Helbig, G. / Buscha, J. (1988): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig.
- Hindelang, G. (1979): Argumentatives Ablehnen. In: Kühlwein, W. / Raasch, A. (Hrsg.): Sprache und Verstehen. Kongreßberichte der 10. Jahrestagung der GAL., Band 1. Mainz, 58-68.
- Kürschner, W. (1983): Studien zur Negation im Deutschen. Tübingen.
- Poulsen, S.-O. (1989): Überlegungen zur Didaktisierung der Regeln für die Negation "nicht" nach Helbig / Buscha: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. In: Buscha, J. / Schröder, J. (Hrsg.): Linguistische und didaktische Grammatik. Leipzig, 149-156.
- Qian, M. (1987): Untersuchungen zur Negation in der deutschen Gegenwartssprache. Eine mikro- und makrostrukturelle Analyse. Heidelberg.
- Ricken, H. (1973): Zur Behandlung der Negation im Deutschunterricht als Fremdsprache. Zu Problemen der Auswahl des Lehrstoffes und zum Übungsgeschehen mit dem Negationswort "nicht". Phil. Diss. Leipzig.
- Spranz-Fogasy, T. (1986): "widersprechen". Zu Form und Inhalt eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Tübingen.
- Texte 1 und 3 = Texte gesprochener deutscher Standardsprache. Erarbeitet am Institut für deutsche Sprache, Forschungsstelle Freiburg i. Br.: Band 1 (1971), Band 3 (1975). München.
- Weinrich, H. (1975): Über Negationen in der Syntax und Semantik. In: Weinrich, H. (Hrsg.): Positionen der Negativität. München, 39-63.

## **DER EXPLIZITÄTSGRAD VON BEWERTUNGEN IN DER TEXTSORTE ‚PRESSEKOMMENTAR‘**

### **Überlegungen aus der Perspektive des DaF-Unterrichts für Fortgeschrittene**

**Hartmut E. H. Lenk**

Der Beitrag geht von konstruktivistischen Positionen aus auf die Bedeutung des Textverstehens im Fremdsprachenunterricht sowie auf linguistische und publizistische Textsortendefinitionen des Kommentars ein und stellt eine auf einem rezipientenorientierten Konzept der Illokutionsstrukturanalyse basierende Methode zur Analyse von Bewertungen (nicht nur) in Pressekommentaren vor. Welche Formen der Realisierung von Bewertungen in meinungsbetont-persuasiven Textsorten wie dem Kommentar auftreten, wird an Beispielen aus verschiedenen Zeitungstypen erläutert. Dabei geht es im einzelnen um den Explizitätsgrad der einzelnen Realisierungsformen von Bewertungen. Die abschließend kurz vorgestellten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung verweisen auf eine unterschiedliche Verteilung expliziter und impliziter Realisierungen dominierender Sprachhandlungen in Kommentartexten in Abhängigkeit von der Textlänge und von Zeitungstypen.

#### **Inhalt:**

1. Die Textsorte ‚Pressekommentar‘ im Fremdsprachenunterricht
  - 1.1. Der linguistische Textsortenbegriff
  - 1.2. Klassen publizistischer Textsorten und -gattungen
  - 1.3. Der persuasive Charakter von Pressekommentaren
2. Methodologische Probleme einer handlungsorientierten Textanalyse
  - 2.1. Sprachhandlungen als Interpretationskonstrukte
  - 2.2. Textmuster als Konstruktionsdeterminanten
  - 2.3. Textmusterbeschreibungen als Aufgabe der handlungsorientierten Textlinguistik
  - 2.4. Prinzipien eines rezipientenorientierten Sprachhandlungsmodells
  - 2.5. Die interne Struktur von Illokutionen
3. Erscheinungsformen von Bewertungen in Pressekommentaren
  - 3.1. Bewertungen in Gestalt elementarer Bewertungshandlungen
  - 3.2. Bewertungen als zusätzliche Bewertungskomponenten
  - 3.3. Bewertungen als konstitutive Voraussetzungen anderer Sprachhandlungstypen
  - 3.4. Subsidiäre und dominierende Bewertungen
4. Direkte, indirekte und „implizite“ Bewertungshandlungen
5. Explizitätsgrade der Realisierungsweisen von Bewertungen
6. Explizite vs. implizite Textillokutionen in Pressekommentaren
  - 6.1. Das Korpus
  - 6.2. Ergebnisse der empirischen Untersuchung
    - Textkorpus
    - Literaturverzeichnis

## 1. Die Textsorte ‚Pressekommentar‘ im Fremdsprachenunterricht

Seit jeher besteht eines der fundamentalen Ziele im Fremdsprachenunterricht (FSU) darin, die Lerner zu befähigen, authentische Texte in der Zielsprache zu verstehen. Rückten in früheren Zeiten dabei vor allem literarische Texte in den Mittelpunkt, so haben in modernen Gesellschaften Texte aus den Massenmedien enorm an Bedeutung gewonnen.

Die Einbeziehung von Medientexten in den FSU ermöglicht es, neben den sprachdidaktischen Zielsetzungen i.e.S. zugleich auch für die Lerner interessante und somit motivationsfördernde Themen in den Unterricht einzuführen, aktuelle landeskundliche Informationen zu vermitteln und nicht zuletzt auch Fähigkeiten im kritischen Umgang mit Medientexten zu vermitteln (vgl. Lüger 1977a).

Texte in den Medien folgen üblicherweise bestimmten journalistischen Gestaltungsregeln, die in der Publizistikwissenschaft vor allem als Eigenschaften journalistischer Darstellungsformen bzw. Genres beschrieben werden. Der „normale“ (muttersprachliche) Medienrezipient verfügt intuitiv oder auch nach gezielter Aneignung über Kenntnisse dieser typischen Gestaltungsregeln, die sein Rezeptionsverhalten steuern und im Verstehensprozess eine bestimmte, mitunter essentielle Rolle einnehmen.

### 1.1. Der linguistische Textsortenbegriff

In der Linguistik hat sich für solche Klassen von Text[form]en, wie es u.a. auch die journalistischen Darstellungsformen sind, der Begriff der ‚Textsorte‘ etabliert, auch wenn das Konzept im Hinblick auf seinen theoretischen Status durchaus umstritten ist.<sup>1</sup> Dies hängt nicht zuletzt auch mit verschiedenen „Lesarten“ des Lexems ‚Textsorte‘ zusammen, dem lt. Adamzik (1995) mindestens zwei Sememe zugeordnet werden können: eine allgemeinsprachliche Bedeutungsvariante mit sehr großem, unspezifizierten Referenzrahmen und eine spezifische, terminologisierte Verwendungsweise, die in der (Textsorten-) Linguistik die prominentere ist. Als linguistischer Terminus referiert ‚Textsorte‘ auf spezifische Klassen von Texten, die sich von Alltagssprechern und/oder Linguisten aufgrund einer Kombination von einerseits funktionalen und situativen (textexternen) sowie andererseits sprachlich-strukturellen (textinternen) Merkmalen konkreten Charakters konstituieren lassen:

„Die Spezifik von Textsorten im hier gemeinten Sinn ... ergibt sich ... im wesentlichen aus dem referentiellen Bezug. Die Ausdrücke referieren nämlich auf kognitiv sehr prägnante Größen, auf gebräuchliche Arten von Texten, die leicht identifizierbar und

---

1 Einen Abriss der Begriffsgeschichte gibt Adamzik (1995: 11-40); vgl. aber auch schon Adamzik (1991) und (1994). Eine sublimierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Text- und Textsortenbegriffen in der Linguistik findet sich auch bei Rolf (1993: 1-50); vor allem den Textsortenbegriff in der „Potsdamer Schule“ stellt Sommerfeldt (1997: 21-24) dar; in Sommerfeldt (1998: 14-20) werden weitere Textsortenbegriffe diskutiert. Eine weit ausholende Argumentation zum Textsortenbegriff nimmt auch Bucher (1986: 28-37) vor, vgl. außerdem Müller (1989: 22-37).

wiedererkennbar sind. Daß sie es sind, liegt genau daran, daß sie in bezug auf mehrere Eigenschaften sehr konkret bestimmbar sind: Es ist im allgemeinen bekannt, wer wann und wozu solche Texte produziert bzw. rezipiert, d.h. es ist bekannt, wo man sie finden kann und – das Allerwichtigste – es ist auch bekannt, welche Gestalt sie in etwa haben, welche sprachlichen Merkmale sie kennzeichnen.“ (Adamzik 1995: 27)

Ein solcher Textsortenbegriff richtet sich „auf die Beschreibung einzelsprachspezifischer kommunikativer Routinen“ als „empirisch vorgefundene, einzelsprachspezifische Kombinationen von allgemein beschreibbaren Texteigenschaften“ mit individuell-historischem Charakter (Adamzik 1995: 30). Im interkulturellen Vergleich können scheinbar übereinstimmende, z.B. lexikalisch vordergründig äquivalente Bezeichnungen tragende Textsorten also von sehr verschiedener Gestalt sein und in durchaus unterschiedlichen Funktionen, Frequenzen und Formen auftreten. Die Tatsache, dass Textsorten in verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften eine spezifische Prägung erfahren können, macht es erforderlich, die entsprechenden Musterkenntnisse im FSU zu vermitteln: Die Lerner müssen wissen, mit welcher Funktion Texte einer bestimmten Sorte in der Zielsprache eingesetzt werden können und wie solche Texte üblicherweise beschaffen sind.<sup>2</sup>

## **1.2. Klassen publizistischer Textsorten bzw. -gattungen**

Textsorten können nun unter verschiedenen Klassifizierungsgesichtspunkten zu größeren Klassen zusammengefasst werden. Hinsichtlich medialer Textsorten sind dabei naturgemäß die Gattungen der schon erwähnten ‚Darstellungsformen‘ oder ‚journalistischen Genres‘ der Publizistikforschung interessant. In den Worten von LaRoche (1988: 60) kann man in der journalistischen Praxis ausgehen von einer „gängigen Einteilung der Darstellungsformen in zwei Gruppen: informierende einerseits, meinungsäußernde/kommentierende andererseits“. Der (Presse-) Kommentar gilt danach als typischer Vertreter meinungsäußernder Textformen, als eine der beiden „Meinungsdarstellungsformen“ neben der Glosse (Weischenberg 1990: 27, Schmidt/Weischenberg 1994: 233). Diese heute für die Zeitungen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz immer wieder postulierte und fast ebenso häufig in Frage gestellte Trennung von Bericht und Meinung geht auf Forderungen der westlichen Besatzungsmächte im Nachkriegsdeutschland zurück (vgl. zu den Voraussetzungen der Lizenzvergabe für Zeitungen und zur Pressezensur im Rahmen der Entnazifizierung in den westlichen Besatzungszonen u.a. Pürer/Raabe 1996: 91-112, Meyn 1996: 55-59, Wilke 1994/96: 382f.).

In der Linguistik am meisten verbreitet ist die intentionsbasierte Untergliederung in informationsbetonte, meinungsbetont-persuasive, instruierend-anweisende, bizen-

---

2 Für den DaF-Unterricht auf der Mittel- und Fortgeschrittenenstufe liegt mit Lenk (1995) ein textproduktionsorientiertes Lehrwerk vor, das vor allem solche Textsorten berücksichtigt, die für (künftige) Germanisten in ihrer Berufspraxis oder Fremdsprachler mit Arbeitskontakten bzw. -aufenthalten in den deutschsprachigen Ländern relevant sind.

trierte und kontaktherstellende Textsorten, die auf Lüger 1977 und 1983 zurückgeht.<sup>3</sup> Auch hier wird der (Presse-) Kommentar als typischer Vertreter meinungsbetonter Texte hervorgehoben.

In seinem für medienpädagogische Zwecke konzipierten Text- und Übungsbuch fasst Eckart Klaus Roloff dagegen die einzelnen journalistischen Textsorten (die er „Textgattungen“ nennt) in den übergeordneten Klassen *referierende Textgattungen* (dazu zählt er Nachricht, Bericht, Dokumentation, Pressespiegel und Statement), *interpretierende Textgattungen* (Magazinbeitrag, Reportage, Feature, Porträt, Interview/Diskussion, Brief, Essay; erstaunlicherweise auch das üblicherweise nicht als Textart, sondern als Ressort geltende Feuilleton (!) sowie die Bildunterschrift) sowie *kommentierende Textgattungen* (Kommentar, Leitartikel, Glosse, Kolumne, Kritik/Rezension) zusammen. Begründet wird dies folgendermaßen:

„Betonung verdient die bewußte Dreiteilung zwischen referierenden, interpretierenden und kommentierenden Gattungen. Sie wird der Praxis gerechter als die meist in der Fachliteratur getroffene Polarisierung zwischen Nachricht und Meinung, also von faktischer Berichterstattung hier und subjektiven Kommentarbeiträgen dort. Es ist eine wesentliche Erkenntnis beim Umgang mit diesen Fragen – der Lernzielkatalog nennt noch andere –, daß es zwischen Referat und Raisonement zahlreiche und häufig genutzte Mischformen gibt, und daß eine Gattung (z.B. Interview, Essay, Bildunterschrift) zu jeder der drei genannten Ausprägungen passen kann.“ (Roloff 1982: 7)

Somit basiert diese Dreierklassifikation im Grunde eben doch auf der traditionellen Zweiteilung, indem die dritte Kategorie als Mischform der beiden Basiskategorien begründet wird. Die Annahme jedoch, dass die journalistischen Darstellungsformen, Genres oder Gattungen in der modernen Medienpraxis eher selten in Reinform vorkommen, sondern sich im Laufe der Zeit viele Übergangs- und Mischformen entwickelt haben, und dass es sich bei den traditionellen Gestaltungsmustern heute eher um Abstraktionen aus einer weitaus vielfältigeren Medienwirklichkeit handelt, ist im Journalismus seit längerem verbreitet. Darüber hinaus löst, wie Roloff selbst einräumen muss, auch die Annahme dreier Gattungen die Zuordnungsprobleme, die sich aus unterschiedlichen Interpretationen der Textintentionen und -beschaffenheit ergeben, keinesfalls.

### 1.3. Der persuasive Charakter von Pressekommentaren

Auf einer etwas anderen Ebene liegt die Frage, inwiefern Kommentare daraufhin geschrieben werden, dass die Leser die in ihnen vorgenommenen Interpretationen und Stellungnahmen übernehmen und sich zu eigen machen, mit Kommentaren also eine persuasive, d.h. eine nicht nur meinungsäußernde, sondern vielmehr auch eine meinungsbildende Absicht verfolgt wird. Die Antwort darauf ist in der Publizistikwis-

---

<sup>3</sup> In der 2., neu bearbeiteten Auflage 1995 werden die bizentrierten Texte nicht mehr als eigene Kategorie berücksichtigt und zusätzlich auffordernde Texte eingeführt. Außerdem wird bei der Benennung der Klasse der meinungsbetonter Texte auf das Epitheton ‚persuasiv‘ verzichtet.

senschaft durchaus umstritten. So lehnen Schmidt/Weischenberg (1994) die bereits erwähnte Unterscheidung von informationsbetonten, meinungsbetont-persuasiven, bizentrierten und kontaktherstellenden Texten durch Lüger (1983)<sup>4</sup> als problematische, unbefriedigende Systematisierung ab, weil sie „vor allem auf der Einschätzung von ‚Textintentionen‘ beruht“ (Schmidt/Weischenberg 1994: 232). Eine andersartige Auffassung findet sich bei dem Tübinger Rhetorikprofessor Gert Ueding:

„Der Kommentar ist ... eine bewußte und offensichtliche Meinungsäußerung, die auch in den meisten Fällen meinungsbildend wirken soll. Er ist somit eine eminent rhetorische Textgattung, die auf sehr verschiedene Weise und in vielen Formen auftritt ...

Die Aufgaben des Kommentars bestehen also darin, die in den Nachrichten meist nur isoliert und punktuell berichteten Tatsachen in ihr Beziehungsgefüge untereinander und nach außen zu stellen, Ursachen und Hintergründe zu untersuchen, die möglichen Wirkungen abzuschätzen, die Folgen zu bewerten und auch so etwas wie eine Handlungsanweisung oder doch eine den Adressaten einschließende Nutzanwendung zu geben.“ (Ueding 1996: 126)

Werden nun beispielsweise Pressekommentare im FSU eingesetzt, so scheint die Frage nach dem persuasiven Charakter von solchen meinungsbetonten Texten zunächst irrelevant: Die Fremdsprachenlerner rezipieren diese Texte in einer gewissermaßen „sekundären Kommunikationssituation“; sie gehören nicht zu den ursprünglichen Adressaten solcher Texte, die ja in einer konkreten politisch-sozialen Situation zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt von Journalisten für ein zwar disperses, aber doch im wesentlichen auf die eigene Kommunikationsgemeinschaft eingrenzbares Publikum geschrieben werden (wie weit der Rahmen dieser Kommunikationsgemeinschaft auch immer gefasst sein mag): Typischerweise werden Medientexte aus aktuellem Anlass von Journalisten für Muttersprachler verfasst.

Die Tatsache, dass Fremdsprachenlerner fremdkulturelle Medienprodukte und die mit ihnen verknüpften Absichten gewissermaßen als außenstehende Beobachter rezipieren, nimmt solchen Texten jedoch nicht automatisch ihren persuasiven Charakter: dieser kann als Bewirkungsversuch beobachtet, beschrieben, erfasst werden, auch wenn sich die persuasiven Absichten nicht oder zumindest nicht primär an die sprachlernenden Beobachter richten. Aber die Texte können hier einen Beispielcharakter gewinnen. Die Arbeit an den Fähigkeiten zum Verstehen solcher Texte, an der Entschlüsselung ihrer potentiellen kommunikativen Funktionen, an der Konstruktion von Wirkungsabsichten, an der Aufdeckung von möglichen Strategien (sowohl der Textgestaltung als auch der Wirkungsabsicht) wird mit einiger Wahrscheinlichkeit auch das Rezeptionsverhalten in der Muttersprache der Lerner beeinflussen.

Die Aneignung von prinzipiellen Fähigkeiten eines kritischen Umgangs mit Medientexten mittels solcher Beispieltexte sollte dazu beitragen, „sich davor hüten zu können, Opfer billiger Manipulationstechniken zu werden“ (Bachem 1979: 12). Unter bestimmten Umständen dürfte nämlich eine persuasive Wirkungsabsicht genau dann besonders erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie von den Rezipienten nicht be-

---

4 Ähnlich argumentiert Bucher (1986: 62).

merkt wird – man kann in solchen Fällen mitunter gar von einer versuchten Überumpelung des Lesers bzw. Hörers sprechen. Fähigkeiten zur kritischen Analyse von Medientexten, wie sie auch der FSU vermitteln helfen kann, liefern einen gewissen Schutz gegen solche Persuasionspraktiken.

Unbemerkt bleiben häufig auch „versteckte“ Bewertungen in Pressekommentaren. Denn nicht immer sind Stellungnahmen in Kommentartexten explizit formuliert: Sowohl auf der Ebene einzelner, elementarer Bewertungen als auch in Bezug auf die in einen Kommentartext hineinzuprojizierenden hauptsächlichen (in den Termini der handlungsorientierten Textlinguistik: dominierenden) Urteile und Meinungskundgaben können solche Stellungnahmen auch nur nahegelegt (impliziert) sein. Um mittels der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu zeigen, auf welche Weise und wie häufig dergleichen in deutschen Pressekommentaren geschieht, ist zunächst ein Eingehen auf einige prinzipielle methodologische Probleme einer handlungsorientierten Textanalyse sowie eine Klärung der Begriffe ‚Bewertung‘ und ‚Bewertungshandlung‘ notwendig.

## **2. Methodologische Probleme einer handlungsorientierten Textanalyse**

### **2.1. Sprachhandlungen als Interpretationskonstrukte**

Seit der Etablierung der linguistischen Pragmatik in den 70er Jahren unseres (Noch-) Jahrhunderts gilt als Basispostulat in der kommunikativ-funktionalen, auf die Beschreibung der Performanz gerichteten Linguistik, dass Sprache nicht nur ein System (*langue*), sondern auch eine Tätigkeit ist, dass Texte der Prototyp sprachlicher Äußerungen sind und dass einzelne Äußerungen sich nicht nur durch ihre phonetisch-phonologische, grammatische und lexematische Struktur, sondern auch durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Handlungstyp beschreiben lassen.

Wenn man nun aber konkrete Äußerungen in Texten empirisch einem bestimmten Handlungstyp zuordnen will, stößt man i.d.R. sehr bald auf Probleme, die wohl primär nicht mit subjektivem Unvermögen der Analysierenden, sondern vielmehr mit einer Grundeigenschaft menschlichen Handelns überhaupt zusammenhängen: Handlungen existieren nämlich nicht als solche, nicht als „empirische Entitäten“, nicht als objektiv beschreibbare Vorgänge in einer widerzuspiegelnden Realität; Handlungen sind, wie der Philosoph und Handlungstheoretiker Hans Lenk in seiner vielzitierten Arbeit aus dem Jahre 1978 ausführlich nachweist, nicht in einer wie auch immer gearteten außerhalb des beobachtenden Subjekts bestehenden Wirklichkeit existent. Handlungen sind vielmehr Zuschreibungen zu einem möglicherweise, aber nicht notwendigerweise intendierten Verhalten von Personen durch Beobachter. Handlungen sind also immer nur Interpretationskonstrukte, und zwar sowohl seitens eines Beobachters (der eventuell Adressat sein kann) als auch des Handelnden selbst. Auch für Sprachhandlungen in Texten gilt dementsprechend, dass den

Äußerungen ein Handlungscharakter von den Rezipienten erst zugeschrieben wird.

Als Leser von Presstexten interpretieren wir eine materielle Textgestalt als Handlung(en) eines Schreibers (i.d.R. eines Journalisten oder einer Journalistin), der uns häufig nicht persönlich bekannt ist und den wir zumeist nicht durch unser direktes Feedback beeinflussen können. Wir nehmen also in jedem Falle eine Beobachterrolle ein.

Eine solche Zuschreibung von Handlungstypen zu konkreten Äußerungen durch verschiedene Hörer bzw. Leser aufgrund eines Deutungspotentials, das der (in materieller Form in einer bestimmten Rezeptionssituation vorliegende) Textkörper ihnen bietet, kann in sehr unterschiedlicher Weise erfolgen. Das zeigen nicht nur zahlreiche Kontroversen um sog. Missverständnisse (im Privaten wie in der Öffentlichkeit).

Diese prinzipielle individuelle Verschiedenheit des Textverstehens gilt in besonderem Maße natürlich für den Fremdsprachenlerner, der i.d.R. in einem anderen, nicht nur zeitlich differierenden Interaktionszusammenhang steht und zumeist schon auf der lexikalischen und syntaktischen Ebene auf mehr oder weniger große, gegenüber dem Muttersprachler anders konturierte Probleme bei der Konstruktion seines Textverständnisses stößt.

