Michael Titzmann

Zum Verfahren der strukturalen Textanalyse – am Beispiel eines diskursiven Textes

Abstract: The present study is an attempt to demonstrate some of the possibilities and methodological rules of structural text analysis by applying the method to a text as an example. It is the aim to demonstrate especially in which way structural text analysis 1) works to include pragmatic aspects as well as cultural contexts of texts, 2) reconstructs, on the basis of a given text structure, a) tacit implications of texts, b) text-specific meanings of text terms.

1. Theoretische Vorbemerkungen

Die strukturale Textanalyse (sTA) versteht sich als Verfahren zur Rekonstruktion der Bedeutung beliebiger Texte. Sie fühlt sich den üblichen wissenschaftstheoretischen Normen verpflichtet: zur „Bedeutung" in diesem Sinne gehören nur solche Interpretationsergebnisse, die, unter den Prämissen des Verfahrens, intersubjektiv nachweisbar sind, aber auch alle solchen Ergebnisse, die diese Bedingung erfüllen. Das heißt einerseits, daß subjektive Assoziationen des Autors oder der Rezipienten zum gegebenen Text nicht Objekt der sTA sind; es heißt andererseits, daß nachweisbare Bedeutungen auch dann Objekt der sTA sind, wenn weder Autor noch Rezipienten sie (bewußt) wahrgenommen haben. Die sTA unterscheidet sich dadurch einerseits von der Untersuchung von Textdeutungen der Rezipienten, inklusive des Autors selbst, die ihr Objekt aber dann werden kann, wenn sich diese Textdeutung ihrerseits in Texten manifestiert, seien diese nun unaufgefordert von Autor oder Rezipienten hervorgebracht oder im Rahmen empirischer Untersuchungs- und Testverfahren hervorgerufen. Sie unterscheidet sich andererseits von den textanalytischen Verfahren der Inhaltsanalyse (vgl. Titzmann 1981), insofern sie unausgesprochene Implikate des Textes einbezieht und für ebenso nachweisbar wie die expliziten Aussagen des Textes hält.

Zu den theoretischen Voraussetzungen der sTA – deren Theorie bislang nur partiell ausformuliert ist – gehören:

1. die Sprachkompetenz des Interpreten (wie bei jedem Verfahren der Textanalyse), d.h. die Beherrschung der syntaktischen, semantischen, pragmatischen Regeln der Sprache, deren sich der Text bedient. Streitfälle aufgrund der subjektiven Beschränkungen des Interpreten sind natürlich möglich, und können nur durch den Konsens der kompetenten Sprecher entschieden werden;
2. eine Menge von (semiotischen) Theorien über die Möglichkeiten der Organisation von Texten (z.B. Theorien narrativer Strukturen usw.), die ein deskriptiv-analytisches Inventar bereitstellen;

Analyse & Kritik 3 (1981), Heft 1, S. 64–92 © Westdeutscher Verlag, Opladen

3. eine Menge von allgemeinen oder fragestellungsspezifischen Interpretationsregeln, die Normen für textanalytische Operationen oder Anweisungen zur Lösung textanalytischer Fragestellungen formulieren. (Zum Zwecke der Demonstration formuliere ich einige von ihnen im folgenden Analysebeispiel explizit.)

Ich mache einige Anmerkungen zur Rekonstruktion von unausgesprochenen Implikaten und von textspezifischen Bedeutungen, die aufgrund des (textexternen) Kontextes und/oder des (textinternen) Kotextes einer Textstelle entstehen. Ko(n)textuelle Implikate und Bedeutungen können erstens dadurch analysiert werden, daß aus dem gegebenen Segment der syntagmatischen Abfolge des Textes alle von dieser Teiläußerung explizit ausgesprochenen oder implizit vorausgesetzten Propositionen, d.h. alle durch den Akt der Äußerung dieses Segments zugleich als wahr gesetzten Aussagen, abgeleitet werden. Aus diesen (analytisch gefolgerten) Implikationen können wiederum (deduktiv) weitere – sekundäre, tertiäre, . . . – Propositionen gefolgert werden. Als analytische oder deduktive Folgerungen bedürfen solche Propositionen keiner weiteren Bestätigung; für induktive Folgerungen aus Textdaten muß natürlich eine zusätzliche Bestätigung gesucht werden.

Andere unausgesprochene Implikate stellen die (deduktiven) Folgerungen aus einem Textdatum (genauer: einer aus dem Datum ableitbaren Proposition) und einem Element des (textexternen) kulturellen Wissen (kW) dar, wofür ich ebenfalls Beispiele geben werde. Als kW sei die Menge aller in einem soziokulturellen System für wahr gehaltenen Aussagen bezeichnet, wobei zwischen allgemeinem und gruppenspezifischem kW zu unterscheiden ist. Welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein Element des kW auf ein Textelement bei der Analyse angewandt werden darf, d.h. die Interpretationsregeln die für den textanalytischen Umgang mit dem kW gelten, habe ich an anderer Stelle wenigstens partiell zu formulieren versucht (Titzmann 1977). Das kW selbst kann im Falle gegenwärtiger Kulturen *auch* mittels empirischer Befragungsmethoden, im Falle vergangener Kulturen *nur* mittels Textanalyse rekonstruiert werden; für die textanalytische Rekonstruktion des kW gelten dann nicht nur die allgemeinen Interpretationsregeln jeder Textanalyse, sondern zudem zusätzliche und spezifische Regeln. Was an einem Text ohne Hilfe von kW als Bedeutung nachgewiesen werden kann, kann nun durch die Einbeziehung von kW nie falsifiziert werden: diese Regel ist entscheidend, weil das für einen Text nachweisbar relevante kW oft nur partiell im Besitz des Interpreten sein wird.

Implikate und textspezifische Bedeutungen können zweitens durch die Analyse der Merkmale von Texttermen rekonstruiert werden. Textspezifische Bedeutungen entstehen etwa durch Selektion des Textes aus dem normalsprachlichen Bedeutungspotential von Termen oder durch kotextuelle Merkmalshinzufügung oder überhaupt durch abweichenden – z.B. rhetorischen – Gebrauch der Terme. Der triviale Spezialfall rhetorischen Gebrauchs zeigt zugleich, daß es Regeln zur Rekonstruktion abweichender Bedeutung im Sprachsystem tatsächlich gibt: denn rhetorische Figuren finden sich ja auch im Alltag und können von jedermann korrekt aufgelöst werden. Solche textspezifischen Bedeutungen können also generell aufgrund der kotextuellen Korrelationen von Termen rekonstruiert werden, wobei sich etwa, um nur ein Beispiel zu geben, bei bestimmten Korrelationen zweier Terme, von

denen aus dem Kotext nur für einen die sprachlich vorgegebenen oder kotextuell zugeordneten Merkmale gegeben sind, aufgrund eben dieser Korrelation die sonst nirgends manifestierten Merkmale des anderen erschlossen werden können. Propositionale Analyse und Merkmalsanalyse ergänzen sich; ich verwende im folgenden beide.

Daß ich das Verfahren hier an einem Textbeispiel vorführe und kommentiere, hat natürlich zur Folge, daß einerseits nur eine bestimmte Teilmenge des theoretischen Apparats demonstriert, andererseits nur eine Teilmenge der Textbedeutungen rekonstruiert werden kann. Die Wahl des Textbeispiels ist primär durch dessen semantische Komplexität motiviert: der Text ermöglicht es, zu zeigen, daß die rekonstruierbare Bedeutung nicht-trivial sein kann; d.h. die Analyse kann auch solche Bedeutungen nachweisen, die dem Rezipienten bei der Lektüre nicht notwendig bewußt werden, wenngleich sie ihm natürlich bewußt werden können.

Da nun, was für den ganzen Text gilt, notwendig Voraussetzung auch jeder partiellen Analyse unter einer bestimmten Fragestellung ist, gehe ich zuerst kurz auf einige pragmatische und einige formale Aspekte des Gesamttextes ein (= 3.). Ich führe danach die propositionale Analyse zweier Textstellen vor, ohne dabei eine spezifischere Fragestellung als die der Bedeutungsrekonstruktion dieser Stellen im allgemeinen zugrunde zu legen (= 4.). Ich gebe schließlich einige Beispiele der Rekonstruktion kotextueller, textspezifischer Bedeutungen von Texttermen und deute an, wie eine systematische Fragestellung, hier: die nach dem Konzept der Gesellschaft im Beispieltext, behandelt werden könnte (= 5.).

Die sTA kann sowohl eingesetzt werden, um die globale Frage möglichst vollständiger semantischer Analyse des Textes, als auch, um spezifiziertere Fragen nach bestimmten Teilmengen der Textbedeutung zu behandeln. Sie kann gleichermaßen auf Einzeltexte wie auf ein Textkorpus angewandt werden; letzteres kann ich hier natürlich nicht demonstrieren. Die im Analysebeispiel verwendeten theoretischen Begriffe müßten sich, soweit sie nicht schon hier eingeführt sind, unschwer aus dem Kotext verstehen lassen. Als Zeichen verwende ich

- für die logische Implikation: $\rightarrow$
- für die logische Inklusion: c
- für die semantische Äquivalenz: $\approx$
- für die semantische Opposition: vs
- für geordnete Mengen: $<>$

2. *Der Text: „Neun Thesen zur Erziehung"*

1. Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Mündigkeit, zu der die Schule erziehen soll, läge im Ideal einer Zukunftsgesellschaft vollkommener Befreiung aus allen herkunftsbedingten Lebensverhältnissen. – In Wahrheit ist die Mündigkeit, die die Schule unter den jeweils gegebenen Herkunftsverhältnissen einzig fördern kann, die Mündigkeit derer, die der Autorität des Lehrers schließlich entwachsen sind. Denn wenn die Schule die Mündigkeit einer Zukunftsmenschheit zum pädagogi-

schen Ideal erhöbe, erklärte sie uns über unsere ganze Lebenszeit bis in die Zukunft hinein zu Unmündigen.

2. Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder lehren, glücklich zu werden, indem sie sie ermuntert, „Glücksansprüche" zu stellen. – In Wahrheit hintertreibt die Schule damit das Glück der Kinder und neurotisiert sie. Denn Glück folgt nicht aus der Befriedigung von Ansprüchen, sondern stellt im Tun des Rechten sich ein.

3. Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung seien pädagogisch obsolet geworden, weil sie sich als politisch mißbrauchbar erwiesen haben. – In Wahrheit sind diese Tugenden unter allen politischen Umständen nötig. Denn ihre Nötigkeit ist nicht systemspezifisch, sondern human begründet.

4. Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder „kritikfähig" machen, indem sie sie dazu erzieht, keine Vorgegebenheiten unbefragt gelten zu lassen. – In Wahrheit treibt die Schule damit die Kinder in die Arme derer, die als ideologische Besserwisser absolute Ansprüche erheben. Denn zum kritischen Widerstand und zur Skepsis gegenüber solchen Verführern ist nur fähig, wer sich durch seine Erziehung mit Vorgegebenheiten in Übereinstimmung befindet.

5. Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule hätte die Kinder anzuleiten, „ihre Interessen wahrzunehmen". – In Wahrheit gibt die Schule damit die Kinder in die Hand derer, die diese Interessen nach ihren eigenen politischen Interessen auszulegen wissen. Denn bevor man eigene Interessen wahrnehmen kann, muß man in die Lebensverhältnisse eingeführt sein, in denen eigene Interessen erst sich bilden.

6. Wir wenden uns gegen den Irrtum, mit der Gleichheit der Bildungschancen fördere man die Gleichheit derer, die sich in Wahrnehmung dieser Chancen bilden wollen. – In Wahrheit setzt Chancengleichheit stets ungleich verteilte Möglichkeiten ihrer Nutzung frei, und diese Ungleichheit, die sich als Folge realisierter Chancengleichheit erst herstellt, bedarf politischer und moralischer Anerkennung. Denn ohne diese Anerkennung zerstört Chancengleichheit die bürgerliche und menschliche Solidarität derer, denen sie zugute kommen sollte.

