

## Zur kommunikativen Leistung von Präsuppositionsmarkern im Diskurs am Beispiel von *und so*

### ملخص البحث

يهدف البحث إلى دراسة الوظيفة التواصلية للوسيلة اللغوية (*und so*) في خطابات ألمانية حقيقية من الحياة اليومية. هناك مجموعة من الوسائل اللغوية مثل (*oder so, oder so was*) والتي تستخدم للإشارة إلى معرفة محددة في المجال العقلي للمستمع بدون التحدث عنها بالتفصيل وكذلك بدون إهمالها أيضا. ويعتبر المتحدث المعرفة المشتركة مع المستمع شرطا قريبا أساسيا من شروط عملية الإتصال. وتصنف المعرفة المشتركة في هذا البحث باعتبارها شرطا قريبا لعملية التواصل علي أنها إفتراضات قبلية وتسمى الوسائل التي تعتمد علي المعرفة المشتركة بوسائل التعبير عن الإفتراضات القبلية المشتركة بين المتكلم والمستمع. ويصنف الإفتراض القبلية علي أنه نوع من أنواع المعرفة كتلك التي صنفها إيليش وريهاين. ويعتمد البحث علي المدخل البرجماتي الوظيفي في تحليل الوسائل اللغوية وينطلق من المفهوم البرجماتي الوظيفي للإفتراضات القبلية كظاهرة مجتمعية تكتسب من المجتمع كما أكد ريهباين ولا يمكن تأويلها من خلال الإعتبارات التقليدية فقط عن طريق علم المنطق وعلم الدلالة. ونتج عن تحليل الوسيلة اللغوية في الخطابات الألمانية تصنيف المعرفة في الخطابات الي معرفة أساسية ومعرفة موازية ومعرفة بديلة. وتنقسم المعرفة الموازية بدورها إلي معرفة مصاحبة ومعرفة جانبية. وتشير وسيلة التعبير عن الإفتراضات القبلية إلي المعرفة المصاحبة في الخطاب.

كلمات مفتاحية: البرجماتية الوظيفية، الإفتراض القبلية، أنواع المعرفة، الخطاب، وسائل التعبير عن الإفتراضات القبلية

## Zur kommunikativen Leistung von Präsuppositionsmarkern im Diskurs am Beispiel von *und so* Study abstract

The research aims to study the communicative function of *und so* in authentic German discourses from the daily life. There is a group of language expressions such as *und so*, *oder so* and *oder so was*, which are used in order to refer to specific knowledge in the mental sphere of the listener, without speaking about this knowledge in details and also without neglecting it. The speaker considers the common knowledge with the listener as a precondition for the communication. This common knowledge will be categorized in this research as presupposition and the language expressions, which depend on this common knowledge as precondition, are called *markers of presupposition*. Presupposition is classified then as distinguishable type of knowledge like these types classified by Ehlich and Rehbein. The research depends on the analysis method of the functional pragmatic and springs from the functional pragmatic consideration of presupposition as social phenomenon, which is gained from the society as Rehbein assures and which is not only explainable through traditional consideration of presupposition as phenomenon of logic and semantic.

The analysis of *und so* in the German discourses leads to classification of knowledge in discourse in: *main knowledge*, *parallel knowledge* and *alternative knowledge*. The parallel knowledge is more over classified in side-knowledge and collateral knowledge. *Und so* expresses the referring of the Speaker to the collateral knowledge.

Key words: functional pragmatic, presupposition, knowledge types, discourse, markers of presupposition.

---

# Zur kommunikativen Leistung von Präsuppositionsmarkern im Diskurs am Beispiel von *und so*

Fatma Al-Zahraa Muhammad Abdulazim/ Dr. Abdelrahman  
Nagi/ Prof. Dr. Elsayed Selmy

## Gliederung

### 0. Einleitung

### 1. Linguistische Betrachtung der Präsupposition

#### 1.1. Satzcentrierte Auffassung

#### 1.2. Pragmatische Auffassung

#### 1.3. Präsuppositionen als wissensbezogene Kategorie

### 2. Haupt- und Nebenwissen im Diskurs

### 3. Wissenstransfer vs. Wissensaktualisierung

### 4. Präsuppositionsmarker am Beispiel von *und so*

### 5. Fazit

## 0. Einleitung

In der alltäglichen Kommunikation wird man sehr häufig mit Ausdrücken wie *und so*<sup>1</sup>, *oder so was* – sowie ihren Entsprechungen in anderen Sprachen – konfrontiert. Diese Ausdrücke sind immer mit Auslassungen in Bezug auf die Diskursoberfläche verbunden. Trotz – oder vielleicht sogar wegen – ihrer semantischen Vagheit werden diese Ausdrücke vom Sprecher verwendet und vom Hörer so hingenommen, als bestünde ein gemeinsames Wissen zwischen Sprecher und Hörer über das Gemeinte. Dieses gemeinsame Wissen möchte ich im Folgenden als eigenständigen Wissensstrukturtyp verstehen (vgl. Ehlich/ Rehbein 1977) und als *Präsuppositionen* bezeichnen. Die sprachlichen Mittel, die diesen Wissensstrukturtyp in der eben geschilderten Weise darstellen, werden *Präsuppositionsmarker* genannt.

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem *nachgestellten* Präsuppositionsmarker *und so*.

Der vorliegende Beitrag stellt einen Versuch dar, die kommunikative Leistung von Präsuppositionsmarkern<sup>2</sup> im homileischen Diskurs aufzuzeigen. Zunächst werden die unterschiedlichen linguistischen Auffassung von Präsupposition dargestellt. Anschließend wird eine handlungstheoretisch begründete Kategorisierung von Präsuppositionen als eigenem Wissensstrukturtyp vorgeschlagen. Dann erfolgt eine Differenzierung des Wissens im Diskurs in Haupt- und Nebenwissen. Dieser Differenzierung kommt eine zentrale Rolle bei der Analyse von Präsuppositionen zu. Danach werden zwei grundlegende Formen der Wissensbearbeitung im Diskurs näher betrachtet, nämlich Wissenstransfer und Wissensaktualisierung. Abschließend wird die kommunikative Leistung von Präsuppositionsmarkern anhand der Analyse eines authentischen Belegs einer deutschen alltäglichen Erzählung exemplarisch dargestellt.