Jedoch: Den prinzipiell konstruktiven Charakter von jeglichem Textverstehen und jeglicher Textinterpretation den Lernern bewusst zu machen, sollte bereits ein wesentliches Lernziel auch für den FSU auf der Fortgeschrittenenstufe sein. Das Wissen um den interpretativ-konstruktiven, von den jeweiligen Vorkenntnissen, Einstellungen und anderen intellektuellen, permanenten wie aktuellen psycho-physischen Voraussetzungen des Individuums geprägten Charakter des Textverstehens wäre im Folgenden dann aber zu relativieren durch die Erkenntnis, dass die Individualität des Verstehensprozesses nicht mit subjektivistischer Beliebigkeit gleichzusetzen ist:

„Der gehirninterne Aufbau von Kenntnissen über die Umwelt wird durch lange Lernprozesse geprüft. ... Hinzu kommt, daß kognitive Wirklichkeit nur unter spezifisch sozialen Bedingungen ständiger Interaktion mit anderen Menschen entwickelt werden kann. Die von unserem Gehirn konstruierte Wirklichkeit ist eine soziale Wirklichkeit, obgleich das Gehirn keine ‚Fenster nach draußen‘ hat. Sie ist subjektabhängig, aber nicht subjektiv im Sinne von willkürlich. Mit der Formel von der ‚gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit im Individuum‘ versuchen Konstruktivisten, der Alltagserfahrung Rechnung zu tragen, daß wir im täglichen Leben – abgesehen von Situationen des Streits – intuitiv den Eindruck haben, wir lebten doch mehr oder weniger alle in ein und derselben Wirklichkeit.“ (Schmidt 1994: 10)

## **2.2. Textmuster als Konstruktionsdeterminanten**

Kehren wir zur Sprache in Presstexten zurück, so bietet der von Feilke geprägte Begriff der ‚Common-sense-Kompetenz‘ die Möglichkeit, die Gestalt von Texten und speziell von solchen konventionellen Textsorten, wie sie in Zeitungen vorkommen, als durch „ganzheitliche Textmuster“ geprägt aufzufassen (Feilke 1993: 16f.). Der Konstruktionsprozess bei der Interpretation von Zeitungstexten erfolgt auf der Grundlage sozialer Lernprozesse in der Rezeption solcher Texte und im Austausch mit anderen Individuen (z.B. auch Lehrern) über die Rezeption.

In unseren hochgradig arbeitsteilig und institutionell organisierten Gesellschaften haben sich soziale Handlungsmuster und Traditionen herausgebildet, die für die Erreichung bestimmter Ziele und damit auch für die Realisierung von Intentionen bestimmte situative und institutionelle Rahmen setzen. Und auch die Umkehrung gilt zumindest teilweise: Für bestimmte Situationstypen sind – angemessenes, nichtprovokatives Verhalten vorausgesetzt – mehr oder weniger konventionelle, in der möglichen Spannbreite zumindest prototypisch eingeschränkte Zielsetzungen und kommunikative Absichten anzunehmen. Gerade für die hier zu betrachtenden Pressekommentare ist beispielsweise die im Abschnitt 1.2 erwähnte Trennung von Bericht und Meinung eine solche situationelle Einschränkung: Die Leser deutscher Tageszeitungen können davon ausgehen, dass (auf verschiedene Weise formal) als Kommentare gekennzeichnete Texte eine Meinungsäußerung, eine wertende Stellungnahme zu (meist an anderer Stelle berichteten) Ereignissen enthalten und i.d.R. von der Intention getragen sind, dass die Rezipienten die in diesen Texten geäußerten Einschätzungen, Bewertungen und Handlungsappelle zur Kenntnis nehmen und möglichst auch sich zueigen machen (vgl. Abschnitt 1.3). Unsere Alltagserfahrung verbindet mit dem Kommentar die Erwartung, dass mit solchen Texten auf aktuelle Ereignisse Bezug und zu diesen Stellung genommen wird, dass das Kommentierte in größere Zusammenhänge eingeordnet, erklärt werden kann, woraus dann Schlussfolgerungen wie Appelle, Forderungen und/oder Gesamtbewertungen gezogen werden oder ableitbar sind. Diese als Text(sorten)muster oder -schema beschreibbaren Erwartungen der Rezipienten steuern ihre Aktivitäten beim Verstehen, Deuten, Interpretieren eines solchen Textes nicht unerheblich (vgl. Lüger 1995: 126; vgl. auch Ramge 1994).

Die Zuweisung von Handlungstypen zu Äußerungen in Texten durch Rezipienten erfolgt im institutionellen Rahmen von Zeitungen also keineswegs beliebig, sondern auf der Grundlage allgemein als gültig bekannter, traditionell entstandener, durch die soziale Erfahrung vermittelter und zum Wissen der Handlungsbeteiligten gehörender Handlungs- und Textmuster.

### **2.3. Textmusterbeschreibungen als Aufgabe der handlungsorientierten Textlinguistik**

Wie oben dargestellt, gehören Kenntnisse über die Gestalt von Textsorten zum Bereich des in der Sozialisation mehr oder weniger bewusst erworbenen, häufig jedoch intuitiv beherrschten Alltagswissens. Das bedeutet, dass auch profilierte, erfahrene Journalisten nicht unbedingt in der Lage sein müssen, ihre oft in langjähriger Praxis angeeigneten Fähigkeiten in der Produktion von Texten bestimmter Sorten auf angemessene Weise als Wissen um deren regelhaften, konventionellen Aufbau darzustellen. Die Bereitstellung solchen Wissens bleibt eine Aufgabe der Text-(sorten-)Linguistik, die sie mittels empirischer Ermittlung typischer Textsorteneigenschaften, zu denen prototypische Handlungsstrukturen gehören, lösen muss.

Dabei sollten Methoden zum Einsatz kommen, die die Situation des Analysierenden als teilnehmenden Beobachter angemessen reflektieren. Oder anders ausgedrückt: Beschreibungspraktische Ansätze erfordern im Bereich der Handlungsstrukturanalyse *beschreibungstheoretische* Konzepte und Methoden. Empirische Analysen zur Handlungsstruktur von Äußerungen sollten bis in die Begriffsbestimmungen hinein zeigen, dass es sich um Deutungen eines (wenn auch kompetenten und seine Interpretationen kritisch reflektierenden) Textrezipienten handelt. In der Rezeption der erwähnten handlungsphilosophischen Arbeit von Hans Lenk und der daraufhin Mitte der 80er Jahre in der Pragmalinguistik geführten Diskussion um den Handlungsbegriff hat man die Annahme, dass Handlungen oder „illokutionäre Kräfte“ in der Wirklichkeit existieren und nur „entdeckt“ bzw. aufgedeckt zu werden brauchten, als „ontologischen Fehlschluss“ bezeichnet (vgl. Burkhardt 1987: 195; zur Kritik an einem funktionalistischen Modell des Textverstehens – mit Bezug auf K. Brinker – vgl. auch Bucher 1986: 57-61). Eine hörerseitige, rezeptionsorientierte Vorgehensweise erscheint damit für empirische Textanalysen als die methodologisch angemessene.<sup>5</sup>

---

5 Als Versuch der Entwicklung eines handlungsorientierten Textinterpretationsmodells kann das hörerseitige Schlussfolgerungsmodell von Armin Burkhardt betrachtet werden (vgl. Burkhardt 1987), das in einem (wohl kaum psychologische Realität beschreibenden, aber für methodisch kontrollierte Textinterpretationen hilfreichen) aus 15 Teilschritten bestehenden Schema die kategoriale Zuordnung illokutionärer Rollen zu Äußerungen durch den Hörer beschreibt. Es lässt indes entscheidende Fragen noch ungeklärt: die sehr allgemeine Formulierung des (bei der empirischen Beschreibung sprachlichen Handelns oft entscheidenden) Schrittes (9) in Burkhardts Schlussfolgerungsmodell lautet: „H [= der Hörer – H.L.] versucht, auf der Basis von KM [= Kontextmerkmale – H.L.], seiner Kenntnis des Sprechers KS, seines allgemeinen Wissens AW sowie von SB [= Satzbedeutung – H.L.] über die OM [= obillokutionären Merkmale – H.L.] hinausgehende SI [= Sprecherintentionen – H.L.] zu ermitteln, d.h. die Perlokution PL.“ [Den Perlokutionsbegriff definiert Burkhardt (in Burkhardt 1986:153) folgendermaßen: „Der Sprecher hegt in und mit dem Vollzug seiner Sprechhandlung in der Regel gewisse Pläne und Absichten im Hinblick auf das Verhalten und die Meinungen des Hörers, die über die konventionellen sprechakt(konzept),immanenten' Effekte hinausgehen: die Perlokution.“ – Diese Perlokution dient dann aber zur Reinterpretation der (konventionellen) [ob-] illokutionären Rolle eines indirekten Sprechaktes.] – Letztlich entscheiden also auch nur per individueller Interpretation zugängliche Faktoren wie Situations- oder „Kontextmerkmale“, „Kenntnis des Sprechers“ und „all-gemeines Wissen“ über die Zuschreibung von Handlungstypen zu Äußerungen. Auf eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem elaborierten terminologischen System Burkhardts muss hier aber verzichtet werden.

## 2.4. Prinzipien eines rezipientenorientierten Sprachhandlungsmodells

Grundsätzlich müsste ein Hörerseitiges Modell der Analyse sprachlichen Handelns in Pressekommentaren davon ausgehen, dass die Rezipienten den in einem Textmaterial beobachtbaren Äußerungen Handlungstypen zuschreiben. Diese (konstruktive) Ermittlung einer (wahrscheinlichen) kommunikativen Funktion der Äußerungen durch die Hörer bzw. Leser erfolgt auf der Grundlage von (als solchen aufgefassten) Indikatoren, die ihnen der kommunizierte Inhalt, der Kontext und der situative Kontext bieten.

Die Leser konstruieren dabei zugleich auch Beziehungen zwischen den elementaren Sprachhandlungen. Über solche Beziehungen stellen sie zunächst interne Hypothesen an, die dann im Verlaufe der weiteren Textrezeption stetig überprüft und ggf. korrigiert werden (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 117-122, mit Bezug auf van Dijk/Kintsch 1983).<sup>6</sup> Vor allem, aber nicht nur in argumentativ aufgebauten Texten werden von den Rezipienten hierarchische Beziehungen dergestalt konstruiert, dass dominierende von subsidiären oder stützenden Illokutionen unterschieden werden. Dabei kommen verschiedene Arten von Stützungsbeziehungen zum Tragen (vgl. dazu u.a. Motsch 1996, Viehweger 1994). Rezipienten streben i.d.R. nach einer „Quintessenz“ und bestimmen – bei gut komponierten Texten nicht allzu großer Länge – vermutlich ein oder zwei dominierende Sprachhandlungen, die aus ihrer Sicht die Hauptfunktion des Textes realisieren. Diese dominierenden Sprachhandlungen müssen indes in einem Text nicht immer verbal expliziert sein (s.u.), sondern können durch die Leser auch inferiert werden.

Das Textverstehen ist dabei ein Prozess, der gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen abläuft, für die jeweils spezifische Wissensbereiche aktiviert und spezielle Interpretationsstrategien verfolgt werden. Eine dieser für das Textverständnis wesentlichen Strukturebenen ist die der Illokutionen. Die den gesamten Text dominierende Illokution, d.h. der Kern jener Sprachhandlung, der die Rezipienten einen Platz an der Spitze der Hierarchie von Sprachhandlungen im Text zuweisen, kann daher auch ‚Textillokution‘ genannt werden.

## 2.5. Die interne Struktur von Illokutionen

---

6 In der Rezeption der Strategien des Textverstehens von van Dijk/Kintsch (1983) in den Unterkapiteln 2.6.2-2.6.3 gelangt D. Viehweger zu klar konstruktivistischen Modellierungen der Verknüpfung von Propositionen in Texten. Im abschließenden, knappen Subkapitel 2.6.4. *Illokutionsschemata und pragmatische Strategien* fällt er dann jedoch wieder in die funktionalistische Konzeptualität zurück und spricht von der „Rekonstruktion illokutiver Zusammenhänge“ (Heinemann/Viehweger 1991: 124). – In methodologischer Hinsicht vor dem genannten Hintergrund ziemlich enttäuschend bleibt in dem Buch dann das von W. Heinemann verfasste Kap. 5.4. *Leser-Strategien*, in dem vor allem Voreinstellungen und Rezeptionsmotivationen von Lesern bzw. deren möglicher Umgang mit Texten erläutert werden.

Illokutionen stellen jenen analytisch ausgrenzbaren Teilbereich einer sprachlichen Handlung dar, der aus einem (vom Rezipienten konstruktiv ermittelten) kommunizierten Inhalt und einer (der Äußerung vom Rezipienten zugeschriebenen) kommunikativen Funktion besteht.

Daraus folgt, dass Illokutionen nur als ein Aspekt einer Sprachhandlung aufzufassen sind; sprachliches Handeln ist – theoretisch und analytisch – aus verschiedenen Perspektiven bzw. auf verschiedenen Ebenen unter Einbeziehung jeweils unterschiedlicher Wirkungszusammenhänge beschreibbar (von Polenz 1985: 91 verweist auf den Hörmannschen Begriff der Mehrfachhandlung). Solche anderen Aspekte können aber in die Untersuchung von Illokutionen einbezogen werden, um bestimmte Eigenschaften der Illokutionsstrukturzuweisung zu erklären.

Ein wesentlicher Indikator für die Zuschreibung von Illokutionstypen zu Äußerungen durch die Rezipienten als Beobachter ist deren propositionaler Gehalt  $p$ . In den ersten sprechakttheoretischen Arbeiten im Rahmen der Philosophie der natürlichen Sprache (so bei John L. Austin und J. R. Searle), die allerdings von Sprecherabsichten ausging, wurde die kommunikative Funktion einer Äußerung daher auch als  $F(p)$  beschrieben. Propositionen sind prinzipiell als Prädikationen beschreibbar, d.h. als Einheit aus einer Relation und einer – der Qualität dieser Relation gemäßen – Anzahl von Referenzstellen  $R(x, y, \dots)$ .

In der 2. Hälfte der 80er Jahre setzte sich in der handlungsorientierten Linguistik die Auffassung durch, dass die illokutive Rolle einer Äußerung nicht, wie von Austin und Searle angenommen, eine Funktion der betreffenden Proposition ist, sondern dass die semantische Basis einer Äußerung neben der Proposition Einstellungskomponenten enthält, die auf verschiedene Weise ausgedrückt sein können (vgl. Lang 1983; Doherty 1985; Motsch/Pasch 1987). Diese Einstellungen zum propositionalen Gehalt einer Äußerung betreffen m.E. vor allem zwei Bereiche: den der Modalität (d.h. epistemische Einstellungen) und den der (fakultativen) bewertenden Einstellungen, die als (zusätzliche) Bewertungskomponenten in die Satzbedeutung eingehen.

Bei der Modalität unterscheidet sich (vgl. Lenk 1988) mit Welke 1965 und Wildenhahn 1981 zwischen objektiver Modalität (mit verschiedenen Skalierungen entsprechend den alethischen Modalitäten der Logik wie ‚existent/wirklich‘, ‚zufällig‘, ‚möglich‘ vs. ‚nicht-existent/unwirklich‘, ‚notwendig‘, ‚unmöglich‘) und subjektiver Modalität (mit den Skalenpunkten ‚sicher gewusst‘, ‚vermutet‘ und ‚nicht-gewusst‘). Markierungen der subjektiven Modalität (bzw. der Gewissheitsausdrücke, vgl. Dietrich 1992) führen als Illokutionsindikatoren i.d.R. dazu, dass die Rezipienten der Äußerung einen anderen Handlungstyp zuweisen.

(Fakultative) Bewertungskomponenten in Äußerungen können als eingebettete Bewertungen aufgefasst werden. Bei entsprechender Explizierung sind sie prinzipiell nach den gleichen Kategorien wie elementare Bewertungshandlungen analysierbar (siehe unten, Abschnitt 3.1).

### 3. Erscheinungsformen von Bewertungen in Pressekommentaren

Bewertungen spielen nach unserer bereits kurz umrissenen Alltagserfahrung im Umgang mit Zeitungstexten in Pressekommentaren eine zentrale Rolle. Prinzipiell sind dabei m.E. (mit Bezug auf Lüger 1995: 131, von Polenz 1985: 125f. und 218f. sowie Ramge 1994) drei Realisierungsweisen von Bewertungen zu unterscheiden.

#### 3.1. Bewertungen in Gestalt elementarer Bewertungshandlungen

Bevor der Frage nachgegangen wird, wie das, was wir als Rezipienten von Pressekommentaren als Bewertungshandlungen verstehen, linguistisch modelliert werden kann, seien hier zunächst einige Beispiele aufgeführt, die vermutlich die meisten Rezipienten sicher auch ohne Kenntnis des kontextuellen Zusammenhangs, in denen diese Sätze (einschl. Ellipsen) geäußert wurden, als Bewertungshandlungen akzeptieren werden. Bei den Beispielen (1) bis (6) handelt es sich ausnahmslos um authentische Äußerungen in Pressekommentaren, die am 18. Juni 1996 in verschiedenen deutschen Tageszeitungen erschienen (zum Korpus siehe Abschnitt 4.1).

- (1) „Die Demokratie in Rußland ist besser als ihr Ruf.“  
(HAMBURGER MORGENPOST, 18.06.96, S. 2)
- (2) „Die Volkswirte der Deutschen Bundesbank sind keine Zweckoptimisten.“  
(KÖLNER STADTANZEIGER, 18.06.96, S. 2)
- (3) „Eine schlimme Posse.“ (BZ, 18.06.96, S. 2)
- (4) „Diese Zuspitzung ist albern.“ (TAZ, 18.06.96, S. 1)
- (5) „Beides schadet unserem Rechtsstaat.“  
(HANNOVERSCHER ALLGEMEINE ZEITUNG, 18.06.96, S. 2)
- (6) „Netanjahu macht sich zum Gefangenen der eigenen Ideologie.“  
(DER TAGESSPIEGEL, 18.06.96, S. 6)

Zunächst einmal fällt auf, dass die Beispieläußerungen (1) bis (6) keine Markierungen der subjektiven Modalität enthalten (also allesamt im Gewissheitsmodus daher kommen) und auch keine zusätzlichen Bewertungskomponenten (neben der eigentlichen Bewertungshandlung) enthalten: Denkbar wären ja beispielsweise Attribuierungen wie „die wohl noch allzu junge Demokratie“ in (1), „die renommierten Volkswirte“ in (2), „diese an den Haaren herbeigezogene Zuspitzung“ in (4) oder „Der Hardliner Netanjahu“ in (6). Die Tatsache, dass man diese Äußerungen als Bewertungshandlungen verstehen kann, muss also in ihrem propositionalen Gehalt begründet sein.

Die propositionalen Gehalte der Beispieläußerungen (1) bis (4) lassen sich als Äquivalenzrelation der Art  $x = y$  beschreiben. Dabei ist das Prädikat  $y$  ein Wertausdruck. Wertausdrücke referieren auf Aspekte von Wertungsobjekten ( $x$ ), die im Rahmen

einer Vergleichsbasis und entsprechenden Einordnungsskalen beurteilt werden (vgl. genauer Ripfel 1987: 155, auch Zillig 1983: 31). Diese Beurteilungen bzw. Einordnungen auf Vergleichsskalen stehen in mehr oder weniger direktem Zusammenhang mit intellektuellen und emotionalen Attitüden, mit Vorkenntnissen, dem Geschmack und Empfinden des Rezipienten und mit seinem (auch aktuell inferierten) Wissen um Hintergründe und Zusammenhänge.

In der Beispieläußerung (5) wird deren bewertender Charakter durch die Bedeutung des Verbs *schaden* konstituiert: bezeichnet wird ein Prozess, in dessen Ergebnis ein mit einem negativen Werturteil verknüpfter Zustand eintritt.

In der Beispieläußerung (6) wird ein ebensolcher Zustand nicht durch ein einzelnes Verb, sondern durch ein Funktionsverbgefüge mit der Tendenz zum Phraseologismus<sup>7</sup> bezeichnet.

Mit der auf die genannte Weise beschreibbaren Besonderheit des propositionalen Gehalts von Äußerungen, die als Bewertungshandlungen aufgefasst werden, sind diese aber noch nicht hinreichend analysiert. In Anlehnung an einen Aufsatz von Sager (1982) können – unter Berücksichtigung der Kritik von Holly (1982) – der Analyse von elementaren Bewertungshandlungen folgende Kategorien zugrunde gelegt werden<sup>8</sup>:

a) der **Bewertungstyp** (d.h. positives vs. negatives Bewerten)

So lassen sich die Beispieläußerungen (3) bis (6) als negative Bewertungen, die unter (1) und (2) genannten Äußerungen als positive Bewertungen einordnen, wobei (1) über einen Vergleich zu einer unterstellten Attitüde hergestellt wird, während Beispiel (2) aufgrund der (objektiv-modalen) Negation eines negativen Werturteils als quasi Zurückweisung einer negativen Bewertung zu betrachten ist und somit eine kompliziertere propositional-semantische Struktur aufweist. Die Möglichkeit, Äußerungen als positiv vs. negativ zu bestimmen, unterscheidet Bewertungen wesentlich z.B. von quantitativen Aussagen – die u.U. aber wiederum als Bewertungen rezipiert werden können, wenn die mitgeteilte Quantität im Hinblick auf einen bestimmten Aspekt als positiv oder negativ eingeschätzt wird.

Bei manchen komplexer strukturierten Bewertungshandlungen mit in sich widersprüchlichen Stellungnahmen kann man auch von einem ambivalenten oder Sowohl-als-auch-Bewerten sprechen. In dem hier zugrunde gelegten Korpus finden sich da-

---

7 Diese (nach meinem Sprachgefühl) durchaus nicht seltene Konstruktion ist in Böttcher et al. (1982), Röhrich (1991), Schemann (1992), DUDEN Bd. 11 (1992) und Bd. 12 (1993), Friederich (1993), Müller (Hrsg., 1994) nicht verzeichnet, könnte u.U. aber gelten als Kontamination von *Gefangene machen* und *gefangengenommen sein von jm./etw.* – vgl. Schemann 1993: 232.

8 Bezüglich der Beschreibung von Bewertungshandlungen vgl. aus kognitivistischer Perspektive Fries (1991) sowie die auch an empirischem Material erfolgenden Analysen von Sandig (1979) und (1996), Lenk/Tiittula (1990), Stegert (1993) und (1997), Läzer (1994), Tiittula (1994), Ramge (1994), Herbig/Sandig (1994), Weber-Knapp (1994), Oberhauser/Stürmer/Herbig (1994), Zhong (1995), Stürmer/Oberhauser/Herbig/Sandig (1997) und Thiel/Thome 1998.

für zahlreiche Belege vor allem in Kommentaren zum Ausgang des ersten Durchgangs der Präsidentenwahlen im Juni 1996 in Russland (vgl. Beispiel (7) und (8)), bezüglich der Einschätzung des 1996 neu gewählten israelischen Premierministers Netanjahu (vgl. Beispiel (9), das einem Kommentar mit dem Titel „Es wird noch schwieriger“ von Peter Philipps entnommen ist), in der Bewertung des im Juni 1996 gerade neu gegründeten Bürgerbüros von Bärbel Bohley und ihren Anhängern (vgl. (10) und (11)), sowie darüber hinaus auch in einigen kommunalpolitischen Kommentaren. Um den ambivalenten Charakter der (hier von mir kursivierten) elementaren Bewertungen zu verdeutlichen, werden sie in einem umfänglicheren Kontext wiedergegeben.