7. Wir wenden uns gegen den Irrtum, man könne über die Schule Reformen einleiten, die die Gesellschaft über ihre politischen Institutionen nicht selber einleiten will. – In Wahrheit isoliert man damit die Schule und ihre Schüler gegenüber der Gesellschaft. Denn keine Gesellschaft kann eine Schule als ihre eigene Schule anerkennen, die ihre Schüler eine ganz andere Gesellschaft als ihre anzusehen lehrt.

8. Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Verwissenschaftlichung des Unterrichts sei die erzieherische Antwort auf die Herausforderung unserer wissenschaftlichen Zivilisation. – In Wahrheit erschwert man auf diese Weise die Erziehung zur Fähigkeit, sich in der wissenschaftlichen Zivilisation an Gegebenheiten und Maßstäben zu orientieren, die eigener Erfahrung zugänglich sind. Denn selbst noch das spätere Erlernen einer Wissenschaft setzt Kompetenzen voraus, die sich schulisch nicht auf dem Wege der Rezeption wissenschaftlicher Information erwerben lassen.

9. Wir wenden uns gegen den Irrtum, optimale Erziehung sei maximal professionalisierte und institutionalisierte Erziehung. – In Wahrheit ist Erziehung in keiner

Kultur primär ein Vorgang aus Berufstätigkeit. Denn unsere Schulen können ihren besonderen Beitrag zur Erziehung unserer Kinder nur leisten, sofern auch in ihnen dieselben kulturellen Selbstverständlichkeiten gelten, in deren Anerkennung wir alle vor und außerhalb der Schule stets schon erzogen sind.

Unterzeichnet von Hermann Lübbe, Wilhelm Hahn, Nicolaus Lobkowicz, Golo Mann, Robert Spaemann (zitiert nach: DIE ZEIT, Nr. 26 vom 23.6.78, S. 42).

3. Die gemeinsamen Voraussetzungen der „Neun Thesen"

3.1 Textexterne und textinterne Pragmatik

3.1.1 Die reale Kommunikationssituation

Bei der folgenden Skizze einiger pragmatischer Aspekte des Textes sind zunächst die reale Kommunikationssituation (KS_{ext}), die zwischen den textexternen (obligatorischen) Größen „Autor" und „Rezipient" stattfindet, und die dargestellte Sprechsituation (KS_{int}), die zwischen den textinternen (fakultativen) Größen „Sprecher" und „Adressat" stattfindet, zu unterscheiden. Autoren des Textes im juristischen Sinne sind die fünf Unterzeichner; wer von ihnen in wieweit real Autor ist, läßt sich ohne Zusatzwissen nicht entscheiden und ist für die Analyse gleichgültig. Der Text ist im Jahre 1978 Bestandteil zweier sehr verschiedener KS_{ext} mit sehr verschiedenen Rezipientengruppen geworden:

1. KS^1_{ext}: als Beitrag zu einer pädagogischen Tagung.
2. KS^2_{ext}: als Publikation in der ZEIT.

Weitere KS^i_{ext} ($i > 2$) wären möglich, auch solche gänzlich anderer Struktur, wie z.B. die jetzige, bei der eine Kommunikation nicht *durch*, sondern *über* den Text stattfindet: der Text und seine Sprechsituation sind in einen übergeordneten Text und eine übergeordnete Sprechsituation eingebettet. Eine solche Kommunikation über den Text fand schon im Anschluß an KS^2_{ext} in der ZEIT auf Leserbriefebene statt: sie unterschied sich von der jetzigen dadurch, daß der primäre Text nicht in den Text über ihn eingebettet war, sondern von diesem nur pragmatisch präsupponiert wurde, und daß sie sich als dialogische Kommunikation zwischen Mitgliedern der Rezipientengruppen dieser KS und einem der Autoren vollzog. Als Kontrahenten trafen auf der einen Seite Tugendhat und Habermas, auf der anderen Spaemann aufeinander, die sich mehr oder minder beschimpften und auf den Austausch „linker" bzw. „rechter" Topoi beschränkten. Nachdem der Text nunmehr schon etwas älter ist, kann man vielleicht auch rational über ihn reden; um die Diskussion des Analyseverfahrens nicht mit politischen Kontroversen zu belasten, habe ich mich bemüht, eigene Stellungnahmen und Bewertungen zu vermeiden.

Ich versage mir weitere Anmerkungen zu den beiden KS_{ext}, zumal weder die Untersuchung der Textdeutung durch verschiedene Rezipientenmengen noch die von deren Reaktionen hier mein Thema ist; unmittelbar relevant ist aber Raum und Zeit der ursprünglichen KS^1_{ext}: denn durch sie wird

1. die referentielle Interpretation der deiktischen Variablen des Textes, d.h. die raumzeitliche Festlegung des Redegegenstands, möglich.
2. festgelegt, welche kW-Mengen maximal überhaupt für das Verständnis des Textes in Betracht kommen: die kW-Menge, die tatsächlich relevant wird, muß Teilmenge des zur Zeit und am Ort der Publikation bzw. Erstrezeption grundsätzlich überhaupt möglichen kW sein.

3.1.2 Die dargestellte Sprechsituation

Im Gegensatz zur KS_{ext} liegt die KS_{int} definitiv fest, solange nicht der Text selbst verändert wird. In unserem Falle ist zwar kein Adressat, wohl aber ein Sprecher gegeben, der sich, explizit-grammatisch, in der deiktischen Variablen „wir" manifestiert. Diese Variable bleibt hier nicht unspezifiziert: ihr läßt sich als Referent eindeutig die Menge der Unterzeichner zuordnen. Jeder von ihnen ist – gleichgültig, wie viel er zum Text beigetragen haben mag – in gleichem Maße Element dieser Sprechermenge. Ob – wie hier – ein Sprecher mit dem Autor identifiziert werden darf, hängt vom jeweiligen Texttyp und einer Reihe pragmatischer Regeln unserer Kultur ab, worauf ich hier nicht weiter eingehen kann. Die Sprecher werden in diesem Text weder als Gruppe noch als einzelne Individuen durch persönliche (physische, psychische, soziale) Merkmale spezifiziert: sie fungieren hier nur als Träger eines theoretischen Wissens, die Wissensmengen anderer Individuen als falsch entlarven. Sie gehören zugleich, was nicht selbstverständlich ist, der dargestellten Welt an (vgl. 5.).

3.2 Folgerungen aus der formalen Struktur der Thesen

Der Text weist eine unübersehbare formale Ordnung auf. Jeder der neun Thesen entspricht ein numeriertes Textsegment. Die Thesen sind nicht nur formal von einander abgehoben; zwischen ihnen wird auch inhaltlich kein (expliziter) Bezug hergestellt: sie präsentieren sich als von einander unabhängige Argumentationen zu je verschiedenen Teilklassen des gemeinsamen Problems, das der Titel vorgibt. Allen Thesen liegt dieselbe rhetorische Struktur zugrunde: jede besteht aus einer Satzfolge

(1) „S_1. – S_2. S_3." Dabei gilt:
(2) S_1: = „Wir wenden uns gegen den Irrtum, daß p."
(3) S_2: = „In Wahrheit q"
(4) S_3: = „Denn r."

wobei die Variablen p, q, r ihrerseits mit komplexen syntaktischen Strukturen besetzt sind. Eine solche formale Struktur läßt aufgrund von kW einen diskursiven Text mit theoretischem Anspruch erwarten; sie signalisiert zudem, daß der Text aus ebenso viel logischen Argumentationsketten besteht, wie er Segmente dieser Form aufweist. Da S_1 und S_2, nicht aber S_2 und S_3 durch Gedankenstrich getrennt sind,

darf man ferner erwarten (kW), daß die Begründung, die S_3 aufgrund seiner Form zu liefern verspricht, sich auf die Behauptung von S_2 beziehen wird. Solche selbstgesetzten Ansprüche eines Textes fordern zur Überprüfung heraus: davon später.

Aus $< S_1, S_2, S_3 >$ folgt zunächst, daß der Text den Variablen p und q explizit, der Variablen r implizit einen Wahrheitswert zuordnet:

(5) p = falsch
(6) q = wahr
(7) r = wahr.

In allen Thesen wird also einer als falsch gesetzten Proposition p eine als wahr gesetzte Proposition q konfrontiert, die von r begründet wird. Die Formulierungen nun, mit denen S_1 und S_2 die p bzw. q zugeordneten Wahrheitswerte ausdrücken, sind signifikant, weil es paradigmatische Alternativen, d.h. andere sprachliche Formulierungsmöglichkeiten, gegeben hätte, so z.B.:

(8a) Wir halten für falsch, daß p.
(8b) Uns scheint wahr, daß q.

Durch Rekonstruktion des Systems der möglichen sprachlichen Alternativen erhält man aber einige weitere Implikationen von S_1 und S_2: daß p ein Irrtum sei, besagt offenbar anderes und mehr, als daß p falsch sei. „Irrtum" läßt sich etwa so explizieren:

(9) X $\left\{\begin{array}{l}\text{sagt, daß}\\ \text{verhält sich, als ob}\end{array}\right\}$ $p \wedge$ X glaubt, daß $p \wedge p$ = falsch

Das Prädikat „Irrtum", das p zugeordnet wird, unterscheidet sich semantisch deutlich von allen anderen möglichen Prädikaten, die ebenfalls p als falsch bewerten: so z.B. von dem Prädikat „Falschheit" selbst, durch das nicht impliziert wäre, daß die falsche Aussage auch von jemandem vertreten wird, und von dem Prädikat „Lüge" oder „Betrug", durch das impliziert wäre, daß der Vertreter der falschen Aussage selbst nicht an sie glaubt. Somit kann aus S_1 also gefolgert werden:

(10') Es gibt (mindestens) ein Individuum X, das p vertritt.
(11) X glaubt, daß p (p = wahr).

Der Text macht zugleich eine relevante pragmatische Präsupposition: er behandelt (10') als ein kW, das er bei seinen Rezipienten voraussetzt; wer diesen Text so äußert, verhält sich also, als mache er die Annahme:

(12) Die Rezipienten wissen, daß die Positionen $p_{T1}, \ldots, p_{T9}$ existieren und von X vertreten werden.

Daß der *Text* dieses Wissen präsupponiert, heißt nun nicht, daß sein *Autor* es notwendig täte: er kann z.B. schlecht formuliert und eine relevante Erläuterung vergessen haben; er kann aber auch, z.B. aus manipulatorischer Absicht, bewußt und wider besseres Wissen, so getan haben, als sei die Existenz dieser Positionen ein selbstverständliches Wissen. Er kann aber auch – ein Fall, der sich in vielen Alltagskommunikationen beobachten läßt – einfach übersehen haben, daß der Rezipient dieses Wissen gar nicht haben kann. *Ob* also der Text ein solches Wissen seiner präsumptiven Rezipienten *zurecht* voraussetzt, kann aus dem Text allein natürlich nicht entschieden werden; *daß* er es voraussetzt, folgt hingegen aus der Textstruktur unter Einbeziehung pragmatischer Regeln. Denn wenn er dieses Wissen nicht prä-

supponieren würde, dürfte er auch (10') nicht präsupponieren, sondern müßte (10') explizit formulieren, d.h. eine Aussage machen, in der (mindestens) eines der logisch bzw. sprachlich möglichen Äquivalente zu (10') vorkommt. Ich nehme zur Vereinfachung hier schon eine Korrektur vor, die hier noch nicht begründbar wäre, da sie sich erst aufgrund des Inhalts der Thesen ableiten ließe: (10') kann in allen Kotexten, wo es relevant wird, durch

(10'') Es gibt eine Gruppe X, die p vertritt.

ersetzt werden.