## 1. Linguistische Betrachtung von Präsuppositionen

### 1.1. Satzcentrierte Auffassung

Die Auseinandersetzung mit der Präsupposition hat ihren Ursprung in der Logik, d.h. in einer Disziplin, die sich u.a. mit dem Wahrheitswert von Sätzen befasst. Die logische Betrachtung der Präsupposition ist von den Kategorien *Referenz*, *definite Kennzeichnungen* und *Kontext und ihrer Zugehörigkeit zur Proposition* geprägt.

Die Entstehung des Präsuppositionsbegriffs kann im Zusammenhang mit Freges Ausführungen zur Frage der Referenz betrachtet werden. "Wenn man etwas behauptet, so ist immer die Voraussetzung selbstverständlich, daß die gebrauchten einfachen oder zusammengesetzten Eigennamen eine Bedeutung haben" (Frege 1892: 54). Dabei ist Bedeutung referenzbezogen zu verstehen. Damit man dem Satz "Kepler starb im Elend" überhaupt ein Wahrheitswert zugeschrieben werden kann, muss die

---

<sup>2</sup>Es wird die Bezeichnung *Präsuppositionsmarker* verwendet, um diese Gruppe der sprachlichen Mitteln von den traditionellen *Präsuppositionenauslösern* abzugrenzen.

Voraussetzung erfüllt sein, dass es eine Person namens "Kepler" gibt. Im Fall des Nichterfüllens dieser Voraussetzung kann dieser Satz weder wahr noch falsch sein. Frege betrachtet die Voraussetzung der Existenz der Person nicht als Teil der Proposition. Hingegen gelten solche Voraussetzungen nach Russels (1905) Kennzeichnungstheorie als Teil der Behauptung und damit können die Behauptungen hinsichtlich ihrer Wahrheit oder Falschheit beurteilt werden. Im Fall des Nichterfüllens können die Behauptungen als falsch beurteilt werden (vgl. Grewendorf et al. 1996: 424). Strawson (1950) vertritt eine andere Meinung als Russel. Er betrachtet wie Frege die Voraussetzungen nicht als Teil der Proposition und unterscheidet damit zwischen dem Satz und der Verwendung des Satzes. In diesem Zusammenhang können die Verwendungen der Sätze und nicht die Sätze selbst über den Wahrheitswert verfügen (vgl. Grewendorf et al 1996: 426f.) .

Bei der semantischen Betrachtung von Präsuppositionen ist die Frage nach ihrer Kontext(un)abhängigkeit zentral. Hier lassen sich folgende Positionen unterzeichnen:

Reis (1977: 18) betont den systematischen Zusammenhang zwischen den Präsuppositionen eines Satzes und dessen sprachliche Form, welche sich durch die Lexeme und die syntaktische Struktur des Satzes auszeichnen. Trotz der Betonung der formalen Dimension kam Reis zu dem Ergebnis, dass es unmöglich ist, Präsuppositionen als absolut kontextunabhängig zu betrachten, da dieselben Präsuppositionsträger in unterschiedlichen Kontexten entweder unterschiedliche Präsuppositionen hervorrufen oder gar keine. Seuren (1991: 287) jedoch betrachtet die Präsuppositionen als "strukturelle Eigenschaften von Sätzen", die "aus einem Bestandteil des Trägersatzes oder aus seiner Struktur ableitbar sind" (ebd.). Darüber hinaus versteht Seuren (1991: 288) die semantischen Präsuppositionen als "systematische Eigenschaften von Satztypen", welche "in der Sprache festgelegt" sind.

## 1.2. Pragmatische Auffassung

Bei der pragmatischen Betrachtung werden Präsuppositionen nicht nur durch Wortbedeutung interpretiert, sondern weitere Komponente werden herangezogen, wie Sprecher, Kontext und Hintergrundwissen.

[...] the basis presupposition relation is not between propositions or sentences, but between a person and a proposition. A person's presuppositions are the propositions whose truth he takes for granted, often unconsciously, in a conversation, an inquiry, or a deliberation. They are the background assumptions that may be used without being spoken sometimes without being noticed... (Stalnaker 1973: 447).

Trotz der Bestätigung der engen Beziehung zwischen der Proposition und dem Sprecher, vertritt Stalnaker die Auffassung, dass eine semantische Präsupposition in einem bestimmten Kontext auch als eine pragmatische Präsupposition zu verstehen ist (vgl. Stalnaker 1972: 397).

Durch das Beispiel "Ich mach mal eben rasch die Küchentür zu. Die Milch ist übergelaufen" versucht Linke (1994: 231f.) den Stellenwert des Hintergrundwissens zu illustrieren. Die Annahme ist, dass Anna in der Küche herumläuft, während Cornelia im Wohnzimmer sitzt und sich durch die offene Küchentür mit Anna unterhält. Demnach hat Anna die Äußerung im Beispiel gesagt. Um den zweiten Satz als Begründung bzw. Rechtfertigung für den ersten Satz zu verstehen, was Cornelia problemlos tut, ist folgende Ergänzung von Linke (ebd.) vorstellbar:

- a. Wenn Milch überläuft, stinkt das ganz grässlich.
- b. Normalerweise möchte man verhindern, dass es in der ganzen Wohnung nach verbrannter Milch stinkt.
- c. Zu diesem Zweck schließt man am besten vorübergehend die Küchentür.

Anna braucht diese Ergänzung nicht, da sie annahm, dass ihre Gesprächspartnerin ihre Äußerung problemlos verstehen würde.

Kommunikationspartner setzen sich gegenseitig bei der Interaktion ein bestimmtes Alltags- oder auch Fachwissen voraus, und sie gehen von gemeinsamen Erfahrungen, allgemeinen Werten, Kenntnissen etc. aus. Die Präsuppositionen, die die Kommunikationspartner verwenden, brauchen nur dann explizite Erklärungen, wenn einer der Partner Verständnisprobleme hat.