- (7) „Die russische Gesellschaft ist tief gespalten ... Deshalb ist es verfrüht, im Westen schon wieder Entwarnung zu geben. Rußland bleibt auf lange Sicht ein im Umbruch befindliches Riesenterritorium. Dass man sich jetzt an Jelzin klammert wie früher an Gorbatschow, *deutet auf das Dilemma hin*. Beide sind Männer des Übergangs.“  
(MÄRKISCHE ODERZEITUNG, 18.06.1996, S. 2)
- (8) „Die russischen Wahlen ... haben gezeigt, wie *gärend, herumirrend, ratlos und zerrissen die russische Gesellschaft ist*. Die Demokratie, in Rußland noch ohne Tradition, atmet noch schwer. Doch *es herrschen Freiheit der Rede und der Presse, und es wird gewählt, selbst wenn nicht alles lupenrein über die Bühne geht*.“  
(BERLINER MORGENPOST, 18.06.1996, S. 2)
- (9) „Nicht nur den Arabern bereitet dieser Wechsel Sorge, sondern auch der amerikanischen Administration. Doch wer auf korrigierenden Druck aus dem Weißen Haus hofft, hängt einem Irrtum an.“ ... „*Im Nahen Osten ist aber auch manches sehr viel flexibler, als es auf den ersten Blick scheint*.“  
(DIE WELT, 18.06.1996, S. 1)
- (10) „Hilfe gegen alte Seilschaften oder Eingaben-Büro von Kanzlers Gnaden – die Urteile einstiger DDR-Bürgerrechtler über das gestern gegründete Bürgerbüro klaffen meilenweit auseinander.“ ... „*Doch trotz des Kanzler-Segens bleibt das neue Bürgerbüro ein Experiment*. ... Insofern setzt das Bohleysche Bürgerbüro auf das Prinzip Hoffnung.“  
(LEIPZIGER VOLKSZEITUNG, 18.06.1996, S. 3)

Solche ambivalenten Bewertungen können unterschiedliche Hintergründe haben: in Frage kommen die widersprüchliche Beschaffenheit oder entgegengesetzten potentiellen Folgen des Bewertungsgegenstandes ebenso wie eine mehr oder weniger ausgeprägte Ungewissheit des Kommentators über das zu Bewertende, seine Unschlüssigkeit im Hinblick auf mögliche Folgen des kommentierten Ereignisses, schließlich aber auch eine eventuelle Rücksichtnahme des Kommentators auf angenommene gegensätzliche Meinungen im Leserkreis einer Zeitung, vgl. folgende Bewertung im Kommentar einer Zeitung, zu deren Stammleser sowohl Altkommunisten als auch Reformsozialisten gehören dürften:

- (11) „Wäre Ehrlichkeit bei Wahlen eine Größe, müßte der Kampfruf lauten: ‚Gönnt euch das kleinere Übel!‘ Aber selbst dann fehlt der Beweis, daß das kein tragischer Irrtum ist.  
*Von Sjuganow hingegen mag man denken, was beliebt* – eins ist gewiß: Wer

ihn wählte, wollte dieses ‚größere Übel‘. Auch durch einen Sieg Jelzins im Juli wird das nicht hinweggewischt.“

(NEUES DEUTSCHLAND vom 18.06.1996, S. 1)

Eine zweite wichtige Kategorie für die Analyse der Struktur von Bewertungen ist

b) die **Bewertungsebene**, wobei eine offene Liste möglicher Ebenen anzunehmen ist; in Frage kommen beispielsweise Bewertungen auf einer

- ästhetischen Ebene (‚schön‘ vs. ‚hässlich‘),
  - moralischen Ebene (‚gut‘ vs. ‚schlecht‘),
  - ethischen Ebene (‚lauter‘ bzw. ‚integer‘ vs. ‚unlauter‘, ‚verkommen‘ usw.),
  - pragmatischen Ebene (‚nützlich‘ vs. ‚schädlich‘),
  - normativen Ebene (‚angemessen‘ vs. ‚unangemessen‘ bzw. ‚provokant‘),
  - deontischen Ebene (‚geboten‘ bzw. ‚obligatorisch‘ – ‚freigestellt‘ bzw. ‚erlaubt‘ – ‚verboten‘),
  - historischen Ebene (‚fortschrittlich‘/‚progressiv‘ über ‚konservativ‘ bis ‚reaktionär‘),
  - emotionalen Ebene (‚angenehm‘/‚sympathisch‘ vs. ‚unangenehm‘/‚unsympathisch‘),
  - Ebene der Handlungsrationalität (‚klug‘ vs. ‚unklug‘ bzw. ‚dumm‘),
  - Ebene der Produktivität (‚effizient‘/‚produktiv‘ vs. ‚ineffizient‘/‚kontraproduktiv‘)
  - Relevanzebene (‚wichtig‘ vs. ‚unwichtig‘/‚überflüssig‘)
  - usuellen Ebene (‚gewöhnlich‘/‚alltäglich‘ vs. ‚einmalig‘/‚exzeptionell‘)
  - Orbitanzebene (‚erwartungsgemäß‘ vs. ‚überraschend‘/‚sensationell‘)
- und viele andere mehr.

Die Zuordnung einer Äußerung zu (einer oder mehreren?) möglichen Bewertungsebenen kann nur über die Interpretation des Kontextes, in den die Bewertungshandlung eingebettet ist, erfolgen und scheint nicht nur individuell zu variieren, sondern auch gegenstandsabhängig zu sein. Als Problem empirischer Zuordnungsversuche ergibt sich, dass die konkret verwendeten Adjektive nicht deckungsgleich mit den oben angegebenen Kategorien zur Bezeichnung der Skalenendpunkte der unterschiedlichen Ebenen sein müssen. Die Verwendung des Komparativs von *gut* im Beispiel (1) etwa ist nicht gleichbedeutend damit, dass die Äußerung (nur) als moralische Wertung interpretiert werden kann. Kontext und Bewertungsgegenstand lassen eher auf eine normative und/oder pragmatische bzw. historische Wertungsebene schließen.

Schließlich können bei der Analyse der Struktur von Bewertungen nach Sager (1982)

c) drei **Dimensionen** unterschieden werden, die jeweils unterschiedlich markiert sein oder unmarkiert bleiben können:

c<sub>1</sub>) die **Intensität** der Bewertung (erfassbar auf einer jeweils institutionell, textsortenspezifisch und situativ/kontextuell festgelegten Skala) (bei Sager 1982: 45f. als ‚Quantität der Bewertung‘ bezeichnet). Als wie intensiv eine Bewertung in einem konkreten Text eingestuft wird, hängt genauso von sehr unterschiedlichen kontextuellen Faktoren und auch individuellem Empfinden der Rezipienten ab wie die Ent-

scheidung darüber, ob eine einzelne Äußerung im Text überhaupt als Bewertung oder eher als Information eingestuft wird. Wie unterschiedlich z.B. Testpersonen Äußerungen im Hinblick auf deren Bewertungscharakter beurteilen, zeigen u.a. Untersuchungen wie die von Gemba (1985) und Ramge (1994). – Schwierigkeiten einer systematischen Beschreibung stellen indes die prinzipielle Bedeutsamkeit der Kategorie der Bewertungsintensität, über die (nicht zuletzt auch im FSU) im Gespräch intersubjektive Verständigung oder doch wenigstens ein Austausch von individuell verschiedenen Wahrnehmungen erfolgen kann, nicht grundsätzlich in Frage. Dass unterschiedlich intensive Bewertungen in Pressekommentaren gezielt eingesetzt werden können, zeigt auch folgende, einen eigenen Absatz ausmachende, im Original fettgedruckte Klimax aus dem Kommentar „Peinlicher geht's nicht mehr!“, erschienen in einer großen Berliner Boulevard-Zeitung:

- (12) „Die erste Panne war vielleicht noch entschuldbar. Die zweite unverzeihlich.  
Die dritte ist beschämend.“  
(BZ, 18.06.1996, S. 2)

Die zweite, bei Sager (1982: 47-49) als ‚Relation‘ bezeichnete Dimension einer Bewertung kann m.E. treffender bezeichnet werden als

c<sub>2</sub>) **referentieller Bezugsrahmen**, für den eine Bewertung gültig sein soll.

Damit sind eventuelle Gültigkeitseinschränkungen im Gegenstandsbereich von Bewertungen gemeint: Was für das eine „Objekt“ „richtig“ oder „gut“ ist, muss für ein anderes noch lange nicht positiv sein: Für verschiedene Bewertungsgegenstände können durchaus unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe gelten – vgl. etwa den letzten Teil von Beispiel (8).

Die dritte Dimension von Bewertungen fasst (Sager 1982: 50f.) mit dem Begriff ‚Validität‘, womit verwiesen wird auf das, was m.E. deutlicher als

c<sub>3</sub>) die **auktoriale Gültigkeitseinstufung** einer Bewertung zu bezeichnen ist.

Nicht nur, aber vor allem auch im Alltag sind Einschränkungen der Allgemeingültigkeit (u.a.) von Bewertungen allgegenwärtig: Besonders nichtkonsenssichere Äußerungen werden allenthalben mit *Ich finde, ...* oder *Meiner Meinung nach* eingeleitet bzw. – z.B. in geisteswissenschaftlichen Abhandlungen – mit einem *meines Erachtens (m.E.)* oder *meines Wissens (m.W.)* versehen. In der Presse sieht das „normalerweise“ etwas anders aus:

„Das Personalpronomen ‚ich‘ kommt in Kommentaren nur sehr selten vor. Auch wenn fast unverhüllt das Ich des Kommentators gemeint ist, steht meist das verhüllende ‚wir‘ als pluralis majestatis oder modestiae. ... Diesem Gemeinsamkeit fingie-

renden ‚wir‘ steht das abstrahierende, täterverhüllende ‚man‘ komplementär entgegen.“ (Ramge 1991: 222)

An einem Korpus von 194 innenpolitischen Kommentaren aus vier (bundes-) deutschen Zeitungen im Zeitraum von 1949 bis 1990 hat Hans Ramge gezeigt, dass „im Laufe der Zeit der Gebrauch von ‚wir‘ stark und der von ‚man‘ schwach zurückgeht“

(Ramge 1991: 224). Dies korrespondiert mit anderen empirischen Befunden zur Abnahme von Dialogizität in Zeitungskommentaren und wird von Ramge folgendermaßen erklärt:

„So wie durch den Rückgang des ‚wir‘-Gebrauchs die Verwendung von ‚man‘ stärker in Erscheinung tritt, wie die Zahl übrigens der Passiv-Konstruktionen erheblich zunimmt, so wird tendenziell nunmehr so formuliert, daß der Kommentator als Täter und Meinungskundgeber stark in den Hintergrund tritt, ja verschwindet: Der Kommentator selber ‚ist‘ die Meinung, er steht für das Blatt, nicht für den Autor; er anonymisiert sich.“ (Ramge 1991: 226)

Umso auffälliger wirken vor diesem Hintergrund explizite Einschränkungen der Gültigkeit von Bewertungen in Pressekommentaren, wie sie in Lenk (1998) für Kommentare in der DDR-Presse der Wendezeit 1989/90 als Musterdurchbrechung und Persuasionsstrategie zur Rückgewinnung journalistischer Glaubwürdigkeit beschrieben werden.

Die genannten Dimensionen können in (schriftlichen) Äußerungen lexikalisch-grammatisch (oder typographisch) explizit markiert sein, doch muss dies nicht erfolgen. (Bei mündlicher Kommunikation sind verschiedene phonetische und prosodische, nonverbale Markierungen möglich.) Beim Fehlen expliziter Markierungen der Bewertungsdimensionen gilt, dass

- die Intensität einen (situationell/kontextuell) positiven Normalwert einnimmt;
- der referentielle Bezugsrahmen nicht eingeschränkt ist (die Bewertung also generell, d.h. für alle fraglichen Denotate, gilt)
- die auktoriale Gültigkeitseinstufung nicht eingeschränkt ist (die Bewertung gleichsam „im Namen aller“ und nicht aus der Sicht einer bestimmten Gruppe oder Person vorgenommen wird).

### **3.2. Bewertungen als zusätzliche Bewertungskomponenten**

Bewertungen können in Sprachhandlungen enthalten sein, ohne dass die betreffende Äußerung insgesamt als Bewertungshandlung aufgefasst, sondern meist als Informationshandlung verstanden wird. Dabei können die in den folgenden Unterabschnitten dargestellten Fälle unterschieden werden.

#### **3.2.1. Bewertung qua Konnotation eines Nomens**

Eine Bewertung kann dadurch indiziert sein, dass einem Nomen von den Rezipienten wertende Konnotationen zugeschrieben werden. M.a.W.: in der lexikalischen Bedeutung einer in der Äußerung verwendeten Benennung<sup>9</sup> sind – aus der Sicht der Rezipienten – Wertungsmerkmale enthalten. Vgl. etwa folgende Beispiele (alle Her-

---

<sup>9</sup> Dabei kann es sich um lexikalisierte Ausdrücke, aber auch um Okkasionalismen bzw. in ungewöhnlichem Zusammenhang gebrauchte Substantive und Adjektive handeln. Speziell zum letztgenannten Fall vgl. Jesenšek 1998.

vorhebungen in (13) bis (17) stammen von mir – H.L.):

- (13) „Die USA und China haben ihren Streit um *Raubkopien* von CDs, Video-Filmen und Computer-Software in letzter Minute beigelegt.“  
(DIE WELT, 18.6.96, S. 11)

Die Bedeutung des Kompositums *Raubkopie* wird in allgemeinsprachlichen Wörterbüchern der deutschen Gegenwartssprache<sup>10</sup> paraphrasiert als „Kopie, die jmd. unerlaubt von einem Produkt anfertigt (um Gewinn daraus zu ziehen)“ (DUW 1996: 1218) bzw. als „nicht genehmigte Kopie eines Druckerzeugnisses“ (Bünting 1996: 929 und Corvus-DW 1997: 940). Die im vorliegenden Kontext aktualisierte Bedeutungsvariante könnte als „unerlaubte, illegale Kopie von geistigen Produkten, die durch Urheberrechte geschützt sind“ umschrieben und damit als Bewertung auf einer deontischen Ebene ohne Einschränkungen des referentiellen Bezugsrahmens und der auktorialen Gültigkeitseinstufung aufgefasst werden. – In der Beispieläußerung (13) kommen darüber hinaus als mögliche Träger von Bewertungskomponenten außerdem die Ausdrücke *Streit* und *in letzter Minute* in Frage.

- (14) „Insbesondere die rot-grüne Landesregierung in Hessen muß sich fragen lassen, warum sie vor den *Chaoten* in der Anti-Atom-Bewegung kapituliert.“  
(HANNOVERSCHE ALLGEMEINE ZEITUNG, 18.6.96, S. 2)

Die hier verwendete Bedeutungsvariante von *Chaot* (im politischen Sinne) ist paraphrasierbar als „jmd., der seine politischen Ziele auf radikale Weise mit Gewaltaktionen u. gezielten Zerstörungsmaßnahmen durchzusetzen versucht“ (DUW 1996: 300), als „extrem radikaler Anarchist; jmd, der Unruhe, Verwirrung stiftet“ (WAHRIG 1996: 326), als „1 j-d mit radikalen politischen Zielen, für die er auch mit anarchistischen Aktionen kämpft“ (DaF-GW 1994: 195), als „2 (für die Durchsetzung seiner politischen Überzeugung) Gewalt anwendende(r), in Gruppen auftretende(r) u. gewalttätige(r) Radikale(r)“ (Bünting 1996: 211 und CORVUS-DW 1997: 212) bzw. als „[polemisch abwertende Bez. für] Anhänger linksradikaler politischer Gruppen (deren Verhalten keinen logischen Zusammenhang zwischen ihren erklärten Zielen und ihren Aktionen erkennen läßt)“ (STÖRIG 1985: 241). Die semantische Struktur auch dieser Benennung enthält demnach also wertende Merkmale auf einer deontischen Ebene.

Komplizierter liegt der Fall, wenn Verstöße gegen die Stilerwartungen auf eine unernste, ironische Kommunikationsmodalität verweisen und beispielsweise hyperbolische Bewertungen gerade auch in Gestalt von Wertungsmerkmalen in der semantischen Struktur von Benennungen (die im folgenden Beispiel durch die figurative ausrahmende Rechtsverschiebung bzw. Rechtsherausstellung<sup>11</sup> noch besonders hervorgehoben wird) vielleicht nicht gerade ins Gegenteil umschlagen, aber doch in gewisser Weise aufgehoben und ad absurdum geführt werden:

- (15) „Kanzler Kohls Verzicht aufs Kinderfest trifft also nicht nur die Kinder, sondern eben auch die Manager: Die sollen schließlich auch sparen, die *Hallodris*.“

10 *Raubkopie* ist allerdings z.B. im WAHRIG (1997) und im DaF-GWB (1994) nicht verzeichnet.

11 Zum Begriff vgl. beispielsweise Fleischer/Michel/Starke 1993: 284.

(STUTTGARTER ZEITUNG, 18.6.96, S. 3)

### 3.2.2. Wertungskomponenten in der Bedeutung des Prädikatsverbs

Eine Bewertung kann auch durch Wertungskomponenten in der Bedeutung der in der Äußerung verwendeten Verben erfolgen, wie folgendes Beispiel zeigt:

(16) „Lebed ... *mokierte* sich über Jelzins angeblichen Hang zum Alkohol.“  
(SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, 18.6.96, S. 4)

Die Bedeutung des als bildungssprachlich eingestuft und aus dem Französischen entlehnten Verbs [*sich über etw.] mokieren* wird im DUW (1996: 1031) umschrieben mit „sich abfällig oder spöttisch äußern“. WAHRIG (1996: 873) gibt sie mit „sich lustig machen (über)“ an. Ähnlich paraphrasieren – wiederum nahezu identisch – Corvus-DWB (1997: 787) und Bünting (1996: 778): „sich über etw. lustig machen; sich auf Kosten anderer amüsieren, spöttisch äußern“.

M.E. treffender ist die Bedeutungsbeschreibung im DaF-GWB (1994: 663) „(mit leichter Arroganz) über j-n / etw. spotten“. Denn mit der Verwendung des Verbs *mokieren* wird über einen Akt des Kritisierens berichtet und zugleich dieser Akt selbst vom Berichtenden kritisiert (hier über die Charakterisierung „mit leichter Arroganz“); es liegt also eine doppelte negative Bewertung, sozusagen eine Bewertung zweiter Ordnung vor: in der Information über die Bewertung, die jemand vorgenommen hat, steckt selbst wiederum eine kritische bzw. zumindest distanzierende Bewertung(skomponente).

Die semantische Struktur solcher Verben (und die mit ihnen bezeichneten Sprachhandlungstypen) werden ausführlich in Zillig (1982) analysiert. Für den hier vorliegenden Typ hat Zillig die Bezeichnung NEGATIV-NEGATIVBEWERTEN eingeführt. (Allerdings fehlt das Verb *mokieren* in der betreffenden Übersicht auf S. 101, in der aber z.B. das Verb *nörgeln* enthalten ist.)

Eine Anmerkung zum attributiv gebrauchten Adjektiv *angeblich* im Beispiel (16): Dieses indiziert nach dem hier zugrunde gelegten Modell von Sprachhandlungen keine Bewertungskomponente, sondern markiert eine Einschränkung der subjektiven Modalität der in die Äußerung qua Nominalgruppe in Objektfunktion eingebetteten „impliziten“ Proposition (bzw. Präsupposition) ‘Jelzin hängt am Alkohol’ der Art: ‘Jelzin ist angeblich [= nach Meinung seiner Kritiker] Alkoholiker’. Über die Einschränkung des Gewissheitsgrades, mit der der Kommentator die (ja nicht gerade schmeichelhafte, eher imageschädigende) Behauptung versieht, enthebt er sich der Verantwortung für die Stichhaltigkeit des Behaupteten und verweist auf nebulöse Quellen, deren Glaubwürdigkeit er zugleich in Frage stellt.

### 3.2.3. Bewertung qua eingebetteter Prädikationen

Eine Bewertung kann in verschiedener Weise als eingebettete Prädikation realisiert werden:

#### a) durch **wertende Satzadverbiale**

Hier handelt es sich um eine bewertende Einstellung, die auf die Gesamtproposition der Äußerung bezogen wird:

- (17) „[Sie sind auf den dritten Mann angewiesen, den ehemaligen General Alexander Lebed,] der am Sonntag *sensationell* etwa 14 Prozent der Stimmen auf sich vereinigte.“  
(BERLINER MORGENPOST, 18.6.96, S. )

Die eingebettete Präposition lässt sich durch eine einfache Umstellung explizieren:

- (17') ‚Die Tatsache[, dass Lebed am Sonntag etwa 14 Prozent der Stimmen auf sich vereinigte,] ist *sensationell*.‘

Eine solche Äußerung ist sicher auch ohne weitere Argumentation als Bewertungshandlung auf der Orbitanzebene akzeptabel.

#### b) durch **Attribuierungen**

In diesem Falle bezieht sich die bewertende Einstellung lediglich auf eine Argumentstelle der Proposition:

- (18) „Die Abstimmung war eine *wohltuende* Absage an den absoluten Machtanspruch des einen wie des anderen Lagers.“  
(LEIPZIGER VOLKSZEITUNG, 18.6.96, S. 1)

Die sicher leicht einsichtige Explizierung

- (18') ‚Die Absage ist *wohltuend*.‘

kann m.E. als Bewertung auf einer Ebene des subjektiven Wohlbefindens (‚angenehm‘ vs. ‚unangenehm‘) betrachtet werden.

Sehr häufig treten die verschiedenen Möglichkeiten, Bewertungskomponenten zu realisieren, in Pressekommentaren in Kombination auf:

- (19) „Das *vermeintliche Kavaliersdelikt* wird längst nicht mehr als solches geahndet.“  
(MÄRKISCHE ALLGEMEINE ZEITUNG, 18.6.96, S. 13)

In die Informationshandlung vom Typ BEHAUPTEN oder FESTSTELLEN werden durch Attribution mittels *vermeintlich* (eine Paraphrase dieser Bewertung könnte etwa lauten: ‚Das ist kein Kavaliersdelikt‘) und durch die mehrfach bewertenden (dabei wohl durchaus widersprüchlichen) Konnotationen der Benennung *Kavaliersdelikt* zugleich mehrere Bewertungskomponenten eingebettet. Denn die Bedeutung des Wortes *Kavaliersdelikt* wird in allgemeinsprachlichen Wörtern beschrieben als „[strafbare] Handlung, die von der Gesellschaft, von der Umwelt als nicht ehrenrührig, als nicht sehr schlimm angesehen wird“ (DUW 1996: 824).<sup>12</sup>

---

12 Vgl. auch die im wesentlichen mit dieser Paraphrase übereinstimmenden Bedeutungsdefinitionen in den anderen einsprachigen einbändigen Wörterbüchern der deutschen Gegenwartssprache als „Delikt, das nicht als ehrenrührig angesehen wird, z.B. Spielschulden“ (wirklich? – H.L.) (WAHRIG 1997: 720), als „Handlung, die zwar strafbar ist, von der Gesellschaft aber nicht als sehr schlimm betrachtet wird“ (Bünting 1996: 620 und Corvus-DW 1997: 627) bzw. als „Handlung, die das Ge-

Auch die Auslassung im Beispiel (16) enthielt eine weitere Wertungskomponente („der *unpopuläre* Tschetschenien-Krieg“) in Gestalt eines adjektivischen bewertenden Attributs.