Aus der – durch (8) angedeuteten – Menge möglicher Formulierungsalternativen zu den invarianten Elementen aller S_1 und S_2 läßt sich noch weiteres folgern. Der Text schränkt die Behauptung der Falschheit von p und der Wahrheit von q durch keine der möglichen relativierenden Formulierungen ein, für die (8) zwei Beispiele gibt. Die Klassifikation als falsch bzw. wahr wird auch nicht vom Wahrheitswert irgendwelcher Prämissen abhängig gemacht: sie ist an keine Bedingungen geknüpft – im wörtlichsten Sinne un-bedingt. Wer der falschen Behauptung eines anderen die eigene mit der Einleitung „In Wahrheit . . ." konfrontiert, der teilt ihm eine objektive Gewißheit mit, die der andere nur noch nicht erkannt hat; er stellt sich von vornherein auf eine höhere Ebene als sein Kontrahent. Die Prädizierung von p als „Irrtum" exkulpiert zwar die Vertreter von p von jedem Verdacht bösen Willens, aber sie desavouiert zugleich ihre Intelligenz. Der Text postuliert also:

(13) Der Text ist im Besitz gesicherten Wissens ($q_{T1}, \ldots, q_{T9}$), das unbedingt gilt.

4. Propositionale Analyse und argumentative Logik: zu den Thesen 1 und 2

Ich analysiere zunächst zwei Thesen auf die aus ihnen ableitbaren Propositionen hin, wobei ich die von allen Thesen implizierten Propositionen nicht jeweils nochmals anführe. Vollständigkeit der Folgerungen ist nicht angestrebt; allzu triviale Propositionen lasse ich von vornherein beiseite – so könnten z.B. aus T1 natürlich auch die Existenzpräsuppositionen „es gibt die Schule" und „es gibt Lehrer" abgeleitet werden. In p_{T1} setzt der Text nun die folgenden Propositionen als wahr, wobei ich hier und im folgenden die Terme der abgeleiteten Propositionen in „. . ." setze, die weiterer semantischer Analyse bedürften:

(14) (Die Gruppe X und „wir" meinen:) Die Schule soll zu „Mündigkeit" erziehen.

Daß auch die Sprecher dieser Meinung sind, folgt aus dem Indikativ „soll" im Text.

(15) Die Gruppe X hat das „Ideal einer Zukunftsgesellschaft vollkommener Befreiung aus allen herkunftsbedingten Lebensverhältnissen".

(16) X unterstellt, daß dieses Ideal in der Zukunft realisierbar ist.

(17) X unterstellt, daß dieses Ideal jetzt nicht realisiert ist.

(18) X unterstellt, daß es jetzt „herkunftsbedingte Lebensverhältnisse" gibt.

(19) X unterstellt, daß es jetzt keine „vollkommene Befreiung" aus diesen Verhältnissen gibt.

(20) X unterstellt, die zu erreichende „Mündigkeit" liege in dieser „vollkommenen Befreiung".

Diesen Annahmen von X wird nun die Meinung von „wir" konfrontiert: auf Angaben wie „Die Gruppe ‚wir' meint", usw. kann verzichtet werden, da diese Gruppe aus den Sprechern des Gesamttextes besteht: ihre Meinung ist als wahr gesetzt, während bei der Meinung von X nur die Tatsache, daß X meint, nicht aber, was X meint, als wahr gesetzt ist, so daß hier die Angabe der Vertreter der Position unerläßlich ist. Aus q_{T1} folgt nun z.B.:

(21) Es gibt „jeweils gegebene Herkunftsverhältnisse".

(22) Unter der Bedingung dieser Verhältnisse kann die Schule nur eine Art von „Mündigkeit" fördern.

(23) Diese „Mündigkeit" besteht darin, daß der Schüler der „Autorität des Lehrers" „entwächst".

Weder werden solche „Herkunftsverhältnisse" kritisiert, noch wird ihre Beseitigung als wünschenswert deklariert: sie werden vielmehr zur Voraussetzung der Argumentation gemacht und als die Möglichkeiten der Schule einengend beschrieben; es folgt:

(24) Diese „Herkunftsverhältnisse" sind als Gegebenheit hinzunehmen.

(25) Die „Herkunftsverhältnisse" wirken für die Schule und die Schüler beschränkend.

(26) Es gibt keine „vollkommene Befreiung" von ihnen.

Schon diese wenigen Beispiele der Ableitung von Propositionen zeigen einen möglichen Nutzwert: denn das Verfahren macht nicht nur explizit unausgesprochene Implikationen der Äußerung deutlich; es leistet in unserem Falle weiteres. Denn während wir aus (5) nur wissen, daß p als falsch gesetzt wird, können wir jetzt präzisieren, in welcher Hinsicht p falsch sein soll. Durch die Ableitung der Propositionen läßt sich zudem genau feststellen, wo die Gruppe X und die Sprechergruppe gemeinsame Annahmen machen und wo ihre Positionen gegensätzlich sind. So stimmen in T1 X und „wir" darin überein, daß die Schule zur Mündigkeit erziehen solle (14), daß herkunftsbedingte Lebensverhältnisse existierten (18 + 21), daß es jetzt keine vollkommene Befreiung aus ihnen gebe (19 + 26). Daraus folgt

(27) X und „wir" stimmen in der Beschreibung des Status quo der Gesellschaft überein (soweit sie in T1 geleistet wird).

Hingegen scheint die Bewertung dieses Status quo bei beiden verschieden: „wir" akzeptiert ihn (24), X tendiert offenbar dazu, ihn abzulehnen, insofern eine andere Gesellschaftsform anstelle seiner wünschenswert scheint (15). Im Erziehungsziel „Mündigkeit" stimmen beide zwar überein, nicht aber in dessen Interpretation (20 + 23). „Wir" will auf die gegeben-gegenwärtige Gesellschaft hin, X auf eine utopisch-zukünftige Gesellschaft hin erziehen.

Ebenso relevant ist aber ein weiteres Ergebnis dieser propositionalen Analyse: die argumentativen Nullpositionen, die sich daraus ergeben, daß eine der beiden Gruppen Meinungen vertritt, zu denen sich die je andere nicht äußert, so daß unentscheidbar ist, ob sie ihnen zustimmt oder sie ablehnt. So lehnen die Sprecher zwar eine Erziehung auf das „Ideal einer Zukunftsgesellschaft" hin ab: nicht ent-

scheidbar ist hingegen, ob sie dieses „Ideal" von X, soweit es hier überhaupt präzisiert wird, ebenfalls als Ideal akzeptieren; nicht entscheidbar ist, ob sie diese „Zukunftsgesellschaft", deren Realisierbarkeit X annimmt, ebenfalls als prinzipiell realisierbar betrachten (es ist natürlich nicht ausgeschlossen, daß diesbezügliche Folgerungen aus anderen Textstellen abgeleitet werden können). Das bedeutet also, daß der Rezipient nicht erfährt, ob die Sprecher die „vollkommene Befreiung aus allen herkunftsbedingten Lebensverhältnissen" für wünschenswert und für durchführbar halten. Selbst wenn nun auch aus anderen Textstellen keine Propositionen ableitbar sein sollten, die eine Entscheidung darüber ermöglichen, muß die Frage noch nicht prinzipiell unentscheidbar sein: es könnte im kW ein Wissenselement existieren, das hier eine eindeutige Entscheidung erlaubt. Ein solches kW könnte entweder in einem Wissen logischer oder empirischer Art über den Zusammenhang zweier Annahmen x und y („wenn x, dann y"), oder in einem Wissen psychologischer oder soziologischer Art über den Zusammenhang zweier Positionen x und y bei bestimmten Individuen(klassen) bestehen („wenn jemand (mit den Merkmalen z) Position x vertritt, dann vertritt er auch Position y").

Ich breche diese methodologischen Anmerkungen ab und gehe zu r_{T1} über:

(28) „Die Schule" vertritt nicht die Interpretation der „Mündigkeit", die X vertritt,

was aus dem Konditional folgt, und

(29) Wenn „die Schule" „Mündigkeit" wie X interpretiert, dann erklärt sie „uns" für „unmündig", so lange die „Zukunftsgesellschaft" nicht existiert.

Aus (28) folgt zunächst, daß X sich offenbar noch nicht an der Schule durchgesetzt hat, wenngleich freilich, um das vorweg zu nehmen, in allen folgenden Thesen dort, wo von den Konsequenzen der p-Positionen, wenn sie die Schule praktiziert, die Rede ist, der Indikativ gebraucht wird (q in T2, 4, 5, 7, 8), so daß eigentlich gefolgert werden müßte, diese p-Positionen seien von der Schule als Institution schon übernommen bzw. in ihr durchgesetzt worden. Das Problem wird wiederum durch die Anwendung von kW gelöst; zum kW gehört das Wissen, daß die im Text beschriebenen Konsequenzen einer Praktizierung der p-Positionen in der Schule so noch nicht eingetreten sind, das heißt mindestens nicht generell an allen Exemplaren dieser Institution; je nach ideologischer Position der Rezipienten dürfte es hier gruppenspezifisch verschiedenes Wissen geben, so daß manche Teilgruppen annehmen werden, daß diese bösen Folgen erst partiell, z.B. an bestimmten Schultypen oder an bestimmten Schulexemplaren oder in bestimmten Regionen, andere hingegen, daß sie noch gar nicht eingetreten seien. Demnach kann gefolgert werden:

(30) Die Positionen von X haben sich in der Institution „Schule" noch nicht durchgesetzt.

(31) Viele Thesen formulieren derart, daß man sie so verstehen kann, als hätten sich die Positionen von X in der „Schule" durchgesetzt.

Die semantische Funktion dieser Formulierungspraxis liegt auf der Hand.

(32) Der Text behandelt die Positionen von X, als könnten sie sich durchsetzen.

(33) Der Text stellt die Größe dieser Gefahr dar, indem er vorwegnehmend die Konsequenzen von (32) erörtert.

Nach dem allen Thesen gemeinsam formalen Schema müßte nun r eine Begründung für q und zugleich ein Argument gegen p liefern. Nun gilt aber weder „r → q" noch „r → non-p": aus r folgt weder q noch non-p. Denn wenn der Mündigkeitsbegriff von p zur Folge hat, daß die Gruppe „uns" für unmündig erklärt würde (= r), folgt daraus logisch weder die Falschheit des Mündigkeitsbegriffs von p noch die Notwendigkeit des Mündigkeitsbegriffs von q:

(34) T1 erfüllt den (selbstgesetzten) Anspruch nicht, eine formallogisch korrekte Argumentationskette zu sein, weil r, das als Begründung auftritt, logisch keine Begründung ist.

Ginge es hier primär um die logische Analyse der Argumentation der Thesen, wäre der Fall für T1 damit ausgestanden. Da es aber um die Analyse der Bedeutung der Thesen geht, ist die logische Analyse der Argumentation nur ein Schritt zu weiterer semantischer Analyse. Wenn sich solche logischen Fehler häufen, diskreditieren sie zwar einen Text, der theoretischen oder wissenschaftlichen Anspruch hat; für die Textanalyse sind sie gleichwohl nur ein Ausgangspunkt und kein Ergebnis. Sie hat heuristisch – ich formuliere die relevanten Interpretationsregeln hier nicht explizit – davon auszugehen, daß der Fehler bedeutungstragend sein könnte: z.B. dann, wenn er dadurch zustande gekommen ist, daß eine Annahme gemacht, aber nicht explizit formuliert wurde, sei es, weil sie als selbstverständlich erachtet wurde, sei es, weil ihre Formulierung nicht gelang, sei es, weil sie überhaupt nicht bewußt als gemacht wahrgenommen wurde. Die Frage ist somit erstens: welche unausgesprochenen Implikationen der (falschen) Argumentation müssen angenommen werden, damit die Argumentation unter der Bedingung korrekt wird, daß diese Implikationen ausgesprochen werden? Da anderenfalls wahrscheinlich jede Argumentation auf diese Art gerettet werden könnte und zudem leicht die Grenzen der Rekonstruktion nachweisbarer Bedeutungen überschritten würden, muß zweitens gefragt werden, ob es irgend eine ko(n)textuelle Bestätigung der so erschlossenen Implikation gibt. Aus dem Konditional von r, zusammen mit der Tatsache, daß r als Begründung dienen soll, folgt die Implikation:

(35) Die Gruppe „uns" ist nicht „unmündig".