Nach dieser pragmatischen Auffassung gilt der Kontext als ein entscheidender Faktor bei dem Phänomen *Präsupposition*. Präsuppositionen sind nicht mehr nur zeichengebunden, sondern auch kontextgebunden und können deshalb nicht nur semantisch betrachtet, sondern müssen auch pragmatisch reflektiert werden. Levinson bemerkt dazu:

Semantische Präsuppositionstheorien sind nicht haltbar aus dem einfachen Grund, dass sich die Semantik mit der Spezifizierung unveränderlicher, fester Bedeutungen befasst, die mit Ausdrücken assoziiert werden können. Präsuppositionen sind weder unveränderlich noch stabil, und sie gehören nicht unter die Methode einer Semantik (Levinson 1994: 205).

### 1.3. Präsuppositionen als wissensbezogene Kategorie

Im Rahmen der handlungstheoretischen Betrachtung von Präsuppositionen wird also von einer gesellschafts- und wissensbezogenen Kategorie ausgegangen. Ehlich und Rehbein verstehen Wissen als eine dreidimensionale Beziehung zwischen dem *Wissenden*, dem *Thema des Wissens* und dem *Gewussten*. Dabei unterscheiden sie neben dem (0) partikularen Erlebniswissen noch sechs weitere Strukturtypen<sup>3</sup> und zwar: (1) Einschätzung, (2) Bild, (3) Sentenz, (4) Maxime, (5) Musterwissen, (6) Routinenwissen (Ehlich/Rehbein 1977:44). Diese Wissenstypen sind nach dem Grad der Verallgemeinerung geordnet, d.h. von der

---

<sup>3</sup>Diese Wissenstypen wurden vor allem im Rahmen der Institution Schule entwickelt. Wichtig ist dafür die Beziehung zwischen Wissen und Institutionen. Trotzdem sind diese Typen im Alltag zu finden, vielleicht aber in unterschiedlichen Konstellationen unter anderen Bedingungen.

puren Individualität des einen Aktanten (partikulares Erlebniswissen) zu dem allgemeinen, dem für viele geltenden Wissenstyp (Routinenwissen).

Über *partikulares Erlebniswissen* verfügt nur ein einzelner Wissender, der eine Beobachtung über einen Sachverhalt macht, und diesbezüglich entsprechendes Erlebnis hat (vgl. Ehlich/ Rehbein 1977: 47f.). *Einschätzung* bietet eine Stufe, in der der Sprecher noch komplexere mentale Leistung führt.

Einschätzungen stellen individuelle Interpretationen bestimmter Wirklichkeitsteile dar, sie bilden alltagssprachliche Vorstellungen, die sich die Aktanten, auf der Grundlage einer -bezogen auf die Menge der möglichen Erfahrungen usw.- begrenzten Auswahl von Phänomenen machen (Ehlich/ Rehbein 1977: 49.).

"Mehrere Einschätzungen zu einem Wirklichkeitsausschnitt werden zusammengesetzt zu einem *Bild*" (Ehlich/ Rehbein 1977: 51). Bilder sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die Möglichkeit zu Extrapolation bieten, in dem der Wissende in einem Schritt weiter als Einschätzungen, Inventar fester Interpretationen der Handlungswirklichkeit konstituieren kann. "*Sentenzen* beschreiben Wirklichkeitsstrukturen in einer allgemeinen Weise" (Ehlich/ Rehbein 1977: 54) und stellen ein Wissen dar, das für alle Wissenden gilt. Sentenzen haben einen kollektiven Charakter und gewinnen Akzeptanz von den Mitgliedern der Gruppe. (Ehlich/ Rehbein 1977: 57).

*Maximen* verbinden die vorangegangenen Erfahrungen mit den zukünftigen Handlungen, indem sie Interpretationen dafür ermöglichen. Deshalb gelten Maxime als *handlungsleitend* und zugleich *handlungserzeugend*. Sie sind auch wesentlich für den Entscheidungsapparat vor allem durch *Klassifizierung*, *Identifizierung* und *Bewertung* der Situationsinterpretation (Ehlich/ Rehbein 1977: 59). "Muster sind Formen, in denen gesellschaftliche Prozesse ablaufen. In ihnen wird ko-aktiv gehandelt" (Ehlich/ Rehbein 1977: 66f). Es beschränkt sich nicht auf Musterwissen bei Individuen, sondern es handelt sich um kollektives und im Rahmen

---



von Gesellschaft entwickeltes Wissen. Muster sind als eine Art Bewältigung der häufig vorkommenden gesellschaftlichen Konstellationen entwickelt. Dazu haben Muster ihre Wurzeln in der Erfahrung der Individuen und brauchen Einübung zur Aneignung (Ehlich/ Rehbein 1977: 67f.). *Routinenwissen* ist eng mit dem Musterwissen verbunden. Im Vergleich zu Musterwissen ist Routinenwissen *automatisiert* und mit wenigem Bewusstsein seitens des Aktanten. Routinen brauchen bestimmte Fertigkeiten und sind als *Nebenhandlungen* oder *Subhandlungen* zu betrachten, die die Möglichkeit zur Ausführung anderer Handlungen zur Verfügung stellen (Ehlich/ Rehbein 1977: 68f.).

In diesem Zusammenhang sind die eben geschilderten Wissenstypen in zwei Klassen aufgeteilt: *wissensbezogene* und *handlungsbezogene Strukturtypen*. Erstere umfassen (0) Partikulares Erlebniswissen, (1) Einschätzung, (2) Bild und (3) Sentenz, während letztere (4) Maxime, (5) Musterwissen und (6) Routinenwissen beinhalten. Dabei ist zu betonen, dass die wissensbezogenen Strukturtypen den handlungsbezogenen zugrundeliegen bzw. diesen vorausgehen.

Wie eben schon betont wurde, ist der Grad der gesellschaftlichen Teilhabe des/ der Aktanten am Wissen entscheidend bei der Differenzierung der jeweiligen Wissenstypen untereinander. Darauf aufbauend will ich in Anlehnung an Rehbein (2003) *Präsuppositionen* als einen *spezifischen Wissenstyp* auffassen, der die Gesamtheit der gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten umfasst und dadurch die Gruppenzugehörigkeit der Individuen mitbestimmt. Die Anpassung an die eine oder andere Gruppe<sup>4</sup> geschieht nicht nur durch die Anpassung der individuellen Sprachsysteme, sondern durch die

---

<sup>4</sup>Unter dem Begriff „Gruppe“ ist nicht ein Ensemble von Individuen mit weitgehenden beliebigen Eigenschaften zu verstehen. Rehbein behandelt die Gruppe aber als strukturiert durch objektive, d.h. gesellschaftliche Bestimmungen im Sinne von *Pierre Bourdieu*.