Mitunter wird von diesen Möglichkeiten der Einbettung von Bewertungskomponenten ein geradezu massiver Gebrauch gemacht:

(20) „Dem *geradlinigen Patrioten*, einem *Mann von Recht und Ordnung*, einem *knorrigen Streiter für die Gerechtigkeit* und *hochdekorierten Afghanistan-Kämpfer*, der im Wahlkampf *der Korruption und dem Verbrechen den unerbittlichen Kampf angesagt* hat, ist nun die Rolle des Königsmachers zugefallen.“  
(BERLINER MORGENPOST, 18.6.96, S. 2)

Man kann in all diesen Fällen statt von ‚Bewertungskomponenten‘ von ‚Zusatzhandlungen‘ (vgl. Lüger 1995: 57) oder ‚Nebenhandlungen‘ (so bei Oberhauser/Stürmer/Herbig 1994: 95f.) sprechen. Das hat den Nachteil, dass der Begriff der (Sprach-)Handlung sehr stark ausgeweitet würde und in seine Extension auch die Verwendung einzelner Wörter (in diesem Falle solcher mit wertenden Konnotationen) mit einschloesse. Damit aber ließen sich wesentliche Bestimmungsgrößen der Kategorie ‚Sprachhandlung‘ (wie das der subjektiven Modalität) nicht mehr in das Konzept integrieren.

### 3.3. Bewertungen als konstitutive Voraussetzungen anderer Sprachhandlungstypen

Ein spezieller Fall sind Bewertungen, die als konstitutive (bzw. wesentliche) Bedingungen<sup>13</sup> anderer Illokutionstypen gelten und folglich bei Äußerungen, die solchen Illokutionstypen zugeordnet werden, als implizit mit realisiert zu betrachten sind. Gemeint sind z.B. Illokutionen vom Typ APPELL oder AUFFORDERUNG, deren Zuschreibung beim Rezipienten die Annahme voraussetzt, dass der jeweilige Äußerungsinhalt vom Autor positiv bzw. – im Falle der AUFFORDERUNG zur Abstellung eines Zustands oder zur Änderung eines Verhaltens – negativ bewertet wird. Dies gilt selbstverständlich auch dann, wenn AUFFORDERUNGEN in Pressekommentaren üblicherweise indirekt vollzogen werden, aber Konstruktionen z.B. mit den Modalverben *müssen* oder (*nicht*) *dürfen* oder wie z.B. *in dieser Sache gefordert sein* von den Rezipienten konventionell als APPELLE oder (AUF-) FORDERUNGEN verstanden werden. Als Beispiel mag hier ein (mit dem doppelsinnigen Rubriktitlel „Einwurf“ versehen) sportjuristischer Kommentar aus der FRANKFURTER RUND-SCHAU dienen, dessen Titel „Mieser Slalom“ schon die ausgeprägte Kritik des Autors an den in juristischer und menschlicher Hinsicht fragwürdigen Entscheidungen des Schiedsgerichts und der Verbandsspitze des Deutschen Ski-Verbands (DSV) im Zusammenhang mit dem Skandal um die sexuelle Belästigung einer Aktiven durch ihren

---

setz verbietet, die aber von der Gesellschaft toleriert wird“ (DaF-GWB 1993: 535).

13 Der Begriff der konstitutiven bzw. wesentlichen Bedingung geht schon auf Searle zurück; einführend vgl. beispielsweise Hindelang (1994: 85-92) oder Lyons (1983: 338-340).

Cheftrainer offenbart. Am Ende dieses Kommentartextes mittlerer Länge werden eine Reihe von FORDERUNGEN bzw. AUFFORDERUNGEN formuliert, die eine massive negative Bewertung der gefällten Entscheidungen des DSV einschließen bzw. voraussetzen:

„Der DSV als Arbeitgeber ist dringend gefordert, sein Paragraphenwerk zu reformieren und den Erfordernissen eines umsatzstarken Unternehmens anzupassen. Das gebietet die Fürsorgepflicht gegenüber seinen ‚Angestellten‘.

Weder daß der Trainer in der Öffentlichkeit als Triebtäter dasteht, noch daß die Sportlerin von der Gegenseite der gemeinen Nachrede bezichtigt wird, darf dem Verband egal sein. Um die Fall-Linie genau zu ermitteln, muß der DSV die Falllinie, die er nach Wochen gefunden hatte und mit der er sich schnellstmöglich ins Ziel zu flüchten hoffte, verlassen.“ (FRANKFURTER RUNDSCHAU, 18.06.1996, S. 18)

Die Kritik am DSV, die aus diesen (indirekt vollzogenen) AUFFORDERUNGEN mit herauszulesen ist, wird in dem stellenweise leicht ironischen Kommentartext zuvor auch schon (auf ebenfalls indirekte Weise z.B. in Gestalt einer rhetorischen Frage und über Vergleiche zum „normalen Berufsleben“, d.h. unter Berufung auf Rechtsnormen in anderen sozialen Bereichen) explizit geäußert.

### **3.4. Subsidiäre und dominierende Bewertungen**

Wie am Ende des Abschnitts 2 dargestellt, bemühen sich Rezipienten beim Textverstehen darum, (für sie) Wichtiges bzw. Wesentliches von solchen „Textpassagen“ zu unterscheiden, die das Wesentliche nur ergänzen oder bekräftigen; sie versuchen also die einzelnen Äußerungen unter vermutlich verschiedenen Aspekten zu hierarchisieren. Diese Unterscheidung von einerseits (in bestimmter Hinsicht für das Textverständnis) übergeordneten (d.h. dominierenden) und andererseits untergeordneten, die dominierenden Sprachhandlungen stützenden (d.h. subsidiären) Illokutionen gilt, zumal in Pressekommentaren, auch für elementare Bewertungshandlungen und Bewertungskomponenten.

Die Stützungsbeziehungen werden im Rezeptionsprozess vermutlich als vielgliedrige Stufenhierarchie entworfen, so dass bestimmte Sprachhandlungen zugleich die einer tieferen Stufe zugeordneten Illokutionen dominieren und die zu ihnen als übergeordnet eingestuften Illokutionen stützen.

Die von den Rezipienten der obersten Hierarchiestufe zugewiesenen Illokutionen sollen hier, wie schon im Abschnitt 2.4 erwähnt, als ‚Textillokutionen‘ bezeichnet werden. Solche Textillokutionen können in Gestalt einer elementaren Illokution (in Pressekommentaren meist vom Typ BEWERTEN bzw. AUFFORDERN, FORDERN, APPELLIEREN oder BERATEN, aber auch vom Typ PROGNOSTIZIEREN) explizit realisiert sein oder auch implizit bleiben, d.h. nur nahegelegt werden.<sup>14</sup> Sie werden

---

14 Eine detailliertere Definition der einzelnen Handlungstypen, die ich in der Interpretation der Handlungsstruktur der einzelnen Kommentartexte zugrunde legte, mittels der ihnen von den Rezipienten üblicherweise zugeschriebenen (und dem Verfasser als Intention unterstellten) Ziele sowie

dann vom Rezipienten auf der Grundlage seiner Erwartungshaltung und seines Textmusterwissens qua Implikatur erschlossen.

Die Tatsache, dass Bewertungen in Pressekommentaren in diesem Modell einerseits als elementare, andererseits als den Text dominierende (Super-) Handlung auftreten können, hat Hans Ramge mit einem methodologischen Dilemma verglichen, bei dem „am unbefriedigendsten die Evaluation mit ihrer vielfach beobachteten Doppelfunktion als Strukturelement einerseits und durchgängiges Prinzip andererseits“ sei (Ramge 1994: 105). Modelle sollen indes eine „schematisch-vereinfachende, idealisierende Darstellung eines komplexen Objekts bzw. Objektbereichs besonders hinsichtlich seiner strukturellen und funktionalen Eigenschaften sowie seines Verhaltens“ sein (Lewandowski 1985/2: 690). Rezipienten von Pressekommentaren stehen tagtäglich vor eben dieser – m.E. unzutreffend als Dilemma charakterisierten – Aufgabe, aus der Vielzahl von elementaren expliziten und eingebetteten Bewertungen in Pressekommentaren die ihrer Auffassung nach wesentlichen Stellungnahmen im Hinblick auf die im Text geäußerte Meinung „herauszukristallisieren“. Leser von Pressekommentaren dürften in der Textrezeption weniger an der Erkennung allgemeiner Prinzipien des Kommentierens interessiert sein als daran, wie sie die einzelnen (elementaren) Äußerungen zu (mindestens) einer Textilokution in Beziehung setzen können, deren Konstruktion am (mehr oder weniger vorläufigen) Ende des Rezeptionsprozesses stehen sollte. Ziel des hier entworfenen Modells ist es also, Strukturen solcher Konstruktionsprozesse auf der illokutiven Ebene sprachlichen Handelns abzubilden – nicht so sehr aber, diese auf tieferliegende Strukturen oder andere Ebenen des Sprachhandelns (wie die der formulativen Ebene, die Ramge als ‚Textorganisation‘ bezeichnet und die bei ihm mikro- und makrostilistische Faktoren<sup>15</sup> einschließt), zurückzuführen.<sup>16</sup> Ramges Unterscheidung von primären bzw. kommentierenden Bewertungen einerseits, die eine Textilokution vom Typ BEWERTEN stützen, und sekundären bzw. „textstrukturellen“ (d.h. nicht aus dem Kommentieren, sondern aus den „Bemühungen um einen einen möglichst perfekten Text, um die optimale Sprachgestaltung“ resultierende Bewertungen) andererseits stößt denn auch auf eingestandene Schwierigkeiten im empirischen Bereich: „Nicht immer sind

---

der konstitutiven Bedingungen, unter denen Rezipienten Äußerungen diesem Handlungstyp normalerweise zuordnen, ist an dieser Stelle aus Raumgründen leider nicht möglich. Während indes aus den bisherigen Ausführungen ungefähr klar geworden sein dürfte, was hier unter Sprachhandlungen des Typs BEWERTEN verstanden werden soll, so scheint eine Erklärung zur Differenzierung von AUFFORDERUNG und FORDERUNG unbedingt nötig: Kurz gefasst besteht der wesentliche Unterschied zwischen beiden Sprachhandlungstypen darin, dass FORDERUNGEN keinen konkreten Adressatenbezug aufweisen, während AUFFORDERUNGEN an konkrete Personen oder Institutionen gerichtet werden. Bei FORDERUNGEN lässt der Kommentator also offen, wer das Geforderte realisieren soll. WÜNSCHE können demgemäß als abgeschwächte FORDERUNGEN verstanden werden, sofern sie nicht an konkrete Adressaten gerichtet sind.

15 Zum Begriff Mikro- vs. Makrostilistik vgl. beispielsweise Sowinski (1991: 72-104).

16 Im Grunde geht es um den Unterschied zwischen beschreibenden und erklärenden Ansätzen in der empirischen Linguistik: „Eine deskriptive Untersuchung gibt zu allererst an, *wie* das interessierende Phänomen, der interessierende Sachverhalt beschaffen ist, und nicht, *warum* so und nicht anders.“ (Schlobinski 1996: 13; Hervorhebungen im Original). – Linguistische Modellierungsversuche und Untersuchungsansätze sollten indes primär an den Zielen gemessen werden, die sie sich selbst gestellt haben.

die Abgrenzungen und Zuordnungen eindeutig; vor allem, weil die *Meinung des Autors* Bestandteil der Textorganisation ist, zugleich aber die *kommentierenden Bewertungen beeinflusst*“ (Ramge 1994: 113; Hervorhebungen im Original).

Die im Abschnitt 3 vorgenommene Differenzierung von Erscheinungsformen von Bewertungen in Pressekommentaren weist inhaltlich gewisse Ähnlichkeiten mit den sechs Arten der Realisierung von Bewertungen in Texten auf, wie sie Läger (1994) im Rahmen einer strikt sprecherbezogenen und ontologisch argumentierenden Sprachhandlungsanalyse vornimmt. Er untergliedert sprachliches Bewerten in drei Typen elementarer Bewertungen, die als „offen per bewertenden sprachlichen Mitteln erkennbaren Bewertungen“ „innerhalb und mittels einzelner Satzäußerungen im Text zustande kommen“ (Läger 1994: 132), und ebenfalls drei Typen sog. komplexer Bewertungen, die er als „alle verdeckten, d.h. erst über textuelle und intertextuelle Strukturen vollzogenen Bewertungen“ definiert (Läger 1994: 132). Vor allem die Exemplifizierung der Subtypen führt bei Läger dann aber zu terminologischen Implausibilitäten, die einerseits aus einem Bruch (bzw. einer Nichtberücksichtigung) bisheriger begrifflicher Prägungen resultieren, andererseits aus Widersprüchen zwischen behandelten Beispielen und den gegebenen Definitionen erwachsen. Eine detaillierte Auseinandersetzung würde hier zu weit führen – deshalb gebe ich nur zwei Beispiele für solche Ungereimtheiten: Die elementaren Bewertungshandlungen werden von Läger in direkte, explizite und indirekte Bewertungen untergliedert. Direkte Bewertungen sind laut Läger dadurch definiert, dass sie die Wertbasis per begrifflich-lexikalischer Bedeutung in die sog. grammatische Bedeutung der Äußerungsstruktur integrieren. Zu expliziten Bewertungen werden Äußerungen, in denen das Bewertungssubjekt „direkt benannt“ (Läger 1994: 130) wird. Es zählen aber auch, wie in Lägers Beispiel (6), Äußerungen wie „Was letztlich als gelungener Zug zu bewerten ist“ dazu (Läger 1994: 129, 131). Wenn elementare Bewertungen mit einer sog. Subjektivitätsformel als Vorspannkonstruktion eingeleitet sind, werden (auch direkte) Bewertungen bei Läger also zu expliziten Bewertungen. Demzufolge können explizite Bewertungen nicht ein Subtyp neben direkten Bewertungen sein, sondern sie kommen nur als Untertyp direkter Bewertungen auf einer niederen Klassifizierungsstufe in Frage. – Problematisch sind u.a. auch Lägers „implizite Bewertungen“ als Typ der komplexen Bewertungen; denn diese „implizite Bewertungen“ sind bei Läger nichts anderes als „stilistische Markiertheiten, Konnotationen, rhetorische Figuren und Tropen und dadurch nahegelegte Assoziationen u.ä.“ (Läger 1994: 133). Abgesehen von der Heterogenität dieser Gruppe und den offensichtlichen Abgrenzungsproblemen zu den sog. „verdeckten Bewertungen“ in Form von (hinsichtlich ihrer Varietätzugehörigkeit bzw. ihres Stils markierter) Nominierungen fällt es schwer, Konnotationen einzelner Wörter oder deren stilistische Markiertheit als „komplexe Bewertung“ anzusehen, die „erst über textuelle und intertextuelle Strukturen“ vollzogen werden kann (s.o.).

Lägers Klassifizierungsversuch fällt somit m.E. hinter die – z.T. die gleichen Termini verwendende – Gliederung der Bewertungshandlungen bei Sager (1982) zurück, die in Läger (1994) indes nicht explizit reflektiert wird.

#### 4. Direkte, indirekte und „implizite“ Bewertungshandlungen

Elementare Bewertungshandlungen können in einer sprechakttheoretisch begründeten Analyse sprachlichen Handelns hinsichtlich ihrer Realisierungsweise erstens (wie andere Sprachhandlungstypen auch) in direkt und indirekt vollzogene Bewertungshandlungen, zweitens nach der Erwähnung der Bewertungsebene und drittens auch im Hinblick darauf unterteilt werden, wie explizit die Dimensionen des Bewertens angegeben sind, wobei Intensitätsmarkierungen ein besonderes Gewicht erlangen.

Auch wenn ein rezipientenorientiertes Beschreibungsmodell in einem Gegensatz zu dem ontologischen und prinzipiell sprecherbezogenen Ansatz der Sprechakttheorie steht, so werden die unter solcherart Vorzeichen vorgenommenen Differenzierungen nicht automatisch in ihrer Gesamtheit hinfällig. Denn auch in einer rezipientenorientierten Betrachtungsweise bleibt der Sprecher nicht völlig ausgeblendet: Im Rezeptionsprozess versuchen die Leser von Pressekommentaren intuitiv zweifellos auch, dahinter zu kommen, was der Autor mit dem Text intendiert hat bzw. beabsichtigt haben könnte. Sie konstruieren Hypothesen darüber, welche Meinung der Verfasser im Text vertritt, wie er was bewertet und auf welche Weise er dies tut (vgl. Abschnitt 2.4). Auch wenn hier also die Beobachterperspektive eingenommen wird und damit die Definition einer Sprachhandlung auf prinzipiell anderer Grundlage erfolgt, können die Überlegungen zur Unterscheidung expliziten und impliziten, direkten und indirekten sprachlichen Handelns, wie sie in der sprechakttheoretisch orientierten Text- bzw. Pragmalinguistik vorgenommen wurden, doch von Interesse sein. Denn unser Wissen um mögliche Sprachhandlungstypen sowie ihre Bedingungen und Voraussetzungen, auf deren Beschreibung auch diese Ansätze zielen, ist im wesentlichen sozial erworben (vgl. Abschnitt 2.1).

Einer der einflussreichsten Beiträge zur Unterscheidung direkt und nicht-direkt bzw. indirekt vollzogener Sprachhandlungen ist die Arbeit von Sökeland 1980. Dabei spielt die Unterscheidung von „Basisindikatoren“ und „sekundären“ Indikatoren, zu denen mindestens der Kontext gehört, eine besondere Rolle. Die Basisindikatoren bestimmen danach die „Basisillokution“ einer Äußerung, die durch Sekundärindikatoren bestätigt, präzisiert oder – bei markierter Ausprägung – verändert werden, wenn nämlich die Sekundärindikatoren „auf einen Illokutionstyp hinweisen, der zur Basisrolle in einer Verschiedenheits-, einer Inkompatibilitäts- oder einer Gegensatzrelation steht“ (Sökeland 1980: 78).

Zu den Basisindikatoren rechnet Sökeland explizit performative Formeln, den Satztyp und das Satzmuster. Da dem Sprachhandlungstyp BEWERTEN – im Gegensatz zum FRAGEN und AUFFORDERN – kein spezifischer Satztyp entspricht, gewinnen hier entsprechende Satzmuster an Gewicht. Sökeland versteht unter einem Satzmuster den „Bauplan eines möglichen Satzes, in dem die Satzgliedstellen vermerkt sind“ (Sökeland 1980: 53). Ein typisches Satzmuster von Bewertungshandlungen

basiert auf der im Abschnitt 3.1 erläuterten propositionalen Struktur  $x = y$ , wobei  $y$  ein Wertausdruck ist.

Nach diesem Exkurs können wir also festhalten: Direkt vollzogene Bewertungshandlungen können auf zwei Weisen realisiert sein: die erste Realisierungsform enthält (als Illokutionsindikator) einen performativen Bewertungsausdruck, der die Form einer explizit performativen Formel (*Ich bewerte das [hiermit] als ...*) hat oder unpersönlich realisiert sein kann wie etwa *... ist zu bewerten als ...*, *... muss man kritisieren*; direkt vollzogene Bewertungen können zweitens syntaktisch-semantisch nach dem Muster  $x = y$  aufgebaut sein, wobei  $y$  ein Wertausdruck ist (vgl. Abschnitt 3.1). Prinzipiell gehören zu den explizit performativen Formeln auch die von Läger (1994: 131) erwähnten Vorspannkonstruktionen mit Verben des Meinens wie *Ich finde*, *Ich meine* usw., die aber, wie bereits dargestellt, in Pressekommentaren – mit Ausnahme der Wendezeit in der DDR – eher selten vorkommen (vgl. Ramge 1991, Lenk 1998). Solche Markierungen der auktorialen Gültigkeitseinstufung ändern prinzipiell nichts am direkten Vollzugscharakter expliziter Bewertungshandlungen.

Bewertungshandlungen gelten in dieser Betrachtungsweise als indirekt vollzogen, wenn solche explizit-performativen Bewertungsformeln in der Äußerung nicht enthalten sind, also genau dann, wenn die syntaktisch-semantische Struktur der Äußerung auf andere als Bewertungsillokutionen verweist, die Äußerung vom Leser im vorliegenden Kontext jedoch als Bewertung interpretiert wird (vgl. auch Zhong 1995: 64-67).

Hinsichtlich der persuasiven Funktion von Pressekommentaren besonders interessant ist m.E. nun aber gerade auch die Art und Weise, in der Textillokutionen (i.e. dominierende Illokutionen der obersten Hierarchiestufe) realisiert sind, die ja (s.o.) explizit (und zwar: direkt oder indirekt) formuliert oder nur nahegelegt sein können (also implizit bleiben).

Bei der Unterscheidung indirekter und „impliziter“ Sprachhandlungen folge ich im Wesentlichen den Bestimmungen bei Ehrich/Saile 1972 und Zimmermann/Müller 1979 sowie bei Sökeland 1980. Danach liegen „implizite“ Sprachhandlungen genau dann vor, wenn eine bestimmte Sprachhandlung explizit vollzogen wird, damit *zugleich* jedoch a) der Vollzug einer anderen, nicht explizit vollzogenen Sprachhandlung vorausgesetzt oder b) nahegelegt wird, dass mit der explizit vollzogenen Sprachhandlung zusätzlich noch das Ziel einer anderen Sprachhandlung mit realisiert werden soll. Während bei indirekten Sprachhandlungen der Äußerung von den Rezipienten nur *eine*, und zwar eine *andere* als die durch Basisindikatoren angezeigte illokutive Funktion zugeordnet wird, werden bei impliziten Sprachhandlungen zwei verschiedene Illokutionen erkannt, wobei die explizite gegenüber der impliziten als subsidiär bestimmt wird, da sie diese stützt.

Wie eine implizite dominierende BEWERTUNGS-Illokution auf der obersten Hierarchiestufe interpretativ zustande kommt, will ich an einem Beispiel, einem Kurzkomentar aus der FAZ vom 18.6.96, S. 14, erläutern (vgl. den zuvor wiedergegebenen Text).

In der Mitte des Textes (Z. 17-22) wird eine Frage formuliert, deren Beantwortung für den Autor offenbar entscheidend für die Bewertung des französischen Verhaltens hinsichtlich der Atomversuche auf dem Mururoa-Atoll ist: Hat Frankreich die Öffentlichkeit und seine Partner belogen oder nicht? Diese Frage wird im folgenden nicht explizit beantwortet. Dass die Antwort des Kommentators offensichtlich „Nein“ lautet und Frankreich nach seiner Ansicht bestimmten Zwängen unterworfen war, muss man aus der Darstellung der Voraussetzungen für eine faire und gleichberechtigte Zusammenarbeit, einem Vergleich zu ähnlichen Projekten sowie einer sehr allgemeinen Maxime am Textende erschließen, wobei das *in der Tat* in Zeile 22 unterstützend wirkt. Es wird also dem Leser überlassen, die Antwort zu inferieren und damit eine Bewertung vorzunehmen.<sup>17</sup>

## 5. Explizitätsgrade der Realisierungsweisen von Bewertungen

Betrachtet man Bewertungen in Pressekommentaren unter dem Aspekt ihres Explizitätsgrades, so reduziert sich dieser nicht auf die Dichotomie von explizit vs. implizit realisierten Bewertungshandlungen, sondern zu berücksichtigen sind auch die im Abschnitt 3 dargestellten weiteren Typen von Bewertungen und die unterschiedliche Realisierungsweise explizit vollzogener elementarer Bewertungshandlungen. Man kann zunächst sicher davon ausgehen, dass explizit realisierte Bewertungshandlungen (Bewertungen des Typs 1) im Allgemeinen als deutlich expliziter empfunden werden als Bewertungskomponenten anderer Sprachhandlungen. Diese in andere Sprachhandlungen „eingebetteten“ Bewertungen werden bei von Polenz (1985: 125) treffend charakterisiert als „untergeschobene Prädikationen“, die „zur manipulativen Wirkung von Texten und zur Bildung und Bestätigung von Vorurteilen beitragen [können], da sie den Anschein von Gattungsbezeichnungen als Kennzeichnungen nach dem gemeinsamen Vorwissen erwecken, in Wirklichkeit aber versteckte Prädikate sind, die MITBEHAUPTET werden, ohne daß der Sprecher/Verfasser so stark zu ihrer BEGRÜNDUNG verpflichtet wäre wie bei den Hauptprädikaten.“

Unter den explizit realisierten Bewertungshandlungen wiederum wird den direkten in den meisten Fällen von den Rezipienten sicher ein expliziterer Charakter zugewiesen als den indirekten. Die Befunde von Gemba (1985) lassen außerdem vermuten, dass negative Bewertungen im allgemeinen als explizitere Bewertungen empfunden werden als positive Bewertungen, die von Gembas Versuchspersonen häufiger als Sprachhandlungen vom Typ FESTSTELLEN oder BEHAUPTEN bestimmt wurden.