Wenn man p annimmt, wird sie also fälschlich für „unmündig" erklärt – unter der Bedingung (35) scheint mithin die Argumentation korrekt. Doch muß noch die Bedingung der ko(n)textuellen Bestätigung erfüllt werden. Die „Mündigkeit", die (35) den „uns" zuspricht, ist notwendig eine solche nicht im Sinne von X, sondern im Sinne von „wir"; von dieser wiederum gilt, daß man sie hat, wenn man „der Autorität des Lehrers entwachsen" ist. Was immer das heißen mag, so bedeutet es mindestens, daß man das Alter, in welchem schulische Ausbildung nötig oder nützlich ist, hinter sich hat. Aus dem (gruppenspezifischen) Wissen über die Unterzeichner folgt aber, daß dieses Merkmal auf sie zutrifft. Dasselbe Ergebnis erhalten wir auch mit etwas anderer Argumentation: der Begriff der „Mündigkeit" im Sinne der Sprecher scheint kompatibel mit dem normalsprachlichen Gebrauch, demzufolge „mündig" mindestens auch einfach bedeutet, man sei „erwachsen"/„volljährig" – aus dem kW über die Sprecher folgt dann wiederum, daß sie dieses Merkmal aufweisen.

Doch ist die Aufgabe noch nicht restlos gelöst: die Argumentation in T1 bleibt immer noch logisch unbefriedigend. Die beiden Mündigkeitsbegriffe werden vom Text als oppositionell konzipiert, wobei der von X den von „wir" zwar nicht ausschließt, aber jener doch wesentlich stärker als dieser ist, insofern er die Erfüllung weiterer Bedingungen verlangt, die dieser nicht verlangt, der seinerseits gerade deshalb von „wir" entworfen wird, weil die Bedingungen für jenen jetzt nicht erfüllbar scheinen. Wenn also auf „uns" „mündig im Sinne von wir" zutrifft, folgt daraus keineswegs, daß auch „mündig im Sinne von X" zutrifft, sondern genau das Gegenteil. Dann aber ist (35) noch kein Argument gegen p; wenn somit der Text r als Argument behandelt, muß er notwendig noch weiteres implizieren. Es muß dies die Behauptung sein, daß es auch in unserer Gesellschaft „Mündigkeit" gäbe, wenn auch in reduzierterem Sinne als dem von X, bzw.:

(36) Auch in der heutigen Gesellschaft gibt es den Unterschied „Mündigkeit" vs „Unmündigkeit".

Die Behauptung wäre sonach, daß nicht die ganze Gesellschaft gleichermaßen „unmündig" sein könne, auch wenn eine „Mündigkeit" im Sinne von X nicht gegeben ist. Die Bestätigung dafür liefert nicht nur q_{T1}, wo eine solche Unterscheidung („nicht der Autorität . . . entwachsen" vs „der Autorität . . . entwachsen") postuliert wird, sondern auch der Rest des Textes: denn er spricht von „Kindern"; diese aber sind im normalsprachlichen Sinne „unmündig". Da nun, so ließe sich etwa die implizite Argumentation paraphrasieren, ein relativer Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen auch in unserer Gesellschaft besteht, gibt es notwendig mindestens eine relative Mündigkeit, und der Mündigkeitsbegriff von X ist abzulehnen, weil er diesen Unterschied ignoriert und also faktisch alle Glieder der Gesellschaft gleich – und zwar als Kinder – behandelt. Und somit wäre die Logik von T1 hergestellt bzw. rekonstruiert.

Bei meinem zweiten Analysebeispiel verfahre ich notwendig sehr selektiv und hebe nur einige Folgerungen hervor. Aus q_{T2} ergeben sich mindestens zwei Propositionen:

(37) Durch die Praktizierung von p_{T2} hintertreibt „die Schule" das „Glück" der „Kinder".

(38) Durch die Praktizierung von p_{T2} „neurotisiert" „die Schule" die „Kinder".

Mindestens diese beiden expliziten Behauptungen müssen also durch r rechtfertigt werden. Aus r folgt seinerseits

(39) „Glück" ergibt sich nicht aus der Befriedigung von Ansprüchen.

(40) „Glück" stellt im Tun des Rechten sich ein.

Somit folgt aber aus r logisch nur (37), nicht hingegen (38). Wieder also ist die explizite Argumentation logisch inkorrekt, und es ist nach den Bedingungen zu fragen, unter denen sie korrekt würde. Dies ist offenkundig dann der Fall, wenn der Text implizit ein anthropologisches Theorem annimmt, dem zufolge (37) (38) impliziert, das heißt also:

(41) Hintertreibung des „Glücks" eines Subjekts → „Neurotisierung" dieses Subjekts.

Hier würde nun, worauf ich, schon aus Kompetenzgründen, nicht eingehe, das (gruppenspezifische) kW der Neurosetheorien relevant: die Frage wäre zunächst, ob (41) mit diesem Wissen übereinstimmt oder nicht; wenn nicht, würde z.B. folgen, daß der Text implizit den Anspruch erhebt, fachspezifische, in diesem Falle psychologische, Theorien korrigieren zu können; usw.

Nicht aus p, aber sowohl aus q als auch aus r folgt nun eine wesentliche pragmatische Präsupposition, die das Wissen betrifft, das der Text für sich in Anspruch nimmt:

(42) Der Text weiß, was „Glück" ist.

Während nun p mit zwei Interpretationen von „Glück" kompatibel ist, nämlich mit

(43) „Glück" ist ein objektiver Zustand ≈ „Glück" bedeutet für alle Individuen dasselbe; und

(44) „Glück" ist ein subjektiver Zustand ≈ „Glück" bedeutet für verschiedene Individuen Verschiedenes,

also aus p keine der beiden Positionen logisch folgt, folgt aus r eindeutig (43). Aus r ergibt sich also somit die Opposition

(45) „(falsches) Glück" (das die Gruppe X verspricht) vs „(wahres) Glück" (das die Gruppe „wir" verspricht).

In r wird auch verraten, woraus „(wahres) Glück" resultiert (40). (40) heißt nun nicht nur

(46) „Tun des Rechten" → „Glück".

Denn wenn „Glück" sich unter dieser Bedingung immer einstellt und wenn erstens keine alternative Bedingung genannt wird, unter der „Glück" sich auch einstellt, und zweitens die einzige im Text genannte alternative Bedingung sogar explizit ausgeschlossen wird (39), dann gilt

(47) „Glück" → „Tun des Rechten",

d.h. der Text postuliert die Wahrheit von

(48) Wenn x „das Rechte" tut, dann und nur dann wird x „glücklich".

Während die Position von X zuläßt, daß es nicht notwendig in der Macht eines Individuums x liegt, ob x „glücklich" wird, da Erfüllung und Erfüllbarkeit seiner Ansprüche auch von subjektexternen Bedingungen abhängen können, hat der Text, wie aus (48) folgt, eine andere Anthropologie; denn das „Tun des Rechten" ist nur von x abhängig, vorausgesetzt, x habe „das Rechte" erkannt:

(49) Das „Glück" von x hängt nur von x selbst ab.

Wer nicht „glücklich" ist, hat also selber schuld; aus (48) folgt:

(50) Wenn x nicht „glücklich" ist, dann hat x nicht „das Rechte" getan; und

(51) Wenn x „glücklich" ist, dann hat x „das Rechte" getan.

Da „glücklich" hier immer im Sinne des „wahren Glücks" zu interpretieren ist, läuft der Text nicht Gefahr, daß (51) zur Folge hätte, „das Rechte" habe der getan, dem alle Wünsche erfüllt wurden.

„Glück" wird hier also als konkomitanter Zustand verstanden: als ein Gefühl, das automatisch im „Tun des Rechten" sich ergibt. Während „Glück" aus den Textdaten wohl kaum weiter spezifiziert werden kann, als ich es hier durch die Aus-

schließung dessen, was es nicht ist, und durch die Interpretation der Bedingungen, unter denen es eintritt, getan habe, erlauben diese Bedingungen ihrerseits noch weitere Analyse. Aus r folgt zunächst wiederum eine Reihe von Wissenspräsuppositionen:

(52) Der Text weiß, was „das Rechte" ist.
(53) Die (potentiellen) Rezipienten wissen, was „das Rechte" ist.
(54) Das Wissen des Textes und der Rezipienten stimmen überein.
(55) Es gibt genau ein „Rechtes" ≈ „das Rechte" ist für alle Individuen x dasselbe.

Etwas zu (53) Analoges ließe sich für „Glück" nicht folgern: denn es wird ja gerade eine als existent präsupponierte falsche Glückskonzeption der Gruppe X verworfen, ohne daß vom Text her ausgeschlossen werden könnte, daß nicht auch eine Teilmenge der Rezipienten sie teilt. Für „das Rechte" liegt der Fall anders: die pragmatischen Regeln würden verlangen, daß der Term präzisiert wird, wenn der Text nicht unterstellt, daß über den Term selbstverständlicher Konsens bestehe; der Text verhält sich also eindeutig so, als ob er diesen Konsens unterstelle. „Das Rechte" kann sprachlich hier nur eine Menge moralischer Normen bedeuten; um welche Menge es sich handelt, ist nicht zu erschließen.

Obwohl die Analyse im folgenden also mit einer Unbekannten operieren muß, läßt sich dennoch die Position des Textes weiter präzisieren. Aus den logischen Implikationen (48, 49, 50, 51) von r folgt, da „Glück" kulturell als Wert gilt, der erstrebenswert ist:

(56) Wer „das Rechte" tut, wird dafür unmittelbar belohnt.
(57) Wer „das Rechte" nicht tut oder wer gar „das Nicht-Rechte" tut, wird unmittelbar bestraft,

indem ihm nämlich das „Glück" vorenthalten bleibt, das er anstrebt. Wenn dem so ist, dann gilt:

(58) Es gibt eine gerechte Weltordnung.

Die „Guten" finden schon im irdischen Leben Lohn, die „Bösen" Strafe, oder: „Tugend" trägt ihren Lohn in sich. Die Theoreme (56), (57), (58), die der Text impliziert, lassen sich im übrigen mittels (gruppenspezifischen) kW historisch identifizieren: es handelt sich um nichts anderes als jene Variante, zu der der Gedanke der „Théodicée" in der Spätaufklärung verkümmert ist. Verursacher dieser gerechten Weltordnung war im 18. Jhdt. eindeutig Gott: hier fehlt er sprachlich – wer die gerechte Weltordnung hervorbringt, bleibt im Text Nullposition, wenngleich nach dem kW überhaupt nur eine metaphysische Auffüllung in Frage kommt.

5. *Zur kotextuellen Rekonstruktion der textspezifischen Bedeutungen der Handlungsträger in der dargestellten Welt des Textes*

Als Handlungsträger seien im folgenden alle Textterme bezeichnet, die das Merkmal „menschlich" haben und als Agens oder Patiens von Handlungen, inklusive Sprechbehandlungen, fungieren.

5.1 Die textspezifische Bedeutung von „Schule" und „Kind"

„Schule" (Sch) ist zweifellos der am häufigsten explizit genannte Handlungsträger (14 Belege), der zudem auch in T3, 6, 8, wo der Term nicht auftritt, implizit präsent ist, so in „pädagogisch" (T3) und „schulisch" (T8); von T6 später. Der Kontext individualisiert Sch nicht durch Angabe eines bestimmten Referenten („die Schule A in B"): Sch bezeichnet hier also ein Kollektiv, wie auch aus „unsere Schulen" (T9) folgt. Sch ist hier in doppelter Hinsicht eine rhetorische Figur: es bedeutet einerseits metonymisch die Menge der in ihr Lehrenden, da nur diese „erziehen", „lehren", „anleiten" usw. können; es bedeutet andererseits synekdochisch erstens eine Menge von individuellen Exemplaren, nämlich eine Menge von einzelnen Schulen, und zweitens eventuell eine Menge von Klassen, nämlich von Schultypen, also Institutionen mit bestimmten Programmen für bestimmte Klassen von Individuen. Die Rezipienten in KS^{1}_{ext} haben wahrscheinlich ohnedies gewußt, um welche Typenmenge es hier geht, ich wähle zum Zweck der methodischen Demonstration hier die Perspektive eines Rezipienten in einer anderen $KS^{i\neq 1}_{ext}$, der über dieses Wissen nicht verfügt und also die Bedeutung von Sch aus dem Kotext erschließen muß. Es wäre ferner denkbar, daß aus den Prädikaten, die Sch zu- oder abgesprochen werden, mit Hilfe von kW geschlossen werden kann, daß es sich hier notwendig um eine bestimmte Menge von Schultypen handeln müsse; ich nehme in meiner Demonstration an, daß es ein solches Wissen entweder nicht gibt oder daß es nicht im Besitze des Interpreten ist. Somit muß hier kotextuell erschlossen werden, um welche Schultypen es geht. Einerseits gilt: wenn trotz des allgemeinen kW über die Existenz verschiedener Schultypen im Text nicht spezifiziert wird, um welche von ihnen es geht, dann muß es sich normalerweise um die Gesamtmenge aller Schultypen handeln. Dem widersprechen aber textuelle Daten. Denn andererseits werden hier die Objekte schulischer Tätigkeit als „Kinder" (K) bezeichnet (7 Belege); nur an zwei Stellen, wo es sprachlich auch nur schwer vermeidbar ist, tritt der neutrale Term „Schüler" (T7) auf. Zwischen Sch und K besteht nun eine kotextuelle Korrelation derart, daß von der Bedeutung jedes der beiden Terme notwendig die des je anderen abhängt: wenn also die Bedeutung eines von ihnen eindeutig rekonstruiert ist, dann liegt zugleich auch die des anderen fest.