*Pierre Bourdieu* (1930-2002) bezeichnet das Individuum als *Habitus-Träger*. Seine Forschung ist eng an dem Alltag des Menschen angeknüpft. Die Leitbegriffe seiner Theorie sind: Habitus, sozialer Raum, soziales Feld, Kapital und Klasse (vgl. dazu Brüsemeister 2013: 127).

Übernahme von Wissensstrukturen. Dabei dienen *Präsuppositionen* als *sprachbezogene Wissenskategorie* der mentalen Interpretation sprachlicher Äußerungen über die gesellschaftliche Strukturzugehörigkeit (vgl. Rehbein 2003: 6). Die Selbstverständlichkeit der Bedeutungsinterpretation sprachlicher Äußerungen wird durch die Gruppenzugehörigkeiten der Aktanten kontrolliert. Angelehnt an Bourdieu fasst Rehbein drei Charakteristika der Präsuppositionen und zwar: *eine gruppenbestimmende Rolle, eine tiefliegende gemeinsame mentale Selbstverständlichkeit* und *das Reproduzieren von gesellschaftlicher Notwendigkeit im alltäglichen Handeln*. (Rehbein 2003: 7) Präsuppositionen umfassen demnach die standardisierten Erwartungen und Annahmen kollektiven Handelns in konkreten Konstellationen. Die Präsuppositionen gewinnen damit einen *zukunftsbezogenen* Charakter, weil sie die Erwartungen und das daraus sich ergebende Miteinanderhandeln der Aktanten steuern. (Rehbein 2003: 8)

## 2. Haupt- und Nebenwissen im Diskurs

Die thematische Entfaltung eines Diskurses dreht sich in der Regel um ein Hauptthema oder mehrere, das sich scheinbar an der Diskursoberfläche als eine Aneinanderreihung von Propositionen niederschlagen ließe, als würden Diskursthema einerseits und Diskursoberfläche andererseits miteinander einhergehen. Bei diskursiven Formen sprachlichen Handelns, wie etwa bei Unterhaltungsdiskursen, können sehr häufig Fälle des thematischen Aushandelns, der thematischen Einschübe sowie der Dethematisierung festgestellt werden. Im Diskurs, so könnte man behaupten, handelt es sich in der Regel um ein Zusammenwirken von verschiedenen Wissensarten. Dieses Zusammenwirken lässt sich an der Diskursoberfläche sprachlich durch Appositionen, Relativsätze, Fremdadbrüche sowie durch erklärende und kommentierende Handlungen kennzeichnen. So kann man angelehnt an die von (Ehlich 1981, Redder 1984, Nagi 2013) entwickelten Diskursarten entsprechende Wissensarten vorschlagen.

Im Rahmen der Analysen vom Unterrichtsdiskurs haben Ehlich (1981), Redder (1984) und Nagi (2013) *Hauptdiskurs*, *Paralleldiskurs*, *Nebendiskurs*, *Begleitdiskurs* und *Alternativediskurs* voneinander abgegrenzt. Der *Unterrichtsdiskurs* beinhaltet einen *Hauptdiskurs*, an dem der Lehrer beteiligt ist mit dem Ziel, Wissen zu vermitteln. Ein *Nebendiskurs* entsteht, wenn Schüler eigene Diskurse untereinander führen, die aber mit der Thematik des Unterrichtsdiskurses verbunden sind, allerdings ohne Beteiligung des Lehrenden (vgl. Ehlich 1981: 362). Redder (1984) unterscheidet zunächst zwischen dem *Hauptdiskurs* und dem *Paralleldiskurs*. Der *Paralleldiskurs* lässt sich dann in *Begleitdiskurs* und *Nebendiskurs* aufteilen. Der *Begleitdiskurs* bezieht sich thematisch auf die Wissensvermittlung, allerdings ohne Beteiligung des Lehrers. Mit *Nebendiskurs* ist der Diskurs unter den Schülern ohne Bezug zum Unterrichtsthema. Nagi (2013) schlägt eine Erweiterung der Typologie von Redder (1984) um einen weiteren Diskurstyp, den *Alternativediskurs*, vor. "Der *Alternativediskurs* umfasst einige disziplinierende Handlungen von L sowie alle Schülerhandlungen zur Störung des *Hauptdiskurses* und findet im Gegensatz zum *Paralleldiskurs* erst dann statt, wenn der *Hauptdiskurs* unterbrochen wird" (Nagi 2013: 203).

Beruhend auf den oben erwähnten Diskurstypen kann man Wissensarten im Diskurs abstrahieren. In Erkennung der Tatsache, dass der Lehr-Lerndiskurs einige Charakteristika aufweist, die mit seinem institutionellen Wesen zu tun haben, bleiben aber einige allgemeine Charakteristika sowohl in institutionellen als auch in homileischen Diskursen enthalten, auch wenn die Konstellationen der beiden Diskurse anders sind, nämlich die Ko-Präsenz von Sprecher und Hörer, das Wissen, das mindestens einer der Gesprächspartner vermitteln möchte und die Haltung des Hörers diesem Wissen gegenüber. Deshalb kann man die Diskursarten im Lehr-Lerndiskurs als Leitfaden nehmen, um Wissensarten zu spezifizieren. Es ist aber dabei wichtig zu betrachten, dass die

Wissensarten, innerhalb demselben Diskurs, wenn vorhanden wären, zusammenlaufen.

Diese Wissensarten kann man in einem ersten Schritt in *sprecherinitiierte Wissensarten* und *hörerinitiierte Wissensarten* unterscheiden. Sprecherinitiierte Wissensarten umfassen Haupt- und Begleitwissen. Beim Hauptwissen handelt es sich um das Hauptthema des Diskurses, worüber der Sprecher dem Hörer etwas mitteilen will. Um das Hauptthema weiterzuentwickeln, muss der Sprecher manchmal weitere Wissens Elemente thematisieren, die mittelbar mit dem Hauptthema zu tun haben. Da greift er Elemente des Begleitwissens auf.