---

17 Auf eine detaillierte Analyse insbesondere der Handlungsstruktur dieses Textes, der u.a. auch eine Reihe weiterer interessanter Bewertungen enthält, muss hier aus Raumgründen verzichtet werden.

Auch der Bewertungsgegenstand hat danach Einfluss darauf, als wie explizit eine Äußerung als Bewertung empfunden wird: Äußerungen über dritte Personen wurden in dem Experiment von Gemba (1985: 72) z.B. öfter als Bewertungen empfunden als Äußerungen über andere Gegenstände. Es liegt die Vermutung nahe, dass in ähnlicher Weise auch der Explizitätsgrad von Bewertungen eingestuft würde.

In Bezug auf die Dimensionen einer Bewertung kann des Weiteren angenommen werden, dass positive Markierungen der Intensität die Bewertung als expliziter erscheinen lassen als nichtmarkierte oder hinsichtlich ihrer Intensität abgeschwächte Bewertungen. Vermutlich führt auch eine Markierung der auktorialen Gültigkeitseinstufung dazu, dass Rezipienten die betreffende Bewertung als expliziter empfinden. Ob auch Markierungen des referentiellen Bezugsrahmens einen Einfluss auf den Explizitätsgrad von Bewertungen haben, muss derzeit noch als ungeklärt betrachtet werden.

Die verschiedenen Aspekte des Explizitätsgrades von Bewertungen (auch) in Pressekommentaren lassen sich in dem auf der folgenden Seite wiedergegebenen Schema veranschaulichen. Das Schema ist so angelegt, dass der Explizitätsgrad von Bewertungen in Pressekommentaren von links nach rechts abnimmt.

## **6. Explizite vs. implizite Illokutionen in Pressekommentaren**

Der Frage, wie sich bestimmte Kommunikationsbedingungen auf die Realisierungsweise von Textillokutionen in Pressekommentaren auswirken und vor allem: wie groß der Anteil impliziter Textillokutionen in deutschen Pressekommentaren ist, soll im Folgenden an Teilergebnissen einer umfangreicheren empirischen Untersuchung nachgegangen werden.

### **6.1. Das Korpus**

Für eine solche Untersuchung ist ein auf Zufallsauswahl beruhendes Textkorpus nötig, in dem Texte verschiedener Zeitungstypen enthalten sind. Für die vorliegende Untersuchung wurde dabei von drei Typen von Tageszeitungen ausgegangen (vgl. Wilke 1994/96: 393-397): erstens von überregionalen Abonnementzeitungen, zweitens von lokalen/regionalen Abonnementzeitungen und drittens von Straßenverkaufszeitungen (sowohl lokal-regionalen als auch überregionalen Charakters: in der Bundesrepublik Deutschland gibt es mit der BILD-Zeitung – die aber auch in verschiedenen Regionalausgaben erscheint – nur eine überregionale Straßenverkaufszeitung). Auf eine Diskussion der in linguistischen und publizistischen Arbeiten durchaus nicht einheitlich erfolgenden Zuordnung einzelner Blätter zu den verschiedenen Typen von Tageszeitungen soll hier verzichtet werden. Das im Anhang wiedergegebene Verzeichnis der ins Korpus einbezogenen Tageszeitungen gibt Auf-

schluss darüber, wie hier konkret verfahren wurde.<sup>18</sup>

Als Stichtag hatte ich den 18. Juni 1996 gewählt. In die Zusammenstellung des Korpus wurden 30 in der Bundesrepublik Deutschland erscheinende „publizistische Einheiten“ einbezogen, und zwar 5 überregionale, 20 regionale und lokale Abonnementzeitungen sowie 5 Straßenverkaufszeitungen. Da die Anzahl der Kommentartexte in den Straßenverkaufszeitungen sehr gering war, wurden bei diesen jeweils zwei weitere Ausgaben vom Anfang September 1996 herangezogen. Auf diese Weise ergab sich ein Korpus mit 137 Kommentartexten, von denen 26 in überregionalen, 91 in regionalen/lokalen und 20 in Straßenverkaufszeitungen erschienen waren.

## 6.2 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Texte dieses Korpus habe ich nun im Hinblick darauf analysiert, welche dominierenden Illokutionen in ihnen (nach meinem Textverständnis) realisiert werden. Nicht immer konnte ich mich auf genau eine dominierende Illokution des Textes festlegen. Insbesondere längere Texte schienen mir so aspektreich, dass ich – auch nach mehrfachem Lesen – zwei oder drei, in Ausnahmefällen sogar fünf auf gleichberechtigter Stufe anzusiedelnde Textillokutionen ermittelte, zwischen denen ich keine Hierarchiebeziehung ausmachen konnte. Dies war besonders bei außenpolitischen Themen, speziell den Kommentaren zum ersten Durchgang der russischen Präsidentenwahlen, der Fall.

### 6.2.1. Typen und Realisierungsweise von Textillokutionen nach der Textlänge

So, wie auch schon die Definition der in meinen Textanalysen zugrunde gelegten Handlungstypen im Rahmen dieses Aufsatzes nur rudimentär erfolgen konnte, so verbietet der zur Verfügung stehende begrenzte Platz auch eine umfänglichere Auswertung der erhobenen Daten. Dies bleibt einer geplanten künftigen umfangreicheren Untersuchung zur Handlungsstruktur von Pressekommentaren vorbehalten.

Im Zusammenhang mit dem hier betrachteten Gegenstand sind nun aber vornehmlich die unterschiedlichen Realisierungsweisen von (dominierenden) Bewertungshandlungen in den untersuchten Pressekommentaren – und nicht so sehr die verschiedenen anderen Textillokutionstypen – von Interesse. Die Ergebnisse meiner Textinterpretationen habe ich unter verschiedenen Aspekten in Tabellen zusammengefasst, um so möglichen Zusammenhängen zwischen bestimmten Eigenschaften der Textsorte Pressekommentar einerseits und dem Explizitätsgrad dominierender Illokutionen in den Texten andererseits nachspüren zu können.

---

18 Die Zuordnung der einzelnen Tageszeitungen zu den Pressetypen folgt im Wesentlichen Wilke (1994/96). Er zählt die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG zu den Regionalblättern, obwohl sie mit einer Deutschland-Ausgabe erscheint. Die empirischen Befunde ließen die im Folgenden dargestellte Tendenz jedoch nur noch deutlicher hervortreten, wenn auch die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG zu den überregionalen Tageszeitungen gerechnet würde.

Als ein möglicher Einflussfaktor kommt dabei zunächst die Textlänge in Betracht. Die betreffenden Ergebnisse sind in Tabelle 1 zusammengefasst:

*Tabelle 1:*  
Verteilung der Typzugehörigkeit und der Realisierungsweise dominierender Illokutionen in Kommentartexten unterschiedlicher Länge

Illok.-Typen	kurz		mittellang		lang		sehr lang		gesamt	
	expl.	imp.	expl.	imp.	expl.	imp.	expl.	imp.	expl.	imp.
BEWERTEN <sup>pos</sup>	3	1	32	5	7	0	8	0	50	6
BEWERTEN <sup>neg/amb</sup>	11	1	63	11	17	1	9	0	100	13
EMPFEHLUNG	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
AUFFORDERUNG	4	2	16	2	3	0	1	0	24	4
FORDERUNG	2	0	9	6	0	0	1	0	12	6
PROGNOSE	1	–	4	–	3	–	4	–	12	–
WUNSCH	0	–	1	–	0	–	0	–	1	–
INFORMATION	0	–	1	–	3	–	3	–	7	–
BEMITLEIDEN	1	–	0	–	0	–	0	–	1	–
<b>insgesamt</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>125</b>	<b>24</b>	<b>34</b>	<b>1</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>208</b>	<b>29</b>

Zählt man die am häufigsten auftretenden Illokutionstypen zusammen, so ergibt sich, dass von insgesamt 237 dominierenden Illokutionen (in den 137 Texten) 169 (das sind 72%) auf BEWERTUNGEN entfallen, daneben sind noch die 28 AUFFORDERUNGEN (= 12%) und 18 FORDERUNGEN (= 8%) sowie 12 PROGNOSEN (= 5 %) nennenswert.

Bei mittellangen Texten beträgt die Anzahl impliziter dominierender Illokutionen ungefähr ein Fünftel und scheint damit erheblich höher zu liegen als bei langen und sehr langen Texten, in denen die Verfasser offenbar explizitere Formulierungen präferieren. Prüfstatistische Signifikanztests sind wegen der geringen absoluten Anzahlen allerdings nicht sinnvoll. Ohnehin lassen sich aufgrund des Charakters der Ausgangsdaten als interpretativ gewonnene nur sehr vorsichtige Tendenzaussagen formulieren.

### 6.2.2. Typen und Realisierungsweise von Textillokutionen in den Kommentaren der drei Pressetypen

Die Zugehörigkeit von Textillokutionen zu einem bestimmten Sprachhandlungstyp und deren explizite vs. implizite Realisierungsweise kann auch in Kommentaren unterschiedlicher Zeitungstypen variieren. Auskunft über die Anteile impliziter und expliziter Textillokutionen in den drei Pressetypen gibt Tabelle 2.

*Tabelle 2:*

Verteilung der Typzugehörigkeit und der Realisierungsweise dominierender Illokutionen in Kommentartexten der drei Pressetypen

Illokutive-Typen	überregionale Ztgn.		region.+lok. Abo.-Ztgn.		Straßenverkaufs-Ztgn.		insgesamt	
	expl.	impl.	expl.	impl.	expl.	impl.	expl.	impl.
BEWERTUNG <sup>pos</sup>	4	2	37	4	9	0	50	6
BEWERTUNG <sup>neg/amb</sup>	16	2	70	10	14	1	100	13
EMPFEHLUNG	0	0	1	0	0	0	1	0
AUFFORDERUNG	2	1	18	2	4	1	24	4
FORDERUNG	3	4	6	2	3	0	12	6
PROGNOSE	2	–	8	–	2	–	12	–
WUNSCH	0	–	0	–	1	–	1	–
INFORMATION	3	–	4	–	0	–	7	–
BEMITLEIDEN	0	–	0	–	1	–	1	–
<b>insgesamt</b>	<b>30</b>	<b>9</b>	<b>144</b>	<b>18</b>	<b>34</b>	<b>2</b>	<b>208</b>	<b>29</b>

Die Werte in der Tabelle weisen auf Korrelationstendenzen zwischen der Anzahl „impliziter“ Textillokutionen und deren Verteilung in den drei Pressetypen hin. Knapp 25% aller dominierenden Illokutionen werden in den Kommentaren der überregionalen Presse implizit realisiert. In der ziemlich heterogenen Gruppe der regionalen und lokalen Abonnementzeitungen ist dies bei nur gut 11% der Fall, bei den Straßenverkaufszeitungen sind es nicht einmal 6%. Ähnlich deutliche Befunde ergeben sich, wenn man statt der Anzahlen der dominierenden Illokutionen (von denen ja manchen Texten mehrere zugeordnet wurden) die Anzahl der Texte miteinander vergleicht, in denen implizite Textillokutionen vorkommen oder nicht vorkommen:

**Tabelle 3:**

Anzahl der Texte mit expliziten vs. impliziten dominierenden Illokutionen im Korpus 1996 in Abhängigkeit von den drei Presstypen

<b>Zeitungstyp</b>	<b>dominierende Illokutionen</b>	<b>genau 1 explizite</b>	<b>genau 2 explizite</b>	<b>3-5 nur explizite</b>	<b>genau 1 implizite</b>	<b>1 expliz. + 1 implizite</b>	<b>2-3 expl. + 1 impl.</b>	<b>1 expliz. + 2 implizite</b>
überregion. Ztgn. (26 T.)		13	2	3	5	2	0	1
Reg./Lokalztgn. (91 T.)		41	19	17	6	5	2	1
Straßenverk.-Z. (20 T.)		9	6	3	1	0	1	0
<b>insgesamt (137 Texte)</b>		<b>64</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

Die Zusammenfassung dieser Ergebnisse in Tabelle 4 macht die Verteilung noch deutlicher:

**Tabelle 4:**

Texte mit ausschließlich expliziten und mit „impliziten“ Textillokutionen

<b>Zeitungstyp</b>	<b>Texte</b>	<b>mit ausschließlich expliziten Textillokutionen</b>		<b>mit impliziten (u. ggf. zus. expliz.) Textillokutionen</b>	
		<b>absolut</b>	<b>relativ</b>	<b>absolut</b>	<b>relativ</b>
überregionale Ztgn. (26 T.)		18	69,2%	8	30,8%
20 Reg./Lokalztgn. (91 T.)		77	84,6%	14	15,4%
5x3 Straßenverk.-Z. (20 T.)		18	90,0%	2	10,0%

Geht man davon aus, dass diese Interpretationsbefunde mit Intentionen und Textproduktionsgewohnheiten bzw. -konventionen auf Seiten der Verfasser zusammenhängen, kann man diese Ergebnisse m.E. als eine strategische Bevorzugung impliziter Realisierungen dominierender Illokutionen in Kommentaren der überregionalen Presse im Vergleich zur regionalen/lokalen und zur Boulevardpresse betrachten. Die Bevorzugung einer solchen (hier aufgrund der beobachteten Textstrukturen zu unterstellenden) persuasiven Strategie der Textverfasser<sup>19</sup> resultiert vermutlich primär aus dem potentiellen Leserkreis und aus der Antizipation der typischen Rezeptionssituation dieser Zeitungen. Die Leserkreise der überregionalen Zeitungen dürften einen überdurchschnittlichen Bildungsgrad, umfangreichere Erfahrungen im

19 Zum Begriff der Persuasionsstrategie vgl. ausführlicher auch Lenk 1998.

Textverstehen bzw. weiter entwickelte Interpretationsfähigkeiten und vielleicht eine höhere Vertrautheit mit den kommentierten politischen Themen haben. Für die Rezeption von Kommentaren steht den Lesern überregionaler Zeitungen vermutlich auch mehr Zeit zur Verfügung als den Lesern der Regional-, Lokal- und erst recht der Boulevardpresse. Vor allem, aber ggf. nicht nur durch solche Antizipationen der Zeitungsmacher in Bezug auf die hauptsächlichen Adressaten und die charakteristischen Rezeptionsbedingungen des jeweiligen Blattes bilden sich offensichtlich zeitungstypspezifische und gelegentlich auch einzelblattspezifische Kommunikationsstile heraus. (Darüber hinaus lassen sich sicher auch Spezifika von Autorenstilen beobachten, doch haben wir diese durch die Zusammensetzung des Untersuchungskorpus zu nivellieren versucht.)

Vielleicht interessanter als das Ergebnis dieser empirischen Untersuchung im Hinblick auf die differenzierte Verteilung von expliziten vs. impliziten dominierenden Illokutionen in Kommentartexten der einzelnen Presstypen ist für den FSU indes die in den vorhergehenden Abschnitten vorgestellte Methode zur Analyse verschiedener Strukturen, die die Rezipienten solchen Texten und insbesondere den in ihnen auszumachenden Bewertungen mittels konstruktiver Prozesse zuweisen.

## **Textkorpus *Deutsche Pressekommentare 1996***

### **1. Überregionale Tageszeitungen (Dienstag, 18. Juni 1996)**

FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG für Deutschland: 2 Kommentare auf S. 1, 3 auf S. 14, 3 auf S. 15 (*Wirtschaft*)

JUNGE WELT. Die Tageszeitung: 1 Kommentar auf S. 3.

NEUES DEUTSCHLAND. Sozialistische Tageszeitung: 1 Kommentar (*Standpunkt*) auf S. 1, 3 auf S. 2, 1 auf S. 17 (*Berlin*).

DIE TAGESZEITUNG. Ausgabe Berlin: 1 Kommentar auf S. 1, 2 auf S. 13, 1 auf S. 21 (*Berlin*).

DIE WELT. Unabhängige Tageszeitung für Deutschland: 1 Kommentar auf S. 1, 5 Kommentare auf S. 4, 1 Kommentar auf S. 8 (*Kultur*), 1 auf S. 11 (*Wirtschaft*).

### **2. Regionale und lokale Abonnementzeitungen (Dienstag, 18. Juni 1996)**

BERLINER MORGENPOST. Berliner Allgemeine. Unabhängig. Zeitung der deutschen Hauptstadt. Überparteilich: 2 Kommentare auf S. 2, 1 Gastkommentar auf S. 17 (*Sport*), 1 Kommentar auf S. 23 (*Wirtschaft*).

BERLINER ZEITUNG: 1 Kommentar auf S. 2, 4 auf S. 4.

FRANKFURTER RUNDSCHAU. Unabhängige Tageszeitung: 4 Kommentare auf S. 3, 1 auf S. 6, 1 auf S. 13 (*Wirtschaft*), 1 (*Einwurf*) auf S. 18 (*Sport*).

HAMBURGER ABENDBLATT. Norddeutsche Zeitung. Unabhängig. Überparteilich: 3 Kommentare auf S. 2, 1 auf S. 19 (*Wirtschaft*).

HANNOVERSCHE ALLGEMEINE ZEITUNG: 1 Kommentar auf S. 1, 2 auf S. 2, 1 auf S. 21 (*Wirtschaft*).

KÖLNER STADT-ANZEIGER. Kölnische Zeitung. Unabhängig. Seit 1802. Überparteilich: 3 Kommentare auf S. 2, 1 auf S. 9 (*Wirtschaft*), 1 auf S. 12 (*Köln*), 1 auf S. 19 (*Sport*), 1 auf S. 29 (*Kultur*).

LEIPZIGER VOLKSZEITUNG: 1 Kommentar auf S. 1, 2 auf S. 3.

MÄRKISCHE ALLGEMEINE. Zeitung für das Land Brandenburg. 1 Kommentar auf S. 1, 2 auf S. 3, 1 auf S. 13 (*Potsdam*), 1 auf S. 17 (*Potsdamer Landkurier*).

MÄRKISCHE ODERZEITUNG. Märkische Presse. Brandenburger Zeitung für das Land von Berlin bis zur Oder. Neue Märkische: 1 Kommentar auf S. 2, 1 auf S. 3, 1 auf S. 7 (*Niederbarnim-Echo*).

NEUE RUHR ZEITUNG NRZ. Die große Zeitung an Rhein und Ruhr. Meinungsfreudig. Unabhängig. Bürgernah: 3 Kommentare auf S. 2.

NORDDEUTSCHE NEUESTE NACHRICHTEN. Rostocker Anzeiger: 3 Kommentare S. 2.

OSTTHÜRINGER ZEITUNG. OTZ. Zeitung für Jena und Umgebung. Unabhängige Tageszeitung für Politik, Wirtschaft, Kultur und Sport: 1 Kommentar auf S. 2.

RHEINISCHE POST. Zeitung für Politik und christliche Kultur. Düsseldorfs größte Zeitung: 3 Kommentare auf S. 2.

SÄCHSISCHE ZEITUNG. Dresden: 3 Kommentare auf S. 4, 1 auf S. 9 (*Aus der Landeshauptstadt*).

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG. Münchner Neueste Nachrichten aus Politik, Kultur, Wirtschaft und Sport. Deutschland-Ausgabe: 6 Kommentare auf S. 4, 1 auf S. 5, 1 auf S. 20 (*Sport*), 1 auf S. 21 (*Wirtschaft*).

STUTTGARTER ZEITUNG: 1 Kommentar auf S. 1, 3 auf S. 3, 2 auf S. 9 (*Wirtschaft*), 1 auf S. 14, 1 auf S. 17, 1 auf S. 20, 1 auf S. 21, 1 auf S. 27 (*Sport*).

DER TAGESSPIEGEL. Unabhängige Berliner Morgenzeitung: 1 Kommentar auf S. 1, 5 Kommentare auf S. 6 (*Meinung*), 1 auf S. 7 (*Berlin*), 1 auf S. 13 (*Wirtschaft*), 1 auf S. 19 (*Kultur*).

THÜRINGER ALLGEMEINE. Unabhängige Tageszeitung für Politik, Wirtschaft, Kultur und Sport. Erfurter Allgemeine: 1 Kommentar auf S. 1, 1 auf S. 6 (*Wirtschaft & Soziales*).

THÜRINGISCHE LANDESZEITUNG. TLZ Weimar. Unabhängig. Weltoffen. Heimatverbunden: 2 Kommentare auf S. 2.

WESTDEUTSCHE ALLGEMEINE. WAZ. Unabhängige Tageszeitung. Die Zeitung des Ruhrgebiets: 2 Kommentare auf S. 2, 1 Kurzkomentar auf S. 3.

### **3. Straßenverkaufszeitungen (Boulevardblätter)**

(Dienstag, 18.06.96; Dienstag, 03.09.96; Donnerstag, 05.09.96)

ABENDZEITUNG München.

18.06.: 1 Kommentar auf S. 3

03.09.: 2 Kommentare auf S. 3

05.09.: 1 Kommentar auf S. 3

BERLINER KURIER. Zeitung für Berlin-Brandenburg.

18.06.: 1 Kommentar auf S. 24

03.09.: 1 Kommentar auf S. 26

05.09.: 1 Kommentar auf S. 31

BILD Berlin-Brandenburg. Unabhängig. Überparteilich.

18.06.: kein Kommentar

03.09.: 2 Kommentare auf S. 2

05.09.: 2 Kommentare auf S. 2

BZ. Die größte Zeitung Berlins.

18.06.: 1 Kommentar auf S. 2

03.09.: 1 Kommentar auf S. 2 + 1 Kommentar auf S. 36 (*Sport*)

05.09.: 1 Kommentar auf S. 2 + 1 Kommentar auf S. 82 (*Sport*)

HAMBURGER MORGENPOST.

18.06.: 1 Kommentar S. 2, 1 auf S. 24 (*Sport*).

03.09.: 1 Kommentar auf S. 2

05.09.: 1 Kommentar auf S. 2

## Literaturverzeichnis

### a) Wörterbücher und Lexika

Bünting, K.D. (1996): Deutsches Wörterbuch. Chur/ Schweiz.

Corvus-DW (1997): Deutsches Wörterbuch. Hrsg. von der Arbeitsgruppe für Sprachberatung und Lexikografie der Universität Essen. Bergisch-Gladbach.

DaF-GWB (1994): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. 3. Aufl., Berlin und München.

DUDEN Bd. 11 (1992): Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

DUDEN Bd. 12 (1993): Zitate und Aussprüche. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

DUW (1996) = Deutsches Universalwörterbuch A-Z. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Friederich, W. (1993): Moderne deutsche Idiomatik. 4. Nachdr. d. 2. Aufl. 1976. Ismaning.