K hat normalsprachlich je nach Ko(n)text verschiedene Bedeutungen; drei von ihnen sind für unser Problem relevant.

(59) K_1 bezeichnet eine Altersklasse, die etwa von der Geburt bis zur Pubertät reicht und in Opposition zu anderen Altersklassen steht: Kinder vs Jugendliche vs Erwachsene, usw.

(60) K_2 bezeichnet, unabhängig vom Alter der Individuen, ihre biologisch-genealogische Relation zu anderen Individuen: Kinder vs Eltern.

(61) K_3 bezeichnet die, die zum gegebenen Sprechzeitpunkt noch nicht der Altersklasse angehören, in der es kulturell als normal gilt, selbst Elternteil zu sein und K_2 zu haben: Kindergeneration vs Erwachsenengeneration.

Die logischen Relationen dieser Bedeutungen sind hier wichtig: K_1 impliziert K_2 und K_3; K_2 inkludiert K_1 und K_3, impliziert sie aber nicht; K_3 impliziert K_2 und inkludiert K_1. Im Text tritt K in drei bedeutungsrelevanten Varianten auf:

(62a) „Kinder" (zwei Belege: p_{T2} und p_{T4})
(62b) „die Kinder" (vier Belege: q_{T2}, q_{T4}, p_{T5}, q_{T5})
(62c) „unsere Kinder" (ein Beleg: r_{T9}).

Zunächst zur Relation von (62a) und (62b): „Kinder" und „die Kinder" scheint hier bedeutungsgleich: denn erstens wird der Artikel in q jeweils auch dann verwendet, wenn der Term in p artikellos war, obwohl es sich eindeutig um dieselbe Individuenmenge handelt; zweitens tritt der Artikel nur in genau den Kotexten auf, wo Artikellosigkeit sprachlich nicht möglich scheint. Warum wird dann aber in p von T2 und T4 überhaupt Artikellosigkeit gewählt? Der Vergleich der paradigmatischen Alternativen am Beispiel von T2 gibt die Antwort;

(63a) „. . ., die Schule könne Kinder lehren, . . ."
(63b) „. . ., die Schule könne die Kinder lehren, . . ."

In Variante b wird bestritten, daß Sch alle K, in a, daß Sch auch nur ein K . . . lehren könne: a ist also die logisch stärkere Behauptung. Es folgt in etwa:

(64) Was X anstrebt, ist mit keinem einzigen „Kind" möglich, geschweige denn mit allen.

Wenn nun keine Spezifizierung erfolgt, die zur Interpretation von „Kind" als K_2 oder K_3 zwingt, dann gilt sprachlich, daß „(die) Kinder" nur als K_1 identifiziert werden kann, woraus dank der Korrelation von Sch und K folgen würde, daß Sch nicht alle Schultypen, sondern nur die Grund- und Hauptschule und die Unterstufe der höheren Schulen bezeichnen würde.

Am Beispiel von K läßt sich zugleich auch die interpretatorische Relevanz nicht nur der statistischen, sondern auch der syntagmatischen Distribution von Termen in einem Text demonstrieren: durch „unsere" in r_{T9} wird K im Sinne von K_2 und/oder K_3 interpretiert, ohne daß festgelegt würde, ob hier nur die K_2 bzw. K_3 im Sinne derer, die zugleich K_1 sind oder auch die, die zugleich non-K_1 sind, inkludiert werden. Da bei der Textanalyse als Regel immer von der je weitesten normalsprachlichen Bedeutung auszugehen ist, die der Ko(n)text anzunehmen erlaubt, würde, bei sonst gleichem Kotext, eine syntagmatische Ordnung < „unsere Kinder", „die Kinder" > zu einer anderen Interpretation von K führen, als es die hier vorliegende Folge < „(die) Kinder", „unsere Kinder" > tut. Denn bei dieser Abfolge wäre zu schließen:

(65a) „die" bezieht sich deiktisch-referentiell auf „unsere"; woraus folgt:
(65b) „die Kinder" hat extensional und intensional dieselbe Bedeutung wie „unsere Kinder".

Im vorliegenden Falle ist hingegen das Umgekehrte anzunehmen, womit der an sich weitere Term „unsere Kinder" auf die engere Bedeutung K_1 von „(die) Kinder" eingeschränkt wird. Die zugehörigen Interpretationsregeln ließen sich für den jetzigen Zweck etwa so formulieren:

(66) Wenn ein Textterm x an einer syntagmatischen Stelle i die Merkmale oder Prädikate a, b, . . . hat, dann sind ihm diese Merkmale/Prädikate auch an jeder späteren Stelle j (j>i) zuzuordnen, sofern dem keine sonstigen Textdaten widersprechen.

(67) Wenn ein Term x an einer Stelle i in einer Bedeutung A, an einer Stelle j (j>i) aber in einer weiteren Bedeutung B gebraucht wird, wobei B mit A kompatibel ist und B A inkludiert, und wenn aus dem Kotext von x_j nicht gefolgert werden muß, daß x_j tatsächlich in weiterer Extension als x_i verwendet ist, dann gilt, daß x_j dieselbe Extension wie x_i hat.

Im Prinzip ist es natürlich sowohl möglich, daß ein Term an verschiedenen Stellen in verschiedenen Bedeutungen verwendet wird, als auch, daß einem Term rückwirkend durch eine spätere Verwendung Merkmale/Prädikate zugeordnet werden, die er in seinen bisherigen Verwendungen nicht gehabt hat: doch müssen dann andere ko(n)textuelle Bedingungen vorliegen, als es hier der Fall ist; die dann einschlägigen Interpretationsregeln erläutere ich hier nicht.

Aufgrund der syntagmatischen Distribution und des Kotextes hängt hier also die Bedeutung von „unsere Kinder" von der von „(die) Kinder" ab. Doch läßt „unsere Kinder" immer noch verschiedene Lesarten zu:

(67a) Die K_2, die K_1 sind: dann sind

a) entweder die Sprecher Väter und reden von genau ihren und nur ihren Kindern.

b) oder in „wir" sind auch andere Individuen inkludiert, und die Sprecher reden von allen Kindern der Gruppe, wobei sie selbst nicht notwendig Väter sein müssen.

(68) Die K_3, die K_1 sind: dann müssen die Sprecher nicht selbst Väter sein, aber „wir" muß weitere Individuen inkludieren, da eine Generation nicht als Besitz von fünf Personen reklamiert werden kann, wenn weitere Individuen präsent sind (= die Rezipienten).

Wenn „wir" hier nicht in anderer Bedeutung gebraucht ist, folgt somit eindeutig (67a), anderenfalls muß ein weiteres Argument gesucht werden, um zwischen (67b) und (68) zu entscheiden. Aus Raumgründen deute ich die Argumentation nur an: da in allen S_1 „wir" eindeutig festgelegt ist, können Beleg für ein „wir_2" nur r_{T1} („uns") und r_{T9} („unsere Schulen", „unsere Kinder", „wir alle") sein. Aus zwei Argumenten, von denen das erstere stärker und entscheidend ist, folgt für r_{T1} „uns" ≠ „wir_1":

(69) Wenn die Aussage von r_{T1} zutrifft, dann gilt sie für alle Individuen, die nicht der „Zukunftsmenschheit" angehören und kulturell als „mündig" gelten, also „erwachsen"/„volljährig" sind.

(70) Wenn r_{T1} pragmatisch für die Rezipienten ein auch nur diskutables oder gar akzeptables Argument sein soll, darf die Behauptung nicht nur auf die Sprecher zutreffen.

Ähnliches ließe sich für r_{T9} zeigen, wobei es noch Zusatzargumente gäbe, z.B.: Während „wir + Verb + alle" sich auf eine Teilmenge der Kommunikationspartner beziehen kann, kann „wir alle + Verb" sich nur auf deren Gesamtmenge, also inklusive der Rezipienten, beziehen; von einer für die ganze Gesellschaft relevanten Institution wie Sch kann eine Teilmenge der Kommunikationspartner nur dann im pluralischen Possessivpronomen sprechen, wenn es sich um einen absolutistischen Fürsten handelt. Es gilt also:

(71) Wir_1 c wir_2 („wir_1" ist in „wir_2" inkludiert).

(72) Wir_2: = alle potentiellen Rezipienten aus der Gesellschaft, der „wir_1" angehört.

„Wir_2" inkludiert also je nach KS_{ext} eine Gruppe wechselnden Umfangs und wechselnder Zusammensetzung. In „wir_2" sind somit die im Text nirgends angesprochenen Adressaten präsent: an exponierter Stelle, in den Begründungen der ersten und insbesondere der letzten These wird implizit um ihre Zustimmung geworben:

(73) In den S_3 von T1 und T9 wird den Rezipienten nahegelegt, daß sie sich im eigenen Interesse mit den Thesen der Sprecher identifizieren müssen.

Denn die negativen Folgen der p-Positionen werden auch sie betreffen. Variante (67a) entfällt also; zwischen (67b) und (68) kann hingegen nicht entschieden werden; da beide kompatibel sind, können beide zugleich zutreffen; im übrigen ist der verbleibende Bedeutungsunterschied gering. „Unsere Kinder" wären demnach alle K_1 der Gruppe „wir_2".

Somit könnte – gäbe es T6 nicht – die Bedeutung von Sch und K als entschieden gelten, wobei freilich ein unerklärter Rest bliebe: es wäre nicht einzusehen, warum generell von Sch die Rede ist, obwohl doch für K_1 nur eine Teilmenge der Schultypen in Betracht kommt. Nur in T6 ist nicht von Sch die Rede; T6 spricht aber von der „Gleichheit der Bildungschancen" – dieser Term ist überhaupt nur mit Hilfe von kW zu verstehen. Als kW gilt, daß dieses Stichwort die Eröffnung des Zugangs zu Ausbildungsinstitutionen für solche sozialen Schichten benennt, die bislang zu diesen Institutionen keinen Zugang hatten. Aufgrund von weiterem kW („allgemeine Schulpflicht" usw.) kann es sich hierbei aber nur um die höheren Schulen und die Universitäten handeln. Von den letzteren wiederum ist nirgends sonst die Rede: in r_{T8} werden sie implizit angesprochen und zugleich als etwas Späteres, Sch erst Folgendes aus dem Redeobjekt ausgegrenzt; auch gilt im normalen Sprachgebrauch, daß universitäre Ausbildung, d.h. solche von volljährigen Individuen, nicht unter „Erziehung" subsumiert wird, mit der, als dem Oberbegriff der Thesen, aber die Interpretation kompatibel sein muß. Also handelt es sich hier in T6 um die höheren Schulen. Zu der Annahme, Sch werde ab T7 in anderer Bedeutung als bis T5 verwendet, gibt es keinen Anlaß: also müssen wir entweder annehmen, daß nur in T6 von anderen Schulen als vorher und nachher die Rede ist, oder folgern, daß Sch eben doch mehr inkludiert als bislang angenommen. Dann aber wird „Kind" erneut zum Problem: da es mit Ausnahme von r_{T9} eindeutig als K_1 identifizierbar ist, würde es zur Benennung von Schülern, zu denen 18–20jährige Abiturienten gehören, offenkundig unangemessen sein. Da K_1 aber für die meisten Belegstellen zwingend gefolgert werden muß, müßten wir somit annehmen, daß im Text „K_1" abweichend, nämlich metaphorisch, gebraucht wird. Nun ließ das bisherige wörtliche Verständnis von K_1 ohnedies das unerledigte Problem, nicht zu interpretieren, warum „Sch" gesagt wird, wenn gar nicht Sch im allgemeinen gemeint ist; wir hätten zu erklären, warum bestimmte Schultypen als Sch überhaupt behandelt werden und warum mitten im Kotext plötzlich von Sch in anderer Bedeutung implizit die Rede ist, also eine mindestens scheinbare Inkohärenz vorliegt, oder wir hätten anzunehmen, daß „K_1" metaphorisch gebraucht wird. Ich postuliere die Verbindlichkeit

einer Regel, die ich hier nicht begründe, obwohl sie sich nicht nur rational rechtfertigen, sondern wohl auch empirisch als in unserer Kultur normative und praktizierte Leseregel erweisen ließe:

(74) Bei der Alternative, eine Textinkonsequenz/-inkohärenz oder abweichenden Gebrauch eines Textterms annehmen zu müssen, ist, wenn keine sonstigen Daten oder andere Regeln dagegen sprechen, die zweite Möglichkeit zu wählen.