Um den thematischen Diskursverlauf nicht zu stören, werden Elemente des Wissens nur angesprochen und nicht näher ausgeführt. Das unterlassene Wissen wird also präsupponiert und als gemeinsam hingestellt. Dadurch wird sie dem Begleitwissen zugerechnet.

Hörerinitiiert sind ebenso zwei Wissensarten: Nebenwissen und Alternativwissen. Alternativwissen ist vorhanden bei weniger kooperativen Konstellationen, d.h. bei solchen Diskursmomenten, in denen Sprecher und Hörer unterschiedliche Interessen in Bezug auf das Diskursthema haben. Dies zeigt sich in Aushandlungsphasen am Anfang des Diskurses oder innerhalb des Diskurses, wenn der Hörer den Sprecher unterbricht und die Sprecherrolle übernimmt und ein anderes Thema zum Diskursthema macht. Der Hörer kann aber auch nach Wissens Elementen nachfragen, die für den Sprecher weniger relevant sind. Durch die Bezugnahme des Hörers auf solche Elemente des Nebenwissens wird der Sprecher vom Hauptthema abgelenkt, ohne dass der Hörer die Sprecherrolle in Anspruch nimmt. Abbildung (1) zeigt die verschiedenen Wissensarten im Diskurs.

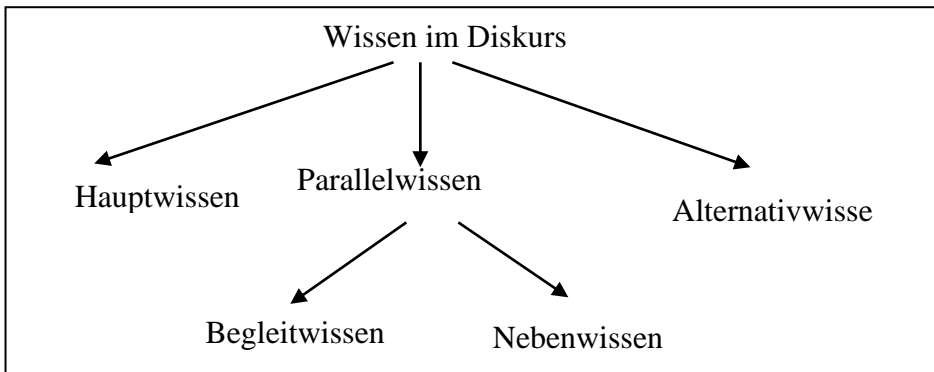


Abb. (1):

Wissensarten im Diskurs (angelehnt an Nagi 2013: 203)

Zentral bei der Differenzierung der Wissensarten im Diskurs ist die Einschätzung des Sprechers. Zum Hauptwissen gehört das transformierende Wissen aus der Perspektive des Sprechers. Das Hauptwissen gilt als das Finalwissen, worüber der Hörer am Ende verfügen sollte. Das Parallelwissen umfasst das Begleitwissen und das Nebenwissen. Während das Begleitwissen der Aneignung des Hauptwissens dient, ist es selbst kein Wissensziel. Das Nebenwissen könnte aus der Hörerperspektive auch relevant für den Prozess der Wissensgewinnung sein, jedoch ist es nach der Sprechereinschätzung irrelevant. Das präsupponierte Wissen gehört zum Begleitwissen, das nicht unbedingt ausgeführt werden soll. Es dient unterschiedlichen Zwecken für den Hörer, sei es eine Bestätigung oder Konkretisierung des Hauptwissens aber auch Bestätigung mit Abkürzung zugunsten des Übergangs zum bezweckten Hauptwissen. Das präsupponierte Wissen ist *kollektiv*, *implizit* also nicht versprachlicht und *unabhängig von dem propositionalem Gehalt*<sup>5</sup>. Es gehört deshalb zum Begleitwissen.

<sup>5</sup>In dieser Hinsicht ist es sinnvoll, auf die Unterscheidung zwischen *unthematischem Wissen* und *mit-thematisiertem Wissen* von Habermas hinzuweisen. Der propositionale Satzteil eines

Begleitwissen darf in diesem Zusammenhang nicht als irrelevantes Wissen verstanden werden, sondern gemeint ist die Beziehung zwischen der Qualität des Wissens und dem Plan des Sprechers im Rahmen seiner Einschätzung der Wichtigkeit des Gesagten.

### 3. Wissenstransfer vs. Wissensaktualisierung

Das Wissen - als ein *System* - hat seine eigene Gliederung und Ordnung. In diesem Zusammenhang ist die *Wissenszirkulation* nach Ehlich (2007) erwähnenswert, um danach den Versuch zu ergreifen, das *präsupponierte Wissen* im Diskurs zu kategorisieren. Es handelt sich im Diskurs um zwei Konstituenten und zwar *Wissen* und *Nicht-Wissen*. Transformation des konkreten Nicht-Wissens des Hörers in ein konkretes Wissen (vgl. Ehlich 2007:211) ist eines der Hauptziele des Sprechers. So lassen sich die Wissensbereiche wie folgend teilen:

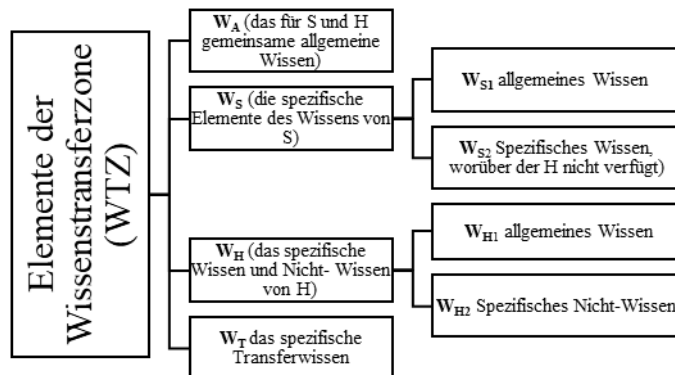


Abb. (2): Wissenszirkulation Ehlich (2007)

Der Prozess des "Wissensmanagements" (Ehlich 2007: 213) zwischen Sprecher (S) und Hörer (H) unterliegt der Ordnung solcher Elemente innerhalb der *Wissenstransferzone*. Der Prozess beruht auf das allgemeine gemeinsame Wissen für S und H. Divergenz und Konvergenz des Wissens zwischen S und H sind beide wichtig in der Kommunikation. Wissensdivergenz gilt als eine

Sprechaktes trägt das thematische Wissen und der illokutive Satzteil zeigt die Absicht des Sprechers. Das mit-thematisierte Wissen steht in Beziehung zu dem illokutiven Satzteil und ist nicht explizit. Das unthematische Wissen hat mit dem Kontext zu tun (vgl. Ulfig 1997 : 334).