Lewandowski, Th. (1984f.): Linguistisches Wörterbuch. 4. Aufl. Bd. 1 (1984). Bd. 2 und 3 (1985). Heidelberg.

Müller, K. (Hg., 1994): Lexikon der Redensarten. Gütersloh 1994.

Röhrich, L. (1995): Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. 2. Aufl. der Taschenbuchausgabe. Freiburg, Basel, Wien.

Schemann, H. (1992): Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten. Stuttgart, Dresden.

Schemann, H. (1993): Deutsche Idiomatik. Stuttgart, Dresden.

STÖRIG (1985): Knurs großes Wörterbuch der deutschen Sprache – Der große Störig. München.

WAHRIG (1997): G. Wahrig – Deutsches Wörterbuch. 6., neu bearb. Aufl. Gütersloh.

### b) Darstellungen

Adamzik, K. (1991): Forschungsstrategien im Bereich der Textsortenlinguistik. In: Zeitschrift für Germanistik (N. F.) 1, 99-110.

Adamzik, K. (1994): Zum Textsortenbegriff am Beispiel von Werbeanzeigen. In: König/Wiegers (Hrsg.), 173-180.

Adamzik, K. (1995): Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster.

Bachem, R. (1979): Einführung in die Analyse politischer Texte. München.

Bucher, H.-J. (1986): Pressekommunikation. Grundstrukturen einer öffentlichen Form der Kommunikation aus linguistischer Sicht. Tübingen.

Burkhardt, A. (1986): Soziale Akte, Sprechakte und Textillokutionen. A. Reinachs Rechtsphilosophie und die moderne Linguistik. Tübingen.

Burkhardt, A. (1987): Der Sprechakt als kooperative Anstrengung. Kritik an der Sprechakttheorie und ein hörerseitiges Schlußfolgerungsmodell. In: Liedtke, F. / Keller, R. (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation. Tübingen, 183-215.

- Dietrich, R. (1992): Modalität im Deutschen. Zur Theorie der relativen Modalität. Opladen.
- van Dijk, T. A. / Kintsch, W. (1983): Strategies of Discourse Comprehension. Orlando usw.
- Doherty, M. (1985): Epistemische Bedeutung. Berlin (Ost).
- Ehrich, V. / Saile, G. (1972): Über nicht-direkte Sprechakte. In: Wunderlich, D. (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt a.M.
- Feilke, H. (1993): Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den ‚gesunden Menschenverstand‘, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens. In: Der Deutschunterricht 45, 6-21.
- Fleischer, W. / Michel, G. / Starke, G. (1993): Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Frankfurt a.M. usw.
- Fries, N. (1991): Bewertung. Linguistische und konzeptuelle Aspekte des Phänomens. In: Sprache und Pragmatik (S & P). Arbeitsberichte. H. 23, 1-31.
- Gemba, H. (1985): Beschreiben und Bewerten. Eine empirische Analyse. In: Münstersches Logbuch zur Linguistik 9, 62-80.
- Heinemann, W. / Viehweger, D. (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen.
- Herbig, A. / Sandig, B. (1994): Das kann doch wohl nur ein Witz sein! Argumentieren, Bewerten und Emotionalisieren im Rahmen persuasiver Strategien. In: Moilanen/Tiittula (Hrsg.), 59-98.
- Hindelang, G. (1994): Einführung in die Sprechakttheorie. 2., durchges. Aufl. Tübingen.
- Holly, W. (1982): Sind Bewertungen ansteckend? In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 10, 58-62.
- Jesenšek, V. (1998): Zur Leistung der okkasionellen Lexik im politischen Pressekommentar. In: Kettemann, B. u.a. (Hrsg.): Mediendiskurse. Frankfurt a.M., 133-140.
- König, P.-P. / Wieggers, H. (Hrsg.) (1994): Satz – Text – Diskurs. Akten des 27. Linguistischen Kolloquiums (Münster 1992). Tübingen.
- Lang, E. (1983): Einstellungsausdrücke und ausgedrückte Einstellungen. In: Ruzicka, R. / Motsch, W. (Hrsg.): Untersuchungen zur Semantik. Berlin (Ost), 305-342.
- LaRoche, W. von (<sup>1</sup>1988): Einführung in den praktischen Journalismus. München.
- Läzer, R. (1994): Persuasionsstrategien im Wandel. Wertewandel und Textstrukturen in Kommentaren der DDR-Presse zur Zeit der „Wende“. – In: Moilanen/Tiittula (Hrsg.), 121-147.
- Lenk, H. (1978): Handlung als Interpretationskonstrukt. In: Lenk, H. (Hrsg.): Handlungstheorien – interdisziplinär. Bd. II,1. München, 279-350.
- Lenk, H.E.H. (1988): Überlegungen zur inneren Struktur einer Illokution. In: Neuphilologische Mitteilungen 100, 471-482.
- Lenk, H.E.H. (1995) Praktische Textsortenlehre. Ein Lehr- und Handbuch der professionellen Textgestaltung. 2., überarb. und erweiter. Aufl., Helsinki.
- Lenk, H.E.H. (1998): ‚Persönliche Perspektivierung‘ als Persuasionsstrategie in DDR-Pressekommentaren der Wendezeit. In: Hoffmann, M. / Keßler, Ch. (Hrsg.): Beiträge zur Persuasionsforschung. Unter besonderer Berücksichtigung textlinguistischer und stilistischer Aspekte. Frankfurt a.M. usw., 121-155.
- Lenk, H.E.H. / Tiittula, L. (1990): Die implizite Botschaft. Eine kontrastive Untersuchung zum Explizitätsgrad von Bewertungshandlungen in Pressekommentaren/Leitartikeln. In: Der Ginkgo-Baum. Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa. Neunte Folge, 160-181.
- Lüger, H.H. (1977a): Sprachstrategien in Zeitungskommentaren. Vorschläge für den Französischunterricht der Sekundarstufe II. In: Die Neueren Sprachen 76, S. 309-326.
- Lüger, H.H. (1977b): Journalistische Darstellungsformen aus linguistischer Sicht. Untersuchungen zur Sprache der französischen Presse mit besonderer Berücksichtigung des „Parisien libéré“. Diss. Freiburg.
- Lüger, H.H. (1983/<sup>2</sup>1995): Pressesprache. Tübingen.

- Lyons, J. (1983): Semantik. Bd. 2. München.
- Merten, K. / Schmidt, S.J. / Weischenberg, S. (Hrsg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen.
- Meyn, H. (1996): Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland. Überarb. u. aktual. Neuaufl. Berlin.
- Moilanen, M. / Tiittula, L. (Hrsg., 1994): Überredung in der Presse. Texte – Strategien – Analysen. Berlin u. New York.
- Motsch, W. (1996): Ebenen der Textstruktur. Zur Begründung eines Forschungsprogramms. In: Motsch, W. (Hrsg.): Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien. Tübingen.
- Motsch, W. / Pasch, R. (1987): Illokutive Handlungen. In: Motsch, W. (Hrsg.): Satz, Text, sprachliche Handlung. Berlin (Ost), 11-79.
- Müller, M. (1989): Schweizer Pressereportagen. Eine linguistische Textsortenanalyse. Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg.
- Oberhauser, St. / Stürmer, A. / Herbig, A. (1994): Spannung bis zum Schluß. Syntaktische Muster von Bewertungshandlungen. In: König/Wiegers (Hrsg.), 93-99.
- Polenz, P. von (1985): Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin u. New York.
- Pürer, H. / Raabe, J. (1996): Medien in Deutschland. Bd. 1: Presse. 2., korr. Aufl., Konstanz.
- Ramge, H. (1991): Dialogisches in politischen Zeitungskommentaren. In: Stati, S. / Weigand, E. / Hundsnurscher, F. (Hrsg.): Dialoganalyse III. Referate der 3. Arbeitstagung Bologna 1990. Teil 2. Tübingen, 217-229.
- Ramge, H. (1994): Auf der Suche nach der Evaluation in Zeitungskommentaren. In: Moilanen/Tiittula (Hrsg.), 101-120.
- Ripfel, M. (1987): Was heißt Bewerten? In: Deutsche Sprache 15, 151-177.
- Rolf, E. (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin und New York.
- Rolf, E. (1997): Illokutionäre Kräfte. Grundbegriffe der Illokutionslogik. Opladen.
- Roloff, E.K. (1982): Journalistische Textgattungen. München.
- Sager, S.F. (1982): „Sind Bewertungen Handlungen?“. – In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 10, 38-57.
- Sandig, B. (1979): Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens. Ein Beschreibungsrahmen im Zusammenhang eines fiktionalen Textes. In: Deutsche Sprache 7, 137-159
- Sandig, B. (1996): Bewerten in (Autowerbe-)Texten. – In: Zeitschrift für Germanistik (N. F.) 6, 272-292.
- Schlobinski, P. (1996): Empirische Sprachwissenschaft. Opladen.
- Schmidt, S.J. (1994): Die Wirklichkeit des Beobachters. In: Merten/Schmidt/Weischenberg (Hrsg.), 3-19.
- Schmidt, S.J. / Weischenberg, S. (1994): Mediengattungen, Berichterstattungsmuster, Darstellungsformen. In: Merten/Schmidt/Weischenberg (Hrsg.), 212-236.
- Sökeland, W. (1980): Indirektheit von Sprechhandlungen. Eine linguistische Untersuchung. Tübingen.
- Sommerfeldt, K.-E. (1997): Gestern so und heute anders. Sprachliche Felder und Textsorten in der Presse. München.
- Sommerfeldt, K.-E. (1998): Textsorten in der Regionalpresse. Bemerkungen zu ihrer Gestaltung und Entwicklung. Frankfurt a.M. usw.
- Sowinski, B. (1991): Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen. Stuttgart.
- Stegert, G. (1993): Filme rezensieren in Presse, Radio und Fernsehen. München.

- Stegert, G. (1997): Die Rezension: Zur Beschreibung einer komplexen Textsorte. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 31, 89-110.
- Stürmer, A. / Oberhauser, St. / Herbig, A. / Sandig, B. (1997): Bewerten und Bewertungsinventar. Modellierung und computergestützte Rekonstruktionsmöglichkeiten. In: Deutsche Sprache 25, 272-288.
- Thiel, G. / Thome, G. (1998): Aspekte der Bewertung im Wissenschaftsjournalismus. Sprachvergleichende Untersuchung an naturwissenschaftlich-medizinischen Texten aus deutschen, englischen und französischen Tages- und Wochenzeitungen. In: Lebende Sprachen 43, 149-155.
- Tiittula, L. (1994): Implizites Bewerten in finnischen und deutschen Leitartikeln. In: Moilanen/Tiittula (Hrsg.), 225-240.
- Ueding, G. (1996): Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung. Frankfurt a.M.
- Viehweger, D. (1994): Illokutionsstrukturen und Subsidiaritätsrelationen. In: Sprache und Pragmatik (S & P). Arbeitsberichte. H. 34. Lund, 62-76.
- Weischenberg, S. (1990): Nachrichtenschreiben. Journalistische Praxis zum Studium und Selbststudium. 2., durchgesehene Aufl., Opladen.
- Welke, K. (1965): Untersuchungen zum System der Modalverben in der deutschen Sprache der Gegenwart. Berlin.
- Wilke, J. (1994/96): Presse. In: Noelle-Neumann, E. / Schulz, W. / Wilke, J. (Hrsg.): Fischer Lexikon Publizistik/Massenkommunikation. Aktual., vollst. überarb. Neuauflage. Frankfurt a.M. 1994, 10.-13. Tausend; Mai 1996, 382-417.
- Wildenhahn, B. (1981): Zum linguistischen Modalitätsbegriff und zum Modalitätsausdruck im modernen Französisch. Masch.-schriftl. vervielf. Diss. (A). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Zhong, L. (1995): Bewerten in literarischen Rezensionen. Linguistische Untersuchungen zu Bewertungshandlungstypen, Buchframe, Bewertungsmaßstäben und bewertenden Textstrukturen. Frankfurt a.M. usw.
- Zillig, W. (1982): Bewerten. Sprechakttypen der bewertenden Rede. Tübingen.
- Zimmermann, K. / Müller, P. (1977): Indirekte und implizite Sprechakte. In: Deutsche Sprache 5, 238-254.

## SEMBLANZA DE OCTAVIO PAZ (1914 - 1998)

### Teresita Rodríguez

Die Literaturwelt der spanischsprachigen Länder hat eine ihrer hervorragenden Stimmen verloren. Am 19. April 1998 ist der Essayist, Lyriker und Nobelpreisträger Octavio Paz in Mexico City gestorben. In seiner Lyrik knüpft er an Themen und sprachliche Mittel der Avantgardebewegungen an und greift bis auf die europäische Romantik und Barocklyrik zurück. Auch seine langjährigen Erfahrungen in Japan und Indien schlagen sich in seinem Werk nieder. Literatur und Kunst waren für Paz eine Möglichkeit, alle Gewissheiten alltäglichen Handelns und Gewohnheiten in Frage zu stellen. In seiner publizistischen Arbeit, insbesondere bei der Zeitschrift VUELTA, spiegelt sich seine scharfe, von Ambivalenz nicht freie Auseinandersetzung mit dem politischen System Mexikos. In seinen zahlreichen Essays hat er sich mit der Aufarbeitung der mexikanischen Geschichte befasst, sowie mit der Literatur und anderen kulturellen Errungenschaften Lateinamerikas in ständiger Auseinandersetzung mit den europäischen und orientalischen Kulturen. Sein Interesse galt insbesondere der Problematik der Andersheit, aus heutiger Sicht wichtiger als je zuvor. Sein Leben und Werk bilden ein Tor zu Hispanoamerika im Dialog mit der Welt.

Quiso cantar, cantar  
para olvidar  
su vida verdadera de mentiras  
y recordar  
su mentirosa vida de verdades.  
*Libertad bajo palabra.*<sup>1</sup>

Poeta, crítico cultural y ensayista de vastos intereses, traductor, diplomático, comentarista político, vehemente polemista de agudas flechas, la muerte de Octavio Paz, ocurrida el 19 de abril del año pasado, puso fin a una vida dedicada con pasión a escribir. Poesía y prosa, trenzadas en un diálogo constante, atraviesan las múltiples direcciones de su actividad creadora. Como en los versos del epígrafe, su itinerario intelectual se vio, hasta el final de sus días, inmerso en un mar de dudas, cuestionamientos, contradicciones y lucideces.

En Mixcoac, barrio que a principios de este siglo no formaba parte de la Ciudad de México, pasa los primeros veintitrés años de su vida. Ahí, en la vieja casona del abuelo paterno, en pleno período revolucionario, se refugia su madre, mientras su padre, incorporado a las tropas de Emiliano Zapata en el sur, se mantuvo ausente por largas temporadas. Con el abuelo, poseedor de una excelente biblioteca y autor

<sup>1</sup> Véase Octavio Paz (1998: 21). Los versos llevan el título "Epitafio para un poeta". Todas las citas se referirán a esta edición a menos que se indique lo contrario.

de varias novelas históricas, se inicia en el mundo de la lectura y del pensamiento. Abuelo y padre, periodistas con hondas preocupaciones políticas y sociales, son el espejo adonde la memoria regresa una y otra vez en busca de sus raíces:

Mi abuelo, al tomar el café,  
me hablaba de Juárez y de Porfirio,

.....

Mi padre, al tomar la copa,  
me hablaba de Zapata y de Villa,  
Soto y Gama y los Flores Magón.  
Y el mantel olía a pólvora.

(Paz 1998: 178)

A los diecisiete años publicó sus primeros poemas, iniciadores del torrente que el naciente poeta empezaba a trazar. En 1937 abandona la ciudad de México para dirigirse a Mérida, donde funda una escuela para trabajadores. Mientras tanto, en España ha estallado la Guerra Civil y el inquieto Paz se involucra en la formación de un comité Pro-Democracia en España. En este mismo año viaja a Valencia para asistir al Segundo Congreso Internacional de Escritores e Intelectuales en Defensa de la Cultura. Durante la estancia en España reencuentra a Neruda, cuyas huellas en la poesía hispanoamericana Paz reconoce sin ambages, y entabla amistad, entre otros, con Rafael Alberti, María Teresa León, María Zambrano, Manuel Altolaguirre, Miguel Hernández, César Vallejo y Vicente Huidobro. De esta época data la "Elegía a un joven muerto en el frente de Aragón":

Has muerto, camarada,  
en el ardiente amanecer del mundo.  
Has muerto cuando apenas  
tu mundo, nuestro mundo, amanecía...<sup>2</sup>

Ecos de estas vivencias resuenan dos décadas más tarde en "Piedra de sol" (1957).

El año de 1937 no sólo constituye un paso importante en su trayectoria poética, sino también en su vida privada; se casa con Elena Garro y de este matrimonio nace en 1939 Helena, su única hija.

Al regresar de Valencia, funda junto con varios compañeros la revista *Taller* con la idea de hacer de esta publicación un foro para la exposición de nuevas ideas políticas y estéticas. Sus inquietudes literarias, sin embargo, lo hacen embarcarse en un nuevo proyecto sobre la expresión poética de América. Con una beca Guggenheim se traslada en 1943 a Estados Unidos, donde permanece por dos años. Evocando su encuentro con los poetas del mundo anglo-sajón, nos habla de la importancia de este viaje:

"leí incansablemente a los poetas ingleses y norteamericanos, y, en fin, comencé a escribir unos poemas libres de la retórica que asfixiaba a la poesía que, en esos

---

2 Citado en Elena Poniatowska (1998:30). En esta publicación, la autora traza un retrato cálido e íntimo de Octavio Paz.

años, escribían los jóvenes en Hispanoamérica y en España. En una palabra, volví a nacer. Nunca me había sentido con más vida. ... En España conocí la fraternidad ante la muerte; en los Estados Unidos la cordialidad ante la vida". (Poniatowska 1998: 41)

Por mediación de un amigo de su padre ingresa en el servicio diplomático. A fines de 1945 asume un puesto en la embajada mexicana en París, donde llega a conocer a destacadas personalidades del mundo intelectual. Traba amistad con André Bretón y se entusiasma con las ideas del surrealismo sin llegar a adherirse al movimiento. Estos años constituyen una época creadora de gran dinamismo. De entonces datan dos libros de poesía y un ensayo: *Libertad bajo palabra* (1949), considerado por él como su primer libro, *El laberinto de la soledad* (1950) y *¿Aguila o sol?* (1951). *El laberinto* es quizá la obra más conocida de Paz en el extranjero, donde se la ha considerado una especie de mapa del carácter mexicano. Su recepción en México fue más bien negativa, pues se interpretó como una obra en contra del país. El libro se enmarca dentro de la corriente representada por pensadores como Samuel Ramos en *El perfil del hombre y la cultura en México* (Ramos 1982), preocupados todos por indagar en lo específico del mexicano y de la mexicanidad. En el primer capítulo señala que va dirigido a "un grupo concreto, constituido por esos que, por razones diversas, tienen conciencia de su ser en tanto que mexicanos" (Paz 1997: 13), que para él es un grupo minoritario. Sin embargo, con la mirada puesta en el futuro, Paz cree que "Todos pueden llegar a sentirse mexicanos" (Paz 1997: 14). Sin poder hacerle justicia a la riqueza de sus planteamientos en este corto bosquejo, mencionemos algunos de los temas centrales tratados, como el significado de las máscaras y la muerte para el mexicano, así como la interpretación de Malinche, personaje central de la mitología mexicana. Esta última fue la traductora y amante de Hernán Cortés, el conquistador de Tenochtitlán-México, de quien tuvo un hijo. En la Madre violada, la Chingada, el ensayista ve a la traidora, cuyos actos están en la base fundacional de la sociedad mestiza mexicana. El mexicano, razona Paz, al rechazar a la Malinche (símbolo de este repudio es el abanico de significaciones negativas asociadas con el verbo "chingar" y el sustantivo/adjetivo derivado de aquél) reniega de su origen y rompe sus nexos con el pasado, lo que trae consigo una pérdida del contacto con sus raíces más profundas. Las consecuencias de esta ruptura se manifiestan en la inseguridad y la des-confianza del otro, lo que lleva al uso de las máscaras, a una pérdida de identidad colectiva e individual. Esta interpretación de México y los mexicanos provocó una intensa y amplia polémica, no sólo en su país. Posteriormente declaró que la motivación para escribir *El laberinto* había que buscarla en sus propias vivencias de desamparo durante su infancia (Poniatowska 1998: 43). Años más tarde, en el extenso poema *Pasado en claro* (1974), nos da una pista sobre el ambiente emocional de su niñez: "Mis palabras, / al hablar de la casa, se agrietan" (Paz 1998: 279). Y en el contexto de la descripción de la casona del abuelo, nos regala dos imágenes de las figuras masculinas más importantes de sus años tempranos. Del abuelo nos dice que lo enseñó "a sonreír en la caída / y a repetir en los desastres: *al hecho, pecho*." Y con dolor recuerda a la

figura paterna: "Yo nunca pude hablar con él. / Lo encuentro ahora en sueños, / esa borrosa patria de los muertos. / Hablamos siempre de otras cosas." En contraposición, la figura materna: "Mi madre, niña de mil años, / madre del mundo, huérfana de mí, / abnegada, feroz, obtusa, providente, / .../ mi madre: pan que yo cortaba / con su propio cuchillo cada día" (Paz 1998: 279).

Su sed de conocimientos y las ansias de abrirse a otras culturas lo llevan a leer a los clásicos budistas y taoístas. Con este equipaje emprende su primer viaje a la India y al Japón en 1952. Luego de nueve largos años de ausencia y profundas experiencias, regresa a México en 1953. Además de ocupar un puesto en Relaciones Exteriores, se lanza de lleno a la actividad cultural. Junto con otros creadores funda *Poesía en voz alta*, un proyecto experimental que abarcaba varias disciplinas en un espectáculo innovador. En esta década salen a la luz pública las colecciones de poemas *Semillas para un himno* (1954) y *La estación violenta* (1958). En esta última aparece el poema "Piedra de sol", de cuya maestría ha hablado la crítica a ambos lados del Atlántico (Gimferrer 1980). La piedra del sol es el monolito de varias toneladas encontrado en la Plaza Mayor de México en 1790, más conocido como el Calendario azteca. El poema de Paz es el equivalente poético de esta monumental piedra. Consiste en un bloque de quinientos ochenta y cuatro endecasílabos (el poema no tiene puntos), como si quisiera reflejar con esta serie de versos de once sílabas, carentes de rima, la solidez de la piedra originaria. Los quinientos ochenta y cuatro endecasílabos evocan la división del calendario circular de los antiguos mexicanos y es el número de días que transcurren entre las conjunciones del Sol y Venus. Este último, recordemos, estaba asociado con Quetzalcóatl en el antiguo mundo indígena mexicano. La crítica ha señalado como característica fundamental de "Piedra de sol" el eterno retorno del tiempo. En efecto, el ir y venir de los días, esa vuelta eterna del tiempo, forma parte esencial de la poética de Octavio Paz. Refiriéndose a la relación tiempo-poesía, en 1989 afirmó: "La poesía cambia con el tiempo, pero sólo, como el tiempo mismo, para volver al punto de partida." (Paz 1998: 5)

El endecasílabo es una de las formas poéticas más rítmicas y flexibles de la lengua española y Paz ha sabido llevar estas características hasta sus últimas consecuencias, redistribuyendo los acentos de sus versos por medio de pausas internas y del abandono tanto de la rima como de la formación de estrofas, procedimientos que le permiten la yuxta- o contraposición de audaces imágenes y favorecen la creación de nuevos ritmos. Y ritmo es para Paz sentido. Considérense los primeros versos (la vírgula en los versos es nuestra):

un sauce de cristal, / un chopo de agua,  
un alto surtidor / que el viento arquea,  
un árbol bien plantado / mas danzante,  
un caminar de río / que se curva,  
avanza, / retroce, / da un rodeo  
y llega siempre:

un caminar tranquilo  
de estrella o primavera / sin premura,  
agua / que con los párpados cerrados  
mana toda la noche / profecías.  
(Paz 1998: 85)

El ritmo interno del poema es reforzado por espacios en blanco y por una serie de construcciones morfosintácticas, como las oraciones de relativo, encontradas ya en los primeros versos, así como la enumeración, la repetición o el paralelismo de tiempos verbales. Aparte de la musicalidad de sus ritmos, Paz utiliza algunos recursos tipográficos que nos guían en el plano semántico y acentúan el carácter cíclico de este poema. Por ejemplo, el uso de las minúsculas y la puntuación. La palabra inicial, en minúscula, nos hace imaginar la existencia de unos versos anteriores. Además, los seis primeros versos son los mismos con los que termina el poema, pero el final se "cierra" con dos puntos, lo que implica "algo" por venir. En otras palabras, no hay principio ni final, sino un terminar para volver a empezar.