Die Annahme der Textkohärenz geht der Annahme normalen, nicht-abweichenden Sprachgebrauchs vor. Also:

(75) Sch: = alle Schulen aller Schultypen.

(76) K: = alle Schüler aller Schulen aller Schultypen.

Demnach inkludiert K_1 hier auch Individuen, die im normalen Sprachgebrauch zwar K_2 und K_3, nicht aber K_1 sind; damit wird zugleich die extensionale Einschränkung von „unsere Kinder" auf K_1 rückgängig gemacht, intensional gilt weiterhin, daß auch „unsere Kinder" K_1 sind – freilich eben nur metaphorisch. Es bleibt zu interpretieren, welche semantische Funktion diese Abweichung im Kotext hat.

Zunächst wäre festzustellen, welche Merkmale der Text den Schülern aufgrund der Prädikate zuordnet, die er von ihnen aussagt. Wir hätten also erstens alle Propositionen aus dem Text abzuleiten, die eine vom Text als wahr gesetzte Aussage über die Schüler machen, und zweitens die Merkmale der Prädikate zu analysieren, die diese Propositionen den Schülern zuschreiben. Ich gebe ohne Vollständigkeit eine Reihe einfacher Beispiele, die sich zudem auf die expliziten Aussagen beschränken:

(77) Das Glück der Kinder kann durch die Schule „hintertrieben" werden.

(78) Die Kinder können durch die Schule „neurotisiert" werden.

(79) Die Kinder können durch die Schule „in die Arme derer, die . . ., getrieben" werden.

(80) Die Kinder können durch die Schule „in die Hand derer, die . . ., gegeben" werden.

(81) Kinder sind nicht „kritikfähig".

(82) Kinder haben keine „eigenen Interessen".

(83) Kinder müssen „in Lebensverhältnisse eingeführt" werden.

Die Auswahl reicht wohl: es handelt sich um Prädikate, die nach dem kW über K_1 tatsächlich am ehesten auf K_1 zutreffen. Allen diesen Prädikaten sind aber einige Merkmale gemeinsam, die sich von ihnen abstrahieren lassen:

(84) Der Text negiert, daß Schüler die Fähigkeit zu selbständigem Denken und autonom-eigenverantwortlichem Handeln haben.

(85) Der Text behandelt Schüler als vollständig von den erzieherischen Vorgaben abhängige Objekte.

Die Frage ist nicht, ob man sie, sondern nur, wer sie manipuliert; der Schule wird zugleich eine enorme Macht zugeschrieben, insofern sie aus den Schülern alles machen kann, und diese zu kritischer Distanz gegenüber ihren Angeboten nicht fähig sind. Die Benennung aller Schüler als K_1 stuft also auch diese Schüler, die non-K_1 sind, auf das Entwicklungsniveau von K_1 zurück, was völlig mit den vom Text ab-

strahierbaren Merkmalen der Schüler übereinstimmt. Die metaphorische Extrapolation von K_1 macht also nur explizit, was aus den Merkmalen der Schüler ohnedies gefolgert werden könnte. Zum anderen sind K_1 nach kW Individuen, die besonderer Fürsorge und Überwachung bedürfen und besondere Anteilnahme erwarten können: die Benennung als K_1 legitimiert also nicht nur die der „Erziehung" zugeschriebene Relevanz, sondern appelliert zugleich auch emotional an die potentiellen Rezipienten, sich verantwortlich zu fühlen, und weder Schule noch Schüler in die Eigenverantwortlichkeit zu entlassen. Wir können hier beiläufig auch die Frage der Funktion des Titels behandeln: warum wird „Erziehung" als Oberbegriff gewählt, wo doch im Text fast nur von Sch die Rede ist? Da ich hier diesen Teilkomplex abbrechen muß, nenne ich nur das Ergebnis:

(86) (Die Gruppe X und „wir" meinen:) Die Schule hat nicht nur „Ausbildung" (Vermittlung von Wissen und Tätigkeiten), sondern auch „Erziehung" (Vermittlung von Einstellungen und Verhaltensnormen) zu leisten.

(87) Der „besondere Beitrag zur Erziehung", den die Schule leistet, hat sich der vor- und außerschulischen „Erziehung" unterzuordnen.

X teilt (87) offenbar nicht. Aufgrund des kW über verschiedentlich tatsächlich aufgetretene Konflikte zwischen Schulen und Teilgruppen von Eltern ließen sich der Raum möglicher Konnotationen dieses Postulats und die Menge potentieller Folgen seiner Applikation in der Praxis rekonstruieren, worauf ich nicht eingehe.

5.2 Der Begriff der „Gesellschaft" im Text

Der Handlungsträger mit der größten Extension ist in der dargestellten Welt „die Gesellschaft" (T7). „Die Gesellschaft" ist nun freilich schon normalsprachlich (= G_N) alles andere als ein sehr klarer Begriff. Der Term bedeutet einerseits eine Menge von politischen, sozialen, ökonomischen usw. Strukturen, deren personale Träger austauschbar sind: eine Menge von Institutionen, Normen, Verhaltensweisen, Gruppen und Schichten, . . . Er bedeutet andererseits eine Menge von Individuen, und zwar grob gesagt die Totalität derer, die im Existenzbereich eines solchen Systems leben. Die Vieldeutigkeit des Terms erlaubt es auch, wie dies tatsächlich in verschiedenen Kontexten immer wieder geschieht, daß ein Sprecher von „der Gesellschaft", in der er lebt, spricht und sich gleichwohl von ihr ausnimmt: er kann sie warnen, tadeln, usw., ohne zugleich sich selbst notwendig unter die Adressaten der Warnung, des Tadels, usw. zu zählen. Diese ungefähre Verständigung über G_N mag hier ausreichen.

Was aber bedeutet „die Gesellschaft" nun in diesem Text (= G_T)? Aus p_{T7} folgt u.a.:

(88) Es gibt Reformen, die G_T nicht selbst über ihre politischen Institutionen einleiten will.

Daraus ergeben sich weitere – in p_{T7} explizit oder implizit behauptete – Propositionen, z.B.:

(89) G_T hat einen Willen.

(90) G_T hat politische Institutionen.
(91) Der Wille von G_T äußert sich durch ihre politischen Institutionen.
(92) G_T kann Reformen wollen.
(93) Reformen, die G_T will, können (nur) über ihre politischen Institutionen eingeleitet werden.
(94) Reformen können über die politischen Institutionen nur eingeleitet (nicht durchgeführt) werden.

Aus der Unterscheidung von G_T einerseits, politischen Institutionen von G_T andererseits folgt somit, daß unter G_T hier nicht Strukturen, sondern Individuenmengen zu verstehen sind. Da aus KS_{ext} geschlossen werden kann, daß die raumzeitliche Extension von G_T entweder mit der BRD identisch ist oder sie doch zumindest inkludiert, sind weitere Folgerungen mit Hilfe des kW über die BRD möglich. Dieses kW erlaubt die Identifizierung der politischen Institutionen, von denen hier die Rede ist, nämlich, grob zusammengefaßt:

(95) Politische Institutionen von G_T: = Bundes- und Länderparlamente, Bundes- und Länderregierungen und -ministerien und zugehörige Apparate der Exekutive, usw.

Weiteres kW hält fest, auf welche Weise sich ein Wille von G_T in diesen Institutionen manifestiert:

(96) Die Bundes- und Länderparlamente werden von den volljährigen Staatsbürgern der BRD gewählt; usw.
(97) Die Parlamente wählen die Regierungschefs; usw.

Aus der Anwendung dieses kW auf den Text folgt aber:

(98) Der Wille von G_T kann sich direkt nur in der Wahl der Parlamente manifestieren.

Nun spricht aber der Text nicht gezielt nur von den Parlamenten, sondern allgemein von den politischen Institutionen: der Wille von G_T manifestiert sich somit nicht nur in der Legislative, sondern auch in (allen nachgeordneten Gliedern) der Exekutive. Also behauptet der Text implizit:

(99) Es gibt keine Konflikte zwischen G_T und Legislative, zwischen Legislative und Exekutive, zwischen Exekutive und G_T,

was eine gewisse politologische Originalität durchaus hat. Da nun – nach kW – die Chefs der Exekutive durch die jeweiligen Parlamentsmehrheiten bestimmt werden und da die Mehrheitsverhältnisse im Parlament vom Wählerwillen, d.h. von den Mehrheitsverhältnissen unter den tatsächlichen Wählern, abhängen, kann somit G_T wie folgt identifiziert werden:

(100) G_T ist diejenige Teilmenge der Individuen von G_N, von denen gilt, daß sie
a) volljährig und wahlberechtigt sind, *und*
b) an den (je letzten) Wahlen teilgenommen haben, *und*
c) Anhänger der Gruppe sind, die im (jeweiligen) Parlament die Mehrheit stellt.

Grob gesagt: „Die Gesellschaft" G_T ist hier jener Teil der Gesellschaft G_N, der gerade die politische Mehrheit hat.