Voraussetzung für das Gelingen der Kommunikation und Wissenskonvergenz macht die Kommunikation erforderlich. Die Kommunikation wäre ohne die Wissensdifferenz zwischen S und H undenkbar (vgl. Ehlich 2007:211).

Die spezifischen Elemente des Wissens vom S lassen sich in *allgemeinem* und *spezifischem* Wissen unterteilen. Die Spezifität des Wissens von S ist immer zu vergleichen mit dem Wissen von H, in dem diese Spezifität darin liegt, dass H über dieses Wissen nicht verfügt. Genauso wie bei S haben die Elemente des Wissens von H auch zwei Teile, und zwar allgemeines Wissen und - im Vergleich zu S - spezifisches Nicht-Wissen. Um den Wissensstand bei H zu ändern, unternimmt S einige kommunikative Leistungen, die den Prozess des Wissensabgleichs ermöglichen. Zwei Typen der Wissensbearbeitung bestimmt Ehlich (2007: 215) und zwar *Aktualisierung des Wissens*<sup>6</sup> und *Gewinnung des Wissens*. Die Aktualisierung betrifft das schon vorhandene Wissen und die Gewinnung betrifft die Aneignung vom neuen gemeinsamen S-H-Wissen.

Zweck der Kommunikation ist der Wissenstransfer, als ein dynamischer Prozess mit mehr als einer Laufbahn. Der Ausgang ist dabei der aktuelle Wissensstand von S und H. Solcher Wissensstand ist der Kernbaustein in der Kommunikation und die Arbeit daran ist auch ein Ziel von S, sei es durch Verändern oder Modifizieren dieses Standes. Das Vorhandensein oder das Nichtvorhandensein vom Wissen bzw. die Antizipation darüber zwingt S dazu, essentielle Entscheidungen während der Kommunikation zu treffen. Die Aktualisierung des Wissens stellt neben dem Wissensgewinn eine zentrale Wissenskonfiguration dar. Die Aktualisierung vom Wissen wird entweder symbolisch oder deiktisch vollzogen. Gemeinsam zwischen beiden Typen der Wissensaktualisierung ist

---

<sup>6</sup>Ehlich beschäftigt sich hauptsächlich mit der *Determination*. Diese Unterscheidung ist auch in Verbindung mit der Determination. Er betrachtet Eigennamen als eine Art Aktualisierung des Wissens. Eigennamen funktionieren wie Adressen, mit deren Aufrufung eine Gesamtmenge von Wissen aktualisiert werden kann. (vgl. Ehlich 2007: 215).

das Vorhandensein von Wissen als Voraussetzung des Gelingens der Kommunikation. Es handelt sich hier um *präsupponiertes Wissen*. Durch den zweiten Typ der Wissensaktualisierung, der deiktisch vollzogen wird, werden zwei parallele Tätigkeiten in Gang gesetzt und zwar: das Stoppen des Wissenstransfers auf der Dimension der Nennung und das Weitermachen mit dem Wissenstransfer auf deiktische Ebene. Der Sprecher delegiert den Hörer damit zu der Aufgabe des Erkennens einiger Wissens Elemente und gibt dazu Hinweise als Hilfsmittel. Dieser Prozess lässt sich im folgenden Schema darstellen:

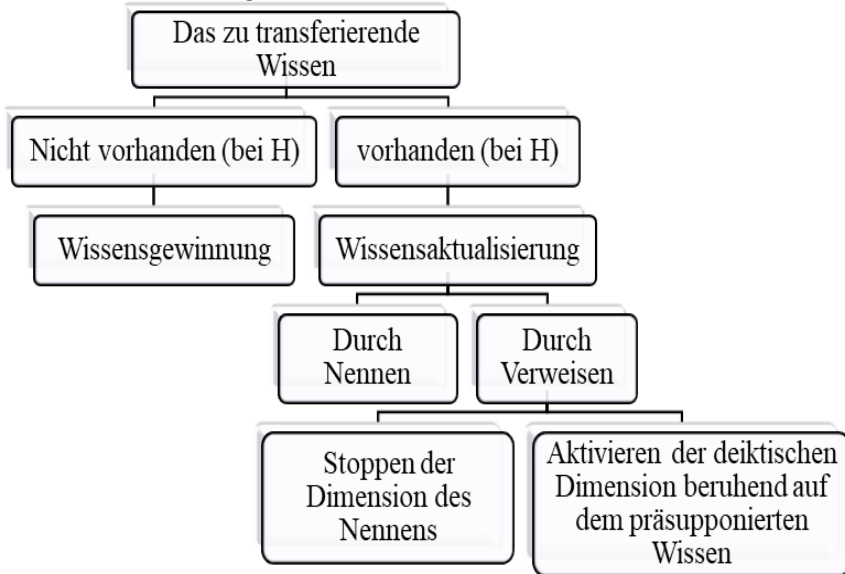


Abb. (3): Das zu transferierende Wissen in Zusammenhang mit dem präsupponierten Wissen

#### 4. Präsuppositionsmarker am Beispiel von *und so*

Anhand des folgenden Ausschnitts aus der alltäglichen Erzählung "Immobilienhai" aus Fienemann (2006: 71ff.) möchte ich exemplarisch darstellen, wie *und so* als Präsuppositions-marker im Diskurs funktioniert:



[12]

.. 20

**ULR** Muscheln machen. Un äh• dann stand da so n Typ nebendran, der stürzt sich schier  
**[v]**

[13]

.. 21 22 23

**ULR** auf mich, um mir [gute Ratschläge zu geben], ((lacht)) empfiehlt mir  
**[v]**

**Jul [v]** ((lacht))

[14]

.. 24 25

**ULR** also irgendeinen Wein, was weiß ich, wo der herkam•• redetauf mich ein, dass  
**[v]** er

**Jul [v]** Hm<sup>~</sup>

[15]

..