En los versos iniciales del poema aparecen ya los símbolos más frecuentemente utilizados en la poesía de Paz: el árbol, el agua, el viento. A estos se les unen poco después los pájaros, la piedra, el jardín y la mujer, que en múltiples planos nos hablan del ayer y del hoy, del amor, del instante, de la muerte, la nostalgia del paraíso, del México indio y español, del incesante diálogo entre el yo poético, a veces un nosotros, y el mundo.

En 1956 apareció *El arco y la lira*, importante conjunto de reflexiones sobre el acto poético. En éste dedica un capítulo a esclarecer la naturaleza del ritmo, para él una preocupación fundamental sobre la que afirma: "El ritmo es sentido y dice algo. Así, su contenido verbal e ideológico no es separable. Aquello que dicen las palabras del poeta ya está diciéndolo el ritmo en que se apoyan estas palabras." (Paz 1973: 58)

En calidad de embajador de México, regresa a la India en 1962. "El pensamiento indio me fascinaba y todavía me fascina; la grandiosa unión, rigor lógico, delirio especulativo y fabulación mítica" diría en una entrevista (Poniatowska 1998: 85). Muchas de sus impresiones por esos territorios se plasmarán en imágenes poéticas reunidas en *Ladera este* (1969). En el hermoso poema "Cuento de dos jardines" nos da su visión de la sabiduría oriental: "No hay más jardines que los que llevamos dentro." /.../ "uno en todo, / todo en nada, /... / plenitud vacía," (Paz 1998: 209-210). Casi al final de su vida publica *Vislumbres de la India* (1995), prosa en la que vuelve a la historia y cultura de ese país. Con honda satisfacción recuerda los seis años vividos en Delhi: "Fue un período dichoso: pude leer, escribir varios libros de poesía y prosa, tener unos pocos amigos a los que me unían afinidades éticas, estéticas e intelectuales, recorrer ciudades desconocidas en el corazón de Asia, ser testigo de costumbres extrañas y contemplar monumentos y paisajes" (Paz 1995: 26) Su vida personal en la India se verá colmada con el encuentro con Marie José Tramini, quien se convertiría en su segunda esposa. En "Cuento de dos jardines" rememora: "Me crucé con una muchacha. / Sus ojos: / el pacto del sol de verano con el sol de

otoño" (Paz 1998: 207). "Después de nacer es lo más importante que me ha pasado" afirmarí después (Poniatowska 1998: 86).

Durante toda la estancia en la India su vida se vio envuelta en una intensa actividad; a diario descubría nuevos paisajes y la geografía humana enmarcada en éstos, se nutría de la otredad de esas culturas. Pero llegó 1968 y con él la matanza de Tlatelolco. Su reacción fue inmediata: "La mañana del 3 de octubre me enteré de la represión del día anterior. Decidí que no podía continuar representando a un gobierno que había obrado tan abiertamente opuesta a mi manera de pensar," declararía en una entrevista (Poniatowska 1998: 125). Con la renuncia pone fin a su carrera diplomática. Luego de varias estaciones en Europa y Estados Unidos, pone proa a México, donde se establecerá de forma más o menos permanente a partir de 1971. Su vuelta, "Camino hacia atrás / hacia lo que dejé / o me dejó" (Paz 1998: 239), está ligada a un proyecto de reflexión sobre México, con el fin de cambiarlo. Comienza entonces el período de Paz como político. De ahora en adelante se dedicará más y más a fortalecer su presencia pública con el objeto de ejercer a plenitud la crítica al poder. Con insistencia vuelve a la pregunta sobre la función del intelectual. Desde entonces, las polémicas querellas de Paz con innumerables personajes de la vida pública mexicana y de otras latitudes han atraído la atención sobre sus reflexiones políticas y culturales, opacando, desafortunadamente, su producción poética.

En el mismo año de su regreso funda *Plural*, revista cultural del diario *Excélsior*, órgano dedicado a servir de puente entre las literaturas del mundo, espacio dialógico entre autores y lectores. Por motivos políticos (la destitución de Julio Scherer como director de *Excélsior*), Octavio Paz y sus colaboradores se separan de este periódico en julio de 1976.<sup>3</sup> Pero la inactividad nunca fue su fuerte. De inmediato retoma la idea de continuar su trabajo con una revista propia. Es así como nace *Vuelta*, cuyo primer número aparece en diciembre de ese mismo año y al frente de la cual se mantiene hasta su muerte. Para fortalecer la necesaria autonomía, la publicación se financia por medio de un fondo cultural establecido por el mismo Paz y algunos amigos, así como por medio de suscripciones. Durante todos estos años *Vuelta* ha sido un ventanal abierto al mundo y a la realidad mexicana, un injerto del mundo en el tronco de nuestras culturas, como lo anhelaba José Martí.

Su pasión por la libertad le hacía decir: "Hay siempre una especie de intercomunicación entre la realidad e imaginación, son inseparables; no hay literatura absolutamente pura, la literatura es impura porque está contagiada de realidad y, claro está, de crítica" (Poniatowska 1998: 165). Los juicios de Paz no siempre eran bienvenidos. Notorias fueron sus polémicas con la izquierda, que lo alejaron, por ejemplo, de Pablo Neruda, y con el gobierno mexicano. En repetidas ocasiones, sus palabras se convirtieron en dardos que provocaron también ácidas reacciones de parte de los blancos atacados.<sup>4</sup>

---

3 Consúltese el artículo de Marín (1998) para tener una idea de lo agitado de esos meses.

4 En el artículo de de la Vega (1998) se describen en detalle algunas de las polémicas más agrias de Octavio Paz con intelectuales mexicanos e hispanoamericanos.

Los años ochenta son testigo de la aparición de libros como el ensayo biográfico sobre *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe* (1983) en el que examina la vida y obra de esta famosa monja, enmarcadas dentro de un amplio panorama cultural. Aparece también el último poemario *Arbol adentro* (1987), volumen, como *Pasado en claro*, de marcado carácter autobiográfico, en el que regresa a los temas que lo habían asediado toda la vida: la poesía, la palabra, el instante, el amor y la muerte:

Decir: Hacer

Entre lo que veo y digo,  
entre lo que digo y callo,  
entre lo que callo y sueño,  
entre lo que sueño y olvido,  
la poesía.

Se desliza  
entre el sí y el no:  
dice  
lo que callo,  
calla  
lo que digo,  
sueña  
lo que olvido.

No es un decir:  
es un hacer.  
Es un hacer  
que es un decir.  
La poesía  
se dice y se oye:  
es real.  
Y apenas digo  
es real,  
se disipa.  
¿Así es más real?  
(Paz 1998: 289)

En esta década recibe innumerables premios, entre los que se destaca el Cervantes en 1981. Y en 1990, "las palabras del árbol", como lo llama Elena Poniatowska, reciben el Premio Nobel.

En los últimos años de su vida pública Paz dio un giro que provocó la crítica hasta de sus más cercanos colaboradores. A mediados de los 80 aceptó una oferta de Televisa, con la idea de obtener la difusión masiva de sus ideas, hasta entonces limitadas a libros y revistas. La crítica le echaba en cara dejarse manipular por parte de la poderosa empresa televisiva y/o el gobierno, que deseaban a toda costa legitimar sus políticas, en verdad nada democráticas. Su asociación con el presidente Carlos Salinas también lo desprestigió, así como su negación del fraude electoral de 1988 y su rechazo al neocardenismo. Después de conocerse la dimensión del desastre nacional causado por Salinas (Chomsky 1997), Paz no volvió a ejercer la crítica. A tan poco tiempo de su desaparición, es difícil verlo a la luz de todas sus contradicciones. Para una mirada más desapasionada de su labor crítica habrá que darle tiempo al tiempo. Como dice en el poema "Hermanidad":

Soy hombre: duro poco  
y es enorme la noche.  
Pero miro hacia arriba:  
las estrellas escriben.

Sin entender comprendo:  
también soy escritura  
y en este mismo instante  
alguien me deletrea.  
(Paz 1998: 296)

La casa de su abuelo, punto de partida, es también el punto final. En "Epitafio sobre ninguna piedra" se despide: "Mixcoac fue mi pueblo: tres sílabas nocturnas," /.../ "Mi casa fueron mis palabras, mi tumba el aire" (Paz 1998: 316). Y en esta hora en que "Los ojos se cierran, / las palabras se abren" (Paz 1998: 290), el viento nos invita a escuchar los ecos de sus palabras, las hojas del árbol.<sup>5</sup>

## Bibliografía

- Chomsky, N. / Heinz, D. (<sup>5</sup>1997): La sociedad global. Educación, mercado y democracia. México.
- de la Vega, M. (1998): Neruda, Del Paso, Salazar Mallén, Vargas Llosa, Flores Olea... las polémicas de Paz, cargadas de pasión, ira, desdén y afán de imponerse. En: Proceso 1121, 58-59.
- Gimferrer, P. (1980): Lecturas de Octavio Paz. Barcelona.
- Marín, C. (1998): Hitos de Octavio Paz: el 68, el "Excélsior" de Julio Scherer, "Plural", el golpe de Echeverría, "Vuelta" ... En: Proceso 1121, 6-10.
- Paz, O. (1998): Lo mejor de Octavio Paz. El fuego de cada día. México.
- Paz, O. (<sup>4</sup>1997): El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta. México.
- Paz, O. (1995): Vislumbres de la India. México.
- Paz, O. (1973): El arco y la lira. México.
- Poniatowska, E. (1998): Las palabras del árbol. Barcelona.
- Ramos, S. (<sup>10</sup>1982): El perfil del hombre y la cultura en México. México.

---

5 Recientemente, el Fondo de Cultura Económica ha publicado las obras completas de Octavio Paz.

## Citas

2. Citado en Elena Poniatowska, *Las palabras del árbol*, Barcelona: Plaza y Janés, 1998, pág. 30. En esta publicación, la autora traza un retrato cálido e íntimo de Octavio Paz.

3. 4.

9. Consúltese el artículo de Carlos Marín, "Hitos de Octavio Paz: el 68, el "Excélsior" de Julio Scherer, "Plural", el golpe de Echeverría, "Vuelta" ... . En *Proceso* Nr. 1121, (abril 1998), págs. 6 - 10.

10. Ver Miguel de la Vega, "Neruda, Del Paso, Salazar Mallén, Vargas Llosa, Flores Olea... las polémicas de Paz, cargadas de pasión, ira, desdén y afán de imponerse," *Proceso*, Nr. 1121, (abril 1998), págs. 58 - 59.

11.12. Recientemente, el Fondo de Cultura Económica ha publicado las obras completas de Octavio Paz.

## REZENSIONEN

**Bettina Paris: Fremdsprachenunterricht. Zur systemischen Analyse didaktischer Interaktion. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI: Pädagogik, 752), 1998, 205 S., 65,- DM.**

Daß neben der allmählichen Herausbildung von subjektiven Theorien über Unterrichtsprozesse auch wissenschaftliche Theorieangebote als Korrektiv unabdingbar sind, kann in der didaktischen Reflexion nicht genug betont werden. Obgleich der Unterrichtsalltag häufig keineswegs zu theoretischen Mußstunden ermuntert. Gelingt es dennoch diese Systemzwänge einmal auszuklammern, so können didaktische, theoretische Überlegungen ebenso eine Hilfe sowie Bewertungsmaßstäbe für die Unterrichtspraxis bieten. Gerade der Prozeß der Fremdsprachenvermittlung ist dabei auf die Reflexion über die sozialen Zusammenhänge, in denen er stattfinden soll, angewiesen. Deshalb verdient vor allem der Aspekt der didaktischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht eine besondere Beachtung. Die von Bettina Paris vorgelegte Arbeit zur systemischen Analyse didaktischer Interaktion im Fremdsprachenunterricht bildet dafür einen willkommenen Beitrag zum Nachdenken über das unterrichtspraktische Alltagsgeschehen. Gestützt auf die Untersuchungsmethoden der *ethnomethodologischen Konversationsanalyse* und der sogenannten *objektiven Hermeneutik* wird ein Brückenschlag zur systemtheoretischen Perspektive Niklas Luhmanns versucht. Eine geballte Ladung an theoretischen Konzeptionen, auf den ersten Blick. Ließe sich doch schon allein unter dem Begriff *Hermeneutik* eine umfassende Darstellung erwarten. Doch versteht es die Autorin, auch schwierige Zusammenhänge für unterrichtspraktische Belange anschaulich zu vermitteln. Ihre kurzen Zusammenfassungen und Statements helfen dabei der Orientierung des Lesers ungemein. Dies mögen zwei Beispiele verdeutlichen:

„Für die Konversationsanalyse aber, in der es nicht um die Inhalte des Sprechens oder um das bloße Hervorbringen von Sprache geht noch um die möglichen Interessen oder Intentionen der Sprechenden, sondern um das „Mehr“ und um das „Wie“ des Interagierens, rückt der formale Aspekt des Sprechens in den Vordergrund.“ (S. 46)

„Die objektive Hermeneutik ist an der Aufdeckung von latenten Bedeutungsstrukturen in Familien bzw. durch persönliche Beziehungen geprägten Sozialsystemen interessiert, die die Persönlichkeitsbildung einzelner entscheidend beeinflussen.“ (S. 112)

Schlüssig und geschickt eingeführt wird von der Autorin auch die Modellierung ihres Ansatzes nach Luhmanns Systemtheorie, dessen Beschäftigung mit dem Aspekt des erziehenden Unterrichts als Interaktionssystem hier weitergeführt wird. Besonderen Wert legt die Autorin deshalb zurecht auf die Erklärung der autopoetischen Funktionsweise von sozialen Systemen, das heißt - kurzgefaßt - auf die sinnerzeugende Eigendynamik, mit der sich auch Mikro-Systeme erhalten und ihre Elemente selbst reproduzieren. Aus diesen Theoriemodellen leitet die Autorin schließlich die Methode einer *systemischen Analyse* ab, die ihr zur Untersuchung von Interaktion im Fremdsprachenunterricht dient:

„Mit der systemischen Analyse sollen unterrichtliche Strukturprofile beschrieben werden, die das jeweilige Interaktionssystem prägen.“ (S. 111)

Im empirischen Teil ihrer Arbeit bespricht Paris vor allem Fallbeispiele aus einem Seminar über den Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe, das an einer nordrhein-westfälischen Universität abgehalten wurde. Die zunächst filmisch aufgezeichneten und anschließend transkribierten Unterrichtseinheiten wurden von Seminar TeilnehmerInnen an verschiedenen Schulen gehalten. Aus der Rekonstruktion der Interaktionssysteme sollen sich in der Untersuchung von Paris dabei Handlungsalternativen ergeben, die über methodische Rezepturen hinausgehen.

Ohne Zweifel setzt die Arbeit von Paris bereits ein hohes theoretisches Interesse voraus. Schließlich müssen die Lehrenden erst den Umweg über Luhmanns Systemtheorie beschreiten, um sich Analysegewinne zu erarbeiten. Weitere Umwege muß der Leser in Kauf nehmen, will er aus der differenztheoretischen Konstruktion von autopoetischen Systemen Handlungsalternativen gewinnen. Wird hierbei nicht das gesellschaftspolitische Kritikpotential vernachlässigt, so ließe sich fragen, das in der Autopoiesis sozialer Systeme nach Luhmann angelegt ist. Auch mußten in der Arbeit von Paris die theoretischen Grundlagen der verschiedenen dargelegten Theorieangebote zum Zwecke der inhaltlichen Verknüpfung gelegentlich erheblich verkürzt werden. So läßt sich der traditionsreiche Begriff des *hermeneutischen Zirkels*, auf dem auch noch die sogenannte objektive Hermeneutik basiert, keineswegs nur als wiederholtes Betrachten eines Forschungsgegenstandes charakterisieren (S. 51). Hätte hier nicht eine Beschränkung auf weniger Modelle bei gleichzeitiger Vertiefung der Ansätze, wie z.B. die einleuchtende Bezugnahme auf Luhmanns Systemtheorie, mehr theoretische Fundierung für die Arbeit von Paris und damit auch mehr Freude für, wohlverstanden unabdingbare, theoretische Mußestunden eröffnet? Dennoch muß selbstverständlich der didaktischen Theoriebildung - und dazu leistet die Arbeit von Paris einen interessanten Beitrag - auch ein intellektueller Freiraum gewährt werden, der über die unterrichtspraktische Alltagsrelevanz hinausgeht.

Klaus Schenk

**W£. Miodunka et alii: Uczmy siê polskiego. Let's learn polish. 2 Bde., 10 Videokassetten, 2 Audiokassetten. Warszawa, Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, 1996, 900,- DM.**

Die Auswahl an Unterrichtswerken und Methoden für den polnischen Sprachunterricht war bisher gering; dementsprechend schwierig war es, ein wirklich gutes Lehrwerk zu finden. Mit umso größerer Freude möchte ich ein neues Programm zur Erlernung der polnischen Sprache vorstellen.

Es handelt sich dabei um das erste Video-Programm zur Vermittlung des Polnischen, das bisher vorliegt. Es umfaßt ein zweibändiges Lehrbuch in polnisch-englischer Version sowie zwei Audiokassetten mit Liedern. Das Programm besteht aus 30 Abschnitten zu je 30 Minuten. Auch das Videoprogramm teilt sich - wie das Lehrbuch - in zwei Teile, einen ersten, leichteren, den sog. "thematischen", und einen zweiten (Lektion 16-30), den sog. "intentional-begrifflichen".

Für die Arbeit mit diesem Programm sind wenigstens Grundkenntnisse erforderlich. In keinem Fall eignet es sich aber - anders, als es die Autoren im Vorwort schreiben - für wirkliche Anfänger. Es ist wohl auch gedacht für die viele Millionen zählende "Polonia", also die Auslandspolen, die die Sprache ihrer Vorfahren erlernen wollen.

Vorgestellt wird die junge Warschauer Familie Grzegorzewski (bereits der Name ist ein gutes Beispiel für die erste phonetische Übung), bestehend aus dem Ehepaar und ihren beiden Kindern - Magda, Schülerin der Grundschule, und dem Gymnasiasten Marek. Der Vater ist Ethnologe und arbeitet im Museum, die Mutter ist - nicht zufällig - Logopädin von Beruf, zuständig für die korrekte Aussprache. Die Abschnitte des Programms bilden insgesamt eine abgeschlossene Handlung, getragen von den genannten Hauptpersonen. Die Familie wird durch weitere Mitglieder der Verwandtschaft ergänzt - die (in Polen untrennbar dazugehörige) Großmutter, Tante und Onkel, zahlreiche Nachbarn und Freunde, und sogar die im polnischen Bewußtsein so wichtigen Vertreter der Emigration (hier aus Lwów und Chicago).

Der Kurs ist fest in den polnischen Realien der neuesten Zeit (seit 1990) verankert. Er zeigt eine polnische Familie im Ablauf eines Kalenderjahrs - und damit alle wichtigen polnischen Feiertage und die damit verbundenen Bräuche: nicht nur Weihnachten, sondern auch Ostern, bis hin zum Totengedenken an Allerheiligen und im Zusammenhang damit den berühmten Pow'zki-Friedhof. Die Hauptpersonen bewegen sich nicht nur in Warschau, sondern auch in anderen Teilen Polens. So lernen wir auch Kraków, die Tatra, Gdańsk (Danzig), die Ostsee und die Masuren kennen. Es ist dies auch eine gute Lektion in polnischer Landeskunde. Leider fehlt im Programm das polnische Dorf, wo viele Bräuche noch lebendiger sind als in der Stadt (etwa bei einer Hochzeit). Unverzeihlich ist die Tatsache, daß nur von Geburtstagsfeiern die Rede ist - in Polen wird im allgemeinen der Namenstag begangen. Doch neben der Welt der Feiertage wird auch der Alltagsrhythmus der Hauptpersonen gezeigt.

Die zu hörende Sprache ist die sorgfältig gesprochene Sprache der 90er Jahre, wie sie von den Vertretern verschiedener sozialer Schichten und Altersgruppen gebraucht wird.

Wie sieht also eine Video-Lektion aus? Stets steht am Beginn dasselbe Lied "Uczmy siê polskiego" ("Laß uns Polnisch lernen"). Mit einem Lied, das thematisch und grammatisch zum Stoff paßt, endet die Lektion. Das Schlußlied soll das Behalten

des Stoffes erleichtern - hier finden wir die typischen Konstruktionen und das wichtigste Vokabular der Lektion wiederholt. Die Memorierung, wichtig bei jedem Spracherwerb, ist ein wesentliches didaktisches Element dieses Kurses. Das zeigt sich ebenfalls in der Grammatik und den Übungen des Lehrbuch-Teils.

Den Kern der Lektionen bilden verschiedene Dialoge, die durch Wiederholungen der wichtigsten in ihnen auftretenden Wendungen unterbrochen werden. Im Film erscheinen dabei diese Wendungen zunächst mit, dann ohne entsprechenden Untertitel, jedesmal mit wechselnder Intonation und Sprechgeschwindigkeit. Manchmal werden die Wendungen im Vergleich zum vorherigen Text variiert. Dieser Teil einer Lektion ist sehr wichtig und gibt den Lernenden Gelegenheit zu aktiver Teilnahme. Um den Studenten die Imitation der Aussprache zu erleichtern, sprechen die Darsteller ihre Wendungen immer direkt in Nahaufnahme in die Kamera.

Die Dialoge einer Lektion sind unterschiedlich lang; ihre Anzahl wächst im zweiten Teil des Programms bis zu acht oder neun. Die Vielzahl der Dialoge wie auch des übrigen sprachlichen Materials gibt dem Lehrenden viele Möglichkeiten zur individuellen Unterrichtsgestaltung, da die Lektion nicht vollständig durchgearbeitet werden muß, sondern die Dialoge beliebig ausgewählt und mit den entsprechenden Übungen verbunden werden können.

Die Dialoge sind sorgfältig ausgearbeitet, realistisch, interessant und lebendig. Aus diesem Grund kann das Programm vor allem als guter Konversationskurs angesehen werden. Es präsentiert die gesprochene Sprache einschließlich des Umgangswortschatzes, der Idiomatik, Sprichwörter und der sog. "syntaktischen Phraseologie". All diese Elemente sind auf natürliche Weise in die Dialoge und die Lieder eingebaut. Schon in der ersten Lektion, deren Thema der Umzug ist, finden wir das bekannte polnische Sprichwort "Überall ist es gut, daheim aber am besten".