Diese Rekonstruktion der Bedeutung von G_T erlaubt es, die extensionalen Relationen der anderen Handlungsträger zu G_T ihrerseits zu rekonstruieren, wobei ich auch diejenigen Handlungsträger einbeziehe, von denen bislang noch nicht die Rede war. Aus G_T folgt zunächst, daß ihr die Schüler nicht angehören: diese, nicht zufällig als K_1 charakterisiert, erfüllen Bedingungen (100a) nicht. Sch als Institution gehört ebenfalls nicht zu den Elementen von G_T, da diese nur Individuen umfaßt; sie gehört nach normalem Sprachgebrauch aber auch nicht zu den politischen Institutionen von G_T. Die Lehrer kommen nicht zufällig explizit im Text nicht vor: dazu später. Die Interpretation der Relation R (X, G_T) hängt zunächst davon ab, wie die Relationen R (X_{T1}, . . ., X_{T9}) interpretiert werden, d.h. davon, ob alle X aller Thesen ein und dieselbe Gruppe sind oder ob es sich um verschiedene Gruppen handelt. Im ersten Falle kann aus p_{T7} eindeutig geschlossen werden, daß X nicht G_T angehört, im zweiten Falle muß die Frage für jedes X jeder These gesondert diskutiert werden. Aus dem Text selbst kann, soweit ich sehe, nicht erschlossen werden, ob die X der verschiedenen Thesen identisch sind oder nicht. Zwar ließe sich zeigen, daß zwischen den p-(wie auch den q-)Positionen logische Relationen bestehen, doch würde daraus nicht folgen, daß, wer p_i vertritt, auch p_j vertreten müßte. Entscheidbar wäre die Frage wiederum nur mit Hilfe von kW darüber, ob es dieselben Gruppen sind, die die verschiedenen p-Positionen vertreten; ich lasse die Frage dahingestellt. Auf die – kotextuell je verschieden zu identifizierenden – Gruppen „man" (T6, T7, T9) und „derer, die" (T4, T5, T6) gehe ich nicht weiter ein, mit Ausnahme „derer, die als ideologische Besserwisser absolute Ansprüche erheben" (T4). Sie lassen sich näher spezifizieren. Wenn Schüler dazu zu erziehen sind, „kritikfähig" nicht gegenüber sozialen „Vorgegebenheiten", sondern gegenüber den „ideologischen Besserwissern" zu werden, und wenn der Text behauptet, beides zugleich schließe sich aus, dann ist „ideologischer Besserwisser" offenbar jeder, der diese „Vorgegebenheiten" mindestens partiell nicht akzeptiert. „Ideologisch" bedeutet hier also nicht eine falsche Position; denn die Wahrheitsfrage wird ja nicht nur nicht diskutiert, sondern sogar ausgeschlossen, insofern aus der Verwerfung jeder Absicht, „keine Vorgegebenheiten unbefragt gelten zu lassen", folgt, daß es solche gibt, die unbefragt zu akzeptieren sind. „Ideologisch" ist hier somit jede Position, die von Meinungen über Sachverhalte abweicht, die die (Mehrheit der) Gesellschaft, d.h. G_T, nicht diskutiert wissen will; die „Besserwisser" sind folglich nicht Mitglieder von G_T. Sie sind demnach mit den X der verschiedenen Thesen genau insoweit entweder identisch oder doch Teilmenge von ihnen, als diese X im allgemeinen mit den X aus p_{T7} im besonderen identisch sind. Ebenfalls kompliziert ist R ($wir_{1/2}$, G_T). Soweit „wir_2" der Aufforderung, sich zu identifizieren (73), nachkommt, liegt der Fall für diese Gruppe wie für die Teilgruppe „wir_1"; anderenfalls läßt sich über „wir_2" kaum etwas aussagen, da sie eine textexterne Größe sind, die im Text selbst nicht weiter spezifiziert wird. Die Frage der Mitgliedschaft von „wir_1" in G_T kann *aus dem Text* eindeutig wohl nur mit Hilfe einer Zusatzannahme entschieden werden, die zugleich die Definition von G_T erweitert:

(101) Unterwerfung unter den Willen von $G_T \approx$ Mitgliedschaft in G_T.
Denn ob (100b + c) erfüllt ist, folgt *aus dem Text* nicht; (101) hingegen wird erfüllt. (101) läßt sich seinerseits rechtfertigen: die Unterwerfung der Minorität unter die Majorität ist die Bedingung dafür, daß G_N durch G_T substituiert werden kann – der Text verhält sich, als mache er die Annahme dieser Unterwerfung für den Regelfall, da sonst auch in einer Demokratie der Wille der Mehrheit nicht einfach als der der Gesellschaft überhaupt ausgegeben werden könnte.

Welche intensionale Relation nimmt nun der Text zwischen G_T und Sch an? Bei korrekter Ausfüllung des formalen Schemas der Thesen (= 3.2) müßte q eigentlich p negieren und aussagen, was anstelle von p wahr ist; q müßte demnach hier z.B. lauten:
(102) Man kann nicht über Sch Reformen einleiten, die G_T . . . nicht einleiten will.
Stattdessen liegt wiederum eine asymmetrische inhaltliche Besetzung des formalen Schemas vor: $< q, r >$ führt aus, welcher Art die Relation R (G_T, Sch) ist, wenn p praktiziert wird, d.h. wenn jemand dennoch über Sch solche Reformen einzuleiten sucht, die G_T nicht will. Aus q folgt also eine Proposition p', die einer Bestätigung von p äquivalent ist: man kann diesen Versuch unternehmen. Somit scheint ein interner Widerspruch vorzuliegen:
(103) $< S_1, S_2 >$ negiert explizit p und affirmiert implizit p', wobei $p \approx p'$.
Da nun als heuristische Interpretationsregel gelten muß, solange als irgend vermeidbar in einem Text keinen Widerspruch anzunehmen, muß nachgeprüft werden, ob sich dieser Widerspruch nicht in einer Weise auflösen läßt, die mit dem Kotext logisch-semantisch kompatibel ist oder sogar durch ihn bestätigt werden kann. Wenn $< q, r >$ die Folgen der Praktizierung von p für R (G_T, Sch) feststellt, dann kann also nicht schon der Versuch, p zu praktizieren, unmöglich sein, sondern nur die erfolgreiche Durchführung von p. Der Text baut hier also die Opposition auf:

(104)

Erfolgsreiche Durchführung der Einleitung von Reformen	vs	Erfolgsloser Versuch zur Einleitung von Reformen
$\approx$		$\approx$
(Prinzipielle) Durchführbarkeit der (eingeleiteten) Reformen		(Prinzipielle) Nicht-Durchführbarkeit der (angestrebten) Reformen
Möglich nur, wenn G_T die Reformen will: daher Negation von p.		Möglich auch, wenn G_T die Reformen nicht will: daher Affirmation von p'.

„Etwas einleiten" scheint demnach hier zu bedeuten, eine Unternehmung zu beginnen, für die im Prinzip die Chance der Durchführbarkeit besteht, ob sie dann faktisch durchgeführt wird oder nicht. Der Widerspruch hätte sich also als scheinbarer erwiesen: was nach (103) negiert wird, ist die linke Spalte von (104); was affirmiert wird, die rechte.

Da nun $< q, r >$ eine Relation R_p (G_T, Sch) unter der Bedingung p beschreibt, da p als falsch klassifiziert ist, da es in diesem Text nicht mehr als zwei mögliche Be-

dingungen, p und non-p, gibt, von denen R (G_T, Sch) abhängt, da sich folgern läßt, daß R_p nur insoweit beschrieben wird, als sie nicht mit $R_{non\text{-}p}$ identisch ist (weil es ja nur um die negativen Folgen von p geht, die non-p nicht hat), können also durch Negation der Merkmale von R_p die Merkmale von $R_{non\text{-}p}$, also des als wünschenswert und normal gesetzten Zustandes der Beziehung von G_T und Sch erschlossen werden. (Die zugehörigen allgemeinen Interpretationsregeln ließen sich leicht formulieren). Es ergibt sich:

(105)

R_p (G_T, Sch)	vs	$R_{non\text{-}p}$ (G_T, Sch)
Sch lehrt K, G_X (G_X c non-G_T) als G von K anzusehen.		Sch lehrt K, G_T als G von K anzusehen.
⇓		⇓
G_T erkennt Sch nicht als Sch von G_T an.		G_T erkennt Sch als Sch von G_T an.
⇓		⇓
(Sch + K) ist isoliert gegenüber G_T		(Sch + K) ist nicht isoliert gegenüber G_T

Damit stellen sich die – von einander nicht unabhängigen – Fragen:

1. Welche weitere Interpretation der Implikationen von $R_{(non\text{-})p}$ ist in diesem Kotext möglich, d.h.
   a. welcher Art ist in beiden Fällen die extensionale Relation von G_T und Sch?
   b. welche Präzisierung der Bedeutung der Prädizierungen „erkennt (nicht) an", „ist (nicht) isoliert gegenüber" ist kotextuell möglich?
2. Inwiefern ist $< q, r >$ ein Argument gegen p?

Der Text legt explizit fest, über welche Institutionen Reformen mit Aussicht auf Erfolg (nicht) eingeleitet werden können; er legt aber nicht explizit fest, wovon es abhängt, ob eingeleitete Reformen auch tatsächlich durchgeführt werden. Doch läßt sich diese Nullposition durch kotextuelle Implikationen wenigstens partiell auffüllen. Mangels weiterer infragekommender Handlungsträger muß die faktische Durchführung auch der über die politischen Institutionen eingeleiteten Reformen zumindest auch von der wie immer gearteten Kooperation von G_T abhängen; nur partiell auffüllbar ist die Nullposition deshalb, weil nicht entschieden werden kann, welcher Art diese Kooperation sein muß und ob weitere Bedingungen und Umstände hinzukommen müssen. Außer

(106) Die Durchführung von Reformen ist ohne – nicht näher bestimmbare – Kooperation von G_T unmöglich

erhalten wir damit zugleich ein weiteres Element der politologischen Konzeptionen des Textes:

(107) Die staatlichen Institutionen können von sich aus und ohne Kooperation von G_T Reformen nicht durchführen (und somit auch nicht einleiten),

was auch mit (99), dem Theorem des allgemeinen Konsenses, übereinstimmt. Freilich ergibt sich auch die Folgerung:

(108) Reformen, die die Verhältnisse einer Minderheit M von G_N(M c non-G_T, wobei non-G_T c G_N) betreffen können auch gegen den Willen von M bei einem Konsens von G_T/ Legislative/Exekutive durchgeführt werden.

Nicht daß die betroffene Gruppe die Reform akzeptiert, sondern nur daß dies G_T tut, ist hier relevant.

Ob nun $< q, r >$ ein Argument gegen p ist, hängt zunächst davon ab, ob die Gesellschaft G_X, zu der die über Sch versuchten Reformen führen würden, in unmittelbarer Gegenwart oder erst in späterer Zukunft verwirklicht werden soll; die zweite Version muß schon deshalb einbezogen werden, weil in T1 sogar explizit von einer „Zukunftsgesellschaft" gesprochen wurde. Die expliziten Äußerungen von T7 erlauben keine Entscheidung – im folgenden müssen also beide Varianten, „Verwirklichung von G_X in Gegenwart" vs „Verwirklichung von G_X in Zukunft", diskutiert werden:

(109) Wenn die Realisation von G_X in der Gegenwart angestrebt wird, dann ist $< q, r >$ logisch ein Argument gegen p.

Denn die Unternehmungen von Sch blieben unter den Prämissen des Textes dann notwendig zunächst folgenlos, wenn G_T sie ablehnt. Interessanter ist aber der zweite Fall, der wegen der Nicht-Eindeutigkeit des Textes einbezogen werden muß. Auch wenn sich G_T nicht im Sinne von G_X reformieren lassen will, bleibt die Realisation von G_X in der Zukunft möglich: denn die Schüler könnten so erzogen werden, daß sie G_X realisieren wollen, was sie dann auch können werden, wenn sie die jetzigen Mitglieder von G_N ersetzt haben werden. Also:

(110) Wenn die Realisation von G_X in der Zukunft angestrebt wird, dann ist $< q, r >$ logisch kein Argument gegen p.

Denn was explizit von R_p (G_T, Sch) ausgesagt wird, mag zwar einen betrüblichen und nicht wünschenswerten Zustand beschreiben, kann aber p nicht widerlegen. Die Argumentation ist dann also formal inkorrekt, doch läßt sich wiederum leicht angeben, unter welchen Bedingungen sie korrekt wird, d.h. welche Implikationen angenommen werden müßten:

(111) Wenn die Realisation von G_X in der Zukunft angestrebt wird, dann ist $< q, r >$ genau dann logisch ein Argument gegen p, wenn entweder
  a) der in R_p (G_T, Sch) beschriebene Zustand von den Vertretern von p selbst nicht gewollt wird; oder
  b) der Versuch, über Sch G_X anzustreben, von G_T nicht geduldet wird, d.h. wenn G_T Sanktionen gegen Sch ergreift.