**ULR** Deutsch wieder lernen wollte, und dass er also er s mal gemacht hätt und• ob ich  
**[v]**

[16]

..

**ULR** ihm net/ ob ma uns net wieder mal treffen könnten und dann würd er gern äh•/also  
**[v]**

[17]

.. 26 27

**ULR** würd gern irgendwie so was ähnliches wie Nachhilfe haben, und so. Und  
**[v]**

**Jul [v]** ((lacht))

[18]

..

**ULR** dann hab ich gesagt/ hab ich/ hab gedacht "Ach du lieber Himmel!"  
**[v]** Langsam,

[19]

.. 28 29 30

**ULR** Langsam!, né((lacht)) [Und dann hat er] ähm•/wollt er wissen, wo ich wohn  
**[v]**

**Jul [v]** ((lacht))

## **4.1 Zu der gesamten Konstellation und Vorgeschichte der Erzählung**

Gesprächsteilnehmerinnen: Zwei Erzählerinnen

ULR: ca. 28 Jahre, Fremdsprachassistentin

JUL: 28 Jahre, Studentin

Zur Konstellation und zum Inhalt der Erzählung

Diese Erzählung fokussiert sich auf das Nachvollziehen eines bestimmten Gedankens, den Julia in einer vorangehenden Erzählung dargestellt hat. Es handelt sich um Männer, die zwar behaupten, sie wollen Nachhilfe in Deutsch haben, aber tatsächlich wollen sie eine Partnerschaft mit den Frauen schließen. ULR. erzählt über eine ähnliche Erfahrung mit einem Mann, den sie in einem Supermarket getroffen hat. "Immobilienhai" wird hier als Bezeichnung für den Mann verwendet.

## **4.2 Zum Wissensstand der beiden Gesprächsteilnehmerinnen**

Interessant in dieser Erzählung ist die Annäherung in Bezug auf das Wissen der beiden Gesprächsteilnehmerinnen, die dieselbe Erfahrung schon einmal hatten und damit über ähnliche Vorstellungen diesbezüglich verfügen. Die gesamte Erzählung gilt als ein Kommentar mit der Funktion der Bejahung der schon vorher erzählten Geschichte von JUL. Die Erzählerin geht von dem gemeinsamen Wissen im Bezug auf die Grundidee der Erzählung, nicht aber von den Handlungen der Erzählung selbst aus.

## **4.3 Und so**

Ein sprachliches Mittel, das als Präsuppositionsmarker gilt, ist das sprachliche Mittel *und so*. *Und so* ist multiprozedural und besteht aus beiden Elementen *und* + *so*. Über die Wortart hinaus leistet dieses sprachliche Mittel eine kommunikative Funktion im Diskurs. *Und* gilt als eine operative Prozedur und *so* gliedert Ehlich (2007: 160) den deiktischen Ausdrücken ein, indem die Verwendung von *so* einen großen Teil der Aufmerksamkeitsanforderungen an den Zuhörer darstellt. Diese Kombination aus *operativ* und *deiktisch* dient der Verbindung der Wissensseinheiten durch die Fokussierung

der Aufmerksamkeit des Hörers auf bestimmte Wissensselemente, die ihm dabei helfen, durch Analogien das nicht ausgesprochene zu rekonstruieren.

Eine Koordination besonderer Art bietet *und so*, indem die Koordination nicht zwischen bestimmten Konstrukten wie es der Fall ist bei *und*, sondern zwischen zwei Wissensblöcken mit einem Hinweis zu dem zweiten nicht erwähnten Block durch den deiktischen Charakter von *so*.

Das Deiktische an *so* hat in diesem Zusammenhang eine besondere Funktion. Das Verweisen geschieht weder durch Gestik in den Sprech-Zeit-Raum, in dem die Dinge wahrnehmbar sind, noch durch Anaphern und Kataphern in dem Rederaum. Der Bezug des Verweisens liegt außerhalb des Erzählraums und bleibt unversprachlicht. Der Verweis beruht in erster Linie auf den mentalen Bereich des Hörers.

Folgende Abbildung stellt das Wissensmodell der Funktionalpragmatik in Verbindung mit den möglichen Bezügen des Verweisens im Rahmen der unterschiedlichen Verweiseräume:

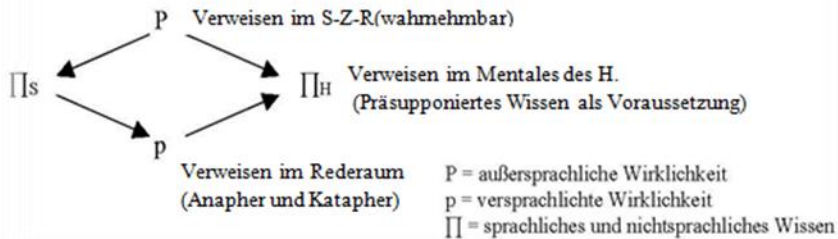


Abb. (4): Sprach- und Wissensmodell (Ehlich/Rehbein 1986: 96) in Verbindung mit dem Präsupponierten Wissen

Der mögliche Bezug des Präsuppositionsmarkers *und so* repräsentiert sich - in Partiturfläche (17) in Segment (25) im oben dargestellten Diskursausschnitt - in ähnlichen Wissensselementen zum Beispiel, *Unterricht* oder *Kurs*. Solche Wissensselemente laufen thematisch in einer bestimmten Wissenszone, sind aber kein Teil

der schon erzählten Geschichte, sondern der Bezug darauf ist ein Teil des Wissens im mentalen Bereich der Hörerin.

*Hauptwissen* ist - aus der Perspektive der Erzählerin - das Verhalten des Mannes, die Art, wie er das ausgesprochen hat, sei es Nachhilfe oder Unterricht, spielt keine Rolle und gehört nach Einschätzung der Erzählerin deshalb zum *Begleitwissen*. So brauchte sie diese Wissenslemnte nicht explizit zu nennen, sondern begnügt sich mit dem Verweisen darauf zum Zweck der *Wissensaktualisierung*.