Das Lehrbuch ist eine gute Ergänzung des Videokurses. Beachtung verdient seine sorgfältige graphische Gestaltung, die nicht nur viele Bilder schöner polnischer Landschaften einschließt, sondern auch die grammatischen Tabellen und Übungen farblich hervorhebt. Im Film wie im Buch sind die einzelnen Elemente einer Lektion voneinander getrennt durch farbliche Auszeichnungen bzw. durch Symbole (Verkehrszeichen) charakterisiert.

Das Buch eröffnet drei Verzeichnisse: nicht nur die (erwarteten) grammatikalischen und thematischen Sachindizes, sondern auch ein Verzeichnis der "Intentionen" (Sprachhandlungsmuster), wo wir beispielsweise schnell Komplimente auf Polnisch und die angemessene Reaktion darauf finden können.

Das Lehrbuch enthält außer den Dialogen und den Wiederholungsübungen der Videofassung zwei zusätzliche Elemente: einen grammatisch-kommunikativen Kommentar und Übungen.

Der Grammatikteil enthält die Grundlagen der polnischen Grammatik und die Behandlung syntaktischer Strukturen, die typisch für die gesprochene Sprache sind. In den späteren Lektionen finden sich viele Flexionstabellen. Der grammatische Kommentar jeder Lektion berücksichtigt im allgemeinen die in den Dialogteilen auftretenden Phänomene der Grammatik. Sehr gelungen ist die Lektion 29 (Konditionalgefüge), gut auch die Lektionen 2 (Adjektive und Negation), 9 (Zahlwörter, Zeitangaben) u.a. Freilich ist die Vermittlung von Grammatik nicht das Hauptanliegen dieses Kurses - was keinen Vorwurf darstellen muß.

Für die Konversation wertvoll ist der (vor allem in den Anfangslektionen breiten Raum einnehmende) kommunikative Kommentar, der den Lernenden mit pragmatischer Kompetenz ausstatten soll. Hinzuweisen ist auf die besonderen Konstruktionen, die bestimmte "Intentionen" (s.o.) zum Ausdruck bringen: Unsicherheit, Erteilung von Ratschlägen, Vorschläge, Beanstandungen, Vorwürfe, Meinungsäußerungen usw.

Den letzten Teil jeder Lektion bilden die Übungen, deren Zahl im Lauf des Kurses von einem Dutzend bis über zwanzig zunimmt. Sie verdienen - ebenso wie die Dialoge - besonderes Lob. Die hohe Zahl erlaubt eine große Vielfalt. Den Hauptanteil machen Grammatikübungen aus, des weiteren phonetische Übungen, die allerdings m.E. zu spät (erst mit Lektion 7) und in zu geringer Anzahl eingeführt werden. Gut sind dagegen die Intonationsübungen, erwähnenswert auch die Anführung zweier bekannter polnischer Gedichte, die ebenso schön wie schwierig auszusprechen sind. Vor allem im zweiten Teil des Lehrbuchs begegnen immer mehr Syntaxübungen, die den Dialogen entnommen sind, schließlich Konversationsübungen, die den Lernenden zur aktiven Teilnahme anregen. Die Mehrzahl dieser Übungen ist auch schriftlich durchzuführen.

Bedauerlich ist, daß die Audiokassetten nur die Lieder enthalten, nicht aber die Dialogtexte. Zweifellos wären letztere für das Selbstlernen sehr nützlich.

Das Programm wurde nach mehrjähriger Vorbereitung mit großem Aufwand durch die Polnische Stiftung zur Verbreitung der Wissenschaft (Polska Fundacja Upowszechniania Nauki) und das Polnische Fernsehen (Telewizja Polska) unter dem Patronat des Unterrichtsministeriums (Ministerium Edukacji Narodowej) realisiert. Ein ganzer Stab von Mitarbeitern hat dabei mitgewirkt. Die sprachliche Konzeption des Videokurses wie des Lehrbuchs hat der Krakauer Professor Wł. Miodunka ausgearbeitet; Erwähnung verdienen Ilona Liepkowska, die Verfasserin des Drehbuchs und der ausgezeichneten Dialoge, und unter vielen Schauspielern die jüngste Darstellerin (die kleine Tochter), Marta Stefańska.

Das Programm wurde 1996/97 durch das Fernsehprogramm "Polonia" für Auslands Polen gesendet und erfreute sich großer Anerkennung. Es ist von Anfang bis Ende gut durchdacht und vermittelt sicherlich auf attraktive Weise den Erwerb der polnischen Sprache. Ich kann diesen Kurs wärmstens empfehlen und mich dabei auch auf das Urteil meiner StudentInnen berufen, die vom Lernangebot begeistert sind.

Halina Pietrak-Meiser

**Philippe Magère / Bernard Esmein / Max Poty (dir.): La situation de la langue française parmi les autres langues en usage au Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg: Centre Culturel Français de Luxembourg, 1998, 182 pages, LUF 600,-.**

Cette impressionnante documentation, empiriquement très solide, est le bilan d'un projet commun mené par le Centre Culturel Français au Luxembourg avec la collaboration du Centre d'Etudes et de Recherches Européennes Robert Schuman (Luxembourg) et l'Université de Metz, cette dernière représentée par ses U.F.R. de Lettres et Sciences Humaines et son Département de Communication. Elle compte autant de contributions de chercheurs que d'acteurs des processus politiques et éducationnels.

À la liste déjà impressionnante des auteurs, s'ajoute celle d'autres contributeurs - indirects - dont les témoignages (repris sous la forme de citations directes, parfois indirectes) ont également enrichi cette étude riche et variée. Il en résulte une véritable radiographie du système linguistique de ce petit pays qu'est le Luxembourg, un document de grande actualité et qui ne néglige pas les aspects quotidiens (p.ex. les nombreux frontaliers lorrains travaillant au Luxembourg mais habitant en France) pour ne se consacrer qu'à l'histoire et à des paradigmes théoriques. Mon impression - en tant que résident au Luxembourg depuis 18 ans comme en tant qu'enseignant de langues - est très favorable: Ce livre reflète bien la réalité luxembourgeoise.

Après les chapitres introductifs par Guy Dockendorf, Philippe Magère et Max Poty, Gilbert Trausch présente les relations entre nation et capitale - au nom identique - dans ce minuscule état. Bernard Esmein nous initie au droit linguistique et à l'évolution linguistique depuis 1975, Jean-Claude Frisch à la nature du système multilingue et Jean-Pierre Kraemer aux relations du Grand-Duché avec la Francophonie. Après une contribution de Frank Wilhelm intitulée "La littérature francographe dans la polyglossie grand-ducale", un autre essai de J.-Cl. Frisch analyse la place de l'enseignement du français dans le système éducatif, un sujet que traitent sous un angle plus spécifique Jean-Paul Lehnert et Delphine Borbicani dans leur texte portant sur le Centre Universitaire. Mil Jung compare l'enseignement du français à celui des autres langues étrangères, et Serge Kollwelter réfléchit sur le rôle des langues dans l'intégration des immigrants, si nombreux au Luxembourg. À Guy Bentner, ensuite, de s'interroger sur la nature du français utilisé au Grand-Duché: est-ce une "langue morte ou [une] langue vivante?", étant donné que le français n'est pas la langue maternelle des Luxembourgeois. Après les interviews de travailleurs frontaliers francophones présentées par Philippe Dorveux et Bernard Esmein, le livre se clôture par un entretien avec Jean Portante placé sous le titre: "Francophonie, francographie, francophilie".

Le volume documente la singulière cohabitation des langues française, allemande et luxembourgeoise dans un contexte socio-politico-éducatif en transition rapide. Le Luxembourg constitue un cas unique en Europe occidentale en ce qu'il a une population indigène monolingue mais un statut et une réalité trilingues. Cela se fait par le biais de l'extraglossie franco-allemande - l'extraglossie étant en fait un phénomène normalement observé dans les anciennes colonies d'Afrique et ailleurs. Quelle étrange création historique donc qu'un si petit pays - l'un des plus riches du monde (si l'on mesure la fortune par habitant) et situé en pleine Europe occidentale - se soit

doté, dans le courant de son histoire, d'un système linguistique si atypique de l'Europe.

La tolérance linguistico-culturelle - dans un pays dont plus d'un tiers des résidents sont étrangers (dans la capitale plus de la moitié) - est dès lors un aspect particulièrement intéressant du cas grand-ducal. Guy Dockendorf dit avec raison dans sa Préface (p. 7):

“Le lecteur de ce livre constatera aisément: l'étude consacrée à la place du français au Grand-Duché est également une étude consacrée au ... luxembourgeois. Nous savons que le Luxembourg connaît depuis une vingtaine d'années, à côté de nombreuses créations en langue française et allemande, une production littéraire incroyablement riche en langue luxembourgeoise. Notre langue n'est menacée ni par le français, ni par l'allemand: voilà peut-être un des secrets de l'identité du pays. Elle est plurielle, elle est dynamique et elle est ouverte aux autres sans renier ses racines profondes.

Ces langues ne se concurrencent pas, elles coexistent paisiblement. Le Luxembourg, avec toutes les vraies difficultés que cela comporte - et le dossier en parle - navigue constamment, tous les jours, dans ses relations domestiques et professionnelles, entre le français, le luxembourgeois et l'allemand.”

Comme l'indique le titre, le livre se focalise spécialement sur le rôle joué par le français. Jadis une langue de haut standing mais peu pratiquée, sauf dans l'administration, le français se voit en cours de “démocratisation” - à cause de l'immense inclusion de travailleurs francophones et lusophones -, alors que le luxembourgeois devient de plus en plus important. Pour certains, c'est la langue de la communication quotidienne. Pour d'autres, la langue de la promotion sociale tout simplement. Beaucoup des processus récents sont étroitement liés aux relations économiques avec la Lorraine et la Gaume, îlots post-industriels dépourvus d'emplois mais riches en matière humaine.

Pour un frontalier, “quand on travaille dans un pays, on en apprend la langue” (p. 172). Nonobstant, les francophones ne s'adaptent pas tous également bien: Annie, “authentique frontalière” selon les auteurs, affirme que “dans le cosmopolitisme au Grand-Duché, il faut savoir parler la bonne langue à la bonne personne”. Elle semble s'en sortir et en être heureuse. Marc, par contre, reproche aux Luxembourgeois de ne pas comprendre la finesse de son français: “Plus j'affûtais mes arguments, plus j'avais l'impression que mon interlocuteur ne me ‘recevait’ pas”. “Le fait de ne pas comprendre ce qui se dit ne le gêne plus: ‘Je fais mon travail, un point c'est tout’.” (p. 174)

Ce contexte Sarre-Lor-Lux-Gaume est donc particulièrement stimulant pour le chercheur, et offre en même temps de grands atouts non-exploités par l'école luxembourgeoise, comme l'indique de façon provocante Guy Bentner (p. 169):

“Le Luxembourg n'est pas le bout du monde, et pourtant une très grande majorité de professeurs de français font comme si les télévision, radio, et chanson françaises avaient du mal à passer la frontière, comme si la France était un pays lointain. Ils semblent penser que le voyage à Paris, il faut le mériter par un devoir de grammaire; personne n'imagine à quel point une excursion en Lorraine pourrait pousser à apprendre le français.”

Quelle étrange exportation du centralisme parisien, que d'avoir adopté la même attitude méprisante vis-à-vis de la France régionale!

Le livre est donc, aussi, un témoignage sur les chances de la coopération interrégionale transfrontalière. Car, ne l'oublions pas, l'enseignement du luxembourgeois - appelé "francique" en Lorraine -, est important,, pour la réussite des Lorrains à qui la France n'a guère d'emplois à offrir.

K. Jacob Kornbeck

**Ernst Ulrich Große / Udo Kempf / Rudolf Michna: Rhône-Alpes. Eine europäische Region im Umbruch. Berlin: Berlin Verlag Spitz, 1998 (= Studien des Frankreich-Zentrums der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Bd. 3). 290 S., 64,- DM.**

Nach zwei Sammelbänden, in denen je ein Segment Deutschlands und Frankreich, nämlich das Rechtsbewusstsein (Bd. 1) sowie Management und Organisation (Bd. 2) kontrastiv bzw. komparatistisch untersucht wurde, legt das rührige Frankreich-Zentrum nunmehr eine Studie über die *région* Rhône-Alpes (im Folgenden als RA abgekürzt) vor. Das Inhaltsverzeichnis macht klar, dass es sich nicht um einen Kunst- oder Reiseführer handelt. Der (Kultur-)Geograph Michna zeichnet für die Kap. 1: Vom Konglomerat historischer Territorien zur Entstehung der Region Rhône-Alpes (S. 11-50), Kap. 2: Der Naturraum - ein vielfältiges Mosaik, (S. 51-80) und Kap. 4: Wirtschafts- und Bevölkerungsstrukturen einer europäischen Drehscheibe (S. 119-202), und damit für den Hauptanteil von 159 Seiten verantwortlich. Kempf hat die Kap. 3: Politische Strukturen und Verbände (S. 83-118) und Kap. 7: Die Außenbeziehungen der Region Rhône-Alpes (S. 255-266) verfasst, Große die Kap. 5: Das Bildungswesen in Rhône-Alpes (S. 205-229) und Kap. 6: Regionale Identität S. 231-253), beide also jeweils 48 Seiten. Ein Kap. 8: Zusammenfassung und Ausblick (S. 267-272), ein sehr nützliches (!) Adressen- und ein Literaturverzeichnis von zusammen 23 Seiten ohne ausgewiesene Verfasserschaft runden den Band ab. Auch einige themenbezogene Diplom- und Zulassungsarbeiten sind vergeben worden, deren Ergebnisse, wie es der Publikation eines Forschungszentrums wohl ansteht, in der Publikation dokumentiert sind.

Die Autorentroika verzichtet weitgehend auf interne Verweisungen, Überschneidungen und Wiederholungen kommen kaum vor, nur Vergleiche zwischen RA und Baden-Württemberg werden öfters (S. 42, S. 45 A71; S. 149 A 53, S. 267) bemüht. Zahlreiche Abbildungen (Karten und Schemata) und Tabellen ergänzen und verdeutlichen die Texte. Ein Stichwortverzeichnis fehlt; die zahlreichen Seitenangaben des Rez. mögen darum nicht nur als störend empfunden werden.

RA wurde wie alle *régions* im Zuge der Dezentralisierung der sechziger Jahre geschaffen und 1982 mit dem Status einer Gebietskörperschaft und mit gewissen Entscheidungsbefugnissen ausgestattet. Sie umfasst die acht *départements* Ain, Ardèche, Drôme, Isère, Loire, Rhône, Savoie, Haute-Savoie. Sie ist mit 43.700 km<sup>2</sup> die der Fläche nach zweitgrößte *région* (S. 51), die mit der zweitgrößten Einwohnerzahl, die zweitgrößte Wirtschafts- (S. 119) und die zweitgrößte Fremdenverkehrsregion (S. 173), die mit dem zweitgrößten Bruttoinlandsprodukt (S. 149) und mit der zweitgrößten Forschungsdichte (S. 147).

„Die Region Rhône-Alpes [ist] aus historischer Perspektive als ehemaliges Grenzgebiet zwischen Frankreich und dem Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation ein ausgesprochen heterogenes Gebilde. Seine einzelnen Teile wurden in einem langen Prozeß vom Hochmittelalter bis ins 19. Jh. im Osten des französischen Staatsgebietes zusammengefügt.“ So leitet Michna auf S. 11 seine gedrängte, aber gut lesbare historische Übersicht ein. „Der Absolutismus (hatte) eine Verwaltungsstruktur hervorgebracht, die den Raum der heutigen Region Rhône-Alpes auf mehreren Ebenen zersplitterte“ (S. 27 f.). Das lässt sich noch heute an einigen Überbleibseln oder Ungereimtheiten ablesen: Die übliche Deckungsgleichheit zwischen *région* und *acadé-*

mie ist hier nicht gegeben, das *département* Ardèche ist dem Zuständigkeitsbereich des Berufungsgerichtes Nîmes (*région* Languedoc-Roussillon) zugeordnet (S. 39 A 56), (und der *zone Sud*, d. h. der 7. *zone de défense* (früher: *région militaire*), mit Sitz in Marseille). Das dem (nicht nur teutonischen) Touristen auf der Einfallsrouten zur Côte d'Azur und nach Spanien immer wieder begegnende RA-Logo wird auf S. 41 f. erklärt.

Die Bevölkerungsentwicklung, Wanderung und Geburtenrate ist westlich der Rhône-Saône-Achse, in den *départements* Ardèche, Loire, Rhône negativ, östlich davon positiv. Die Disparitäten zwischen den Gebirgsgebieten rechts und links von Rhône und Saône und den Tälern, zwischen dem Dauphiné und den Savoyen, die bekanntlich erst 1860 endgültig zu Frankreich kamen, zwischen den nördlichen Landstrichen und den Provenceanteilen sind noch nicht völlig überwunden. Noch heute sind Lyon und die RA nicht eindeutig dem Norden oder dem Süden Frankreichs zuzuordnen (S. 201). Erst in den neunziger Jahren scheint sich eine regionale Identität herausgebildet zu haben (S. 11, S. 271).

Aus ihrer Lage hat die RA aber schon recht bald nach ihrer Konstituierung Nutzen gezogen: Sie liegt im Einzugsbereich des europäischen Sunbelt, d. h. der Mittelmeerküste von Norditalien bis Spanien und eindeutig auf der *dorsale européenne* oder der „Blauen Banane“, die sich von Südengland über die Beneluxstaaten die und die Rheinschiene bis nach Norditalien erstreckt. Hieraus erklärt sich eine starke „Außenbezogenheit“ (S. 125), Exportorientiertheit, ein „Drang nach Osten“ in die angrenzenden Gebiete der Schweiz und Oberitaliens und vielfache Wirtschaftsverflechtungen mit dem Ausland. Aus den Problembranchen Textil und Stahl/Mechanik ergab sich zunächst eine hohe Zahl von Auspendlern/Grenzgängern, dann aber auch die Konzentration von neuen Industrien: Es sei daran erinnert, dass die Produktion von Kunstfasern und von anderen chemischen Produkten aus der Seidenraupenzucht und Seidenproduktion erwuchs (S. 27, S. 120). Die Ansiedlung von hochrangigen Dienstleistungsbetrieben und - in der Landwirtschaft - der erfolgreiche Anbau von hochpreisigen Qualitätsprodukten aus Sonderkulturen sind gelungene Beispiele für Reorientierung, die allerdings nicht immer für neue Arbeitsplätze sorgte. Die Konkurrenz zwischen Lyon und Grenoble und in geringerem Maße zwischen Lyon und St. Etienne werden in einem „polyzentrischen Wirtschaftsraum“ (S. 119 ff.), durch die forcierte Einrichtung von High-Tech-Parks und technopoles (S. 167 ff.) teilweise aufgehoben. Die teilweise „départementalisation de la région“ (S. 105) tut ein Übriges.

Mit noch größerem Gewinn lesen sich die geographisch-physischen Porträts der natürlichen Landschaftsräume in Kap. 2: Le Jura, *la Dombes* (Hätten Sie's gewusst?), *la Bresse*, *le Beaujolais*, *les Côtes du Rhône*, Gebirgsketten und Täler der alpinen und voralpinen Landstriche, des Zentralmassivs, der Cévennen, der Saône-Rhône-Furche und der Seitentäler: Der geologische „Untergrund“ wird ebenso beschrieben wie die Oberflächenformen und die daraus resultierenden Muster der Landnahme, Industrieansiedlung und Migrationsströme. Auch frankophone Leser kommen auf ihre Kosten, denn der Autor hat in seinem Text fast alle Fachbegriffe auf Deutsch und auf Französisch untergebracht, so dass wir alles in Erfahrung bringen können, was wir schon immer über Synklinaltäler (S. 56) und subalpine Antiklinale (S. 54), über Grund-, Mittel- und Endmoränen, über Sonnen- und Schattenhänge und Vegetationsrhythmen wissen wollten. Wie eine Mure auf französisch heißt, bleibt allerdings verborgen, und welche administrative Regelung oder juristische Konstruktion dem Begriff Agglomeration (wie z. B. in Grenoble *ville* vs. Grenoble *aggloméra-*

tion) zugrundeliegt, hätte man gerne hier (S. 123-125) oder im Strukturkapitel (Kap. 3) gelernt. Viele Seiten dieses Kapitels bringen dem Nichtgeographen so viel Neues und Interessantes, dass seine Aufnahmefähigkeit mitunter hart gefordert wird.

Haben, so wird man sich zunächst fragen, so eminent zentralistische, typisch gesamtfranzösische Themen wie politische Strukturen und Verbände (Kap. 3) und das Bildungswesen in Rhône-Alpes (Kap. 4) in einer R e g i o n a l - Studie ihre Daseinsberechtigung? Sie haben. Kempf gelingt es hervorragend, die Institutionen, Strukturen, Parteien, Wahlen, Verbände, ...einschließlich solcher Phänomene wie z. B. die Ämterhäufung (S. 86, S. 109) oder Politskandale und -delikte so darzustellen, dass sie als Einführung in die Institutionenkunde Frankreichs gelten können, die eben anhand der *région* RA besonders gut illustriert wird und auf fast alle anderen Regionen übertragen werden könnte.

Große zeigt in seinem Kapitel über das Bildungswesen auf, wie RA den grundsätzlich allen Regionen zustehenden Auslegungsspielraum (S. 224, S. 228) systematisch ausnutzt, indem sie die Zusammenarbeit zwischen Industrie und tertiärem Sektor einerseits und den Bildungseinrichtungen *lycées professionnels* (hieraus ergibt sich ein größerer Zulauf zum *bac pro(fessionnel)* (S. 221 und S. 221 A 48)), *centres de formation d'apprentis (CFA)*, *sections de technicien supérieur (STS)*, *instituts universitaires de technologie (IUT)*, in gewissem Maße auch den Universitäten und *Grandes Ecoles* andererseits ermuntert und finanziell fördert. Sie betreibt diese Ausdifferenzierung mitunter in bewusster Gegnerschaft zum *ministère de l'éducation nationale*. Es ist eine Ironie des Schicksals, dass in der Phase der *cohabitation* II (1993-95) ausgerechnet der rechtsliberale, sich betont regionalistisch gebende Erziehungsminister Bayrou (damals UDF) gegenüber RA das Panier der *égalité*, der Gleichwertigkeit/Vergleichbarkeit der Schul- und Studienabschlüsse hochhielt (S. 229) und so die Gegnerschaft zu RA betonte.

Fazit: Ein Buch, das innerhalb der sich selbst bzw. vom Inhaltsverzeichnis gesteckten Grenzen auch hohe Ansprüche befriedigt; für Romanisten und Politologen, auch wenn sie nicht in Personalunion Geographen sind, in jeder Hinsicht ein Gewinn.

Druckfehler:

- S. 016 A 14 Dauphiné
- S. 029 macciavellisch (sic)
- S. 038 établissement publique (sic)
- S. 047 Produkt-ionsweise (Trennung innerhalb Zeile)
- S. 119 städtische *Verleger*, statt (vermutlich) *Seidenfabrikanten*
- S. 131 Bisher blieben allerdings Betriebsansiedlungen hinter den Erwartungen [zurück].
- S. 162 Prei-ssegmente
- S. 220 Verweis auf Kap. 4.1: müsste wohl 4.3.3 heißen.

Thomas Rist