Im Falle a) würde also der Text die Vertreter von p auf eine Folge ihres Tuns hinweisen, von der er unterstellt, daß die Vertreter von p selbst sie nicht wünschten, sich ihrer aber noch nicht bewußt seien. Im Falle b) hingegen würde der Text den Vertretern von p, falls sie nicht von ihrem Tun lassen, etwa, weil sie verstockte Sünder sind, androhen, daß G_T eingreifen werde. Da es keine Daten zu geben scheint, die a) entweder direkt bestätigen oder direkt ausschließen, b) hingegen von der Spezifizierung der Bedeutung der – bemerkenswert vagen – Prädikate „isoliert gegenüber G_T" und „nicht-anerkannt von G_T" abhängt, bedarf zunächst b) weiterer Diskussionen. Was kann jene Nicht-Anerkennung von Sch und jene Isolierung von

Sch und ihren Schülern konkret bedeuten? Aus T7 scheint keine Präzisierung möglich: den Termen kann also nicht wie etwa bei „Kind" oder „Gesellschaft" eine kotextuell nachweisbare textspezifische Bedeutung zugeordnet werden. Aufgrund von Überlegungen, die auf kW darüber basieren, welche Verhaltensmöglichkeiten G_T in diesem Falle hat, kann aber in etwa der Konnotationsraum dieser Terme präzisiert werden; d.h. es kann angegeben werden, welche möglichen Konnotationen diesen Termen zugeordnet werden können, auch wenn sich keine von ihnen als die vom Text eindeutig gewollte erweisen läßt. Diese Konnotationen unterscheiden sich von beliebigen subjektiven Assoziationen eines Rezipienten dadurch, daß sie zwar nicht zu den nachweisbaren Bedeutungen gehören, aber vom Text implizit zugelassen sind, indem der Text an einer syntagmatischen Stelle dank des Ko(n)textes geradezu die konnotative Ergänzung fordert und durch die Struktur des Ko(n)textes zugleich die Menge der möglichen Ergänzungen einengt. Die allgemeine Interpretationsregel kann hier ungefähr so formuliert werden:

(112) Für die Rekonstruktion des Konnotationsraumes von Texttermen gilt, daß, wenn der Text an einer Stelle überhaupt einen Konnotationsraum aufbaut und zuläßt,
  a) jede der Konnotationen bei kotextuell nicht spezifizierter Verwendung der Textterme mit deren normalsprachlicher Bedeutung und bei textspezifischer Verwendung (kotextuelle Spezifizierung oder Bedeutungsveränderung) mit der textspezifischen Bedeutung der Terme kompatibel sein muß; und
  b) als Konnotationen überhaupt nur solche Bedeutungen gelten können, die sich aus dem normalsprachlichen Bedeutungspotential der Terme oder aus der Anwendung des für die Terme in Frage kommenden kW ergeben.

In unserem Falle muß man z.B. annehmen, daß G_T entweder sich auf verbale Mißfallensäußerungen gegen Sch beschränkt, was allenfalls in der Variante (111a), nicht aber im Falle von (111b) eine sinnvolle Interpretation wäre, oder aber praktische Maßnahmen gegen Sch ergreift, In diesem Falle wiederum könnte G_T z.B. die Abschlüsse von Sch nicht anerkennen, ihre Kinder nicht mehr durch Sch ausbilden lassen, neue Sch schaffen, usw.; in allen diesen Varianten könnte man in der Tat sagen, Sch sei isoliert, d.h. aus den für Sch sonst normalen Interaktionen mit G_T herausgenommen, und mit Sch zugleich die Kinder, die Sch (noch) besuchen. Nicht zutreffen würde das Prädikat „isoliert" hingegen auf eine andere Menge von Maßnahmen, durch die gerade versucht würde, diese Isolierung aufzuheben, so z.B. durch die Substitution der Lehrer, die p vertreten, durch solche, die p nicht vertreten. Damit wäre eine ungefähre Grenze der möglichen Konnotationen zu „isoliert" markiert. Der Text selbst erlaubt keine Folgerung darüber, ob G_T versuchen würde, diese Isolierung aufzuheben; vielleicht ließe sich eine solche Folgerung aber aus dem kW ableiten, wobei dann wiederum das kW über die möglichen Methoden der Aufhebung der Isolierung konnotativ relevant würde.

Nur bestimmte Konnotationen zu den Merkmalen von R_p sind also ko(n)textuell möglich. Da sie Bedingung für die Interpretation (111b) sind, erlaubt also T7 keine Entscheidung, ob (111a) oder (111b) die richtige interpretatorische Lösung ist. Da

zudem eine der beiden Interpretationen angenommen werden muß und da beide einander nicht ausschließen, können und müssen beide zugleich als richtig akzeptiert werden. Sofern sich also nicht etwa aus anderen Thesen dezisive Argumente für oder gegen (111a) bzw. (111b) ableiten lassen, ist T7 demnach auch in dieser Hinsicht ambig. Zu den möglichen Funktionen dieser Ambiguität gehört mindestens auch ihre kommunikative Leistung: denn sie erlaubt es, zugleich auf zwei verschiedene Einstellungen (innerhalb) der Gruppe X zu reagieren, gegenüber der einen warnend, gegenüber der anderen drohend.

In den meisten Thesen dringt der Text implizit immer wieder darauf, daß Sch keine anderen Werte als die in der aktuellen Gesellschaft akzeptierten vermittelt, und „Gesellschaft" heißt bei ihm G_T:

(113) Sch hat genau die von G_T akzeptierten Werte zu vermitteln.

Es zeigt sich die logisch-funktionale Korrelation verschiedener Positionen der Sprecher: die Substitution von G_N durch G_T erfüllt mindestens auch die Funktion, zu regeln, welche Werte das sind: mit der Einführung von G_T wird festgelegt, worin das besteht, was „das Rechte", was unbefragbare „Vorgegebenheiten", was „kulturelle Selbstverständlichkeiten" genannt, aber nicht explizit spezifiziert wird. Mit Hilfe von G_T wird das Problem des Wissens von der Existenz divergierender Wissensmengen über Werte in unserer Gesellschaft gelöst. Indem aber der ideologische Pluralismus der Gesellschaft durch ihre Reduktion auf G_T weigehend eliminiert wird, kann auch Sch ein solcher Pluralismus untersagt werden. Die strikte Nicht-Erwähnung von Lehrern, deren totale rhetorische Substitution durch „Sch", findet hier auch ihre Funktion. In einer pluralistischen Gesellschaft G_N wird ideologischer Pluralismus wohl auch innerhalb der Teilmenge der Lehrer existieren. Wenn aber für Sch (113) gilt, dann muß von den Lehrern gefordert werden, daß sie mindestens (101) erfüllen, welcher Meinung sie als Individuen auch anhängen mögen. Damit aber fordert der Text:

(114) Lehrer sind Instrumente von G_T, denen Meinungsäußerung in Sch nur insoweit gestattet ist, als die Meinung mit der von G_T übereinstimmt.

Sie können nicht nur als Personen vom Text ignoriert werden, sie müssen es auch: denn nur ihre Nicht-Erwähnung erlaubt es, das Problem zu eliminieren, das anderenfalls entstünde: ob nämlich in der Tat von ihnen gefordert werden kann, daß sie sich bis zur Selbstverleugnung G_T unterwerfen und auch wider ihre Überzeugung lehren, falls sie G_T nicht angehören. Dieses Problem wäre aber insofern gravierend, als durch (113) nicht nur politisch revolutionäre Positionen, sondern alle Minderheitsmeinungen ausgeschlossen werden, und die geforderte „Übereinstimmung mit Vorgegebenheiten" (r_{T4}) in dieser Formulierung mehr als nur die Zustimmung zu einer politischen Verfassung verlangt: nämlich die zu einem ganzen System von Werten/Normen (das, soweit anhand des Textes möglich, ebenfalls zu rekonstruieren wäre). Überhaupt wird vom Text jede Minderheitenmeinung in die Nähe des Radikalismus gerückt; außer der Zustimmung zum Wertsystem von G_T und der radikalen Verwerfung von G_T gibt es in ihm keine dritte Position: charakteristisch ist z.B., daß er in T7 zwar von „Reformen" spricht, diese aber sprachlich im folgenden behandelt, als wären es „Revolutionen", insofern er die durch sie erzeugte Gesellschaft G_X als sol-

che behandelt, die nicht eine Variante, eine Verbesserung oder doch Modifikation von G_T ist, sondern eine „ganz andere" (r_{T7}).

Außer seinen politologischen und ideologischen Implikationen hat G_T aber auch solche soziologischer Art. Bis in die Wortwahl hinein wird strikt jede Erwähnung der Existenz sozialer Schichten vermieden: selbst dort noch, wo, wie in T1 und T6, implizit von ihnen die Rede ist. Denn was auch immer die „herkunftsbedingten Lebensverhältnisse" in T1 sonst noch meinen mögen, so können sie doch primär nur als Periphrase für „soziale Schichten" interpretiert werden, da weder Sprachsystem noch kW andere sinnvolle Interpretationen anbieten. Wenn nun die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht als solche zu „herkunftsbedingten Lebensverhältnissen"/ „gegebenen Herkunftsverhältnissen" beschrieben wird, dann wird erstens G_T von jeder Verantwortung für eventuelle Folgen dieser Schichtung für die Individuen entlastet, denn für deren „Herkunft", die eher ein biologisches Phänomen ist, weil sie auf die Abstammung verweist, kann sie nicht verantwortlich sein; damit aber wird es zugleich zweitens möglich, die Anerkennung solcher Schichtung zu fordern (24). Während T1 den Fall der dem Individuum vorgegebenen Schichtunterschiede regelt, regelt T6 den Fall nachträglich durch die Aktivität der Individuen selbst entstehender Schichtunterschiede. Denn lt. q_{T6} folgt aus der Nutzung der Chancengleichheit eine neue soziale Ungleichheit, deren Anerkennung nötig sei. Die vorgegebene Schichtung ist gerechtfertigt, insofern sie eher biologischer Natur ist, die nachträgliche, insofern sie durch die Leistung des Individuums entsteht. Die Leistungsunterschiede folgen aber aus den „stets ungleich verteilten Möglichkeiten der Nutzung" der Chancengleichheit, womit der Text wieder an entscheidender Stelle eine Nullposition aufbaut; denn während nach kW diese unterschiedliche Nutzungschance durch biologische oder durch soziale Merkmale der Individuen erklärt werden könnte, legt der Text sich nicht fest. Die Anerkennung der Schichtunterschiede, die aus dem Aufstieg einer Teilgruppe der Nutznießer der Chancengleichheit resultieren, wird nun aber verlangt, damit nicht die „Solidarität" der Gesamtgruppe der Nutznießer zerstört werde. Es ist somit im Interesse nicht nur der erfolgreichen, sondern auch der erfolglosen Nutznießer der Chancengleichheit, die neu entstehende Schichtung anzuerkennen; wenn aber jedermann, ob selbst begünstigt oder benachteiligt, gleichermaßen die soziale Schichtung anerkennt, dann herrscht in der Tat Harmonie, und die Existenz einer Schichtung kann legitim ignoriert werden. Gäbe es, so läßt sich zusammenfassen, nicht Uneinsichtige, hätte jedermann das überlegene Wissen der Sprecher und verhielte er sich ihm gemäß: G_T würde keine Probleme kennen und wäre ein Welt vollständiger Harmonie: politisch durch Absenz jeder Differenz zwischen G_T und ihren Institutionen, zwischen der Majorität und der Minorität, ideologisch durch den allgemeinen Konsens, dem sich Vertreter abweichender Meinungen unterordnen und den Sch reproduziert, sozial durch die allgemeine Zufriedenheit mit der Schichtung von G_T, moralisch durch die Existenz der gerechten Weltordnung.

Literatur

Bellert, Irena (1970), On a condition of the coherence of texts, in: *Semiotica 2*, 335–363
Link, Jürgen (1979), *Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine programmierte Einführung auf strukturalistischer Basis*, UTB 305, 2. A., München
Lyons, John (1977), *Semantics*, Cambridge–London–New York–Melbourne
Petöfi, János S. (Hrsg.) (1979), Text vs Sentence. Basic questions of text linguistics, *Papers in textlinguistics* Bd. 20/1 + 2, Hamburg
Schulte-Sasse, Jochen/Werner, Renate (1977), *Einführung in die Literaturwissenschaft*, UTB 640, München
Titzmann, Michael (1977), *Strukturale Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*, UTB 582, München
– (1980), Struktur, Strukturalismus, in: Kanzog, Klaus/Masser, Achim (Hrsg.) (1980), *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*, Bd. 4, 2. A., Berlin–New York, 256–278
– (1981), Zur Beziehung von „Inhaltsanalyse" und „strukturaler Textanalyse" (Erscheint in: Bentele, Günter (Hrsg.), *Semiotik und Massenmedien*, 1981)