Der Hinweis des Sprechers auf das im Diskurs präsupponierte Wissen gehört zu den kommunikativen Leistungen, mit deren Hilfe der Sprecher das Gemeinte zugänglich macht. Das präsupponierte Wissen ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht erwähnt wird. Es unterliegt einer impliziten Vereinbarung zwischen Sprecher und Hörer. Daher kann es als *implizites Wissen* bezeichnet werden. Es gehört nicht zu dem propositionalen Gehalt des Gesagten. Die Qualität dieses Wissens unterscheidet sich vom versprachlichten Wissen dadurch, dass es an sich kein Zweck des Sprechers ist und unterliegt nicht dem Prozess der Wissenstransformation, sondern läuft parallel zum versprachlichten Wissen. Der Sprecher zählt dieses Wissen zu dem schon vorhandenen Wissen beim Hörer und möchte dieses Wissen in die aktuelle Situation rufen und zählt deshalb das präsupponierte Wissen zu der *Aktualisierung des schon vorhandenen Wissens*. Es könnte Fälle in Diskursen geben, in denen der Hörer keine Response zu den Versuchen des Sprechers zeigt, bestimmtes Wissen abzurufen. In diesen Fällen modifiziert der Sprecher seine Pläne und sucht andere kommunikative Mittel, die der Funktion des Wissensausgleichs dienen können. Das präsupponierte Wissen würde dann hyperlinkartig funktionieren. Der Sprecher gibt dieses Wissen als Option für Hörer ohne detailliert darüber zu sprechen.

## 5. Fazit

Präsupposition ist nicht mehr nur durch satzzentrierte Auffassungen interpretierbar, sondern sie bietet hingegen eine wissensbezogene

---

Kategorie, die durch das Wissen des Sprechers und Hörers und sogar durch die Gesellschaft geprägt ist.

*Und so*, das häufig in alltäglichen Diskursen verwendet wird, gilt als ein Präsuppositionsmarker, da das präsupponierte Wissen eine entscheidende Rolle spielt. Das präsupponierte Wissen, das *kollektiv* und *implizit* ist, gehört zum *Begleitwissen*, das nicht unbedingt ausgeführt werden muss. Begleitwissen darf in diesem Zusammenhang nicht als irrelevantes Wissen verstanden werden, sondern es sollte im Rahmen der Beziehung zwischen der Qualität des Wissens zum Einen und dem Plan des Sprechers zum Zweiten beruhend auf seiner Einschätzung der Wichtigkeit des Gesagten, verstanden werden.

Präsupponiertes Wissen gilt als eine spezifische Art der *Wissensaktualisierung*, das ohne *Nennen* geschieht.

## Literatur

- Brüsemeister, T. (2013): *Soziologie in pädagogischen Kontexten. Handeln und Akteure*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bußmann, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*, 2., völlig neu bearbeitete Auflage, Stuttgart: Kröner.
- Ehlich, K. (1981): *Schulischer Diskurs als Dialog?* In: Schröder, P. (Hg.): *Dialogforschung (Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache)*. Düsseldorf: Schwann, S. 334-369.
- (1986): *so. Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns*. In: *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd.2: *Prozeduren des sprachlichen Handelns*. (2007). Berlin: Walter de Gruyter. S. 141-167
- (2002): *Determination. Eine funktional pragmatische Analyse am Beispiel hebräischer Strukturen*. In: *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd.2: *Prozeduren des sprachlichen Handelns*. (2007). Berlin: Walter de Gruyter. S. 197-227
- & Rehbein, J. (1977): *Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule*. In: H. C. Geoppert (Hg.): *Sprachverhalten im Unterricht: Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink. (Uni-Taschenbücher; 642), 36-113.
- & Rehbein, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Fienemann, J (2006): *Erzählen in zwei Sprachen. Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch*. (= Mehrsprachigkeit 18) Münster: Waxmann Verlag.
- Frege, G. (1892): *Über Sinn und Bedeutung*. In Patzig, G. (Hg.) (1975): *Gottlob Frege*.
- Grewendorf, G./ Hamm, F./ Sternfeld, W. (1996): *Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung*, 9. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Levinson, Stephen. C. (1994): *Pragmatik*, 2., unveränderte Auflage, Tübingen.
- Linke, A. / Nussbaumer, M./ Portmann, P. R. (1994): *Studienbuch Linguistik*, 2. Auflage, Tübingen: Niemeyer.

- Nagi, A. (2013): *Elementare Strukturen und sprachliche Realisierung. Aspekte des Agent- Klient- Konflikts im Unterrichtsdiskurs*. In: D. Kühndel (Hg.): *Sieben Säule DaF. Aspekte einer Transnationalen Germanistik*. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 201-226.
- Redder, A. (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs: Pragmatik am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe germanistische Linguistik. 54).
- Rehbein, J. (2003): *Über den Niederschlag gesellschaftlicher Strukturen im Wissen*. Auszug aus: Jochen Rehbein. *Der kulturelle Apparat. Zum Verhältnis von Sprache, Kultur und Gesellschaft in mehrsprachiger Kommunikation* (2003).
- Reis, M. (1977): *Präsuppositionen und Syntax*, Tübingen: Niemeyer.
- Seuren, P. A. M (1991): *Präsuppositionen*. In: Stechow, A. Von u. Wunderlich, D. (Hg.): *Semantik: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, Berlin: Walter de Gruyter , 286-318.
- Stalnaker, R. C. (1972): *Pragmatics*. In: Petöfi, J. S. u. Franck, D. (Hg.) (1973): *Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik*, Frankfurt/M.: Athenäum Verlag , 389-408.
- Stalnaker, R. C. (1973): *Presuppositions*. In: *Journal of philosophical Logic* 2, 447-457.
- Strawson, P. F. (1950): *On Referring*. In: Petöfi, J.S./ Franc. D (Hg.) (1973): *Präsuppositionen in Philosophie und Linguistik*. Frankfurt/M.: Athenäum Verlag, 193-220.
- Ulfig, A. (1997): *Präsuppositionen und Hintergrundwissen. Eine Kritik am formalpragmatischen Präsuppositions-begriff*. In: Preyer, G (Hg.): *Kognitive und Handlungstheoretische Grundlage der Sprachtheorie. Intention- Bedeutung- Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.